



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sprachliche Normvorstellungen bei österreichischen
Deutschlehrenden. Ein Vergleich zwischen Deutsch-
lehrenden an österreichischen Schulen und Sprachas-
sistierenden an Schulen im Ausland.“

verfasst von / submitted by

Eva Reidlinger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Geschichte, Sozial-
kunde und politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Ass. Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr

Es ist an der Zeit, Danke zu sagen...

Was wäre eine Diplomarbeit ohne die Personen, die hinter einem stehen und unterstützend, aufbauend, ermutigend und erheiternd das Projekt mittragen. Zu allererst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Jutta Ransmayr bedanken, die mich immer mit einem offenen Ohr, mit viel Geduld und Zeit und hilfreichem Feedback unterstützt hat. Ohne Ihr Engagement wäre die Arbeit sicher nicht in diesem Ausmaß gelungen. Danke!

Allen helfenden Händen, die meinen Fragebogen weitergeleitet haben, möchte ich auch Danke sagen. Vor allem aber Ulla Riesenecker, die den Fragebogen so bereitwillig an die Sprachassistentinnen und -assistenten weitergeleitet hat. Außerdem soll natürlich auch allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Fragebogenerhebung ein großes Dankeschön ausgesprochen werden. Ohne eure Mithilfe wäre es nicht gegangen. Danke!

Auch meine fleißigen Korrekturleserinnen und meine Statistikexpertinnen möchte ich erwähnen, die mir immens weitergeholfen haben. Danke!

Was wäre das Studium ohne Freundschaften und Familie. Ich habe das Privileg, auf eine sorgenfreie, lustige und manchmal auch arbeitsintensive Zeit zurückblicken zu können, die von sehr viel mehr Höhen- als Tiefflügen begleitet wurde. Egal ob in Neumarkt, Swansea oder Wien – überall wurde mein Studium von Menschen begleitet, die mir sehr am Herzen liegen und die Zeit zu dem gemacht haben, was sie ist. Danke!

Dem größten Dank bin ich aber meinen Eltern verpflichtet. Liebe Mama, lieber Papa ihr habt mir die sprichwörtlichen Wurzeln und Flügel gegeben, mich immer unterstützt – sei es finanziell, moralisch oder seelisch – und jede einzige meiner Entscheidungen nicht nur akzeptiert, sondern auch mitgetragen. Ihr seid meine großen Vorbilder, ohne euch wäre das alles nicht möglich gewesen. Danke!

Abschließend möchte ich meinen Opa zitieren, der in seinen unzähligen Sprichwörtern immer weiterleben wird:

Wer inskribiert und nicht krepirt, der promoviert!

(Anmerkung meinerseits: Die Sponson reicht mir einstweilen.)

Im Zug nach Neumarkt, im Juni 2019

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung.....	6
II Forschungsstand	8
III Theoretische Einbettung	11
1. Konzeptualisierung	11
1.1. Das Konzept der Plurizentrik.....	11
1.2. Das Asymmetrieverhältnis in der deutschen Sprache.....	13
2. Die Standardvarietäten des Deutschen mit besonderem Fokus auf Österreich	18
2.1. Ein kurzer Abriss der Geschichte der österreichischen Standardvarietät	18
2.2. Zu den Begrifflichkeiten: Österreichisches Deutsch und „Österreichisch“.....	20
2.3. Charakteristika des österreichischen Deutsch.....	22
2.3.1. Die Lexik	23
2.3.2. Orthographie	26
2.3.3. Grammatik	27
2.3.4. Wortbildung	29
2.3.5. Aussprache.....	30
2.3.6. Pragmatik	31
2.3.7. Standard-Dialekt Kontinuum	32
3. Plurizentrik und Standardsprache	35
3.1. Standardvarietät und Standard: Der Versuch einer Definition	35
3.2. Die Phasen der Standardisierung	38
3.3. Die Kodifizierung der deutschen Sprache	39
3.4. Standardvarietäten und Plurizentrik in der Deutschdidaktik	42
3.4.1. Deutsch als Erstsprachen Unterricht.....	44
3.4.2. Deutsch als Fremdsprachen Unterricht.....	46

4. Sprachnormen	49
4.1. Sprachnorm: Der Versuch einer Definition	49
4.2. Sprachnormen in der Deutschdidaktik.....	50
5. Lehrplan und Kompetenzmodelle in Hinsicht auf standardsprachliche Variation	53
5.1. Kompetenzmodell der 8. Schulstufe	53
5.2. Die Lehrpläne.....	54
5.2.1. Unterstufe.....	54
5.2.2. Oberstufe.....	55
IV Empirische Untersuchung.....	57
6. Die Untersuchung	57
6.1. Forschungsfrage.....	57
6.2. Hypothesenbildung	58
6.3. Erhebungsdesign	60
6.4. Zur Stichprobe	60
6.5. Aufbau des Fragebogens.....	61
6.5.1. Einleitung	62
6.5.2. Fragen zur Person	62
6.5.3. Fragen zur persönlichen Einstellung und Wahrnehmung.....	63
6.5.4. Fragen zum Korrekturverhalten	65
6.6. Pre-Test.....	73
6.7. Der Verlauf der Verteilung des Fragebogens	74
6.8. Die Auswertung	75
7. Darstellung der Ergebnisse	77
7.1. Persönliche Daten	78
7.2. Einstellungen gegenüber der eigenen Standardvarietät	82
7.2.1. Die österreichische und die bundesdeutsche Standardvarietät im Vergleich ..	82

7.2.2. Einschätzungen zur Plurizentrik	86
7.2.3. Das Sprachverhalten der Lehrkräfte im Unterricht.....	87
7.3. Vorgaben und Nachschlageverhalten der Befragten.....	91
7.3.1. Vorgaben zur Sprachverwendung.....	91
7.3.2. Nachschlageverhalten	93
7.4. Korrekturverhalten	97
7.4.1. Das Korrekturverhalten allgemein.....	97
7.4.2. Das Korrekturverhalten gegenüber eigen- und fremdnationalen Varianten ..	101
7.4.3. Zu den Grenzfällen des Standards im Korrekturverhalten	104
7.4.4. Variantenreiches Deutsch	107
7.5. Standardvariation und Plurizentrik in der Aus- und Weiterbildung	111
7.6. Zusammenfassung der Ergebnisse	114
V Schlussbetrachtung und Ausblick	118
Abstract.....	121
Bibliographie.....	123
Literatur:	123
Internetquellen:	128
Abbildungsverzeichnis.....	132
Anhang	

I Einleitung

Am Beginn meines Erasmusaufenthalts in Swansea bekomme ich eine Einladung zu einer Informationsveranstaltung des „German Department“, die an alle deutschsprachigen Studierenden gerichtet ist. Am Weg dorthin treffe ich einige Gleichgesinnte – fast ausschließlich Deutsche – die den ausgeschriebenen Raum genau so wenig finden, wie ich. Mit voller Überzeugung sage ich zur Gruppe „Ich glaube, dass wir die Stiege hinaufmüssen.“ Mindestens 15 Augenpaare starren mich an – teilweise erstaunt, teilweise belustigt. Nach kurzem Nachdenken wird mir klar, was zu dem Erstaunen geführt hat und ich korrigiere mich: „Ich meine eh die Treppe.“

Begebenheiten, wie die oben geschilderte, werden vielen Österreicherinnen und Österreichern bekannt vorkommen. Für kompetente Sprecher kommt die Erkenntnis auf Knopfdruck, dass das Gegenüber ungewohnt spricht, und oft dauert es in einer Konversation keine Minute, um festzustellen, aus welcher Nation oder sogar Region der oder die Sprechende ist.

Sprachliche Variation spielt in allen Lebensbereichen eine Rolle – sei es das Fernsehen aus Deutschland, die Lebensmittelbezeichnungen im Supermarkt oder eben der Sprachkontakt mit Deutschen. Häufig wird Österreich als das Land stilisiert, das – etwas neidisch – zum großen Nachbarn aufblickt, was in weiterer Folge als gewisser Minderwertigkeitskomplex ausgelegt werden kann. Als Österreicher und Österreicherin hat man aber auch den Vorteil, mit verschiedenen Sprachvarietäten konfrontiert zu sein – sei es durch das deutsche Fernsehen oder durch den Kontakt mit unterschiedlichen deutschsprachigen Personen – und somit diese zu verstehen und zu kennen. Allerdings wird die österreichische Standardvarietät häufig marginalisiert oder sogar mit einem Dialekt gleichgesetzt. So kann es passieren, dass das österreichische Deutsch als Dialekt abgestempelt und ihm somit keine Standardsprachlichkeit zugestanden wird. Dieser Eindruck entsteht allerdings nicht nur im deutschsprachigen Ausland, auch Österreicher und Österreicherinnen selbst sind sich ihrer eigenen Standardsprachlichkeit oft unsicher. Es besteht zwar ein gewisses Bewusstsein, dass ein österreichisches Wörterbuch existiert, und natürlich besteht auch ein Bewusstsein, dass sich das österreichische Deutsch von der bundesdeutschen Varietät unterscheidet. Eine gewisse Unsicherheit, ob die österreichische Varietät nun wirklich genauso korrekt ist wie das bundesdeutsche Pendant und sie der Norm entspricht, lässt sich aber trotzdem erkennen.

Gerade auch in der Schule und im Deutschunterricht spielen die Standardsprache und die Vorstellung von einer allumfassenden und geltenden Norm eine Rolle. Jeden Tag werden Schüler und Schülerinnen mit den Begriffen „richtig“ oder „falsch“ konfrontiert, die meist von den Lehrpersonen vorgebracht werden. Gerade diese sind es, die tagtäglich vor der Entscheidung stehen, welche Wendungen und Begriffe nun zu korrigieren sind und was im Hinblick auf die Norm nun akzeptabel und was weniger akzeptabel ist. Dabei stellt sich auch die Frage, was diese Norm überhaupt ist und wer sie bestimmt.

Mit diesen und darüber hinaus reichenden Fragen beschäftigt sich die Diplomarbeit mit dem Titel „Sprachliche Normvorstellungen bei österreichischen Deutschlehrenden. Ein Vergleich zwischen Deutschlehrenden an österreichischen Schulen und Sprachassistentierenden an Schulen im Ausland.“

Die vorliegende Arbeit basiert auf zwei Teilen, die die Sprachnormvorstellungen von Deutschlehrenden im In- und Ausland behandeln. Zum einen die theoretische Einbettung der Thematik, die eine literaturgestützte Forschungsarbeit darstellt und zum anderen eine quantitative Studie, die mit Hilfe einer Fragebogenerhebung empirisches Material zu der Thematik liefert. Dabei sollen zwei Referenzgruppen vergleichend untersucht werden – zum einen österreichische Sprachassistentierende im Ausland und zum anderen Deutschlehrende im österreichischen Inland. Aspekte, mit denen sich die Forschung auseinandersetzt, sind die Thematisierung des österreichischen Deutsch und der sprachlichen Variation im Deutschunterricht, das Sprachnormverständnis der Probanden und Probandinnen und die Rolle der Plurizentrik und Standardvariation im Lehramtsstudium. In der Fragebogenerhebung werden sowohl Einstellungsfragen zur sprachlichen Variation und Vorstellungen von der Sprachnorm als auch das Nachschlage- und Korrekturverhalten untersucht und dargestellt. In der Zusammenfassung der Ergebnisse und der Schlussbetrachtung werden die entscheidenden Punkte zusammengeführt und als Gesamtergebnis präsentiert.

II Forschungsstand

Das Konzept der Standardvarietäten wurde erstmals in den 1960er Jahren von dem deutschen Linguisten Heinz Kloss beschrieben.¹ Michael Clyne, ein australischer Linguist, baute in den 1980er Jahren das Konzept aus und führte den Begriff der Plurizentrik in dem Werk „Language and Society in the German Speaking Countries“ in die deutschsprachige Linguistik ein und entfachte damit eine Diskussion, die bis heute nicht abgeflaut ist.²

Die Diskussion um die Konzeptualisierung der deutschen Sprache spielte sich zum größten Teil zwischen den beiden „Lagern“ Plurizentrik und Pluriarealität ab. Scheuringer kann als einer der ersten Vertreter des pluriarealen Konzepts genannt werden, Clyne unterstützte neben vielen anderen die Theorie der Plurizentrik.³

Ulrich Ammon trug 1995 mit seinem Werk „Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz“ zu einer ausführlichen Darstellung der Standardvarietäten bei und schuf somit ein Basiswerk für die Erforschung der Standardvarietäten des Deutschen.⁴

Eine umfassende Kodifizierung der deutschen Standardvarietäten auf der lexikalischen Ebene der Voll- und Halbzentren erfolgte durch das Variantenwörterbuch, das erstmals 2004 unter der Herausgeberschaft Ulrich Ammons (u.a.) erschien.⁵ In der völlig neu überarbeiteten 2. Auflage des VWB von 2016 wurden auch die Viertelzentren der deutschen Sprache miteinbezogen.⁶

Zur Erforschung der Grammatik der deutschen Standardvarietäten soll das internationale Projekt „Variantengrammatik des Standarddeutschen“ genannt werden, an dem die Universitäten Graz, Salzburg und Zürich und das Institut für Deutsche Sprache mitwirkten.⁷

Zur Erforschung der österreichischen Standardvarietät hat Peter Wiesinger mit dem Werk „Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte“ – erstmalig 2006 und inzwischen schon in der dritten Auflage erschienen – beigetragen.⁸

¹ Vgl. Kloss (1960); Kloss (1967).

² Vgl. Clyne (1984); Clyne (1992); Clyne (1995).

³ Vgl. Scheuringer (1996); Clyne (1984).

⁴ Vgl. Ammon (1995).

⁵ Vgl. Ammon/Kyvelos/Nyffenegger (2004).

⁶ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016).

⁷ Vgl. Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Online unter: http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/%C3%9Cber_uns (letzter Zugriff: 08.06.19)

⁸ Vgl. Wiesinger (2014).

Auch die Werke von Rudolf Muhr, die sich eingehend mit der Plurizentrik und der österreichischen Standardvarietät auseinandersetzen, haben für die Erforschung des österreichischen Deutsch einen wesentlichen Beitrag geleistet. Im Besonderen sind die Verfassung des Lernzielkatalogs für das österreichische Sprachendiplom, aber auch das österreichische Aussprachewörterbuch zu nennen.⁹

James Pfrehm publizierte 2014 das Werk „Austrian Standard German. Biography of a National Variety of German“, das sich ebenfalls mit der österreichischen Standardvarietät auseinandersetzt.¹⁰

In diesem Zusammenhang soll auch das Werk „The Pluricentricity Debate: On Austrian German and other Germanic Standard Varieties“ von Stefan Dollinger erwähnt werden, das erst im Juni 2019 publiziert wurde.¹¹

Während die Diskussion über Plurizentrik und Standardvarietäten der deutschen Sprache schon seit den 60er Jahren besteht, beginnt die Forschung in der Deutschdidaktik darüber erst später.

Eva-Maria Rastner machte erstmals 1997 im Rahmen eines Projekts der IDE-Zeitschrift eine Umfrage unter österreichischen Deutschlehrenden zu Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt.¹²

Die Diplomarbeit von Christian Legenstein 2008 an der Universität Graz mit dem Titel „Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung“ untersuchte ebenso die Thematik, wie auch die Diplomarbeit von Ilona Elisabeth Heinrich (jetzt Fink) mit dem Titel „Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe I für Deutsch als Muttersprache“ an der Universität Wien 2010.¹³

Das großangelegte Forschungsprojekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ das von 2012-2015 von Rudolf de Cillia, Ilona Elisabeth Fink und Jutta Ransmayr durchgeführt wurde, beschäftigte sich damit, inwieweit das österreichische Deutsch und sprachliche Variation in der Schule verankert sind. Dem Projekt folgte die Herausgabe des IDE-Bandes „Österreichisches Deutsch und Plurizentrik“ und die Mitarbeit an dem Unterrichtsmaterialienheft „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und

⁹ Vgl. Muhr (1995); Muhr (2000); Muhr (2007).

¹⁰ Vgl. Pfrehm (2014).

¹¹ Vgl. Dollinger (2019).

¹² Vgl. Rastner (1997).

¹³ Vgl. Legenstein (2008); Heinrich (2010).

Bildungssprache“.¹⁴ Die umfassenden Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt erschienen 2019 in dem Werk „Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm.“ von de Cillia/Ransmayr.¹⁵ Als Beispiel für die Forschung in der Deutschdidaktik anderer deutscher Standardvarietäten soll das Projekt von Davies/Wagner/Wyss mit dem Titel „Deutsch im gymnasialen Unterricht: Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich“ angeführt werden.¹⁶

An diesem Punkt soll die vorliegende Arbeit anknüpfen und weitere aktuelle Forschungsergebnisse liefern.

¹⁴ Vgl. Ransmayr/Universität Klagenfurt (2014). ; Zhao-Heissenberger/Gilly (2017).

¹⁵ Vgl. de Cillia/Ransmayr (2019).

¹⁶ Vgl. Davies (2017); Wyss (2017); Wagner (2017).

III Theoretische Einbettung

1. Konzeptualisierung

Die Plurizentrik ist ein theoretisches Modell, standardsprachliche Variation zu erfassen, die in geschriebener und formell gesprochener Sprache eine Tatsache ist.¹⁷

Im folgenden Kapitel soll eine Konzeptualisierung der deutschen Sprache erfolgen mit besonderem Fokus auf die Plurizentrik. Fragen, die sich dabei stellen, sind; In welchem Verhältnis stehen die verschiedenen Varietäten zueinander? Welche Varietät dominiert und welchen Einfluss hat das auf die Sprachsituation in Österreich? Zunächst soll das Konzept per se erläutert werden, um dieses schließlich im Hinblick auf die Asymmetrie zwischen den verschiedenen Zentren zu betrachten.

1.1. Das Konzept der Plurizentrik

Michael Clyne gab 1984 mit seinem Werk „Language and Society in the German Speaking Countries“ Anstoß für die Kritik am monozentrischen Bild der deutschen Sprache. Clyne setzte dem monozentrischen Konzept mit nur einer geltenden Norm das plurizentrische Bild entgegen, das von gleichwertigen, nebeneinander existierenden Sprachvarietäten ausgeht.¹⁸

Von einer monozentrischen Sprache spricht man, wenn die Sprache keine Variationen aufweist und lediglich über ein Vollzentrum verfügt (z.B. Russisch oder Japanisch). Die Ausdrucksweisen der Begriffe variieren, so kann von monozentrischen und unizentrischen Sprachen oder der Unizentrität, aber auch von plurizentrischen Sprachen, der Plurizentrik und der Plurizentrität gesprochen werden.¹⁹

Das Variantenwörterbuch der deutschen Sprache beschreibt das Konzept der Plurizentrik folgendermaßen:

Von einer plurizentrischen Sprache spricht man dann, 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

¹⁷ Vgl. Schmidlin (2013). S. 23

¹⁸ Vgl. Wiesinger (2014). S. 260

¹⁹ Vgl. Ammon (1995). S. 97

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.²⁰

Die Ausführung wird folgendermaßen weitergeführt:

Die plurizentrische Auffassung von der deutschen Sprache bedeutet, dass sprachliche Besonderheiten der Zentren des Deutschen nicht als Abweichungen von einer übergreifenden deutschen Standardsprache gelten, sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen.²¹

In der Plurizentrik allgemein spricht man von Vollzentren, Halbzentren und Viertelzentren einer Sprache. Verfügt ein Sprachraum über einen Binnenkodex, also einen Kodex der Sprache, der im Land selbst erarbeitet und verlegt wurde, spricht man von einem Vollzentrum eines Sprachraums. Wenn die Sprache der Nation oder Region aber nur außenkodifiziert und höchstens Teil des Kodex eines Vollzentrums ist, spricht man von einem Halbzentrum. Im deutschen Sprachraum gibt es drei Vollzentren, nämlich Deutschland, Österreich und die Schweiz. Als Halbzentren der deutschen Sprache gelten Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Viertelzentren von plurizentrischen Sprachen schließen Gebiete ein, die zwar außerhalb des deutschen Amtssprachegebiets liegen, in denen sich aber trotzdem standardsprachliche Besonderheiten herausgebildet haben. Eindeutig nachweisen lassen sich diese Viertelzentren in Namibia, Rumänien und in verschiedenen Mennonitensiedlungen, die in Nord- und Südamerika angesiedelt sind.²²

In den folgenden Abschnitten liegt der Fokus auf den Vollzentren und insbesondere auf Österreich.

Zur Bezeichnung von Begriffen und Ausdrücken, die nur in einem Vollzentrum Verwendung finden, sieht Ammon „nationale Zentrismen“ als Überbegriff mit den Unterbegriffen *Austriazismus* (nationale Variante in Österreich), *Helvetismus* (nationale Variante in der Schweiz) und *Teutonismus* (nationale Variante in Deutschland). Während sich die Begriffe *Austriazismus* und *Helvetismus* in der Forschungsliteratur etabliert haben, wurde der Begriff *Teutonismus* immer wieder Ziel von Kritik. Das rührt daher, dass die Assoziation mit

²⁰ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. XXXIX

²¹ Ebenda S. XLI

²² Vgl. Ebenda S. XXXIX-XLI

dem Volk der Teutonen politisch aufgeladen ist. Die Begriffe *Germanizismus* und *Germanismus* weist er wegen der noch viel stärkeren Assoziation mit dem „germanische Volk“ zurück.²³ Sowohl Ammon als auch Kellermeier-Rehbein verwenden den Begriff Teutonismus, in der folgenden Arbeit werden nach de Cillia/Ransmayr die Begrifflichkeiten Austriazismus, Helvetismus und Deutschlandismus verwendet. Für Varianten, die in allen drei Zentren Gültigkeit haben, wird der Terminus gemeindeutsch verwendet.²⁴

Eine Konzeptualisierung der deutschen Sprache wäre nicht vollständig, würde nicht die Pluriarealität, die sich gegen die Plurizentrik stellt, erwähnt werden.²⁵ Dieses Konzept etablierte sich in den 1990er Jahren und meint, wie Scheuringer es ausdrückt, dass „der Terminus plurizentrisch den arealen Mustern der deutschen Sprache nicht gerecht werden kann.“²⁶ Dabei muss aber bedacht werden, dass das Konzept zum jetzigen Zeitpunkt über keine umfassende theoretische Ausarbeitung oder ein Begriffsinventar verfügt, weswegen diese Arbeit auch auf dem Konzept der Plurizentrik fußt.²⁷

1.2. Das Asymmetrieverhältnis in der deutschen Sprache

Clyne beschreibt die Sprachsituation in plurizentrischen Sprachen als eine von Asymmetrie geprägte:

The national varieties of pluricentric languages do not necessarily enjoy equal status either internationally or in the individual countries, i.e. pluricentricity may be symmetrical but is usually asymmetrical. [...] The status of national varieties is determined by the relative population size of the nations, their economic and political power, historical factors [...], whether the language is the dominant language of the nation, and whether the language is native (as English in England) or nativized (as English in Singapore).²⁸

Für die deutsche Sprache spielt vor allem die Einwohnerzahl und die ökonomische Überlegenheit Deutschlands eine Rolle. Die historischen Faktoren spielen zum Beispiel im Englischen eine Rolle, da Großbritannien immer noch die Rolle des kolonialen Mutterlandes

²³ Vgl. Ammon (1995). S. 99

²⁴ Vgl. Ammon (1995). S. 99

Vgl. Kellermeier-Rehbein (2014). S. 37

Vgl. de Cillia/Ransmayr (2019). S. 28

²⁵ Vgl. Ebenda S. 32

²⁶ Scheuringer (1996). S. 151

²⁷ Vgl. de Cillia/Ransmayr (2019). S. 32f

²⁸ Clyne (1995). S. 21

innehat und deswegen das britische Englisch prestigeträchtiger ist als andere Varietäten. Für die Beschreibung der unterschiedlichen Nationen führt er die Begrifflichkeit der dominanten Nationen (D-Nationen) und der anderen Nationen (A-Nationen – im Englischen auch „other nations“, deswegen oft O-Nationen) ein.²⁹

Den Unterschied zwischen den beiden Nationen beziehungsweise das asymmetrische Verhältnis zwischen den Nationen, definiert Clyne mit den folgenden zehn Punkten:

- 1) Einwohner von D-Nationen lehnen die Existenz von nationalen Varietäten eher ab.
- 2) Einwohner der D-Nationen vermischen häufig nationale Varietäten mit regionalen Varietäten.
- 3) Sprechende der D-Varietät sehen ihren Standard als allumfassenden Standard an. A-Varietäten werden häufig als von der Norm abweichend, non-standard, exotisch, süß, herzlich oder auch archaisch eingestuft.
- 4) Die „kulturelle Elite“ der A-Nationen tendiert dazu, sich der Standardnorm der D-Nationen zu fügen, da ihre eigenen Varianten oft dialektal oder soziolektal markiert sind.
- 5) Die Norm in A-Nationen ist nicht so streng und rigide, wie die Norm in D-Nationen.
- 6) Bei Konversationen mit Sprechenden aus unterschiedlichen nationalen Zentren passen sich die Sprechenden eher der D-Varietät an.
- 7) D-Nationen haben bessere Ressourcen und Möglichkeiten, Sprachzentren und Ausbildungsstätten im Ausland zu errichten und die eigenen Varianten im Ausland zu bewerben.
- 8) D-Nationen haben eher die Monopolstellung, was die Kodifizierung der Sprache anbelangt, da die Institute und Verlage meistens in diesen Ländern angesiedelt sind.
- 9) Vor allem in den D-Nationen hält sich der Glaube, dass Variation nur in der gesprochenen Sprache existiert.
- 10) Manche Sprechende der D-Nationen sind mit den A-Varietäten nicht vertraut und verstehen diese manchmal nicht einmal.³⁰

Mehrere Aspekte Clynes sollen näher ausgeführt werden. Zu allererst soll der dritte Punkt behandelt werden, der besagt, dass Varietäten der A-Nationen häufig unter anderem

²⁹ Vgl. Ebenda S. 21

³⁰ Vgl. Clyne (1995). S. 22

archaisch klingend anmuten. Dieser Stereotyp wird dem österreichischen Deutsch sehr häufig angemutet, wie auch Markhardt in Ihrer Befragung mit dem Übersetzungs- und Dolmetschpersonal der EU erhob, bei der „konservativ“ und „barock“ unter den sechs am häufigsten gewählten, Attributen fiel.³¹

Kellermeier-Rehbein schreibt bezugnehmend zu Ebner über die Ursache Folgendes:

Die Entstehung einiger Austriazismen beruht auf dem Umstand, dass das Österreichische an verschiedenen Entwicklungen in der gesamtdeutschen Sprache nicht teilgenommen hat (Ebner 2008: 14f). Daher findet man in Österreich einige ältere Sprachformen, die ursprünglich einmal gemeindeutsch waren, heute aber in Deutschland und/oder der Schweiz verschwunden sind. So bevorzugte man beispielsweise das Wort Jänner (aus spätlat. Ienuarius) seit frühneuhochdeutscher Zeit bis in die Klassik im gesamten deutschen Sprachraum. Ab dem 18. Jahrhundert wurde es praktisch überall, außer in Österreich, gegen Januar (aus lat. Mensis Ianuarius) ausgetauscht.³²

Auch Schmidlin weist auf mehrere Faktoren für die Asymmetrie in der plurizentrischen Sprache hin. Der erste Faktor, der von Schmidlin ins Feld geführt wird, ist die Anzahl der Sprecher und Sprecherinnen. In Deutschland leben 2018 rund 83 Millionen Menschen, während in Österreich 2017 rund 8,8 Millionen und in der Deutsch-Schweiz 2017 rund 5,1 Millionen Menschen leben.³³

Prozentual heißt das nun, wenn man von der absoluten Einwohnerzahl der deutschen Vollzentren mit mehr als 96 000 000 Einwohnern und Einwohnerinnen ausgeht, dass circa 85% aus Deutschland, 9% aus Österreich und 6% aus der Schweiz kommen. Dieser Prozentsatz hat noch weitere Folgen, so führt Schmidlin auch die Monopolstellung im Verlagswesen als weiteres Problem an, was die Akzeptanz der Varietäten erschwert.³⁴

Eine der erfolgreichsten Kinderbuchautorinnen Österreichs Christine Nöstlinger kannte dieses Problem. In einem Interview mit „Der Standard“ im Jahr 2016 sagte sie Folgendes:

³¹ Vgl. Markhardt (2005). S. 246f

³² Kellermeier-Rehbein (2014). S. 156 nach Ebner (2008).

³³ Vgl. Bevölkerungsstand 2018. Statistisches Bundesamt Deutschland: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/zensus-geschlecht-staatsangehoerigkeit-2018.html> (letzter Zugriff: 21.03.19)

Vgl. Bevölkerungsstand und Veränderung. Statistik Austria: https://statistik.gv.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstand_und_veraenderung/111433.html (letzter Zugriff: 21.03.19)

Vgl. Statistiken zur Bevölkerung. Bundesamt für Statistik Schweiz: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.html> (letzter Zugriff: 21.03.2019)

³⁴ Vgl. Schmidlin (2011). S. 81

Der Beltz-Verlag in Weinheim liebt das Wienerische, aber der Oetinger-Verlag in Hamburg hält es schwer aus. Da muss man sich einigen. Wenn ich für Kinder ab zehn schreibe, bestehe ich darauf, dass die Sprache so bleibt, wie sie ist – das dulden sie. Bei den Leseanfängern haben sie mich überredet, dass wir manches ändern. Denn wenn ein sechsjähriges deutsches Kind dauernd mit Wörtern konfrontiert wird, die es nicht kennt, dann wird es ihm zu schwer. Wenn bei mir "Topfengolatsche" steht, bin ich aber strikt dagegen, dass daraus ein "Quarkteilchen" wird. Wir einigen uns halt auf einen Apfelstrudel. Der geht.³⁵

Nöstlinger spricht davon, dass ihre Sprache, die sie als „Wienerisch“ bezeichnet, öfter Thema des Verlagslektorats war und dass ihre verwendeten Wendungen teilweise auch an den bundesdeutschen beziehungsweise an gemeindeutsche Begriffe angeglichen wurden. Nöstlinger verwendet in ihrem Werk aber prinzipiell einige österreichische Spezifika, die nicht lektoriert wurden. So bestand sie zum Beispiel auf die Verwendung des Artikels vor Namen oder Verwandtschaftsbezeichnungen und verwendete in ihren Texten auch das Perfekt als Erzählzeit.³⁶

Ein weiterer Punkt, den sowohl Clyne als auch Schmidlin ansprechen, sind die Institutionen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, die größtenteils in deutscher Hand sind. Das wird aber in einem späteren Teil der Arbeit thematisiert (siehe Kapitel 3.4.2.). Schmidlin spricht auch die Filmsynchronisierungen an, die größtenteils bundesdeutsch erfolgen. So sind die Sprecher und Sprecherinnen der Synchronisationen bundesdeutsch, die Filme werden aber sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz und in Österreich ausgestrahlt. Den letzten Punkt, den Schmidlin anführt, ist die soziale Dimension der Standardverwendung, die auch Clyne anspricht. Sie stellt fest, dass die prestigetragende Standardvarietät in Österreich starke Überlappungen mit dem Bundesdeutschen aufweist.³⁷

Kellermeier-Rehbein führt darüber hinaus noch den Staatsnamen Deutschland ins Feld. Da Deutschland bereits „deutsch“ im Namen trägt, suggeriert dies, dass Deutschland das eigentliche Zentrum und Österreich und die Schweiz die Peripherie, also die Randgebiete bilden. Auch der Begriff „binnendeutsch“, der vor allem von westdeutschen Linguisten verwendet wurde, implizierte, dass das „Binnendeutsche“, das speziell in Norddeutschland

³⁵ Christine Nöstlinger. Ich wollte allerhand nicht sein. Der Standard: <https://derstandard.at/2000045182767/Christine-Noestlinger-Ich-wollte-allerhand-nicht-sein> (letzter Zugriff: 21.03.2019)

³⁶ Referenz siehe z.B.: Nöstlinger (1984); Nöstlinger (1988).

³⁷ Vgl. Schmidlin (2011). S. 81

gesprochen wurde, die Norm war und die Standardvarietäten in der Schweiz und in Österreich lediglich Abweichungen darstellten.³⁸

Die Sichtweise der Sprecher und Sprecherinnen der kleineren Vollzentren wird häufig belächelt oder auch als Nationalismus ausgelegt. Im einleitenden Kapitel des Sammelbandes „Standardsprache zwischen Norm und Praxis“ heißt es dazu:

Wenn nun Vertreterinnen und Vertreter des plurizentrischen Ansatzes, die biographisch meist selbst aus kleineren Zentren stammen, mit dieser Modellierung auch die ökonomische, sprachliche und diskursive Dominanz des bundesdeutschen Zentrums thematisieren, wird dies zuweilen als Aufbegehren der sprachlich Dominierten ausgelegt, das mit einem nationalistisch motivierten Variantenpurismus einhergehen kann. Dabei wird ausgeblendet, dass auch eine plurizentrische Modellierung der Sprachvariation Überlappungen von Merkmalen entlang verschiedener Kontaktzonen darstellen kann und die nationale Variationsdimension als eine neben anderen Variationsdimensionen verstanden werden kann.³⁹

Dass sich die Standardvarietäten unterscheiden und dass sich diese Tatsache nicht nur auf die nicht-dominanten Zentren auswirkt, soll im folgenden Kapitel behandelt werden.

³⁸ Kellermeier-Rehbein (2014). S. 31

³⁹ Davies/Schmidlin/Wyss (2017). S. 16

2. Die Standardvarietäten des Deutschen mit besonderem Fokus auf Österreich

Die Wahrheit ist doch: Nichts verbindet Österreicher und Deutsche so sehr wie ihre geteilte Sprache.⁴⁰

Dieses Zitat aus einem Artikel der deutschen Zeitung „die Zeit“, das den vielzitierten, angeblichen Karl Kraus-Sager „Was die Deutschen und die Österreicher trennt, ist ihre gemeinsame Sprache.“ zum Ausgang nimmt, bildet die Einleitung in diese Thematik. Was der Autor damit ausdrücken möchte, ist auch, dass die Varietäten der Sprache zwischen Österreichern, Österreicherinnen und Deutschen immer wieder Gesprächsstoff bieten.

Im folgenden Kapitel wird die österreichische Standardvarietät in ihrem vielseitigen Erscheinungsbild thematisiert und anderen Standardvarietäten – vor allem der bundesdeutschen Standardvarietät – gegenübergestellt. Im Fokus dieses Kapitels soll keine Abgrenzung des österreichischen Deutsch gemacht werden, viel mehr soll gezeigt werden, wie vielseitig die deutsche Sprache ist. Zunächst wird auf die Geschichte der Varietäten eingegangen, schließlich eine Klärung der Begrifflichkeiten vorgenommen und dieses Kapitel abschließend die verschiedenen Facetten der Varietäten dargestellt.

2.1. Ein kurzer Abriss der Geschichte der österreichischen Standardvarietät

Es ist unbestritten, dass die deutsche Sprache von Variation geprägt ist und dass diese Variation sehr vielschichtig und über einen weiten Sprachraum verteilt ist. Von Barbour/Stevenson wird dazu Folgendes festgehalten:

Das Deutsche ist wahrscheinlich die vielgestaltigste Sprache Europas, weshalb nicht wenige seiner ausländischen Studenten bei ihrem ersten Besuch in einem sog. deutschsprachigen Land verblüfft sind, daß die ihnen dort begegnende Sprache wenig Ähnlichkeit mit jener hat, die sie aus ihren Schulen und Universitäten kennen.⁴¹

⁴⁰ Österreichische Sprache. Was nicht im Duden steht, Die Zeit: <https://www.zeit.de/2014/18/oesterreich-sprache-aussterben> (letzter Zugriff: 03.04.2019).

⁴¹ Barbour/Stevenson (1998). S. 2

Die Entstehung dieser geht auf einen langen geschichtlichen Hintergrund zurück, der aber in der deutschen Sprache sehr viel später einsetzte, als dies bei anderen europäischen Sprachen der Fall war. In England zum Beispiel war das Mittelenglische ab 1362 bereits Gerichtssprache und in Frankreich wurde bereits 1539 durch ein königliches Edikt von Franz I der Dialekt der Ile-de-France (Franzisch) zur offiziellen und einzig gültigen Urkunden- und Verwaltungssprache erklärt. Die Standardisierung des Deutschen begann erst mit der Gründung der Kaiserreiche in Österreich 1804 und in Deutschland 1871. Der Prozess war langwierig und von kleinen Schritten geprägt – erst 1901 gab es erstmals einheitliche Rechtschreibregeln. Außerdem führte die politische Eigenständigkeit der unterschiedlichen deutschsprachigen Staaten zur Bildung unterschiedlicher Standardvarietäten.⁴²

Es lässt sich also festhalten, dass ein einheitliches Deutsch nie existierte und eine gewisse Standardisierung erst sehr spät einsetzte. Dazu schreibt Durrell:

Die angeblich jahrhundertealte Einheit eines Volkes, das stets das gleiche „Deutsch“ gesprochen hätte, ist letztendlich ein Mythos der nationalistischen Sprachgeschichtsschreibung im 19. Jahrhundert, die das Ziel hatte, die politische Einigung im Nachhinein zu rechtfertigen. Eine „Geschichte der deutschen Sprache“ wurde nämlich geschaffen, um zu beweisen, dass eine als „Deutsch“ erkennbare Sprache, und daher ein „deutsches“ Volk, mindestens seit der Gründung des Karolingerreichs existiert hätte.⁴³

Die sehr große Dialektvielfalt des Deutschen zeugt davon, dass ein einheitliches deutsches Sprachgebiet mehr Konstrukt als Wirklichkeit war und ist.

Verschiedene Gründe sind für die Entstehung der unterschiedlichen Standardvarietäten zu nennen – einer davon ist die Dialekt-Entlehnung. Die Normsprache verändert sich im Laufe der Zeit und so können Dialektwörter durch die immer häufigere Verwendung Eingang in die Standardsprache finden. Die deutsche Sprache enthält eine ganze Reihe von Worten, die ehemals Dialektwörter waren, für den süddeutschen Sprachraum sind das unter anderem: heuer, Bub, Maut, Wimmerl oder selchen, die in Österreich im Gegensatz zu Deutschland als standardsprachlich gelten.⁴⁴

Ein weiterer Grund sind Entlehnungen aus unterschiedlichen Kontaktsprachen. Während in der österreichischen Standardvarietät das Italienische die wichtigste Kontaktsprache

⁴² Vgl. Kellermeier-Rehbein (2014). S. 14-16; Wiesinger (2014). S. 9f

⁴³ Durrell (2017). S. 29

⁴⁴ Vgl. Kellermeier-Rehbein (2014). S. 148; Pfrehm (2007). S. 52

bildet, sind es in der Schweizer Standardvarietät die französischen Entlehnungen, die den größten Anteil ausmachen. Im österreichischen Deutsch spielt außerdem Latein eine wesentliche Rolle, da dieses bis 1824 an österreichischen Universitäten als Unterrichtssprache Verwendung fand, bis ins 19. Jahrhundert Amtssprachenstatus genoss und bis zum Ende des ersten Weltkriegs die offizielle Briefsprache des Wiener Hofes bildete – als Beispiel dienen die Worte *Matura*, *Konsumation* oder *Inquisit*. Weitere Kontaktsprachen, die für die österreichische Standardvarietät bedeutend sind, sind, wie schon oben erwähnt, das Italienische (Beispiele sind *Aranzini*, *Biskotte*, *Karfiol*, *Kassa* oder *Maroni*), das Französische (Beispiele sind *delogieren*, *faschieren* oder *retour*), verschiedene slawische Sprachen (Beispiele sind *Jause*, *Gulasch* oder *Golatsche*) und das Englische. Entlehnungen aus dem Englischen finden sich gegenwärtig im gesamten deutschen Sprachraum, allerdings gibt es spezifische Austriazismen, die vor allem im Fußballbereich zu finden sind (Beispiele sind *Corner*, *Goal*, *Keeper* oder *Goalie*).⁴⁵

2.2. Zu den Begrifflichkeiten: Österreichisches Deutsch und „Österreichisch“

Rudolf Muhr vertritt den Standpunkt, dass es in Österreich an einer eigenen Sprache fehlt, was sich an der unsicheren und gespaltenen Identität der Österreicher und Österreicherinnen äußert.

Muhr meint, dass Österreicher und Österreicherinnen mit einer gespaltenen Identität – Deutsch-Sprechende, aber österreichische Nationalität – konfrontiert sind, weshalb es notwendig ist, „Österreichisch“ zu einer eigenen Sprache zu erheben, um das Nationalbewusstsein zu stärken. Weiters betrachtet er das Konzept der nationalen Varietät als hinfällig, da die Definition einer nationalen Varietät vorsieht, dass sie über „ein eigenes, in sich kohärentes Sprachsystem“ verfügt. Dementsprechend sieht Muhr den Unterschied zwischen nationaler Varietät und Sprache nicht gegeben.⁴⁶

Über das Identitätsproblem der Österreicher und Österreicherinnen schreibt er folgendermaßen:

⁴⁵ Vgl. Ebenda S. 150-152

⁴⁶ Vgl. Muhr (1989). S. 80

Vgl. Muhr (1995). S. 102

Nationen, innerhalb einer [sic!] plurizentrischen Sprachverbandes, die sich ihrer Identität nicht sicher sind, wie dies im Falle Österreichs immer wieder der Fall zu sein scheint, haben große Schwierigkeiten damit, eine eigene sprachliche Identität zu finden, da gegen sie immer wieder der Vorwurf der „Sprachspaltung“, „Nivellierung der Sprache nach unten“, „Ausgrenzung“ und „Nationalismus“ erhoben wird.⁴⁷

Diese Einstellung Muhrs wird von Schmidlin als Sprachpurismus, der sich in nationalen Varietäten manifestiert, bezeichnet. Der Nationalvarietätspurismus kann als ein Aufbegehren der A-Nationen gegenüber den D-Nationen verstanden werden und die Rebellion wird unter anderem durch das sprachliche Minderwertigkeitsgefühl der kleineren Zentren verursacht.⁴⁸

Zu Muhrs Position bezieht Schmidlin folgend Stellung:

Muhr [...] nimmt mitunter eine Position ein, wie sie an anderer Stelle eher Standardideologen, also Vertretern des Gegenlagers, unterstellt wird: die Position, dass Varietäten durch bewusste Planung gekräftigt werden können, dass sich kommunikative Regeln und linguistische Merkmale herausbilden sollen, die eine Gruppenidentifikation ermöglichen.⁴⁹

Dieses Zitat zeigt, dass Muhrs Ausführungen immer wieder zu Gegenreaktionen führen und auch, dass der Begriff „Österreichisch“ kritisch gesehen wird. Ernst schreibt dazu folgend:

Man kann manchmal von „Österreichisch“ lesen oder hören. Dieser Begriff ist irreführend, denn die Österreicher besitzen keine eigene Sprache, sondern eine regionale und stilistische Varietät des Deutschen. Besser ist daher „die österreichische Varietät des Standarddeutschen“.⁵⁰

Wiesinger führt in Bezug auf die Debatte eine Recherche von Ebner ins Feld. Ebner kommt in seinem Werk „Wie sagt man in Österreich“ auf 7000 Austriazismen. Die großen deutschsprachigen Kodices geben an, dass der deutsche Wortschatz mit über 220 000 Wörtern zu fassen ist. Dies macht einen ungefähren Prozentsatz von 3% aus, was heißt, dass bei einem Text von 100 Wörtern statistisch gesehen 3 Austriazismen anfallen. So folgert Wiesinger,

⁴⁷ Ebenda. S. 102

⁴⁸ Vgl. Schmidlin (2011). S. 83

⁴⁹ Schmidlin (2011). S. 83

⁵⁰ Ernst (2012). S. 231

dass die spezifischen Eigenheiten des österreichischen Deutsch zu gering sind, um im Kern eine eigene Sprache zu bilden.⁵¹

Auch Schmidlin kommt auf einen ähnlichen Prozentsatz, ihr zur Folge unterscheidet sich die deutsche Sprache in Hinsicht auf standardsprachliche Unterschiede zu 5%.⁵²

3% beziehungsweise 5% der Sprache wirken zwar als geringer Prozentsatz, dabei darf aber die frequentierte Nutzung der Worte nicht außer Acht gelassen werden. Wenn man als Beispiel *Jänner* betrachtet, wird es in einer Liste von Worten (types) zwar nur einmalig aufscheinen und so zu den 3% der Wortschatzliste zählen, aber die wirkliche Nutzung dieses Wortes ist – vor allem im Monat Jänner – viel höher (tokens).⁵³

Einen weiteren Punkt, den Wiesinger anführt, ist die Tatsache, dass die Sprachteilnehmer und -teilnehmerinnen in Österreich an Sprachwandelprozessen, die den gesamten deutschen Sprachraum betreffen, teilnehmen – so zum Beispiel an den zunehmend starken Nominalisierungstendenzen, dem Rückgang des Genitivs in der Syntax und dem immer stärkeren Einflechten von Anglizismen in der deutschen Sprache.⁵⁴

So unterschiedlich die Positionen auch sind, man kann aber folgern, dass in Österreich eine Standardvarietät der deutschen Sprache verwendet wird, die keine eigene Sprache darstellt, sich aber trotzdem in vielen Facetten von der bundesdeutschen Standardvarietät unterscheidet, die Thema des nächsten Kapitel sind.

2.3. Charakteristika des österreichischen Deutsch

Nach Wiesinger kristallisieren sich in Österreich zwei verschiedene Dialektregionen heraus, die der österreichischen Standardsprache zugrunde liegen. Er beschreibt sie folgendermaßen:

Nach seinen sprachgeographischen und damit dialektalen Grundlagen gehört Österreich mit Süddeutschland und der Schweiz zum Oberdeutschen. Innerhalb dieses stellt sich sein größter Teil von Tirol im Westen bis Niederösterreich und dem Burgenland im Osten zum ostoberdeutschen Bairischen, während das westlichste Bundesland Vorarlberg sowie ein kleines westtirolisches Randgebiet um Reutte dem westoberdeutschen Alemannischen zugeordnet ist.⁵⁵

⁵¹ Ebner (1998) nach Wiesinger (2014) S. 7

⁵² Vgl. Schmidlin (2017). S. 9

⁵³ Vgl. Schmidlin (2011) S.47 ; Dollinger (2016).

⁵⁴ Vgl. Wiesinger (2014). S. 268

⁵⁵ Wiesinger (2014). S. 9f

Der Großteil des österreichischen Sprachraums ist also vom ostoberdeutschen Bairischen beeinflusst und somit auch die österreichische Standardvarietät. Im folgenden Kapitel soll die österreichische Standardvarietät umrissen und auf den einzelnen Sprachebenen beschrieben werden, wobei auf die Lexik, die Orthographie, die Grammatik, die Wortbildung, die Aussprache und die Pragmatik eingegangen wird. Die Kategorien werden exemplarisch mit Beispielen untermalt. Die folgenden Ausführungen folgen im wesentlichen Wiesinger (2014), Kellermeier-Rehbein (2014), Ammon (1995) und Muhr (2000).

2.3.1. Die Lexik

Die Lexik ist der Bereich der Standardvarietäten des Deutschen und so auch der österreichischen Standardvarietät, der am besten erforscht und auch in unterschiedlichen Kodizes umfassend (Beispiel: Variantenwörterbuch des Deutschen) erfasst ist, was diesen Bereich auch für Laien am ehesten greifbar macht.⁵⁶

Wiesinger unterteilt das Vorkommen von Austriaismen in verschiedene thematische Bereiche. Von den 418 analysierten Austriaismen entfallen 24% auf den Bereich Speisen und Mahlzeiten, 22% auf den Bereich Verwaltung und Ähnliches, 20% auf den Bereich Wirtschaft und Handel, 13% auf Haushaltung und Kleidung, 7% auf den Bereich des menschlichen Verhaltens, 5% auf Sport und Spiel, 5% auf sonstige Bereiche und 4% auf indeklinable Formworte.⁵⁷

Die österreichische Standardvarietät kann in fünf Bezeichnungsgruppen gegliedert werden, die allerdings ineinander übergehen und nicht starr nebeneinander existieren.⁵⁸ Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass den österreichischen Wortschatz und prinzipiell die gesamte deutsche Sprache sowohl spezifische als auch unspezifische Varianten ausmachen. Spezifische nationale Varianten sind solche, die nur in einer einzigen Nation Geltung haben, unspezifische nationale Varianten hingegen gelten in mehr als einer Nation.⁵⁹

1. Regionaler Wortschatz:

Regionale Einflüsse spielen im österreichischen Deutsch eine wesentliche Rolle. Von der dialektalen Perspektive betrachtet, gehört der größte Teil Österreichs gemeinsam mit

⁵⁶ Vgl. Ammon (1995). S. 154

Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016).

⁵⁷ Vgl. Wiesinger (2014). S. 16

⁵⁸ Vgl. Wiesinger (2014). S. 17f

⁵⁹ Vgl. Ammon (1995). S. 71

Bayern und Süddeutschland dem bairischen Dialektraum an, währenddessen Vorarlberg und der Bezirk Reutte in Tirol wie die Schweiz und das südliche Südwestdeutschland dem alemannischen Dialektraum zuzuordnen sind. Österreich lässt sich in vier Teile einteilen: Westösterreich, Ostösterreich, Südösterreich und Österreich Mitte. Vor allem beim Westen Österreichs bedarf es aber einer genaueren Einteilung (alemannische Landschaft in Vorarlberg und Reutte versus bairische Landschaft im Rest Tirols).⁶⁰

2. Oberdeutscher Wortschatz:

Der Wortschatz Österreichs hat einen verbindenden Charakter mit der Schweiz und Süddeutschland, der eine Abgrenzung zu Mittel- und Norddeutschland bedeutet. Beispiele hierfür wären *Bub*, *Rechen*, *Knödel*, *heuer*, *kehren*, die allesamt der österreichischen Standardvarietät entsprechen, in Deutschland allerdings nur regional verwendet werden.⁶¹

Zur Standardsprachlichkeit in Österreich und Deutschland führte James Pfrehm im Rahmen seiner Dissertation eine Spracheinstellungserhebung durch, um die Standardsprachlichkeit unspezifischer Austriazismen zu überprüfen. Dabei wurde ersichtlich, dass sich die Standardsprachlichkeit zwischen den beiden Vollzentren erheblich unterscheidet. Während gewisse unspezifische Austriazismen zwar in beiden Vollzentren – in Teilen Deutschlands und in Österreich – verwendet werden, sind diese meist nur in Österreich standardsprachlich.⁶²

3. Bairisch-österreichischer Wortschatz

Dies meint den Wortschatz, der Österreich mit Bayern durch „gemeinsame Stammesgrundlagen und Kulturbeziehungen“ verbindet, wie zum Beispiel *Scherzel*, *Kren*, *Kletze* oder *Topfen*. Wiederum entsprechen diese Worte der österreichischen Standardvarietät, werden in Deutschland allerdings nur regional und eher nicht standardsprachlich im Raum Südost Deutschland verwendet. *Kletze* und *Scherzel* finden in Vorarlberg und dem Bezirk Reutte keine Verwendung.⁶³

⁶⁰ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. XLVI

⁶¹ Vgl. Wiesinger (2014). S. 17; Auer (2013). S. 28; Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 136, S.579, S. 399, S. 330, S. 378

⁶² Vgl. Pfrehm (2007). S. 52

⁶³ Vgl. Wiesinger (2014) S. 17; Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 624, S. 419, S. 394, S. 746

4. Gesamtösterreichischer Wortschatz

Diese Kategorie schließt politische, amtliche und rechtliche Terminologien ein, die in der staatlichen Souveränität Österreichs begründet sind. Als Beispiel für die österreichische Standardvarietät können *Nationalrat*, *Landeshauptmann*, *Obfrau*, *Journaldienst*, *Kundmachung* oder *Matura* genannt werden, wobei *Matura* und *Nationalrat* zum Beispiel auch in der Schweizer Standardvarietät gelten.⁶⁴

Darüber hinaus entsprechen gewisse Worte der gesamtösterreichischen Standardvarietät, ohne dabei in Bayern zu gelten (spezifische-nationale Varietäten). Beispiele hierfür sind *Trafik*, *Jause* oder *Marille*.⁶⁵

5. Ost- und westösterreichischer Wortschatz:

Es gibt sowohl ursprünglich westlichen als auch ursprünglichen östlichen Wortschatz, der in ganz Österreich Geltung erlangte. Ein Beispiel aus dem Westen Österreichs ist *Metzger*, Beispiele aus den östlichen Regionen sind *Rauchfang* oder *Gelse*.⁶⁶

6. Bedeutungsunterschiede

Darüber hinaus weisen gewisse Worte in Österreich im Gegensatz zu Deutschland eine erweiternde beziehungsweise eine andere Bedeutung auf. Hier spricht Wiesinger von der sechsten Bedeutungsgruppe.⁶⁷ Muhr (2000) unterscheidet hier zwischen Teilsynonymen, Polysynonymen und „falschen Freunden“.⁶⁸

Als Teilsynonyme werden Ausdrücke bezeichnet, „*die in mehreren nationalen Varietäten formal gleich vorkommen, sich aber nur in einem Teil der Bedeutung entsprechen.*“⁶⁹ Als Beispiel dient die Bezeichnung Kasten-Kiste-Schrank. Während man im bundesdeutschen einen Kasten Bier kauft, verwendet man in Österreich hierfür das Wort Kiste, wobei Kasten im österreichischen Sprachgebrauch das Pendant zum bundesdeutschen Wort Schrank ist. Polysynonyme und „*polysynonym sind Ausdrücke dann, wenn zur Beschreibung ihres Bedeutungsumfangs mehrere Ausdrücke anderer Varietäten herangezogen werden*

⁶⁴ Vgl. Wiesinger (2014) S. 17; Auer (2013). S. 27; Ammon/Bickel/Lenz (2016) S. 495, S. 432, S. 508, S. 356, S. 424, S. 466

⁶⁵ Vgl. Wiesinger (2014). S. 17f; Ammon/Bickel/Lenz (2014) S. 748, S. 354, S. 462

⁶⁶ Vgl. Wiesinger (2014). S. 18; Ammon/Bickel/Lenz (2014) S. 473, S. 576, S. 270; Auer (2013). S. 28

⁶⁷ Vgl. Wiesinger (2014). S. 18

⁶⁸ Vgl. Muhr (2000). S. 59

⁶⁹ Ebenda S. 59

müssen.“⁷⁰ Ein Beispiel wäre das Wort Bäckerei, das in Österreich sowohl das Backwaren-Geschäft als auch süße Backware meint. In der bundesdeutschen Varietät hingegen trifft nur die erste Bedeutung zu.

Mit dem Begriff „falsche Freunde“ bezeichnet er „*formal gleiche Ausdrücke mit unterschiedlichen Bedeutungen*“, also Worte, die in Österreich eine andere Bedeutung als in Deutschland tragen.⁷¹ Beispiele hierfür wären Sessel (in Österreich ein Sitzmöbelstück mit Lehne, in Deutschland hingegen ein gepolstertes Möbelstück), Pension (in Österreich allgemein der Altersruhestand, in Deutschland hingegen nur der Altersruhestand für Beamte) oder angreifen (in Österreich sowohl in die Hand nehmen als auch attackieren, in Deutschland hingegen nur attackieren).⁷²

2.3.2. Orthographie

Die Beschlüsse der Rechtsschreibreform von 1996-2006 wurden von Österreich, der Schweiz und Deutschland gleichermaßen mitgetragen und unterschrieben, weshalb diese relativ einheitlich ist.⁷³

Zu diesem Zweck wurde 1997 im Institut der deutschen Sprache in Mannheim eine Kommission, bestehend aus Experten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, eingerichtet, die folgende Zielsetzung erfüllen sollte:

Aufgabe dieser Kommission wird es sein, auf die Wahrung einer einheitlichen Rechtschreibung im deutschen Sprachraum hinzuwirken, die Einführung der Neuregelung zu begleiten, die Sprachentwicklung zu beobachten, Zweifelsfälle zu klären und – soweit erforderlich – Vorschläge zur Anpassung der Regelung an den allgemeinen Sprachwandel zu erarbeiten.⁷⁴

Die neue Rechtschreibung für den gesamten deutschen Sprachraum trat mit August 2005 in Kraft.⁷⁵

Der Rat für deutsche Rechtschreibung ist ein zwischenstaatliches Gremium, das die Bewahrung der Einheitlichkeit der Orthographie im deutschen Sprachraum zur Aufgabe hat. Neben einem amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung, findet sich auf der

⁷⁰ Ebenda. S. 59

⁷¹ Muhr (2000). S. 60

⁷² Vgl. Muhr (2000). S. 60

⁷³ Vgl. Kellermeier-Rehbein (2014). S. 109

⁷⁴ Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung (2005). S. 4

⁷⁵ Vgl. Ebenda. S. 3

Homepage auch ein Wörterverzeichnis. Dieses Wörterverzeichnis ist monozentrisch gehalten, was bedeutet, dass nur die österreichische und die Schweizer Standardvarietät lokal markiert ist.⁷⁶ Das Wörterverzeichnis ist allerdings derzeit in Überarbeitung.⁷⁷

Der einzige durchgängige Unterschied in der Schreibung ist der Verzicht auf das *ß* in der Schweizer Standardvarietät und dessen Ersatz durch *ss*. Einige national bedingte Einzelschreibungen, die sich von der gemeindeutschen Schreibung unterscheiden, sind auch nicht einheitlich kodifiziert. So zum Beispiel in Österreich die Wendungen: Kücken, Szepter oder Tunell.⁷⁸

2.3.3. Grammatik

Die Grammatik bildet ein weniger extensives Forschungsfeld, vor allem im Vergleich zur Lexik. Allerdings gibt es vermehrt Forschungen, die die Variantengrammatik der deutschen Sprache in Augenschein nimmt. Ein Beispiel ist die Onlineplattform Variantengrammatik des Deutschen, die ein zwischenstaatliches Forschungsprojekt aus Universitäten des deutschsprachigen Raums darstellt.⁷⁹

Wie auch schon im Kapitel Lexik (Kapitel 2.3.1.) festgestellt, kann man auch im syntaktischen Rahmen nicht von der einen gültigen österreichischen Standardvarietäten ausgehen. Viel mehr zeichnet die österreichische Standardvarietät, aber auch alle anderen deutschen Standardvarietäten aus, dass mehrere Lösungswege zum sprachlichen Ziel führen und es nicht nur eine gültige Form gibt. Beispiele aus dem syntaktischen Bereich, die in der österreichischen Standardvarietät auffällig sind, sollen im Folgenden behandelt werden.

Zur Verwendung der Zeitformen in der Vergangenheit lässt sich im süddeutschen Sprachraum die vermehrte Verwendung des Perfekts anstelle des Präteritums beobachten (*ich habe gelesen* versus *ich las*). Diese Tendenz gilt in Österreich vor allem für die Regionen im Osten und der Mitte. Trotzdem tritt in der geschriebenen Sprache das Präteritum häufiger auf als das Perfekt.⁸⁰

⁷⁶ Vgl. Redl (2014). S. 33; Vgl. Rat für deutsche Rechtschreibung. Wörterverzeichnis: http://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Woerterverzeichnis_2016_veroeffentlicht_2017.pdf letzter Zugriff: 05.06.2019

⁷⁷ Diese Information bezieht sich auf ein Gespräch mit Jutta Ransmayr am 4.6.2019.

⁷⁸ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. LXXIII

⁷⁹ Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/%C3%9Cber_uns (letzter Zugriff: 05.06.19)

⁸⁰ Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Präteritum vs. Perfekt: http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Pr%C3%A4teritum_vs._Perfekt (letzter Zugriff: 05.06.19)

Das „doppelte Perfekt“ beziehungsweise „doppelte Plusquamperfekt“ bildet in der österreichischen Standardvarietät eine Ersatzmöglichkeit für das Plusquamperfekt (Beispiele: Er *hat* dort sein Auto *abgestellt gehabt*./Der Verein hatte zu wenig Geld *eingepplant gehabt*.)⁸¹ Doppelte Perfekt- beziehungsweise Plusquamperfektbildungen sind vor allem in der gesprochenen Sprache in Österreich und dem süddeutschen Raum beobachtbar, aber auch in der geschriebenen Sprache kommen sie vor (wenn auch eher selten).⁸²

Die intransitiven Verben der Körperhaltung (Bewegungs- und Zustandsverben) werden in Österreich Großteils, in der Schweiz und im süddeutschen Raum im Perfekt und Plusquamperfekt mit dem Hilfswort *sein* anstatt *haben* gebildet. Dies gilt für die Verben *baumeln*, *hängen* (nur bei intransitivem Gebrauch), *hocken*, *liegen*, *kauern*, *knien*, *sitzen*, *schweben*, *stehen* und *stecken* (nur bei intransitivem Gebrauch). Auch bei der Verwendung mit zusammengesetzten Verben mit den Vorsilben wie zum Beispiel *herum-*, *da-* oder *gegenüber-* kann die Perfektbildung in dieser Form erfolgen.⁸³

Die Variation in der Wortstellung bei Nebensätzen mit einem mehrteiligen Prädikat und dem Hilfsverb *haben* kann als weiterer syntaktischer Unterschied angeführt werden. In der österreichischen Varietät ist die Stellung *Vollverb, Hilfsverb* und schließlich *Modalverb* genauso legitim wie die Variante *Hilfsverb, Vollverb* und *Modalverb*. Sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache.⁸⁴

Im Gebrauch von Präpositionen gibt es Unterschiede zwischen den Standardvarietäten. In vielen Wendungen steht in der österreichischen Standardvarietät *am* für *auf dem* (am Speiseplan). Bei der Angabe von Zeitpunkten oder Festen wird in Österreich und in Teilen Deutschlands *zu* statt *an* verwendet (*zu* Weihnachten versus *an* Weihnachten).⁸⁵

Eine größere Vielfalt zeigt die österreichische Standardvarietät auch bei anderen Präpositionsbeispielen. Die Wendungen *jemand kommt auf Besuch* und *jemand kommt zu Besuch* oder *jemand macht eine Prüfung in Geschichte* und *jemand macht eine Prüfung aus Geschichte* sind in der österreichischen Varietät allesamt gültig. In der österreichischen

⁸¹ Vgl. Muhr (2000). S. 78f

⁸² Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Doppelte Perfekt- und Plusquamperfektbildungen: http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Doppelte_Perfekt-_und_Plusquamperfektbildungen (letzter Zugriff 05.06.19)

⁸³ Vgl. Kellermeier-Rehbein (2014). S. 115

Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). LXXV

⁸⁴ Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Wortstellung im Verbalkomplex: http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Wortstellung_im_Verbalkomplex (letzter Zugriff 05.06.19)

⁸⁵ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. LXXV

Standardvarietät gibt es außerdem die Tendenz, zusätzliche Präpositionen zu verwenden, so kann es sowohl *sie hat auf den Geburtstag vergessen* als auch *sie hat den Geburtstag vergessen* heißen.⁸⁶

Die Unterschiede im Genus sind ein weiteres Merkmal der unterschiedlichen Standardvarietäten, dies gilt sowohl regional als auch national. *Spachtel* ist in Österreich feminin, in Deutschland und der Schweiz hingegen maskulin. *Gummi* ist in Österreich und der Schweiz nur maskulin, in Deutschland hingegen sowohl maskulin als im Neutrum üblich.⁸⁷

Ein weiteres Charakteristikum, das im österreichischen Deutsch beobachtbar ist, ist eine mögliche Umlautung in der Pluralbildung. So kann es in Österreich sowohl *die Krägen* oder *die Pölster*, als auch *die Kragen* oder *die Polster* heißen. Auch bei Adjektiven ist diese Umlautung möglich (dreifärbig, aber auch dreifarbig tritt auf).⁸⁸

Französische Fremdwörter können in der österreichischen Standardvarietät mit dem s-Plural bzw. dem en-Plural gebildet werden. Beispiele hierfür wären *die Parfüms* oder *die Interieurs* versus *die Parfüme* oder *die Interieure* und *die Saisonen* oder *die Cremen* versus *die Saisons* oder *die Cremes*.⁸⁹

Eine weitere Erscheinungsform der österreichischen Standardvarietät ist die mögliche Verwendung von Personen- und Familiennamen mit Artikeln: Sowohl *die Mama ist krank* als auch *Mama ist krank* ist akzeptabel.⁹⁰

2.3.4. Wortbildung

Auch in der Wortbildung gibt es Phänomene, in denen sich die Standardvarietäten voneinander unterscheiden können.⁹¹

In der österreichischen Standardvarietät wird zur Wortbildung des Genitivs häufig das Fugenzeichen -s, im Gegensatz zu keinem Fugenzeichen oder dem Fugenzeichen -er, bevorzugt verwendet. Beispiele sind *Fabriksarbeiter* oder *Gesangsverein* versus *Fabrikarbeiter* oder *Gesangverein* und auch *Schweinsbraten* oder *Rindsbraten* versus *Schweinebraten* oder *Rinderbraten*.⁹²

⁸⁶ Vgl. Wiesinger (2014). S. 16

⁸⁷ Vgl. Wiesinger (2014). 14; Ammon/Bickel/Lenz (2016) S. LXXIV/ S. 301

⁸⁸ Vgl. Ebenda (2014). S. 14

⁸⁹ Vgl. Ebenda. S. 14f

⁹⁰ Vgl. Ebenda. S. 39

⁹¹ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016) S. LXXVI

⁹² Vgl. Wiesinger (2014). S. 15

Die Diminutivbildung, die einerseits eine Verkleinerungsform, aber andererseits auch emotionale Nähe ausdrückt, kann in Österreich dialektal mit -(e)l, -erl, -le, -ele erfolgen, so zum Beispiel *Schwesterl* oder *Tascherl*. Allerdings findet man die Suffixe auch in der österreichischen und in der Schweizer Standardvarietät ohne Verkleinerungs- oder Verniedlichungseffekt.⁹³ Beispiele dafür sind in der österreichischen Standardvarietät *Sackerl* oder *Pickerl*.⁹⁴

Eine spezielle Verbalableitung stellt die Form -ieren im österreichischen Deutsch dar. So heißt es *pulsieren* und *strichlieren* versus *pulsen* und *stricheln*.⁹⁵

Affixoide, also Halbpräfixe oder Halbsuffixe sind nach Kellermeier-Rehbein:

Sprachliche Einheiten, die weder selbstständige Wörter noch Affixe sind. Sie sind zwar formidentisch mit einem frei vorkommenden Wort, aber nicht bedeutungsgleich. Infolge semantischer Differenzierung ist die Bedeutung im Vergleich zum formgleichen Lexem häufig verblasst.⁹⁶

So sind im österreichischen Deutsch spezifische Affixoide wortbildend, so zum Beispiel folgende Worte: *-diener*: z.B. Zivildienstler, *-werber*: z.B. Asylwerber, *-zuckerl*: z.B. Wahlzuckerl, *Austro-*: z.B. Austropop, *Wahl-*: z.B. Wahlarzt.⁹⁷

2.3.5. Aussprache

Der norddeutsche aussprachebasierte Gebrauchsstandard wird auch außerhalb Norddeutschlands akzeptiert und er verfügt über einen gut etablierten Ruf. Die Normen der deutschen Standardvarietät sind größtenteils norddeutsch orientiert, was sich insbesondere bei der Aussprache zeigt. Dies hängt damit zusammen, dass durch die Einführung der hochdeutsch basierten Schriftsprache das Niederdeutsche zuerst in der Schrift und schließlich im Mündlichen beinahe vollkommen verdrängt wurde. Die Aussprache im Norden Deutschlands wurde und wird dadurch schließlich weitgehend schriftnah realisiert.⁹⁸

Kellermeier-Rehbein schreibt über die Situation der deutschen Aussprache Folgendes:

Dieser „norddeutsche Aussprache-Usus“ wurde Grundlage der Aussprachekodifizierung und Grammatiker sowie Lexikographen, die vornehmlich aus dem niederdeutschen Raum stammten,

⁹³ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. LXXVI

⁹⁴ Vgl. Ebenda. S. 611, S. 541

⁹⁵ Vgl. Wiesinger (2014). S. 15

⁹⁶ Kellermeier-Rehbein (2014). S. 118

⁹⁷ Vgl. Ebenda. S. 118

⁹⁸ Vgl. Ebenda. S. 131

beeinflussten die Orthophonie nachhaltig (z.B. Schottelius, Gottsched, Adelung, Siebs). Dies wirkt sich bis heute so aus, dass Sprecher aus den südlichen deutschen Sprachgebieten zum Teil eine Art sprachlichen „Minderwertigkeitskomplex“ gegenüber der deutschen Nationalvarietät empfinden und die Formen des norddeutschen Gebrauchsstandard gelegentlich für „besser“ oder „richtiger“ als ihre eigenen Standardvarianten halten.⁹⁹

Prinzipiell ist die Situation der Kodifizierung der Aussprache im deutschen Raum nicht auf Variation bedacht, so sehen weder Siebs noch die Dudenredaktion national oder regional bedingte Variationen vor. *Siebs* allerdings – ein deutscher Aussprachekodex, der fast ausschließlich von deutschen Linguisten bearbeitet wurde – wurde bereits 1956 mit einem vierseitigen „Österreichischen Beiblatt“ ergänzt, das die Sprachbesonderheiten des österreichischen Deutsch erfassen sollte.¹⁰⁰

Das österreichische Wörterbuch führt nur knappe Hinweise zur Aussprache, wohingegen das Variantenwörterbuch eine ausführliche Auskunft zu den Unterschieden der Aussprache in den verschiedenen nationalen Zentren der deutschen Sprache bietet. Darüber hinaus bietet das Variantenwörterbuch auch zusätzliche bibliographische Hinweise an.¹⁰¹

Auch das Aussprachewörterbuch von Muhr soll erwähnt werden. Dieses existiert sowohl in Druckform als auch als Onlineplattform.¹⁰²

Eine Auflistung der Differenzierung der Aussprache wäre zwar eine wichtige Ergänzung, um die Unterschiede der Varietäten auszudrücken, allerdings wäre dies auch zu ausführlich und würde den Rahmen der Arbeit sprengen.

2.3.6. Pragmatik

Die Pragmatik ist ein kaum untersuchter Bereich in den verschiedenen Werken zum österreichischen Deutsch, auch wenn es sehr wohl Unterschiede im Sprechverhalten unter den deutschsprachigen Ländern und Regionen gibt.¹⁰³

⁹⁹ Ebenda. S. 131

¹⁰⁰ Vgl. Ammon (1995). S. 150

¹⁰¹ Siehe Pabst/Eybl (2018). S. 11; Siehe Ammon/Bickel/Lenz (2016). LXIV-LXXIII

¹⁰² Siehe. Muhr (2007). Und Österreichische Aussprachedatenbank: <http://www.adaba.at/> (letzter Zugriff 06.06.2019)

¹⁰³ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. LXXVII

Ein stereotypes Bild in Österreich ist die übermäßige Verwendung von Titeln, die im Sprachgebrauch auch vom Ehemann auf die Ehefrau übertragen werden können. Diese „Titelhuberei“ scheint aber inzwischen im Rückgang begriffen.¹⁰⁴

Die Grußformen unterscheiden sich ebenfalls in den unterschiedlichen nationalen Zentren. So ist in Österreich die Grußformel *Griß Gott* formell und informell verwendbar und anstelle von, beziehungsweise neben *Guten Tag* üblich. Die Formel *Servus* dient in Österreich sowohl der Begrüßung als auch der Verabschiedung in informellen Gepflogenheiten.¹⁰⁵

Weiters sind Unterschiede im Sprecherwechsel zwischen Österreich, Deutschland und der Schweiz festzustellen. Während Sprechende in Deutschland häufiger unterbrochen werden, ist in der Schweiz, aber auch in Österreich eher ein Ausredenlassen zu beobachten. Auch in der Verwendung des Konjunktivs sind Unterschiede zwischen den Vollzentren ersichtlich. Während zum Beispiel bei Bestellungen im Restaurant in Österreich und der Schweiz die Formel „Ich hätte gerne...“ präferiert zu hören ist, ist in Deutschland auch „Ich kriege...“ in Verwendung, was auf Personen aus der Schweiz und aus Österreich häufig unhöflich wirkt. Darüber hinaus lassen sich im Redeneinstieg Unterschiede ausmachen. Während in der Schweiz und Österreich bevorzugt ein indirekter Redeeinstieg zu beobachten ist – zum Beispiel: Es ist so, dass –, kann vor allem im Norden Deutschlands ein direkter Redeeinstieg mit dem Subjekt beobachtet werden.¹⁰⁶

2.3.7. Standard-Dialekt Kontinuum

Wiesinger gliedert die gesprochene Sprache in Österreich in vier Stufen – nämlich in den Basisdialekt, den Verkehrsdialekt, die Umgangssprache und die Standardsprache.

Basisdialekt definiert Wiesinger folgendermaßen:

Dieser Sprachschicht bedient sich heute im allgemeinen nur mehr die ältere, alteingesessene, traditionelle Dorfbevölkerung der Groß- und Kleinbauern und der Handwerker im alltäglichen Gespräch untereinander und mit jüngeren Familienangehörigen, die sich teilweise den älteren anpassen.¹⁰⁷

Als Verkehrsdialekt bezeichnet Wiesinger die Sprachform, die von der jüngeren Generation verwendet wird, die zur Arbeit pendelt und basisdialektale Einflüsse mit Einflüssen

¹⁰⁴ Vgl. Ebenda S. LXXVIII; Wiesinger (2014). S. 18f

¹⁰⁵ Vgl. Ammon (1995). S. 177

¹⁰⁶ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S.LXXVIII

¹⁰⁷ Wiesinger (2014). S. 77

aus den Klein- und Großstädten der Umgebung mischt. Dieser Verkehrsdialekt beseitigt allmählich die davor bestehenden, kleinräumigen, dialektalen Unterschiede und verändert den lokalen Dialekt hin zu einem Regionaldialekt.¹⁰⁸

Während die Erforschungen von Dialekten recht gut und ausführlich ist, fehlen nähere Forschungen über die Umgangssprache. Wiesinger definiert den Terminus Umgangssprache wie folgt:

Die Umgangssprache ist entwicklungsgeschichtlich ein Ausgleichprodukt zwischen städtischem Basisdialekt und Schriftsprache unter Aufgabe der primären dialektalen Eigenschaften in der städtischen Mittel- und Oberschicht. Wie es in Österreich mehrere Dialektbereiche gibt, so ist auch die Umgangssprache nicht einheitlich.¹⁰⁹

Die Umgangsvarietäten sind den Standardvarietäten am ähnlichsten und sind für alle Sprachteilnehmer und Sprachteilnehmerinnen verständlich, allerdings doch immer einer gewissen Region zuzuordnen.¹¹⁰

Die vierte Stufe der Gliederung bildet die Standardsprache, die folgendermaßen definiert wird:

Die Standardsprache ist die regionale Realisierung der Schriftsprache, die vor allem in ihren konstitutiven Sprechfaktoren an die landschaftlichen Gegebenheiten gebunden ist. [...] Die Standardsprache ist die Sprache der Öffentlichkeit. Sie wird vom Lehrer in der Schule, vom Pfarrer in der Predigt, von den Gläubigen bei Gebet und Kirchengesang und vom Bürgermeister in einer Ansprache verwendet.¹¹¹

Die Standardvarietät ist also frei von Dialektismen und überregional gebräuchlich. Kellermeier-Rehbein unterscheidet in Österreich noch zwischen dem informellen – gebräuchlich in öffentlichen Debatten, Fernsehmoderationen oder privaten Konversationen – und dem formellen Standard – gebräuchlich in Vorlesungen, Predigten und Ansprachen.¹¹²

Die Sprachsituation in Österreich (ohne Vorarlberg und dem Bezirk Reutte) ist nun ähnlich wie in mitteldeutschen und vor allem in süddeutschen Gebieten und kann als Standard-Dialekt-Kontinuum bezeichnet werden, während sie sich von der Sprachsituation in der

¹⁰⁸ Vgl. Ebenda. S. 77

¹⁰⁹ Wiesinger (2014). S. 82

¹¹⁰ Vgl. Kellermeier-Rehbein (2014). S. 162

¹¹¹ Wiesinger (2014). S. 84

¹¹² Vgl. Kellermeier-Rehbein (2014). S. 162

Schweiz und in Vorarlberg, wo eine Diglossie herrscht, unterscheidet. Die Diglossie definiert Ammon wie folgt:

[In einer Diglossie wird entweder] (Einfügung von E.R.) Dialekt gesprochen oder aber die Standardvarietät. Die Streubreite beider Varietäten ist jeweils ziemlich schmal, und es gibt kaum Zwischenschichten zwischen beiden Varietäten. Außerdem sprechen in den familiären Situationen alle Personen Dialekt, auch die Angehörigen der höheren Sozialschichten. [...] Es wird auch in vielen Situationen mit ziemlich großem Öffentlichkeitsgrad noch Dialekt gesprochen. Infolge dieser Konstellation ist der Dialekt kaum oder überhaupt nicht sozial markiert.¹¹³

Im Gegensatz dazu steht das Standard-Dialekt-Kontinuum, das Ammon folgendermaßen erklärt:

Die Dialekte sind noch weithin in alltäglichem Gebrauch, selbst in den Städten und es besteht ein sozial und situativ geprägtes Dialekt-Standard-Kontinuum. Damit ist im wesentlichen folgendes gemeint: Zwischen ausgeprägtem Dialekt und Standarddeutsch gibt es fast alle erdenklichen Übergangsstufen. Diese Übergangsstufen werden gebildet, indem Formen des Dialekts und der Standardvarietät kombiniert werden. [...] Die zulässigen Kombinationen sind so mannigfaltig, daß sie den Eindruck eines kontinuierlichen Übergangs erwecken. Man spricht auch vom „Gradualismus“ zwischen Dialekt und Standardvarietät.¹¹⁴

Löffler schreibt, dass das traditionelle und sehr statische Mundart-Umgangssprache-Hochsprache Modell dankenswerterweise von einem Kontinuum abgelöst wurde, das die Sprache als flexibleres Konzept sieht, das nicht mehr statisch zu betrachten ist. Allerdings bringt er ein, dass es dem Modell an gewissen Parametern mangelt. So ist zum Beispiel nicht geklärt, ob es nun den mündlichen oder den schriftlichen Sprachgebrauch abdeckt oder beide gleichzeitig. Außerdem ist es unklar, ob die Umgangssprache so etwas wie die Kontaktzone zwischen Dialekt und Standardsprache bildet – also eine Mischung der beiden.¹¹⁵ Ender/Kaiser untersuchten in einer Fragebogenerhebung das Sprachverhalten in der Schweiz, im bairischen Sprachraum Österreichs und in Vorarlberg. Dabei wurde klar ersichtlich, dass die Umgangssprache in Österreich ohne Vorarlberg eine sehr wichtige Rolle

¹¹³ Ammon (1995). S. 200

¹¹⁴ Ebenda. S. 369f

¹¹⁵ Löffler (2005).S. 21f

spielt, während dies in Vorarlberg und der Schweiz anders ist. Vor allem in der Schweiz hat die Umgangssprache keine und in Vorarlberg eine nur sehr bedingte Relevanz.¹¹⁶

In der Befragung wurde zum Beispiel erhoben, welche Sprachform die Befragten im Umgang mit ihren Kindern bevorzugen, dabei gaben in Österreich (ohne Vorarlberg) 45% an die Umgangssprache und 49% den Dialekt zu verwenden. In Vorarlberg nannten nur 3% die Umgangssprache und 93% den Dialekt, in der Schweiz nannte niemand die Umgangssprache und 93% den Dialekt.¹¹⁷

Die deutsche Sprache ist in der Tat voll von verschiedenen Varietäten in unterschiedlichsten Facetten, die nicht nur die österreichische Standardvarietät betreffen, sondern den gesamten deutschsprachigen Raum. Der deutsche Sprachraum mag zwar durch Grenzen geteilt sein, diese gelten aber nicht zwangsläufig für die deutsche Sprache.¹¹⁸ Oder wie es ein Pretester des Fragebogens, ein Sprachlaie, sieht:

Sobald man als Österreicher persönlichen Kontakt mit Deutschen und Schweizern hat, thematisiert sich der Unterschied von selbst. Anmerkung: Salzburger und Bayer sind sich näher als Wiener und Vorarlberger.¹¹⁹

3. Plurizentrik und Standardsprache

3.1. Standardvarietät und Standard: Der Versuch einer Definition

Die Standardvarietät wurde schon in Kapitel 2 erwähnt, wenden wir uns nun einer genaueren Definition zu. Ammon definiert Standardvarietät folgendermaßen:

Im Gegensatz zu Nonstandardvarietäten sind Standardvarietäten

- a) kodifiziert, d. h. es gibt für sie Sprachkodizes oder -kodexe im Sinne autoritativer Nachschlagewerke für den korrekten Gebrauch. Sie werden
- b) förmlich gelehrt, und sie haben
- c) amtlichen Status, schon durch die Schule, aber meist darüber hinaus.¹²⁰

¹¹⁶ Vgl. Ender/Kaiser (2009). S. 291

¹¹⁷ Vgl. Ebenda. S. 289

¹¹⁸ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. XL

¹¹⁹ Anmerkungen aus dem Pretest in der ersten familieninternen Testrunde.

¹²⁰ Ammon (2005). S. 32

Standardvarietäten haben im Gegensatz zu Nonstandardvarietäten (z.B. Dialekte) amtlichen Status und werden z.B. durch die Schule institutionalisiert.¹²¹

Eine genauere Definition beziehungsweise eine Auflistung an Charakteristika des Standards bietet John Earl Joseph an.

- Der Standard steht im Gegensatz zum Non-Standard.
- Dialektsprecher und -sprecherinnen erkennen die Existenz von Sprachnormen an.
- Die Standardsprache ist kodifiziert.
- Der Standard ist verschriftlicht.
- Der Standard ist stabil.
- Der Standard ist mit hohem Prestige verbunden.
- Die Standardbildung ist mit Sprachplanung verbunden.
- Standardsprachen sind untereinander übersetzbar.
- Der Standard wird durch Personen mit etablierten kulturellen Rollen innerhalb der Gemeinschaft repräsentiert.¹²²

Dieser etablierten Meinung über die Standardsprache setzt Jäger Folgendes entgegen:

Der Terminus Standardsprache beginnt den Terminus Hochsprache heute abzulösen ohne dass man behaupten könnte, er sei glücklicher gewählt. Während bei Hochsprache die populärwissenschaftliche Assoziation des Hohen (gegenüber der ‚niederen‘ Umgangssprache s.d.)¹²³ für die Ablehnung dieses Terminus und seine Ersetzung durch ‚Standardsprache‘ maßgeblich gewesen ist, ist gegen ‚Standard‘ einzuwenden, daß man sich unter der damit bezeichneten Sprache etwas Statisches, stur Fixiertes, ein für allemal Festliegendes vorstellen könnte. Damit wäre der Wirklichkeit wenig Rechnung getragen, in der sich Sprache in einem ständigen Entwicklungsprozeß befindet, der eine Folge, der sich ständig ändernden Wirklichkeit darstellt. Ferner ist zu bedenken, daß Abweichungen von

¹²¹ Vgl. Ammon (1995). S. 3

¹²² Joseph (1987) nach Schmidlin (2011). S. 25f.

¹²³ Das Problem des Hochdeutschen und Niederdeutschen geht mit einer Doppelkonnotation einher. Vor allem der Begriff Hochdeutsch trägt zwei Bedeutungen in sich. So steht er in der Alltagssprache für das „Standarddeutsch“. In der Sprachwissenschaft jedoch beschreibt der Begriff Hochdeutsch eine Menge an Dialekten eines Dialektraumes der deutschen Sprache, die im Gegensatz zum Niederdeutschen im Norden, die Dialekte im Süden kategorisieren. Vgl. Kellermeier-Rehbein (2014). S. 59

einem Standard (vom ‚Normalen‘) durch diese Bezeichnung als nichtnormal diskriminiert werden.
[...] ¹²⁴

Das Bild des Standards als ein bestehendes Produkt, das von Außeneinflüssen unbedingt zu schützen sei, ist eine Vorstellung der Sprache, die so nicht gelten kann. Es wird dabei nämlich vergessen, dass Sprache nie fix und statisch sein kann und Standardsprache ein kulturelles Konstrukt ist, das nie eine lineare Entstehungsgeschichte hatte und Sprachwandel, der durch sprachliches Handeln geschieht, ein natürlicher Prozess ist. Weiters schließt diese starre Definition auch die Existenz von Standardvarietäten aus. ¹²⁵

Schmidlin stellt dazu Folgendes klar:

Die Standardsprache [ist], entgegen der Bezeichnung, die sie trägt, nichts Einheitliches. Die Vorstellung von einer Einheitlichkeit der Standardsprache kann auch dort, wo offiziell nur eine einzige Standardsprache Amtssprache ist, keiner empirischen Überprüfung standhalten. Eine regional definierte Sprache im Zustand absoluter Homogenität hat es nie gegeben. ¹²⁶

Auch Löffler wirft die Frage auf, ob eine Standardsprache nicht gar reine Fiktion sei und ob es wirklich eine überdachende deutsche Standardsprache oder viel mehr, dass es viele verschiedene Standardvarietäten gibt, die allesamt standardsprachlichen Charakter haben. ¹²⁷

Um diesen Abschnitt abzuschließen, muss noch eine Abgrenzung zwischen Standard und Norm vorgenommen werden. Sehr häufig werden im Diskurs die Begriffe des Standards und der Norm gleichgesetzt. Dies ist aber nicht richtig, wenn man von dem Unterscheidungspaar Standardvarietät und Non-Standardvarietät (also Dialekt) ausgeht. Während der Dialekt folglich nicht standardsprachlich sein kann, verfügt er doch über eine Norm, denn auch Dialekte können falsch verwendet werden. Dementsprechend können der Standard und die Norm nie gleichgesetzt werden. ¹²⁸ Weitere Ausführungen dazu folgen im Kapitel 4.

¹²⁴ Jäger (1973) nach Löffler (2005). S. 14f

¹²⁵ Vgl. Schmidlin (2011). S. 24

¹²⁶ Ebenda S. 3

¹²⁷ Vgl. Löffler (2005). S. 15-20

¹²⁸ Vgl. Ammon (2005). S. 31f; Kellermeier-Rehbein (2013). S. 3-22

3.2. Die Phasen der Standardisierung

Die Standardisierung einer Sprache vollzieht sich nach Einar Haugen in vier Phasen:

- Selektion der Norm
- Kodifizierung
- Implementierung
- Elaboration¹²⁹

Die erste Phase, die Selektion der Norm, impliziert das Aussuchen der Modelltexte oder der Modellschreiberinnen und -schreiber, die als Vertretende der Standardvarietät gesehen werden. Was einen Modelltext zu einem solchen macht, beantwortet Ammon folgendermaßen:

Modellhaft sind die Texte

- a) aufgrund ihrer Öffentlichkeit
- b) aufgrund der sprachlichen Meisterschaft, die ihnen zugeschrieben wird, und
- c) durch den sozialen Status ihrer Sprecher oder Schreiber und Beurteiler¹³⁰

Im nächsten Schritt bilden die Selektion und die Kodifizierung die gemeinsame Voraussetzung für die Implementierung, die vor allem in der Schule und in amtlichen Institutionen vorangetrieben wird. Die Elaboration hingegen meint den Umstand, dass Sprache immer wieder neuen kommunikativen Bedürfnissen angepasst werden muss, wovon am stärksten die lexikale Ebene betroffen ist. Die Elaboration spricht also den ständigen Sprachwandel an.¹³¹

Auch das soziale Kräftemodell von Ammon soll erwähnt werden. Dieses Modell drückt die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Instanzen in der Standardwerdung einer Sprache aus. Das Modell besagt, dass es keine übergeordnete Instanz gibt, sondern mehrere Kräfte, die gleichermaßen Einfluss auf die Beurteilung der Standardsprache haben. Zu den einzelnen Gruppen zählen die Sprachnormautoritäten, also Lehrpersonen, beziehungsweise

¹²⁹ Vgl. Haugen (1987) nach Schmidlin (2014). S. 43; Ammon (2005). S.33

¹³⁰ Ammon (2005). S. 34

¹³¹ Vgl. Schmidlin (2011). S. 44f

Personen, die Korrekturen vornehmen, der Sprachkodex, die Modelltextverfasserinnen und -verfasser, außerdem Sprachexpertinnen und -experten.

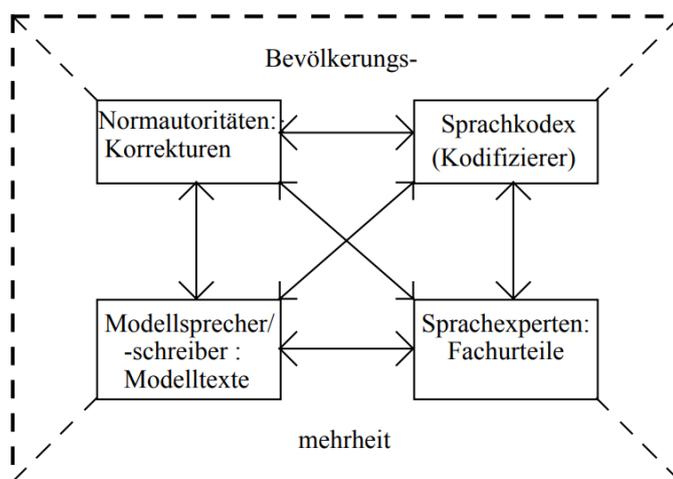


Abbildung 1.0. Ammon, Ulrich (2004): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. S.

3.

Alle Gruppen des Kräftefelds müssen sich mit der Bevölkerungsmehrheit auseinandersetzen, was die strichlierte Linie zum Ausdruck bringen soll, allerdings passiert dies sowohl bewusst als auch unbewusst, denn nicht alle vier Komponenten fühlen sich gleichermaßen als sprachliche Interessensvertretung für die Bevölkerung.¹³²

Im folgenden Kapitel wird der Blick auf die Kodifizierung der deutschen Sprache gerichtet. Die Rolle der Normautoritäten wird im Kapitel 3.4. noch einmal aufgegriffen.

3.3. Die Kodifizierung der deutschen Sprache

Das Asymmetrieverhältnis der deutschen Sprache, auf das im Kapitel „Plurizentrik“ eingegangen wurde (s.o.), spiegelt sich auch in der Wörterbuchsituation der deutschen Sprache wider. Die Duden-Bände haben in der deutschen Sprache eine Monopolstellung. Es gibt zwar sowohl in Österreich als auch in der Schweiz endonormative Wörterbücher, allerdings gilt dies nur für die Orthographie und die Wortebene. Bei spezifischeren Fragestellungen, wie zum Beispiel der Grammatik, dem Fachvokabular oder bei sprachlichen Zweifelsfällen muss auf den Duden zurückgegriffen werden.¹³³

¹³² Vgl. Ammon (1995). S. 80f

¹³³ Vgl. Ebenda. S. 358

Sehr häufig werden aber regionale und nationale Unterschiede in diesen Bänden ausgeklammert – so kommen Dürscheid und Sutter bei der Analyse des „Duden der Zweifelsfälle“ zu dem Schluss, dass nur 348 Einträge regionale und nationale Unterschiede zum Thema haben.¹³⁴

Einen Kritikpunkt, der im Zuge der Wörterbuch-Diskussion häufig aufgegriffen wird, stellen die regionalen Markierungen in den Dudenbänden (z.B. österreichisch oder bayerisch) dar. Der Duden markiert zwar Worte mit ihrer regionalen Zuordnung, allerdings macht er keine Angaben, ob die Wendung standardsprachlich oder dialektal ist. Durch die nicht offenkundige Kenntlichmachung dieses wesentlichen Unterschieds können Wörterbuchbenutzer zu dem Schluss kommen, dass sämtliche regional markierte Worte non-standardsprachlich sind.¹³⁵

Ein weiterer Mangel ist die fehlende Markierung von Deutschlandismen in den Dudenbänden, während Austriazismen und Helvetismen aber sehr wohl markiert werden. Dies ist zwar keine bundesdeutsche Eigenheit, denn auch österreichische und Schweizer Wörterbücher lassen die eigenen Varianten unmarkiert stehen, allerdings ist der Duden bestrebt, ein Wörterbuch für die gesamte deutsche Sprache darzustellen.¹³⁶ Dazu heißt es im Vorwort des Rechtschreibdudens von 2017 folgendermaßen

Für den Rechtschreibduden erfasst die Dudenredaktion den Allgemeinwortschatz der deutschen Sprache. [...] Das Material für die Auswahl steht der Redaktion mit dem Dudenkorpus zur Verfügung. Das ist eine umfangreiche elektronische Textsammlung, die derzeit mehr als 4 Milliarden Einträge umfasst. Sie stammen überwiegend aus Zeitungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz [...]¹³⁷

Das „Österreichische Wörterbuch“ (ÖWB) versteht sich primär als Schulwörterbuch, möchte aber auch ein breiteres Spektrum abdecken, insbesondere den Verwaltungs- und Amtsbereich Österreichs.¹³⁸ Es wird im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung herausgegeben, dementsprechend ist die österreichische Bundesregierung die höchste Normautorität.¹³⁹

¹³⁴ Vgl. Dürscheid/Sutter (2014) nach Schmidlin (2017). S. 52

¹³⁵ Vgl. Kellermeier-Rehbein (2014). S. 193f

¹³⁶ Vgl. Ebenda. S. 194

¹³⁷ Dudenredaktion (2017). S.8

¹³⁸ Vgl. Pabst/Eybl (2018). S. 5

¹³⁹ Vgl. Ebenda. S. 7

Auch das ÖWB verzichtet auf die Markierung von Austriazismen, markiert aber Deutschlandismen. So lässt sich zum Beispiel Folgendes über den Eintrag „Tüte“ lesen:

Tüte die -/-n (D): eine T. Eis; → Stanitzel *spitzer [Papier]sack, Behälter [Plastik]sackerl*¹⁴⁰

Die Markierung mit dem Buchstaben D steht für die nationale Zuordnung zu Deutschland. Darüber hinaus weist das ÖWB auf regionale Zuordnungen innerhalb Österreichs (z.B. ost-öst – besonders in Wien, Niederösterreich, Burgenland) hin, aber auch auf den regionalen Wortschatz der benachbarten deutschsprachigen Gebiete (z.B. südT – Südtirol).¹⁴¹

Das Variantenwörterbuch des Deutschen (VWB) bemühte sich eine Lücke zu schließen, die sich durch die anderen Wörterbücher auftat – nämlich die Standardvarietäten der Voll- und Halbzentren in einem Wörterbuch miteinander zu vereinen. Umfangreiche Korpusauswertungen ermöglichten, dass ein Wörterbuch entstand, das dem Standarddeutsch der verschiedenen deutschsprachigen Länder im öffentlichen Kontext gewidmet ist. Verzeichnet werden lediglich nicht gemeindeutsche Begriffe und Wendungen oder Wörter, die sich in irgendeiner Weise von den einzelnen Standardvarietäten unterscheiden.¹⁴²

Hägi erkennt dem VWB einen sehr wichtigen Stellenwert in der Didaktik zu:

Der Beitrag des Variantenwörterbuchs [...] ist grundlegend: Erstmals wird der Bezug zu allen Standardvarietäten gleichermaßen möglich. Die Datenlage ist empirisch gesichert und vor allem wird differenziert: in arealen Zuordnungen, in den Bedeutungsnuancen, in der Frequenz. Diese Differenzierung wirkt Pauschalisierungen und nationalen Zuschreibungen entgegen. Das Variantenwörterbuch bietet somit eine optimale Ausgangslage für die plurizentrische Umsetzung im Unterricht im Sinne der Rezeptions-, Lerner und Prozessorientierung.¹⁴³

Das VWB richtet sich allerdings nicht nur an Lehrende, sondern auch an alle anderen Berufs- und Interessensgruppen, denen es als verlässliche Informationsquelle weiterhelfen soll.¹⁴⁴

¹⁴⁰ Ebenda. S.728

¹⁴¹ Vgl. Ebenda. S. 9

¹⁴² Vgl. Kellermeier-Rebein (2014). S. 204

¹⁴³ Hägi (2013a). S. 118

¹⁴⁴ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. XI

Kellermeier-Rehbein hebt außerdem hervor, dass das VWB das bislang einzige Nachschlagewerk seiner Art ist und es in keiner anderen plurizentrischen Sprache etwas Vergleichbares gibt, womit es eine Modellfunktion für alle anderen plurizentrischen Sprachen einnimmt.¹⁴⁵

Für die Einstufung zwischen dialektalem/umgangssprachlichem und standardsprachlichem Wortschatz wurde ein eigenes Bewertungssystem entwickelt, das auf folgenden Parametern beruht:

- Absolute Häufigkeit in den Korpora;
- Relative Häufigkeit im Vergleich zu den anderen Vollzentren;
- Existenz von Synonymen;
- Lautliche und morphologische Besonderheiten des Wortes (dialektale Merkmale);
- Einschätzung der Stilebene des Wortes (in Wörterbüchern bzw. durch SprachexpertInnen);
- Anteile des Vorkommens in markierten Dialektzitate und direkter Rede.¹⁴⁶

Auch eine eigene Kategorie, nämlich die des Grenzfalls des Standards, wurde entwickelt. Damit sind Begrifflichkeiten gemeint, bei denen sich die verschiedenen Instanzen des Kräftemodells der Standardvarietät nicht einig sind – so kann ein Verlag über die Geltung eines Wortes eine andere Entscheidung treffen als eine Lehrperson.¹⁴⁷

Schmidlin sieht mit der Bezeichnung des Grenzfalls des Standards einen Ausgangspunkt für Sprachreflexion. Lernende und Lehrende können somit sehen, dass Sprache Wandlungsprozessen unterliegt und Varianten ihren Status ändern können.¹⁴⁸

3.4. Standardvarietäten und Plurizentrik in der Deutschdidaktik

Je mehr wir Lehrerinnen und Lehrer über unsere eigene Sprache in Österreich Bescheid wissen, desto lockerer und verlockender werden wir den Sprachunterricht gestalten können und desto eher wird es uns gelingen, möglichst viele Schülerinnen und Schüler in das paradoxe Boot der Sprache zu holen.¹⁴⁹

¹⁴⁵ Vgl. Kellermeier-Rehbein (2014). S. 206

¹⁴⁶ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. XIX

¹⁴⁷ Vgl. Hägi (2013a). S. 99

¹⁴⁸ Vgl. Schmidlin (2017). S. 55

¹⁴⁹ Moser-Pacher (2014). S. 102

Die Kenntnis der eigennationalen Standardvarietät als Voraussetzung für einen gelungenen Deutschunterricht ist eine Grundvoraussetzung der Behandlung der in den vorhergehenden Kapiteln diskutierten Thematik.¹⁵⁰ Inwieweit Standardvarietäten und Plurizentrik in der Deutschdidaktik Platz finden, wird nun erläutert.

Der Stellenwert der Plurizentrik in der Deutschdidaktik ist eher gering, und das obwohl die verschiedenen Standardvarietäten eine große Rolle in der deutschen Sprache spielen. Hägi formuliert die Wichtigkeit der Thematisierung folgendermaßen:

Es kann nicht genug sensibilisiert werden dafür, dass es Deutsch als Standardsprache auch außerhalb von Deutschland gibt (und in der Deutschschweiz beispielsweise nicht nur Schwyzerdütsch, also Dialekt gesprochen wird). Eine solche Sensibilisierung ist einerseits notwendig, um Komplexe und Diskriminierung abzubauen. Andererseits ist das Bewusstsein um die standardsprachlichen, nationalen Varietäten eine Grundlage für die trinationale Zusammenarbeit im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.¹⁵¹

Hägi geht es also darum, Stereotype abzubauen, Dialekte und die Standardvarietät voneinander abzugrenzen und dieses Wissen auch im Bereich DaF aufzugreifen.

Weiters geht Hägi von drei Aspekten aus, die in der Vermittlung der Plurizentrik sowohl im DaF-, als auch im DaE-Unterricht störend sind:

1.) Hartnäckige Mythen

Dazu zählt die Vorstellung, dass es nur ein richtiges Standarddeutsch gibt, die sich in den Köpfen der Menschen unnachgiebig hält. Zu diesen Mythen zählt auch die Annahme, dass das gute und richtige Deutsch in Norddeutschland, genauer in Hannover, gesprochen wird. Der Mythos der homogenen Varietät ist allgegenwärtig in der Diskussion rund um die Thematik.

2.) Die Vorteile einer monozentrischen Sichtweise

Die monozentrische Sichtweise bildet eine einfache Alternative zur Akzeptanz der Plurizentrik. Es ist weitaus einfacher, von einer Standardsprache beziehungsweise von einem Standarddeutsch auszugehen. Die Monozentrik vereinfacht in diesem Sinne die Realität. Für die Lehrmittelerstellung ist es einfacher, sich der

¹⁵⁰ Vgl. Fink (2014). S. 80

¹⁵¹ Hägi (2013b). S. 539f

monozentrischen Sichtweise anzunehmen, was sich zum Beispiel bei der Auswahl von Modelltexten oder Modellsprechern und -sprecherinnen aus nur einer Region zeigt.

3.) Die Laienperspektive in der DaF-Szene

Die Plurizentrik wird in DaF/DaZ-Materialien häufig eher mangelhaft umgesetzt. DaF-Lehrpersonen sind oft mit der Situation konfrontiert, nicht zu wissen, welche Varietät in welchen Ländern gültig ist, weswegen sie dieses Thema häufig gerne ausklammern. Werden die Standardvarietäten dann doch einbezogen, ist die Umsetzung eher diffus.¹⁵²

Im folgenden Abschnitt soll sowohl der *DaE-Unterricht* als auch der *DaF-Unterricht* genauer betrachtet werden.

3.4.1. Deutsch als Erstsprachen Unterricht

Wie kann Plurizentrik und sprachliche Variation im DaE-Unterricht Platz finden? In der Unterrichtsrealität wird dieses Thema eher sporadisch behandelt, auch wenn es im Lehrplan (siehe Kapitel 5) thematisiert wird. Oft fehlt es an den Ideen zur Umsetzung, häufig fühlen sich Lehrpersonen aber auch selbst unsicher, ob die eigene Standardsprache nun wirklich die „richtige Standardsprache“ ist.¹⁵³

Bei einer Untersuchung von de Cillia/Ransmayr wurde sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schülern „eine ambivalente Einstellung zur Korrektheit des österreichischen Deutsch“ adjustiert. Dies zeigte sich bei Einschätzungs- beziehungsweise Einstellungsfragen, aber auch beim Korrekturverhalten der Lehrpersonen.¹⁵⁴

Auch Lehrmaterialien zur Thematik bieten häufig ein nicht zufriedenstellendes Bild. Ransmayr kommt nach der Sichtung von Schulbüchern zu folgender Erkenntnis:

Noch seltener sind jene Lehrbuchserien, in denen die Thematik rund um die Variation und österreichisches Deutsch dem schülerseitigen Sprachbewusstsein zuträglich und fachlich einwandfrei aufbereitet ist. 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. [...] Nicht selten werden nicht

¹⁵² Vgl. Hägi (2013a).S. 108-110

¹⁵³Vgl. Hägi (2013b). S.537f

¹⁵⁴ Vgl. de Cillia/Ransmayr (2019). S. 220f

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).¹⁵⁵

Wenn die Lehrperson bei solchen Lehrbuchbeiträgen nicht nachfühlt, beziehungsweise diese tatsächlich falsche Darstellung als Ansatzpunkt für die Thematisierung der sprachlichen Variation nimmt, kann es passieren, dass Schülerinnen und Schüler den Eindruck bekommen, ihre eigene österreichische Varietät sei minderwertig und das „gute gepflegte Deutsch“ entspricht nicht ihrer Varietät.¹⁵⁶

Kellermeier-Rehbein bietet in der Behandlung des DaE-Unterrichts der drei Vollzentren zwei übergeordnete Lernziele zum Thema Plurizentrik an. Diese sind die Bewusstmachung der Standardvariation und die Sensibilisierung für die linguistische Gleichwertigkeit der nationalen Varianten. Während in Deutschland erst bewusst gemacht werden muss, dass Standardvariation existiert, sind österreichische und Schweizer Lernende häufig damit konfrontiert, weshalb diese Bewusstseinsbildung nicht notwendig ist. Primär wichtig ist es, Schülerinnen und Schülern in Österreich eine Sicherheit im Sprachgebrauch zu vermitteln. Das kann durch die Schwerpunktsetzung auf die eigennationale Standardvarietät mit ihren Normen geschehen. Standardvariation soll aber nicht nur auf der mündlichen Ebene, sondern auch auf der schriftlichen und literarischen Ebene behandelt werden.¹⁵⁷

Sprachliche Variation muss als Chance für den Sprachunterricht gesehen und in diesem Hinblick auch eingesetzt werden. Neuland und Peschel führen folgende Legitimationsargumente für die sprachliche Variation im Deutschunterricht an:

- Anknüpfung an die eigene Spracherfahrungen und Motivation durch erfahrungs- und interessengeleitetes Sprachlernen
- Orientierung des Unterrichts an die Zieldimensionen 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 Stilkompetenz¹⁵⁸

¹⁵⁵ Ransmayr (2018). S. 108

¹⁵⁶ Vgl. Ebenda. S. 108

¹⁵⁷ Kellermeier-Rehbein (2014). S. 211f

¹⁵⁸ Neuland/Peschel (2013). S. 211

Diese Argumente zeigen, dass sprachliche Variation Berechtigung im Sprachunterricht hat. Nicht nur, weil es einen Anknüpfungspunkt an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bietet, sondern auch, weil es der Sprachrealität entspricht. Die Mär, dass nur ein richtiges Standarddeutsch existiert und dieses in der Schule thematisiert werden soll, muss entschieden negiert werden und ein offener und variantentoleranter Deutschunterricht kann dabei viel Aufklärungsarbeit leisten.

3.4.2. Deutsch als Fremdsprachen Unterricht

Ransmayr kommt bei ihrer Untersuchung über den Stellenwert des österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten zu folgendem Schluss:

Das Deutsch aus Österreich wird kaum gelehrt, oft ignoriert, meist problematisiert und vielfach korrigiert.¹⁵⁹

Die Varietät der A-Nationen und in diesem Fall die österreichische Varietät ist demnach nicht als gleichwertige Varietät im Auslands-Germanistikbereich verankert. Betrachtet man die Anzahl der deutschsprachigen Auslandsinstitute, ist außerdem eine deutsche Dominanz klar ersichtlich. Während es 159 Goethe-Institute in 98 verschiedenen Ländern gibt, sind die 10 Österreich-Institute in 7 Ländern klar in der Unterzahl.¹⁶⁰

Bei gewissen DaF-Lehrmitteln wurde inzwischen erkannt, dass es wichtig ist, die regionalen Unterschiede in der deutschen Sprache stärker zu thematisieren. So herrscht zum Beispiel Einigkeit darüber, dass bei Hörbeispielen Sprecher und Sprecherinnen aus unterschiedlichen Regionen zu Wort kommen sollen.¹⁶¹

Aus österreichischer Perspektive wurde das Konzept der Plurizentrik für den DaF-Unterricht in Form des österreichischen Sprachdiploms (ÖSD) umgesetzt. Das ÖSD ist ein mehrstufiges, international anerkanntes Prüfungssystem für DaF/DaZ und orientiert sich am europäischen Referenzrahmen für Sprachen mit den 6 Sprachniveaustufen von A1 bis C2. Das Sprachdiplom fühlt sich dem Konzept der Plurizentrik verpflichtet, das auf

¹⁵⁹ Ransmayr (2006). S. 286

¹⁶⁰ Vgl. Goethe Institut. Standorte: <https://www.goethe.de/de/wwt.html> (letzter Zugriff: 10.04.2019)
Vgl. Österreichinstitut. Deutschlernen in Österreich Instituten im Ausland: <https://www.oesterreichinstitut.at/deutsch-lernen/deutschlernen-in-oesterreich-instituten-im-ausland/> (letzter Zugriff: 10.04.2019)

¹⁶¹ Vgl. Schmidlin (2011). S. 86

linguistischer, lerntheoretischer und didaktischer Ebene verfolgt wird. Im Lernzielkatalog des „Österreichischen Sprachendiploms“ Deutsch heißt es dazu:

Eine der theoretischen Grundlagen, auf der die Auswahl des Materials basiert, ist das Konzept des Deutschen als plurizentrischer [sic!] Sprache [...]

Ziel dieses Vorgehens ist es, die Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch in Österreich, Deutschland und der Schweiz kenntlich zu machen und ein realistischeres Bild des Sprachgebrauchs im gesamten deutschen Sprachraum zu vermitteln. Zugleich soll der derzeit vorherrschenden, einseitigen Ausrichtung auf norddeutsche Sprachnormen entgegengewirkt werden, um zu einer (je nach Lernstufe angepassten, letztlich aber) umfassenden Kenntnis der auch in der Standardsprache natürlich vorkommenden Variation zu kommen.¹⁶²

Der Sinn und Zweck ist, dass dadurch der Kommunikationsradius auf alle deutschsprachigen Gebiete ausgeweitet werden kann und nicht nur die „norddeutsche Perspektive“ erlernt wird.

Bei den Arbeitsaufträgen und Übungsbeispielen werden sowohl Sprecher und Sprecherinnen aus den unterschiedlichen Vollzentren für die Hörbeispiele herangezogen als auch österreichische, deutsche und Schweizer Medien für Lesetexte verwendet. Nicht bei allen Lehrenden stößt die plurizentrische Ausrichtung des ÖSD auf Begeisterung. So sind einige Lehrende besorgt, dass der Wortschatz der Lernenden auf eine unnötige Vielzahl von Worten anwächst und dass sie bei Prüfungen auch noch über Varietätenkompetenz verfügen müssen. Die Erfahrung in der Prüfungsdurchführung zeigte aber, dass der Miteinbezug der drei Standardvarietäten den Schwierigkeitsgrad nicht weiter an hob.¹⁶³

Aus plurizentrischer Sicht sollen laut Hägi folgende Fähigkeiten im DaF-Unterricht erworben werden.

- Die Fähigkeit die Standardvarietäten der verschiedenen deutschsprachigen Länder zu verstehen.
- Die Fähigkeit eines Perspektivenwechsels, der es möglich macht, Sprache aus den Perspektiven der unterschiedlichen Sprecherinnen und Sprecher zu sehen.
- Die Fähigkeit, ein eigenes Varietätenverständnis zu erlangen und dieses im Hinblick auf verschiedene Kulturen einzubringen.

¹⁶² Muhr (2000). S. 16

¹⁶³ Vgl. Glaboniat/Mitteregger (2014). S.88-96

- Die Fähigkeit, durch den Vergleich der Ausgangs- und Zielsprache Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen zu finden.
- Die Fähigkeit eines Varietätengefühls, das sich in der Wahrnehmung der Funktion und Wirkung von Varietäten zeigt.
- Die Fähigkeit, fixierte Bilder, Vorurteile und Stereotype zu erkennen.
- Die Fähigkeit, die sprachliche Vielfalt im Deutschen zu verstehen und ein Verständnis für die Sprecher und Sprecherinnen aufzubringen.¹⁶⁴

Hägi bringt die Sinnhaftigkeit der Plurizentrik nochmals folgendermaßen auf den Punkt:

Wie beim DACHL-Prinzip geht es bei der Plurizentrik letztlich darum, vor allem das Gemeinsame zu betonen, im Sinne einer Berücksichtigung des gesamtdeutschsprachigen Raums, im Sinne einer gemeinsamen Sprache, im Sinne einer Normalität von standardsprachlichen Varianten. Normal ist in dem Zusammenhang auch, dass niemand in allen Varietäten gleichermaßen kompetent ist, es also immer wieder neue standardsprachliche Varianten zu entdecken gibt¹⁶⁵.

Prinzipiell geht es nicht darum, strenge Grenzen zwischen den Varietäten zu ziehen, sondern vielmehr gemeinsam an einem Strang zu ziehen und das Verbindende genauso zu beachten wie das Trennende. Denn Deutsch ist eine Sprache mit vielen verschiedenen plurizentrischen Facetten, die es zu entdecken gilt.

¹⁶⁴ Vgl. Hägi (2006). S. 122

¹⁶⁵ Hägi (2013b). S.545

4. Sprachnormen

Eine realistische Standardnorm müsste aber elastischer sein und diastratische, diatopische und diaphasische Varianten umfassen, wenn sie sich nicht als ganz irrelevant erweisen sollten.¹⁶⁶

Sprachnormen haben nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in der Sprachgesellschaft eine wichtige Stellung und es ist fraglich, wie biegsam Sprachnormen sind beziehungsweise als wie biegsam sie von der Sprachgemeinschaft interpretiert werden. Doch welche Sprachnormen gelten und wie lässt sich Norm und Sprachnorm im schulischen Kontext überhaupt fassen?

4.1. Sprachnorm: Der Versuch einer Definition

Kellermeier-Rehbein gibt folgende Begriffsdefinition:

Eine Norm ist [...] gemeinhin eine (rechtlich) anerkannte, allgemeingültige und meist schriftlich fixierte Regel zur Handhabung eines Sachverhalts. Aus linguistischer Perspektive entspricht die Norm der Menge aller sprachlichen Einheiten und Regeln, die schriftlich im Kodex (Wörterbücher und Grammatiken) einer Sprache oder Varietät festgelegt sind. Normierung ist dementsprechend die Festlegung der Norm.¹⁶⁷

Auch Dannerer/Esterl kommen zu dem Schluss, dass „Normen Regeln sind, nach denen ein bestimmter Sprachgebrauch zu präferieren, zu tolerieren oder zu vermeiden ist.“¹⁶⁸ Normen können sich auf alle Bereiche der Sprache beziehen, sei es die Orthographie, die Lexik, die Grammatik, die Aussprache oder gar die Pragmatik.¹⁶⁹ Dabei muss allerdings bedacht werden, dass allerhöchstens die Orthographie durch den Rat der deutschen Rechtschreibung als lückenlos kodifiziert beschrieben werden kann.¹⁷⁰ In allen anderen Bereichen weisen Kodizes Lücken auf, die Schmidlin zur Folge durch eine subsistente also nicht kodifizierte

¹⁶⁶ Davies (2017). S. 128

¹⁶⁷ Kellermeier-Rehbein (2013). S. 6

¹⁶⁸ Dannerer/Esterl (2018). S. 5

¹⁶⁹ Vgl. de Cillia/Ransmayr (2019). S. 54

¹⁷⁰ Vgl. Rat für deutsche Rechtschreibung:
<http://www.rechtschreibrat.com/> (letzter Zugriff: 07.06.19)

Norm ersetzt wird, diese vergleicht sie mit dem „Sprachgefühl“ das letztendlich darüber entscheidet, was „richtiges Deutsch“ ist.¹⁷¹

Obwohl Sprachnormen nun, außer im Bereich der Orthographie, nicht offiziell verbindlich sind, scheinen sie in der Sprachgesellschaft einen verbindlichen Charakter zu besitzen.¹⁷²

Bartsch geht überhaupt davon aus, dass ohne Sprachnormen Kommunikation und Verständigung gar nicht möglich wäre.¹⁷³

Ammon zählt zur Legitimität standardsprachlicher Normen die systemlinguistische Begründbarkeit (Wert der Wissenschaftlichkeit), die kommunikative Effizienz (Wert der Wirtschaftlichkeit), die Nationalsymbolik (Wert der nationalen Identität oder Loyalität), die Fairness gegenüber allen Sprachteilnehmerinnen und -nehmern des Staates in den verschiedenen Regionen oder Nationen (Wert der Gleichberechtigung) und die Nähe zur „Volkssprache“ (Wert der sprachlichen Chancengleichheit).¹⁷⁴

Sprachnormen nehmen in der Sprachgemeinschaft nun eine wichtige verbindliche Stellung ein und sind für eine reibungslose Kommunikation unvermeidlich. Welchen Niederschlag dies nun in der Schule hat, soll im folgenden Kapitel geklärt werden.

4.2. Sprachnormen in der Deutschdidaktik

Wie immer man es dreht und wendet, es gibt sprachliche Problemfälle, die nicht eindeutig einer Normebene zugeordnet werden können und vielleicht auch nicht nach den Kategorien *richtig* oder *falsch* beurteilt werden müssen.¹⁷⁵

Mit der Kategorienbildung richtig und falsch setzen sich alle Lehrpersonen auseinander – nicht nur Deutschlehrkräfte. Im Deutschunterricht aber spielen Sprachnormen eine wesentliche Rolle, die im Folgenden behandelt wird.

Prinzipiell gibt es zwei verschiedene Ansätze des Korrigierens; zum einen den normorientierten Ansatz und zum anderen den gebrauchorientierten Ansatz. Der normorientierte Ansatz erkennt nur rigoros das an, was als kodifizierte Norm gilt. Sprachformen, die nicht im Wörterbuch vorkommen, werden also abgelehnt und als nonstandardsprachlich gewertet.

¹⁷¹ Vgl. Schmidlin (2011). S. 52

¹⁷² Vgl. de Cillia/Ransmayr (2019).

¹⁷³ Vgl. Bartsch (1985). S. 149

¹⁷⁴ Vgl. Ammon (2005). S. 40

¹⁷⁵ Kellermeier-Rehbein (2013). S. 20

Dieser Ansatz setzt ein hohes Maß an sprachlicher Bildung voraus. Der zweite Ansatz hingegen ist ein demokratischerer Zugang. Durch einen gebrauchorientierten Zugang wird die Sprachwirklichkeit stärker berücksichtigt und es wird auch in Betracht gezogen, dass gewisse Formen nicht oder noch nicht in Kodizes aufgenommen wurden.¹⁷⁶

Sprachwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen, die den gebrauchorientierten Zugang bevorzugen, verfolgen zwei Ziele:

(1) Erweiterung des Standardbegriffs: Bestimmte sprachliche Phänomene, die zuvor vom Standard ausgeschlossen waren, sollen als standardsprachlich toleriert werden.

(2) Verzicht auf scharfe Abgrenzung der Standardvarietät: Der Übergang zwischen Standard und Nonstandard soll weniger rigoros aufgefasst und eher als Kontinuum gesehen werden, bei dem die hierarchischen Ebenen der Sprachschichten ineinander übergehen.¹⁷⁷

Gebrauchorientiert zu korrigieren, bedeutet also auch toleranter gegenüber Varietäten zu sein. Lehrpersonen stehen häufig vor dem Dilemma, sich zwischen den beiden Parametern des norm- und des gebrauchorientierten Ansatzes zu entscheiden. Dies macht sie wiederum zu Sprachnormautoritäten.

Sprachnormautoritäten werden von Ammon in seinem Modell des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät als eine der Kräfte angeführt. Er definiert Sprachnormautoritäten folgendermaßen:

Allgemein gesprochen sind alle Personen Sprachnormautoritäten, die über ausreichende Macht verfügen oder dies glaubhaft machen können, um das Sprachhandeln anderer Personen (der Normsubjekte) zu korrigieren. [...] Für standardsprachliche Normen sind nun Sprachnormautoritäten charakteristisch, denen von Berufs wegen Sprachkorrekturen erlaubt oder sogar geboten sind. Die vielleicht wichtigsten sind die Lehrer, denen die Vermittlung der standardsprachlichen Norm in der Schule obliegt.¹⁷⁸

Die wichtigsten Sprachnormautoritäten sind nach Ammon also Lehrpersonen. Diese halten sich aber Ammon zufolge keineswegs strikt an den Kodex, sondern korrigieren teilweise auch stringenter als es der Kodex erfordern würde. Normsubjekte haben aber die Möglichkeit, wenn sie konfliktbereit sind, die Korrekturen mit der Lehrperson zu diskutieren und

¹⁷⁶ Vgl. Ebenda. S. 14f

¹⁷⁷ Ebenda S. 15

¹⁷⁸ Ammon (2005). S. 36

sich auf den Kodex zu berufen – genau diese Flexibilität verschafft das soziale Kräftefeld der Standardvarietät, das ausführt, dass nicht nur eine Person oder Institution über Standardsprachlichkeit entscheidet.¹⁷⁹

Normverstöße führen prinzipiell zur sozialen Sanktion, die sich zum Beispiel in schlechteren Noten, in der Geringschätzung der Gesprächspartnerin oder des -partners und teilweise sogar im Gesprächsabbruch zeigen. Eine Möglichkeit ist, den präskriptiven, vorschreibenden Normbegriff durch einen situativen Normbegriff zu erweitern. Ein situativer Normbegriff kann folgendermaßen definiert werden:

Wer spricht wie/welche >>Sprache<< mit wem und wann in welcher Situation/unter welchen sozialen Umständen über welchen Inhalt/welches Thema mit welchen Absichten und Konsequenzen? Dieser Konzeption entspricht ein situativer Normbegriff, der die Beherrschung von unterschiedlichen Registern der Standardsprache, aber auch dialektaler oder umgangssprachlicher Varietäten je nach Situation, Thema, GesprächspartnerIn etc. umfasst.¹⁸⁰

Der situative Normansatz ist besonders in der Beherrschung der verschiedenen sprachlichen Register des Standard-Dialekt-Kontinuums wichtig und festigt die Flexibilität innerhalb der eigenen Standardvarietät. Hochholzer und Neuland kommen zu dem Schluss, dass der Deutschunterricht die Chance der inneren Mehrsprachigkeit noch nicht ausreichend nutzt, obwohl damit eine rezeptive und produktive kommunikative Kompetenz gefördert werden würde.¹⁸¹

Generell ist festzuhalten, dass Lehrpersonen als Sprachnormautoritäten einen großen Entscheidungseinfluss besitzen. Im Endeffekt entscheiden sie über richtig oder falsch und setzen ihr Normempfinden selbstständig. Der Kodex wird zwar in manchen Situationen Entscheidungshilfe sein, trotzdem werden die meisten Korrekturen schlussendlich rein durch die Lehrkraft bestimmt.

¹⁷⁹ Vgl. Ammon (1995). S. 78

¹⁸⁰ de Cillia (2014). S. 15

¹⁸¹ Vgl. Neuland/Hochholzer (2006). S. 176

5. Lehrplan und Kompetenzmodelle in Hinsicht auf standardsprachliche Variation

Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren werden, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt.¹⁸²

Im folgenden Abschnitt wird das Kompetenzmodell der 8. Schulstufe und der Lehrplan der AHS auf Standardvariation und Plurizentrik untersucht und analysiert, inwieweit „die sprachliche und kulturelle Vielfalt“ Thema ist. Da ein Großteil der Befragten (siehe Kapitel 6.4.) in Österreich an einer AHS unterrichten, fiel die Entscheidung, den Lehrplan der Sekundarstufe I für Deutsch (AHS) exemplarisch zu wählen und zu analysieren. Außerdem unterscheidet sich die Version der Unterstufe nur durch für die Arbeit nicht relevante Nuancen von dem Lehrplan der NMS.¹⁸³

Der Lehrplan und das Kompetenzmodell wurden auf die Begriffe Standardvariation, Plurizentrik und Sprachnorm untersucht.

5.1. Kompetenzmodell der 8. Schulstufe

Blickt man auf das Kompetenzmodell der 8. Schulstufe, fallen bei zwei verschiedenen Kompetenzbereichen folgende Punkte im Bezug zur Thematik auf. Im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ im Kompetenzfeld „Inhalte mündlich präsentieren“ wird die Kompetenz „SchülerInnen können artikuliert sprechen und die Standardsprache benutzen“ angeführt. Im Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein“ im Kompetenzfeld „Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden“ wird die Kompetenz „Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen“ angegeben.¹⁸⁴

¹⁸² Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 01.09.2018: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (letzter Zugriff: 04.06.19).

¹⁸³ Vgl. Ebenda

¹⁸⁴ Vgl. Bifie. Kompetenzmodell, Deutsch, 8. Schulstufe: <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> (letzter Zugriff: 25.06.19)

Dieser Beitrag zur Thematik Sprachvariation wird aber lediglich auf die gesprochene Sprache bezogen, die Sprachvariation im schriftlichen Kontext wird dabei ausgeblendet.

5.2. Die Lehrpläne

Die folgenden Zitate aus den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2. berufen sich auf das Dokument „Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018“.¹⁸⁵

5.2.1. Unterstufe

In den didaktischen Grundsätzen wird angeführt, dass Schülerinnen und Schüler in Zuge der Kompetenz Sprechen „sich in zunehmenden Maß auf die jeweilige Sprechsituation einzustellen [haben] und dabei auch unterschiedliche Leistungen von Standardsprache und Herkunftssprachen zu erfahren [haben].“

Mit diesem Absatz könnte gemeint sein, dass verschiedene Sprachregister beherrscht werden sollen, und dass Lernenden in der Lage sein sollen, diese in unterschiedlichen Kontexten zu verwenden. Was mit den unterschiedlichen Leistungen von Standardsprache und Herkunftssprache gemeint ist, wird nicht näher ausgeführt.

Im Abschnitt über „Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht“ ist zu lesen, dass „Sprach- und Schreibnormen als gesellschaftlich bedeutende Faktoren der Sprachbeherrschung betrachtet [werden], [deren] Veränderbarkeit aufgezeigt [werden soll].“ Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass Sprachwandel im Deutschunterricht thematisiert werden und dies in der Hinsicht der Sprach- und Schreibnormen aufgezeigt werden soll.

Um den Schülerinnen und Schülern orthographisches und grammatisches Wissen zu vermitteln, wird das österreichische Wörterbuch als „zweckmäßiges Hilfsmittel“ empfohlen. Eine weitere Passage in diesem Absatz lautet „Die Beschäftigung mit Sprach- und Schreibnormen soll nach Gesichtspunkten der inneren Differenzierung erfolgen, die den individuellen Besonderheiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler weitgehend Rechnung zu tragen hat.“ *Innere Differenzierung* kann nun mannigfaltig interpretiert werden, zum einen im Umgang mit DaZ-Sprechenden, aber auch im Umgang mit Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt.

¹⁸⁵ Vgl. Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 01.09.2018. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (letzter Zugriff 04.06.19).

Prinzipiell lässt sich über den Lehrplan der Unterstufe festhalten, dass nur sehr wenige allgemein gehaltene Formulierungen auf die Thematik schließen lassen, diese aber faktisch nie explizit angesprochen wird. Weiters beziehen sich die herausgegriffenen Absätze häufig auf die gesprochene Sprache, nur höchst implizit auf die Thematik und sprechen diese nie explizit an. In den Lehrplänen der einzelnen Klassenstufen lassen sich keine weiteren Stellen finden, die der Thematik zuträglich sind. Alle angeführten Zitate sind aus dem Bereich der „didaktischen Grundsätze“ und der Rubrik „Sprachbetrachtung und Rechtschreibung“.

5.2.2. Oberstufe

Den „Bildungs- und Lehraufgaben“ der 5. bis 8. Schulstufe lässt sich folgender Auftrag entnehmen, nämlich „Einblicke in Struktur, Funktion und Geschichte der deutschen Sprache gewinnen sowie Sprachreflexion, Sprachkritik und ein Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen entwickeln.“ Auch in der Rubrik „Sprachreflexion“, bei den Didaktischen Grundsätzen für die 5. bis 8. Schulstufe, lässt sich das Lernziel, „die eigene Sprache und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit umgehen zu können“ finden. Außerdem wird angemerkt, dass öffentlichen Diskussionen Raum im Unterricht gegeben werden soll, nämlich unter anderem Thematiken wie Normenkritik oder Sprachwandel. Demzufolge wird die Thematik der sprachlichen Varietät nicht nur implizit, sondern auch explizit erwähnt.

Blickt man auf den Lehrplan für die einzelnen Schulstufen, lässt sich erkennen, dass sich die Lernziele „Sprachwandel im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandel erkennen“ und „Einblicke in den Wandel der Schreibnormen gewinnen“ durch jegliche Klassenstufen ziehen. Im 6. Semester (7. Klasse) wird erstmalig explizit der Punkt „sprachliche Varietäten erkennen“ im Unterpunkt *Literarische Bildung* angeführt. In der achten Klasse (7. Semester) wird unter der Rubrik *Mündliche Kompetenz* als Punkt „verschiedene sprachliche Register einschließlich der – österreichischen – Standardsprache beherrschen“ angeführt.

Daraus lässt sich schließen, dass sprachliche Variation auch in den einzelnen Klassenstufen eine Rolle spielen soll und nicht nur im mündlichen, sondern auch im schriftlichen Kontext Relevanz hat.

Prinzipiell lässt sich zu den österreichischen Lehrplänen festhalten, dass in der Unterstufe, wenn überhaupt, nur sehr implizit auf die Thematik der sprachlichen Variation verwiesen

wird. Die Abschnitte darüber lassen häufig sowohl auf DaZ als auch auf die sprachliche Standardvariation schließen und lassen sonst freien Raum für Interpretation. Außerdem beziehen sich alle Lernziele rein auf die mündliche Ebene, sprachliche Variation im schriftlichen Kontext findet keinerlei Erwähnung.

Dies ändert sich in der Oberstufe – hier wird sprachliche Variation explizit erwähnt und dies nicht nur im mündlichen, sondern auch im schriftlichen Kontext. Es ist Teil der didaktischen Grundsätze, aber auch der Bildungs- und Lehraufgaben und findet auch in den einzelnen Schulstufen Erwähnung.

IV Empirische Untersuchung

6. Die Untersuchung

Das Ziel, das diese empirische Erhebung verfolgt, ist, den Stellenwert der österreichischen Standardvarietät in der Einschätzung von jungen Deutschlehrenden im In- und Ausland in einem deskriptiven Kontext zu erforschen. Im Fokus steht das sprachliche Normverständnis, das in unterschiedlichen Facetten erhoben wird. Dabei gibt es sowohl explizite Einstellungsfragen zur deutschen Sprache und der Relevanz der Varietäten im eigenen Unterricht und der Ausbildung als auch eine Erhebung zum Nachschlage- und Korrekturverhalten der Deutschlehrenden.

6.1. Forschungsfrage

Raab-Steiner/Benesch unterscheiden in ihren Ausführungen zur Findung einer Forschungs-idee drei verschiedene Strategien: die literaturbasierte, die interpersonelle und die persönliche Strategie. Der ideale Forschungszugang ist das Wachsen einer Fragestellung im Laufe der Zeit mit verschiedenen Inputs aus Lehrveranstaltungen, persönlichen Erlebnissen, Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen oder dem Lesen in der Literatur.¹⁸⁶

Bei meiner Fragestellung haben sicher sowohl persönliche als auch interpersonelle Gründe dazu geführt, mich der Thematik der Plurizentrik im Deutschunterricht zu nähern. Die konkrete Fragestellung meiner Diplomarbeit lautet also:

Welche sprachlichen Normvorstellungen lassen sich bei jungen österreichischen Deutschlehrenden im In- und Ausland feststellen und welche Rolle spielen diese im Unterricht?

Die in einem zusammenfassenden Satz formulierte Fragestellung deckt mehrere Punkte ab, die nun erläutert werden sollen. Außerdem lädt die recht allgemein formulierte Fragestellung dazu ein, Unterfragen zu bilden. Die gebildeten Unterfragen lauten:

1. Welche Vorstellung haben die Lehrkräfte von der eigennationalen und der fremdnationalen Varietät?

¹⁸⁶ Vgl. Raab-Steiner/Benesch (2018), S. 35

2. Wie stellt sich das Nachschlageverhalten der Befragten dar?
3. Wie gehen die Probandinnen und Probanden mit Fragen normativer Sprachrichtigkeit in Bezug auf sprachliche Variation bei Korrekturarbeiten um?
4. Inwieweit ist/war Standardvariation und Plurizentrik Thema in der Aus- und Weiterbildung der Befragten?

Die gebildeten Unterfragen sind forschungsleitend und wurden als Ausgangspunkt sowohl für die literaturbasierte als auch für die quantitativbasierte Arbeit verwendet. Außerdem bilden sie einen gewissen roten Faden durch die Darstellung und Interpretation der Auswertung und werden als Kapitelüberschriften verwendet.

6.2. Hypothesenbildung

Kromrey/Strübing führen in einem von ihnen genannten *roten Faden* für den Forschungsprozess bei der Hypothesenbildung folgende Fragestellungen an:

Welche theoretischen Kenntnisse sind über den Untersuchungsgegenstand sowie über Beziehungen zwischen den angesprochenen Dimensionen vorhanden? Welche Vermutungen können/müssen zusätzlich formuliert werden?¹⁸⁷

Dementsprechend wurden drei Hypothesen formuliert. Die theoretischen Kenntnisse, auf die sich die Hypothesen stützen, beziehen sich zum einen auf das theoretische Konzept der Plurizentrik, das von Michael Clyne 1984 präzisiert wurde und zum anderen auf Forschungen, die im gesamten deutschen Sprachraum durchgeführt wurden – sowohl im DaE- als auch im DaF-Bereich.¹⁸⁸

Die Hypothesen lauten:

- 1.) Der bundesdeutsche Standard wird als korrektere Norm wahrgenommen als der österreichische Standard.
- 2.) Die Normvorstellungen der Befragten tendieren eher zu einem monozentrischen Bild der deutschen Sprache.

¹⁸⁷ Kromrey/Strübing (2009). S. 71

¹⁸⁸ Vgl. Ammon (1995); Clyne (1984); Davies/Häcki Buhofer/Schmidlin (2017); Hägi (2006); Muhr (1989); Ransmayr (2006).

- 3.) Es ist ein Unterschied zwischen den sprachlichen Normvorstellungen bei österreichischen Deutschlehrenden und den sprachlichen Normvorstellungen bei österreichischen Sprachassistentierenden festzustellen.

Die erste Hypothese fußt auf zwei unterschiedlichen Dimensionen: zum einen auf der Lehrtätigkeit der Befragten im Ausland als DaF-Lehrkräfte, zum anderen auf den unterschiedlichen Ausbildungen. Während die Gruppe der Deutschlehrenden in Österreich alle eine Ausbildung für Deutsch als Unterrichtsfach im universitären Kontext durchlaufen haben, ist das bei Sprachassistenten und -assistentinnen nicht zwangsläufig der Fall (weswegen diese wiederum in zwei Gruppen geteilt wurden). Auf die drei Gruppen wird noch genauer im Unterpunkt *Stichprobe* eingegangen. Die unterschiedlichen Lehrtätigkeiten, zum einen der DaE-Unterricht und zum anderen der DaF-Unterricht, spielen auch eine Rolle bei der Hypothesenbildung. In den letzten Jahren gab es eine Umorientierung in der Gestaltung der deutschen Sprachdiplome, die inzwischen großteils in einem plurizentrischen Kontext gestaltet sind.¹⁸⁹ Doch auch wenn diese positive Entwicklung beträchtlich ist, gab es auch Untersuchungen, die ergaben, dass Standardvarietäten aus nicht-dominanten Zentren (in diesem Fall die österreichische und die Schweizer Standardvarietät) oft marginalisiert oder sogar als Substandard betrachtet werden.¹⁹⁰ Diesen Erkenntnissen folgend, wurde geschlossen, dass ein Unterschied zwischen den DaF- und den DaE- Lehrkräften bestehen dürfte.

Die zweite Hypothese beruht auf einer häufig formulierten Erkenntnis in der Forschung, nämlich der, dass Deutschlehrende aus den asymmetrischen Zentren eigennationale Varianten als minderwertig betrachten und dass die bundesdeutsche Varietät wegen ihrer Dominanz als korrekter eingestuft wird, ja dass sie teilweise sogar exonorm-orientiert korrigieren.¹⁹¹

Die dritte Hypothese bezieht sich auf die Annahme, dass obwohl das Konzept der Plurizentrik in der Sprachwissenschaft schon längst unbestritten ist, sich der Umgang mit

¹⁸⁹ Vgl. Österreichisches Sprachdiplom. Internationale Deutschprüfungen und Zertifikate für Kinder, Jugendliche und Erwachsene:

<https://www.osd.at/> letzter Zugriff (11.06.19)

Vgl. Goethe Institut. Unser Lernkonzept:

<https://www.goethe.de/de/spr/kup/kon.html> letzter Zugriff (11.06.19)

¹⁹⁰ Vgl. Hägi (2006); Ransmayr (2006).

¹⁹¹ Vgl. Clyne (1984). S. 22; Vgl. Muhr (1989).; Ammon (1995). S. 447

Variation in der Schule häufig anders darstellt. Viele Lehrende sind verunsichert, welche Norm richtig ist und inwieweit Variation Platz haben darf in der Unterrichtslandschaft.¹⁹² Dabei stellt sich auch die Frage, inwieweit Sprachvarietäten Raum im Klassenzimmer finden oder ob die Lehrpersonen eher einen monozentrischen Ansatz lehren.

6.3. Erhebungsdesign

Um eine möglichst repräsentative Studie zu erzeugen, wurde das Modell der quantitativen Fragebogenerhebung gewählt, die eine Querschnittstudie ergeben soll. Das Ziel war es, pro Gruppe circa 50 Personen zu mobilisieren, die an der Befragung teilnehmen. Beim Erhebungsdesign mussten verschiedene Punkte bedacht werden. Zum einen sollten möglichst viele Leute erreicht werden, die den Fragebogen auch im Ausland ausfüllen können. Zum anderen sollte auch die Auswertung möglichst praktisch erfolgen, weswegen die Internetbefragung als Tool gewählt wurde. Atteslander weist darauf hin, dass Internetbefragungen nur dann repräsentativ sind, wenn die Zielgruppe der Internet-Population entspricht, was bei meiner Zielgruppe durchaus der Fall ist, da anzunehmen ist, dass österreichische Deutschlehrende unter 35 Zugang zu einem internetfähigen Gerät haben, dieses verwenden, und somit auch über E-Mail erreichbar sind und den Fragebogen beantworten können. Es wurden explizit nur Personen kontaktiert, die für die Stichprobe geeignet sind. Als wichtige Voraussetzung für Internetbefragungen führt Atteslander außerdem häufige Testphasen an, die im Kapitel Pretest nachgelesen werden können.¹⁹³

Für die Erhebung wurde die Plattform www.soscisurvey.de gewählt. Da keine finanziellen Gewinne gezogen wurden, konnten die Dienste der Plattform gratis genutzt werden.

6.4. Zur Stichprobe

Beim Auswahlverfahren kann von einem *Quoten-Sample* oder *einer geschichteten willkürlichen Auswahl* gesprochen werden, die einerseits durch die berufliche Qualifikation und andererseits durch das Alter getroffen wurde. Obwohl die Quote gewisse Merkmale vorgibt, obliegt es der durchführenden Person der Erhebung, wer befragt wird.¹⁹⁴

Die Überlegung zur Stichprobe war, Deutschlehrende im In- und Ausland zu befragen. Um eine gute Vergleichsbasis zu schaffen, boten sich Sprachassistentierende und junge

¹⁹² Vgl. Davies (2017). S. 138

¹⁹³ Atteslander/Cromm/Grabow/Klein/Maurer/Siegert (2010). S. 166-170

¹⁹⁴ Vgl. Kromrey/Strübing (2009). S. 269

Deutschlehrende in Österreich im Vergleich sehr gut an. Das Sprachassistenzenzprogramm richtet sich insbesondere an Lehramtsstudierende, die mit dessen Hilfe im Ausland ihre ersten Unterrichtserfahrungen sammeln können. Die Aufgabe der Sprachassistentierenden ist es, Lernende zum Deutschsprechen zu motivieren und die Begeisterung für Österreich in ihnen zu wecken. Das Programm wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert. Die Länder, die im Programm inbegriffen sind, sind Belgien, Frankreich, Großbritannien, Italien, Irland, Kroatien, Russland, die Schweiz und Spanien.¹⁹⁵

Die Stichprobe lässt sich nun in drei Gruppen einteilen: einerseits Deutschlehrende an österreichischen Schulen im Sekundarbereich und andererseits Sprachassistentierende, die im Ausland sind oder dort als Deutschlehrkräfte waren. Die Sprachassistentierenden wurden wiederum in zwei Gruppen geteilt: eine Gruppe wurde aus Personen gebildet, die eine Ausbildung zur Deutschlehrkraft absolviert haben – dazu wurden Universitäts- und PH- Studiengänge im Sekundar- und Primarbereich, oder der Master-DaF/DaZ gezählt. Bei der zweiten Gruppe ist dieser Ausbildungshintergrund nicht der Fall.

Um die drei Gruppen vergleichbar zu machen, wurde das Alter der Befragten auf unter 35 Jahre gesetzt. Der Grund dafür ist, dass das Sprachassistenzenzprogramm für Personen unter 35 gedacht ist und somit eine altersmäßige Vergleichbarkeit mit den Deutschlehrenden in Österreich geschaffen wurde.

6.5. Aufbau des Fragebogens

Für den Aufbau des Fragebogens wurden neben theoretischen Werken auch Fragebögen, die ebenfalls diese Thematik erforschten, als Vorlage verwendet. Als sehr praxisnah und hilfreich für den theoretischen Aufbau des Fragebogens erwies sich das Werk von Raab-Steiner/Benesch.¹⁹⁶ Als fachliche Leitfäden zur Fragebogenerstellung dienten Redl, de Cillia/Ransmayr und Davies.¹⁹⁷

Der Fragebogen wurde mit Hilfe folgender Fragen konzipiert:

Sind die Fragen verständlich?

Sind alle Antworten den vorgesehenen Antwortkategorien zuordbar?

¹⁹⁵ BMUKK. Weltweit unterrichten Sprachassistenten: <https://www.weltweitunterrichten.at/site/sprachassistenten/outgoing/home> (letzter Zugriff: 06.05.2019).

¹⁹⁶ Vgl. Raab-Steiner/Benesch (2018).

¹⁹⁷ Vgl. de Cillia/Ransmayr (2019); Davies (2017); Redl (2014).

Ist das Layout ansprechend?

Ist der Fragebogen zu lange und wirkt daher ermüdend?

Wird man bei Beantwortung der Fragen in eine bestimmte Richtung gedrängt?

Ist bei Verzweigungen klar, wo es weitergeht?

Ist der Fragebogen sprachlich auf die Zielgruppe abgestimmt?

Kann ich mit den gestellten Fragen meine Hypothesen beantworten?

Entsprechen die Antwortmöglichkeiten bei der Auswertung meinen Vorstellungen?¹⁹⁸

Der Fragebogen gliedert sich in drei verschiedene Bereiche: Fragen zur Person, Fragen zur persönlichen Einstellung und Wahrnehmung und Fragen zum Korrekturverhalten. Die Angaben zur Person und die Fragen zur Einstellung und Wahrnehmung sind im Fragebogen an unterschiedlichen Stellen verteilt und nicht, wie unten, geblockt dargestellt. Der Block der Korrektursätze ist noch vor weitreichenden Einstellungsfragen zum Thema angesiedelt, damit die Sätze möglichst objektiv beurteilt werden.

Insgesamt enthält der Fragebogen 59 Fragen, wobei 23 im geschlossenen Antwortformat und 36 im offenen Antwortformat gehalten sind.

6.5.1. Einleitung

Die Einleitung des Fragebogens richtete sich nach den Ausführungen von Raab-Steiner/Benesch und beinhaltete eine kurze Angabe zur Person und zur Institution, eine grobe Darstellung, für welchen Zweck geforscht wird, eine Zusicherung der Anonymität, eine Angabe zur benötigten Zeit, eine Aufforderung, möglichst genau zu antworten, und eine Dankesfloskel für die Teilnahme am Fragebogen.¹⁹⁹

Es wurde bewusst darauf verzichtet, das genau Forschungsgebiet zu nennen, um ein möglichst neutrales Antwortverhalten zu erhalten. Den Befragten wurde lediglich mitgeteilt, dass es um eine Erhebung des Sprachnormverständnisses geht.

6.5.2. Fragen zur Person

Folgende persönliche Angaben der Befragten wurden erhoben:

1. Angaben zur Sprachassistenz

¹⁹⁸ Vgl. Raab-Steiner/Benesch (2018). S. 64

¹⁹⁹ Vgl. Raab-Steiner/Benesch (2018). S. 54

- a. In welchem Land
 - b. In welchem Jahr
 - c. In welcher Schulform
2. Angaben zur Unterrichtslaufbahn in Österreich
 - a. In welchem Bundesland
 - b. In welcher Schulform
 3. Alter
 4. Geschlecht
 5. Nationalität
 6. Erstsprache(n)
 7. Heimatbundesland
 8. Etwaige Auslandsaufenthalte
 9. Angaben zur Bildungslaufbahn
 - a. Höchster Bildungsabschluss
 - b. Absolvierung einer Lehramtsausbildung (Ja/Nein)
 - c. Zweifächer
 - d. Angabe der Institution
 10. Bereitschaft zu einem Interview

Durch die Filterfunktion im Fragebogen wurden die Fragen zum Sprachassistentenprogramm nur jenen Personen gestellt, die auch wirklich daran teilnehmen oder daran teilgenommen haben. Ebenso wurden die Angaben zur Unterrichtslaufbahn nur jenen Personen gestellt, die an einer österreichischen Schule unterrichten.

6.5.3. Fragen zur persönlichen Einstellung und Wahrnehmung

Die Fragen können den Forschungsunterfragen 1,2 und 4 (siehe Kapitel 6.1.) folgendermaßen zugeordnet werden. Die Beantwortung erfolgte über ein semantisches Differential, also vorgegebenen Antwortoptionen:

- 1. Welche Vorstellung haben die Lehrkräfte von der eigennationalen und der fremdnationalen Varietät?**
 - a. Wie stark unterscheidet sich Ihrer Meinung nach die deutsche Sprache in Österreich von jener in Deutschland?

- b. Wie würden Sie die Sprachform, die Sie als Lehrkraft im Deutschunterricht verwenden, bezeichnen?
- c. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen:
 - i. Ich weiß sehr gut über österreichisches Deutsch Bescheid.
 - ii. Ich weiß sehr gut über bundesdeutsches Deutsch Bescheid.
 - iii. Wenn ich mit einem deutschen Gesprächspartner oder einer deutschen Gesprächspartnerin spreche, passe ich mich ihm oder ihr an.
 - iv. Die bundesdeutsche Standardsprache ist korrekter als die österreichische Standardsprache.
 - v. Es gibt nur ein richtiges Standarddeutsch.
 - vi. Ich kenne das Konzept der Plurizentrik des Deutschen.
 - vii. Ich fühle mich als sprachliches Vorbild für Lernende.
- d. Für wie wichtig halten Sie es, im Unterricht zu thematisieren, dass Deutsch in Deutschland, Österreich und der Schweiz in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt?

2. Wie stellt sich das Nachschlageverhalten der Befragten dar?

- a. Wenn bei der Korrekturarbeit einer Deutscharbeit ein sprachlicher Zweifelsfall auftritt, wie reagieren Sie?
- b. Welche Nachschlageressource konsultieren Sie in folgenden Bereichen?
 - i. Wortebene
 - ii. Grammatik
 - iii. Aussprache
- c. Welche Hilfsmittel und Nachschlageressourcen empfehlen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern?
 - i. Wortebene
 - ii. Grammatik
 - iii. Aussprache
- d. Gibt es Vorgaben zur Sprachverwendung im Deutschunterricht? Wenn ja, von wo kommen diese?

4. Inwieweit ist Standardvariation und Plurizentrik Thema in der Aus- und Weiterbildung der Befragten?

- a. Wurde während Ihrer gesamten bisherigen Bildungslaufbahn der Umstand erörtert, dass Deutsch in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt?

Insgesamt wurden 9 Fragen gestellt, wobei die Frage 1b 7 Unterfragen beinhaltet und die Fragen 3b und 3c auch jeweils 3 Unterfragen beinhalten – was zu einer Gesamtanzahl von 21 führt.

Es wurden verschiedene Frageformate gewählt. Am häufigsten finden sich in diesem Teil des Fragebogens Ratingskalen und Ordinalskalen, die nach Intensität, Bewertung und Häufigkeit fragen.²⁰⁰ Obwohl in der Literatur vor Mittelkategorisierungen als Ausweichoptionen gewarnt wird, wurde auf diese nicht verzichtet.²⁰¹ Gerade bei einer Thematik, die sich mit Sprachnormvorstellungen, Standardvarietäten und Sprachvariation beschäftigt, ist es durchaus legitim, einen Mittelweg zu wählen und sich der absoluten Meinung zu enthalten. Eine ähnliche Entscheidung wurde auch bei den Korrektursätzen gefällt (siehe Kapitel 6.6.). Bei dem Block der Bewertung der Aussagen zur Unterfrage 1 wurde zwar eine vierstellige, also gerade Skala verwendet, allerdings wurde auch eine Ausweichoption mit „weiß nicht“ ermöglicht.

Darüber hinaus wurden auch Fragen im gebundenen Format gestellt. Diese waren allerdings immer als Mischform konzipiert, um etwaige vergessene Antwortmöglichkeiten zu ermöglichen.

Teilweise wurden die Skalen mit Grafiken verbildlicht, um den Fragebogen optisch ansprechend wirken zu lassen.

6.5.4. Fragen zum Korrekturverhalten

Mit der Unterfrage 3 wird nach dem Korrekturverhalten der Befragten gefragt, die folgendermaßen lautet:

3. Wie gehen die Probandinnen und Probanden mit Fragen normativer Sprachrichtigkeit in Bezug auf sprachliche Variation bei Korrekturarbeiten um?

²⁰⁰ Vgl. Porst (2014). S. 71-77

²⁰¹ Vgl. Raab-Steiner/Benesch (2018). S. 60

Da es sich bei der Befragung um einen Onlinefragebogen handelte, wurde bei dem Block um das Korrekturverhalten kein Aufsatz verwendet, sondern eine Reihe von Sätzen entwickelt, die gewisse Items enthielten. Das Modell der Korrektursätze wurde von Davies/Schmidlin/Wyss übernommen, wobei die Sätze geändert wurden.²⁰²

Die Befragten wurden instruiert, die Sätze hinsichtlich ihrer normativen Gültigkeit und ihres Ausdrucks zu korrigieren, wobei die Optionen *normativ und stilistisch korrekt*, *würde ich unterwellen* und *normativ und stilistisch inkorrekt* zu Verfügung standen. Bei der Auswahl von *normativ und stilistisch inkorrekt* und *würde ich unterwellen* wurden die Befragten gebeten, ihre Entscheidung mit einem Kommentar zu begründen. Vier der befragten Personen teilten mit Hilfe der Kommentarfunktion des Fragebogens mit, dass die Korrektur von einzelnen aus dem Zusammenhang gerissenen Sätzen schwerfällt und nicht besonders realitätsnah ist. Dazu muss angemerkt werden, dass durch die Wahl des Befragungstools, die auf die Online-Befragung fiel, eine Befragungssituation geschaffen werden musste, die auch in einer online-Version realisierbar ist. Die Realisierung eines zusammenhängenden Aufsatzes, der online korrigiert werden könnte, erschien mir in einer Online-Version unmöglich. Außerdem kann die Konstruktion eines Aufsatzes nie wirklich realitätsnah sein, da es sich ja um fingierte Beispielsätze handelt. Die Anweisung für die Korrektur der Sätze lautete folgendermaßen:

Normative Sprachrichtigkeit und Ausdruck

Stellen Sie sich vor, die folgenden Sätze finden sich in einem Schularbeitsaufsatz eines Schülers oder einer Schülerin. Bitte lesen Sie die Sätze und entscheiden Sie, ob Sie im Hinblick auf Standardsprachlichkeit, normative Sprachrichtigkeit und Ausdruck Verbesserungen durchführen würden. Falls Sie Verbesserungsvorschläge haben, schreiben Sie diese bitte in die dafür vorgesehenen Textfelder.

- (1) normativ und stilistisch korrekt
- (2) Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:
- (3) Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

2.1 Der Bub bittet das Mädels zum Tanz.

²⁰² Vgl. Davies (2017). S. 144f

- 2.2 Im Feber haben Wiener Schulen eine Woche Semesterferien.
- 2.3 An Ostern und an Weihnachten trifft sich die ganze Familie.
- 2.4. So schnell konnte man gar nicht gucken, waren die Tickets für das Konzert schon ausverkauft.
- 2.5. In die Marinade für den Rinderbraten gehört unbedingt Paradeismark.
- 2.6. Obwohl Johanna Martin das Kennwort sagen hätte sollen, hat sie es vergessen.
- 2.7. Papa hat heute einen schiechen Pullover an, der so gar nicht zu seiner Figur passt.
- 2.8. Das Kind zog eine Schnute und setzte sich in die Ecke, um dort zu schmollen.
- 2.9. Die Tschickpause zählt zu der täglichen Routine vieler Österreicher und Österreicherinnen.
- 2.10. Der Mann zog den Hut an, nahm den Regenschirm und verließ die Wohnung.
- 2.11. Im Eck steht ein Bücherregal mit Neuerscheinungen.
- 2.12. Heute stehen Eier mit Majonäse am Speiseplan.
- 2.13. An Wimmerln herumzukletzeln ist wirklich eine Unart.
- 2.14. Die Kinder kommen nach der Schule immer pünktlich zum essen.
- 2.15. Der Student muss sich tummeln, um den Zug zu erreichen.
- 2.16. Die Frau an der Bar trägt ein bodenlanges Gewand.
- 2.17. Angelika lernt am liebsten auf der Uni.
- 2.18. Trotz dem schlechten Wetter gehen wir heute wandern.
- 2.19. Ich habe an der Bushaltestelle gestanden, um den Bus nicht zu verpassen.
- 2.20. Nora und Jonas kraxeln liebend gern auf Bäumen herum.
- 2.21. Elisabeth hat schon wieder den Milchkarton alle gemacht.
- 2.22. Auf die Medikamente zu vergessen, ist sehr nachlässig.
- 2.23. Die Treppe führt zur Kirche hinauf.
- 2.24. Ein Adventkalender hat 24 Türchen.
- 2.25. Die Mama hat heute zwei Kuchen gebacken.
- 2.26. Das Pyjama gefällt mir in Rot besser.
- 2.27. Die französische Flagge ist dreifarbig.

Für die Auswahl der Termini wurden das *Variantenwörterbuch (VWB)*, der *Duden (online)* und das *Österreichische Wörterbuch (ÖWB)* konsultiert. Die Anmerkungen, die die Kodizes zu den Items treffen, sind in der folgenden Tabelle angeführt. Auffällig ist, dass der

Duden (online), der den Anspruch vertritt, ein Wörterbuch für den gesamtdeutschen Sprachraum zu sein, Deutschlandismen nicht markiert, Austriazismen hingegen schon und in einzelnen Fällen die Auszeichnungen „österreichisch“ und „landschaftlich“ nebeneinanderstellt. Fallweise gibt es auch Widersprüche in der Markierung einzelner Lexeme (z.B. dreifärbig, kraxeln, Mädels) im Kodex.

Items	Duden Online	ÖWB	VWB
Adventkalender	österreichisch ²⁰³	Adventkalender (in Deutschland im Allgemeinen: Adventskalender) ²⁰⁴	A ²⁰⁵
alle machen	umgangssprachlich ²⁰⁶	nicht verzeichnet	D (ohne südost.) Grenzfall des Standards ²⁰⁷
am Speiseplan	österreichisch ²⁰⁸	früher hat „am“ allgemein auch „auf dem“ bedeutet. In Österreich ist dieser Gebrauch noch heute erhalten. ²⁰⁹	A D (südost.) ²¹⁰
an Ostern/An Weihnachten	besonders süddeutsch, schweizerisch ²¹¹	nicht verzeichnet	CH, D. Präp. mit Dat. ²¹²
auf der Uni	räumlich mit Akkusativ ²¹³	mit Dativ zur Angabe einer Position ²¹⁴	Nicht verzeichnet
Bub	süddeutsch, österreichisch, schweizerisch ²¹⁵	keine spezifischen Angaben ²¹⁶	A CH D-süd ²¹⁷

²⁰³ Duden. Adventkalender: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Adventkalender> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁰⁴ Pabst/Eybl (2018). S. 32

²⁰⁵ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 20

²⁰⁶ Duden. Alle: https://www.duden.de/rechtschreibung/alle_Adverb (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁰⁷ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 25

²⁰⁸ Duden. Am: <https://www.duden.de/rechtschreibung/am> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁰⁹ Pabst/Eybl (2018). S. 42

²¹⁰ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 31

²¹¹ Duden. An: https://www.duden.de/rechtschreibung/an_Praeposition (letzter Zugriff 1.8.2019)

²¹² Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 35

²¹³ Duden. Auf: https://www.duden.de/rechtschreibung/auf_Praeposition (letzter Zugriff 1.8.2019)

²¹⁴ Pabst/Eybl (2018). S. 66

²¹⁵ Duden. Bub: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bub> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²¹⁶ Pabst/Eybl (2018). S. 133

²¹⁷ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 136

das Pyjama	schweizerisch ²¹⁸	nicht verzeichnet	in CH auch Neutrum ²¹⁹
die Mama	nicht verzeichnet	nicht verzeichnet	nicht verzeichnet
dreifarbig	verwandte Form: dreifarbig (österreichisch) ²²⁰	in Österreich überwiegen die Formen mit -ä- ²²¹	gemeindt. ²²²
Eck	süddeutsch, österreichisch ²²³	keine spezifischen Angaben ²²⁴	A D-süd ²²⁵
eine Schnute ziehen	umgangssprachlich ²²⁶	nicht verzeichnet	D (ohne Südost) Grenzfall des Standards ²²⁷
Feber	österreichisch, besonders Amtssprache ²²⁸	keine spezifischen Angaben ²²⁹	A ²³⁰
Gewand	gehoben, sonst österreichisch und süddeutsch ²³¹	keine spezifischen Angaben ²³²	A D-südost ²³³
gucken	umgangssprachlich ²³⁴	besonders deutsch ²³⁵	CH D (ohne südost) Grenzfall des Standards ²³⁶
habe gestanden	Perfektbildung mit „hat“; süddeutsch, österreichisch, schweizerisch: ist ²³⁷	Perfektbildung mit haben nicht verzeichnet	das Perfekt wird in den gemeindt. Verwendungen in A, CH und D-süd. auch mit sein gebildet, sonst mit <i>haben</i> . ²³⁸
Hut anziehen	nicht verzeichnet	nicht verzeichnet	CH ²³⁹

²¹⁸ Duden. Pyjama: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Pyjama> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²¹⁹ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 566

²²⁰ Duden. Dreifarbig: <https://www.duden.de/rechtschreibung/dreifarbige> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²²¹ Pabst/Eybl (2018). S. 233

²²² Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 223

²²³ Duden. Eck: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Eck> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²²⁴ Pabst/Eybl (2018). S. 187

²²⁵ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 189

²²⁶ Duden. Schnute: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Schnute> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²²⁷ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 642

²²⁸ Duden. Feber: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Feber> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²²⁹ Pabst/Eybl (2018). S. 234

²³⁰ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 227

²³¹ Duden. Gewand: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gewand> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²³² Pabst/Eybl (2018). S. 289

²³³ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 284

²³⁴ Duden. Gucken: <https://www.duden.de/rechtschreibung/gucken> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²³⁵ Pabst/Eybl (2018). S. 306

²³⁶ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 299

²³⁷ Duden. Stehen: <https://www.duden.de/rechtschreibung/stehen> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²³⁸ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 706

²³⁹ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 46

kletzeln	österreichisch umgangssprachlich ²⁴⁰	umgangssprachlich ²⁴¹	A Grenzfall des Standards ²⁴²
kraxeln	umgangssprachlich, besonders süddeutsch, österreichisch ²⁴³	keine spezifischen Angaben ²⁴⁴	A D-südost Grenzfall des Standards ²⁴⁵
Mädel	umgangssprachlich, häufiger auch ironisch ²⁴⁶	keine spezifischen Angaben	A D Grenzfall des Standards ²⁴⁷
*Majonäse	-	-	-
Paradeismark	österreichisch ²⁴⁸	besonders ostösterreichisch ²⁴⁹	A (ohne west) ²⁵⁰
Rinderbraten	Kochkunst ²⁵¹	besonders deutsch ²⁵²	D-nord/mittel ²⁵³
sagen hätte sollen	nicht verzeichnet	nicht verzeichnet	nicht verzeichnet
schiech	österreichisch, bayerisch, sonst landschaftlich ²⁵⁴	auch, schiach (umgangssprachlich) ²⁵⁵	nicht verzeichnet
Treppe	keine spezifischen Angaben ²⁵⁶	Stiege; Wendeltreppe ²⁵⁷	gemeindeutsch ²⁵⁸
trotz dem schlechten Wetter	besonders süddeutsch, schweizerisch und österreichisch auch mit Dativ ²⁵⁹	Präposition mit Genitiv und Dativ ²⁶⁰	nicht verzeichnet
Tschick	keine spezifischen Angaben ²⁶¹	umgangssprachlich ²⁶²	A

²⁴⁰ Duden. Kletzeln: <https://www.duden.de/rechtschreibung/kletzeln> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁴¹ Pabst/Eybl (2018). S. 391

²⁴² Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 394

²⁴³ Duden. Kraxeln: <https://www.duden.de/rechtschreibung/kraxeln> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁴⁴ Pabst/Eybl (2018). S. 410

²⁴⁵ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 417

²⁴⁶ Duden. Mädel: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Maedel> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁴⁷ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 457

²⁴⁸ Duden. Paradeismark: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Paradeismark> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁴⁹ Pabst/Eybl (2018). S. 520

²⁵⁰ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 523

²⁵¹ Duden. Rinderbraten: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rinderbraten> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁵² Pabst/Eybl (2018). S. 583

²⁵³ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 598

²⁵⁴ Duden. Schiech: <https://www.duden.de/rechtschreibung/schiech> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁵⁵ Pabst/Eybl (2018). S. 607

²⁵⁶ Duden. Treppe: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Treppe> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁵⁷ Pabst/Eybl (2018). S. 721

²⁵⁸ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 752

²⁵⁹ Duden. Trotz: <https://www.duden.de/rechtschreibung/trotz> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁶⁰ Pabst/Eybl (2018). S. 725

²⁶¹ Duden. Tschick: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Tschick> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁶² Pabst/Eybl (2018). S. 726

			Grenzfall des Standards ²⁶³
sich tummeln	österreichisch, sonst landschaftlich ²⁶⁴	sich beeilen ²⁶⁵	A D-mittelost/südost ²⁶⁶
vergessen auf	nicht verzeichnet	Präposition mit Dativ oder Akkusativ ²⁶⁷	A Präp. mit Akk. (in Verbindung mit dem Verb vergessen) ²⁶⁸
Wimmerln	bayrisch und österreichisch umgangssprachlich für Hitze- oder Eiterbläschen ²⁶⁹	umgangssprachlich ²⁷⁰	A D-südost Grenzfall des Standards ²⁷¹

Grafik 1.1. Die Items in den Nachschlagewerken

Folgende Kategorisierungen können auf Grund der Wörterbucheinträge (aus österreichischer Perspektive) getroffen werden:

Eigennationale Varianten (unspezifische und spezifische Austriazismen)	Fremdnationale Varianten (unspezifische und spezifische Deutschlandismen, spezifische Helvetismen)	Gemeindeutsch
Lexik	Lexik	Lexik
Gewand	Rinderbraten	Treppe
Eck	gucken	dreifarbig
tummeln	Orthographie	
Feber	*Majonäse	
Adventkalender	Grammatik	
schiech	den Hut anziehen	
Paradeismark	das Pyjama	
Bub	An Ostern	
Tschick	An Weihnachten	Kontrollitem
Wimmerl	habe gestanden	*zum essen
kletzeln	eine Schnute ziehen	
kraxeln	alle machen	
Mädel		

²⁶³ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 757

²⁶⁴ Duden. Tummeln: <https://www.duden.de/rechtschreibung/tummeln> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁶⁵ Pabst/Eybl (2018). S. 727

²⁶⁶ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 757

²⁶⁷ Pabst/Eybl (2018). S. 66

²⁶⁸ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 55

²⁶⁹ Duden. Wimmerl: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wimmerl> (letzter Zugriff 1.8.2019)

²⁷⁰ Pabst/Eybl (2018). S. 830

²⁷¹ Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 827

Grammatik		
die Mama		
sagen hätte sollen		
auf der Uni		
auf etwas vergessen		
am Speiseplan		
trotz dem schlechten Wetter		

Grafik 1.2. Kategorisierung der Items

Insgesamt wurden 32 Items aus verschiedenen Bereichen abgedeckt, wobei das Item **zum essen* die Überprüfungsfunktion einnahm, um zu sehen, welche Entscheidung die Befragten bei effektiv falschen Formen treffen würden. Es wurde sowohl die Lexik, die Grammatik als auch die Orthographie aus den drei Vollzentren mit Beispielen bedacht. Bei der Auswahl der Begriffe wurde ein Fokus auf das österreichische Deutsch gelegt, um verstärkt das Varietätenbewusstsein und die sprachlichen Normvorstellungen gegenüber der eigennationalen Standardvarietät zu untersuchen.

Drei Items waren in keinem der Nachschlagewerke verzeichnet, nämlich *Die Mama*, *sagen hätte sollen* und **Majonäse*.

Das Item *sagen hätte sollen* wurde aus Ammon und der Variantengrammatik entnommen, das Item *die Mama* aus Wiesinger.²⁷² Das Item **Majonäse* war bis 2015 kodifiziert. Diese Schreibung existiert aber durch den Beschluss des Rates für deutsche Rechtschreibung seit 2016 nicht mehr.²⁷³

Zahlenmäßig entfallen die Items auf folgende Kategorien: 19 aus der Kategorie eigennationale Varianten, 10 aus der Kategorie fremdnationale Varianten, 2 aus der Kategorie Gemeindeutsch und 1 aus der Kategorie Kontrollitem.

Bei den eigennationalen Varianten, handelt es sich bei den meisten gewählten österreichisch-deutschen Termini um sogenannte unspezifische Varianten, viele der Ausdrücke werden auch im Süden Deutschlands verwendet, wobei sie dort häufig nicht als

²⁷² Vgl. Ammon (1995); Wiesinger (2014). S. 39

Vgl. Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Wortstellung im Verbalkomplex:

http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Wortstellung_im_Verbalkomplex (letzter Zugriff 05.06.19)

²⁷³ Vgl. Dudenredaktion (2017). S. 18; Rat für deutsche Rechtschreibung. Bericht: https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Bericht_2011-2016.pdf (letzter Zugriff: 12.08.19)

standardsprachlich gelten – in Österreich hingegen schon (siehe Kapitel 2.3.1.).²⁷⁴ Manche Begriffe sind hingegen im Westen Österreichs nicht gebräuchlich. Bei den fremdnationalen Varianten wurden 2 Helvetismen (den Hut anziehen und das Pyjama) und 8 Deutschlandismen gewählt. Während es sich bei den Helvetismen um spezifische Helvetismen handelt, sind die Deutschlandismen sowohl spezifisch als auch unspezifisch.

Die Überlegung zu den beiden gemeindeutschen Begriffen war, dass es österreichisch-deutsche Pendant gibt, die in Österreich mit einer höheren Frequenz verwendet werden als die gemeindeutschen – so ist in Österreich Stiege und Treppe gängig und auch -färbig ist in Österreich genauso gebräuchlich wie -farbig.²⁷⁵

Alle Items, die in der Liste als Austriazismen geführt werden, aber auch die beiden gelisteten Helvetismen, sind im Duden als „österreichisch“, „süddeutsch“ oder „schweizerisch“ markiert. Die Markierung „bundesdeutsch“ bei den als Deutschlandismen gelisteten Worten fehlt (Vgl. dazu auch Kapitel 3.3.).²⁷⁶

Das ÖWB hingegen markiert die bundesdeutschen Begriffe als solche, verzichtet allerdings auf den Zusatz bei den österreichisch-deutschen Begriffen, erhebt allerdings im Gegensatz zum Duden nicht den Anspruch, ein Wörterbuch für den gesamtdeutschen Sprachraum zu sein, sondern ist vorwiegend für den Gebrauch in österreichischen Ämtern und in der Schule bestimmt.²⁷⁷

Das VWB führt bei jedem Item eine regionale Verortung durch – unabhängig davon, aus welchem Voll- oder Halbzentrum der Begriff kommt.²⁷⁸ Die, im VWB als *Grenzfälle des Standards* markierten Worte, werden häufig im Duden und auch im ÖWB als umgangssprachlich markiert.²⁷⁹

6.6. Pre-Test

Die eigentliche Pre-Testung fand in mehreren Phasen statt. Zum einen wurde der Online-Fragebogen im Vorfeld von Familienmitgliedern und Freunden getestet, die mit der

²⁷⁴ Vgl. Pfrehm (2007).

²⁷⁵ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 223/S. 712

²⁷⁶ Siehe z.B. Duden. Schiech: <https://www.duden.de/rechtschreibung/schiech> (letzter Zugriff: 15.06.19) vgl.

Duden. Gucken:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/gucken> (letzter Zugriff: 15.06.19)

²⁷⁷ Vgl. Pabst/Eybl (2018). S. 607 schiech vgl. gucken S. 306

²⁷⁸ Siehe z.B. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 299 gucken vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 757 Tschick

²⁷⁹ Siehe z.B. Kletzeln. Pabst/Eybl (2018). S. 391 vgl. Duden. Kraxeln. Online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/kraxeln> (letzter Zugriff: 15.06.19)

Thematik nicht vertraut sind und als fachfremd eingestuft werden können. Dabei wurde Verständnisschwierigkeiten auf den Grund gegangen, die sich eingestellt hatten. In einer zweiten Phase wurden Studienkolleginnen gebeten, den Fragebogen auszufüllen, um auch Fachmeinungen miteinbeziehen zu können. Insgesamt testeten bei diesen beiden Phasen 9 Tester und Testerinnen den Fragebogen. In einer letzten Phase konnten in einem Master-Seminar von Germanistik-Studierenden mit 27 Teilnehmerinnen und Teilnehmern meiner Betreuerin Jutta Ransmayr die Korrektursätze getestet werden. Dabei wurde vor allem überprüft, inwieweit eine Wellenfunktion, also die Auswahl nicht ganz korrekt, aber auch nicht falsch, sinnvoll wäre. Zu diesem Zweck wurden die Studierenden in zwei Gruppen geteilt; eine Gruppe mit der Option, eine Welle nutzen zu können und eine zweite Gruppe, der diese Option nicht offenstand. Die Sätze wurden in ausgedruckter Form von den zukünftigen Deutsch-Lehrenden korrigiert und schließlich mit mir detailliert besprochen. Nach der Diskussionsrunde mit den Studierenden wurde es offensichtlich, dass eine Wellenfunktion unbedingt notwendig ist. Auch im Hinblick darauf, dass einige Studierende, denen die Wellenfunktion nicht zur Verfügung stand, sich darüber hinwegsetzten und trotzdem Begriffe unterwellten. Dabei wurde wiederum klarer, dass einige der abgefragten Termini kein absolutes Urteil zulassen, wodurch die Wellenfunktion durchaus gerechtfertigt ist. Die Pre-Testung zeigte auch im Vorfeld, welche Begriffe besonders anfällig für Korrekturen sind und welche eher weniger Beachtung finden. Bestärkt durch das Feedback in dem Seminar, wurde der Fragebogen mit Wellen-Option online gestellt.

6.7. Der Verlauf der Verteilung des Fragebogens

Die Versendung des Fragebogens fand im April und Mai 2019 statt, und erfolgte über E-Mail. Die Sprachassistentierenden konnten mit der Hilfe von Ulla Riesenecker, einer Beauftragten des Mobilitätsprogramms, erreicht werden. So wurden insgesamt 630 Sprachassistentierende kontaktiert (195 der gerade tätigen, 204 aus dem Turnus 2017/18 und 231 aus dem Turnus 2016/17) und davon konnten 69 Antworten verwertet werden.

Bei den Deutschlehrenden wurde zum einen auf das Schneeball-Verfahren gesetzt, wobei Bekannte von Bekannten kontaktiert wurden, die den Fragebogen wiederum verteilten. Darüber hinaus wurden 120 Lehrer und Lehrerinnen in verschiedenen Bundesländern über Email kontaktiert, was schließlich zum gewünschten Rücklauf von 54 Deutschlehrenden führte.

Wenn man die Rücklaufstatistik betrachtet, die sämtliche Klicks, die der Fragebogen erfuhr, aufzeichnete, wurde der Fragebogen 436 Mal aufgerufen, wobei 148 Personen den Fragebogen vollkommen ausfüllten. Dies lässt auf eine Rücklaufquote von circa 33% schließen.

6.8. Die Auswertung

Nach dem erfolgten Rücklauf wurde mit der Auswertung begonnen, davor musste allerdings noch eine Sichtung der Antworten folgen, um Personen auszusortieren, die nicht den Kriterien der Stichprobe entsprachen. Insgesamt erfüllten 25 Personen der 148 Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht die Kriterien für den Fragebogen. Ausschlusskriterien waren für die Gruppe der Deutschlehrenden das Alter, ein fehlender Österreich-Bezug – damit ist die Sozialisierung und/oder Absolvierung der Ausbildung in einem anderen deutschsprachigen Vollzentrum als Österreich gemeint – und eine nicht vollendete Ausbildung, für die Gruppe der Sprachassistenten das Alter und ein fehlender Österreich-Bezug.

Da 36 der 59 Fragen im offenen Antwortformat gehalten waren, wurden die Antworten dieser Fragen analysiert und anhand dessen Kategorien gefunden, denen schließlich die Antworten zugeordnet wurden. Die Auswertung erfolgte mit Excel und der Analyse-Funktion von Excel. Außerdem war die Software www.soscisurvey.com sehr gut mit Excel kompatibel, wodurch die Auswertung der Antworten mit geschlossenem Antwortformat sehr unproblematisch und schnell erfolgen konnte.

Um statistische Signifikanz nachzuweisen, wurde bei ausgewählten Fragen, der Signifikanzwert angegeben. Nach Kromrey/Strübing gibt dieser Wert an:

Ob im Fall von Zufallsstichproben die Abweichungen der empirischen Tabellen von der Indifferenztafel „noch zufällig“ zustande gekommen sein können oder ob sie als nicht mehr zufällig (als „statistisch signifikant“) anzusehen sind.²⁸⁰

Liegt der Wert unter $p=0,05$ kann man von einer statistischen Signifikanz sprechen. Der Wert wird mit $(p > 0,05)$ angegeben.

Die Auswertung der Korrektursätze stellte das Kernstück der Untersuchung dar. Nachdem die Befragten gebeten wurden, Sätze zu korrigieren, wurden manchmal auch Auffälligkeiten abseits der Zielitems korrigiert (z.B. Satzstellung, Beistrichsetzung, Zeitfehler etc.).

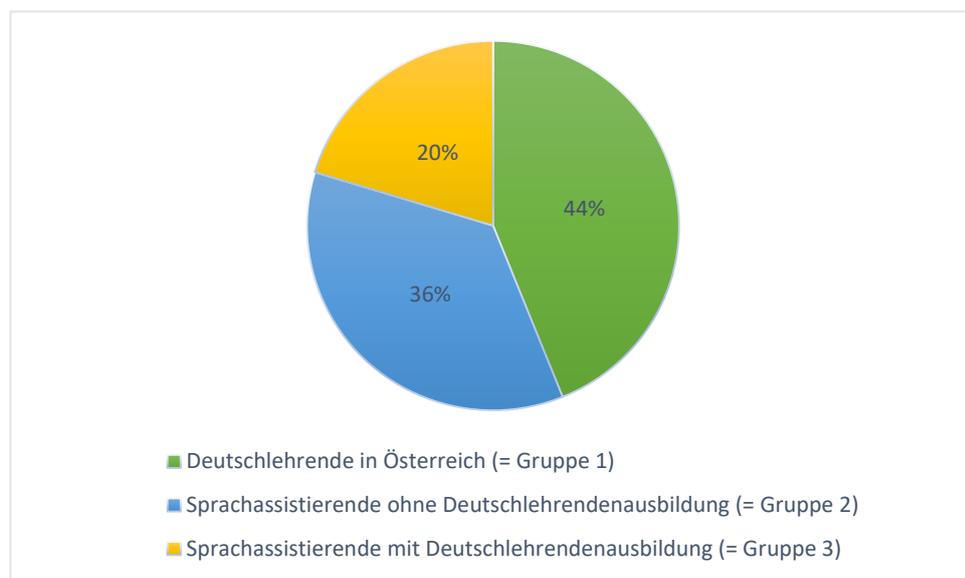
²⁸⁰ Kromrey/Strübing (2009). S. 458

Diese Korrekturen fielen aber so minimal aus, dass sie zwar berücksichtigt, aber nicht weiter analysiert und mit der Kategorie *anderes* zusammengefasst wurden. Da manche Sätze zwei Testitems enthielten, wurden bei diesen die Kommentare, die von den Befragten gemacht wurden, analysiert und auf die jeweiligen Items einzeln bezogen, da es manchmal zu einem großen Unterschied kam, welches Item von den Befragten nun ausgewählt wurde (siehe Kapitel 7.4.3. *Zu den Grenzfällen des Standards*).

Die Auswertung findet sich zum einen im Kapitel *Darstellung der Ergebnisse* und zum anderen im *Anhang*.

7. Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Teil werden die für die Forschung relevanten Ergebnisse der Erhebung dargestellt. Wie im Kapitel über die Stichprobe dargelegt, wurden die Befragten in drei Gruppen geteilt, die mit Gruppe 1, 2 und 3 bezeichnet werden. Insgesamt wurden 123 Personen befragt, davon entfallen 54 auf die Gruppe 1 (Deutschlehrende in Österreich), 44 auf die Gruppe 2 (Sprachassistentierende ohne Deutschlehrendenausbildung) und 25 auf die Gruppe 3 (Sprachassistentierende mit Deutschlehrendenausbildung (Gruppe 3)).



Grafik 1.3. Gruppenaufteilung in % (n=123)

Die Gruppe der Sprachassistentierenden mit Deutschlehrendenausbildung ist eklatant kleiner als die übrigen beiden Gruppen. Dies ist dem Rücklauf geschuldet, der nicht größer ausfiel. Vor allem war es schwierig, gezielt Personen zu finden, die dieses „Doppelkriterium“ (Sprachassistentenzerfahrung und Deutschlehrendenausbildung) erfüllen. Dass bei dieser aus 25 Personen bestehenden Gruppe die Repräsentativität nicht gegeben ist, muss leider in Kauf genommen werden.²⁸¹ Trotzdem ist eine Gruppenteilung der Sprachassistentierenden unverzichtbar. Denn auch wenn dieses Sample nur sehr klein ist, ist es umso interessanter, bei Personen, die sowohl länger im Ausland unterrichtet als auch eine Deutschlehrendenausbildung absolviert haben, eine Tendenz im Sprachnormverständnis festzustellen. Bei

²⁸¹ Vgl. Kromrey/Strübing (2009). S. 182

der Ergebnisdarstellung werden alle drei Gruppen miteinbezogen, wobei bei Gruppe 3 erwähnt wird, dass lediglich eine Tendenz feststellbar ist.

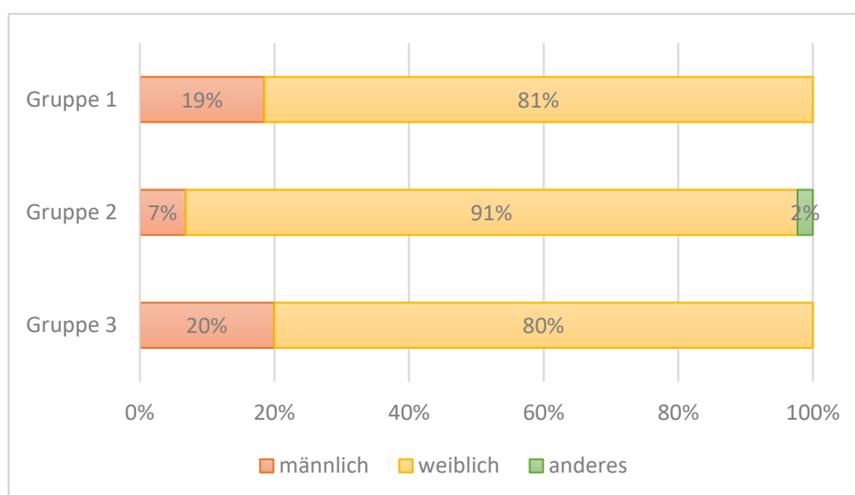
Bei allen Antwortmöglichkeiten gibt es auch immer die Möglichkeit einer Ausweichoption. Diese wird in der Darstellung allerdings nur dann berücksichtigt, wenn sie auch gewählt wurde.

Zuerst soll ein Überblick über die sozialen Eckdaten der befragten Personen gegeben werden, im zweiten Teil werden Einschätzungsfragen zu Standardvarietäten und sprachlicher Variation gezeigt, der dritte Teil widmet sich dem Nachschlageverhalten, der vierte Teil dem Korrekturverhalten und der fünfte Teil nimmt die Frage der Standardvariation in der Ausbildung in den Blick.

7.1. Persönliche Daten

Betrachtet man die Grafik 2.1., sieht man ein sehr weiblich dominiertes Bild, was das Sample anbelangt.

Fasst man alle Gruppen zusammen, sind 85% weiblich, 14% männlich und 1% einem anderen Geschlecht zugehörig. Diese weibliche Dominanz kann als realitätsnahe Abbildung des Lehrberufs beziehungsweise des Germanistikstudiums gesehen werden.²⁸²



Grafik 2.1. Geschlechterverteilung in % (n1=54, n2=44, n3=25).

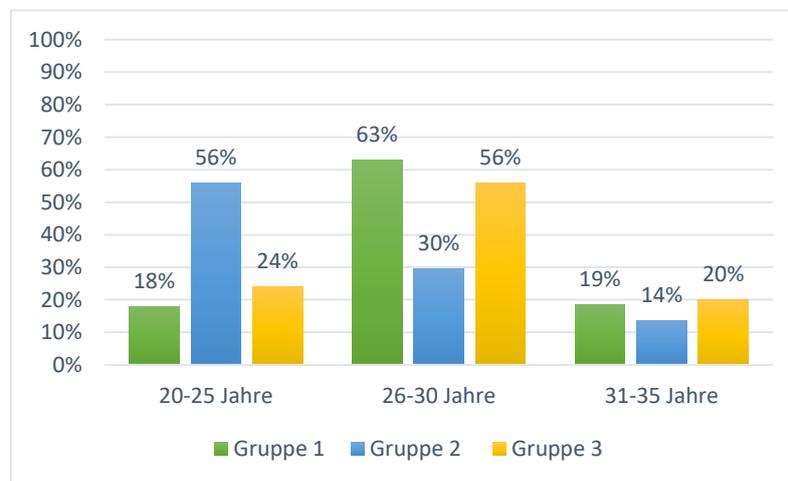
²⁸² Siehe z.B.: In der Erhebung „AbsolventInnen-Tracking“ von Absolventen des Diplomstudiums der deutschen Philologie der Uni Wien von 2003 bis 2014 wurde eine Geschlechterverteilung von 84% Frauen und 16% Männern erhoben.

Vgl. Universität Wien. Qualitätssicherung:

https://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_qualitaetssicherung/Dateidownloads/AbsolventInnentracking/Grafische_Darstellung/Deutsche_PhilologieDiplom_ATrac.pdf (letzter Zugriff 18.06.19)

Bei der Erhebung der Erstsprachen in Gruppe 1 geben zwei Personen an, eine andere Erstsprache als Deutsch zu sprechen. Eine Person gibt Aramäisch und Arabisch, die zweite Person Ungarisch als ihre Erstsprachen an. In den Gruppen 2 und 3 gibt es die Nennung von deutschen Dialekten als Erstsprache, so nennt in der Gruppe 2 eine Person südtirolerisch und in der Gruppe 3 eine Person tirolerisch als ihre Erstsprachen.

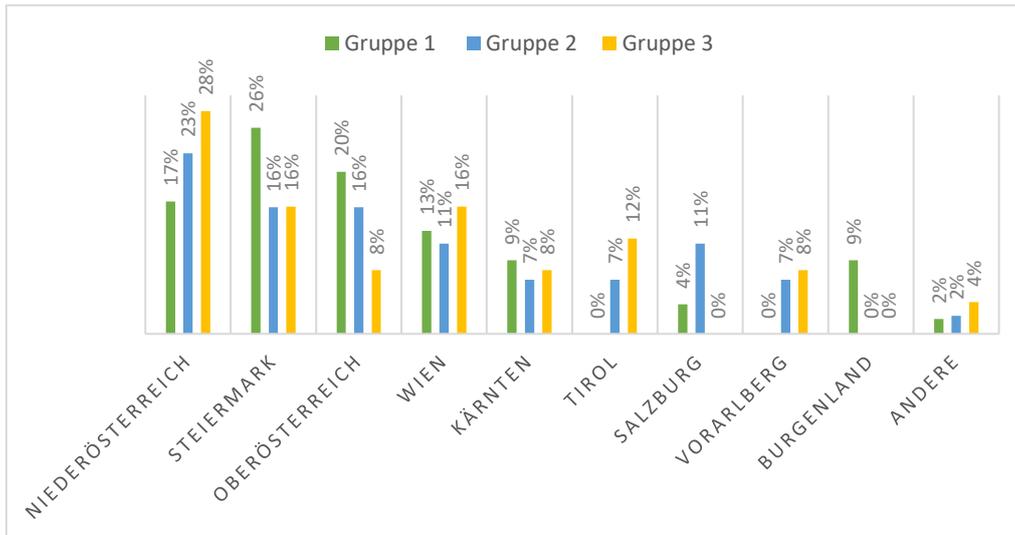
Die Grafik 2.2. zur Altersverteilung zeigt ein recht ausgewogenes Bild zwischen den Altersgruppen, wobei die meisten Personen im Mittelfeld liegen und zwischen 26 und 30 Jahre alt sind. Das Alter wurde, wie schon in der Stichprobe besprochen, mit 35 Jahren begrenzt.



Grafik 2.2. Alter der Befragten in % (n1=54, n2=44, n3=25).

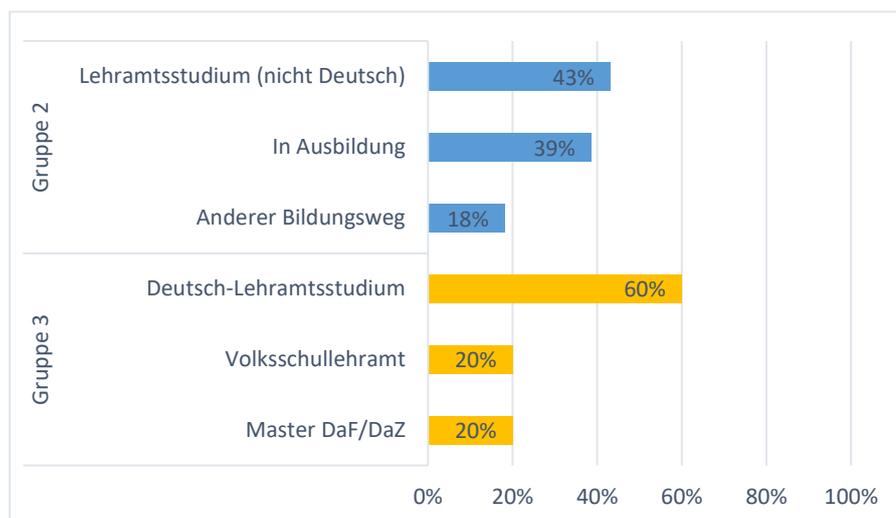
Bei der Erhebung der Herkunftsbundesländer, in der Grafik 2.3. ersichtlich, ist ein deutlicher Schwerpunkt nach Ostösterreich, Mitte Österreichs und Südösterreich auszumachen.

Lediglich 11 Personen geben an, aus den westlichen Bundesländern, also Tirol und Vorarlberg, zu stammen. Drei Personen geben Herkunftsorte außerhalb Österreichs an. Aus Gruppe 1 stammt eine Person aus Ungarn, in Gruppe 2 und 3 geben jeweils eine Person (pro Gruppe) Südtirol als Heimatbundesland an. Die starke Südost- beziehungsweise Mitte- und Ostlastigkeit der Herkunft der Befragten zeigt sich auch in den genannten Ausbildungsinstitutionen. Die Universität Wien (56% Gruppe 1, 52% der Gruppe 2 und 40% der Gruppe 3) wird am häufigsten angegeben, gefolgt von der Universität Graz (20% der Gruppe 1, 14% der Gruppe 2 und 12% der Gruppe 3).



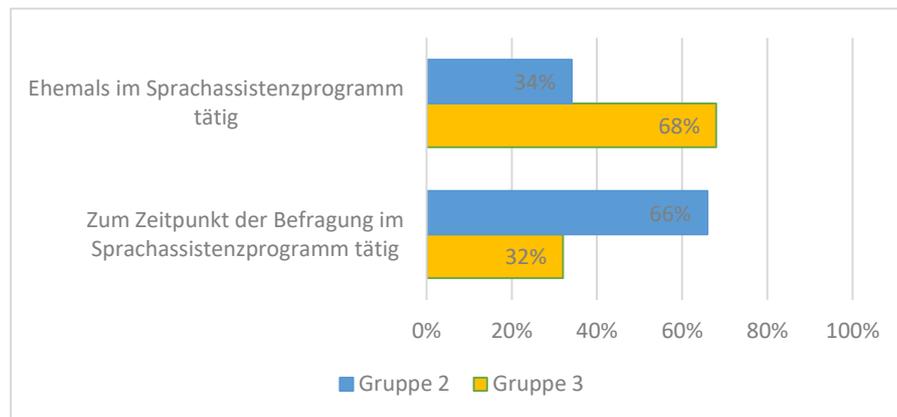
Grafik 2.3. Herkunft nach Bundesländern in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Während die Gruppe 1 in der Frage der Ausbildung als homogene Masse bezeichnet werden kann, alle Personen haben ein Universitätsstudium als Deutschlehrkraft in Österreich absolviert (7% Bachelor, 2% Master und 91% Magister) und unterrichten Deutsch in der Sekundarstufe (69% in der AHS, 18% in der BHS und 13% in der NMS), variieren die Gruppen 2 und 3 in Fragen der Ausbildung stärker. In der Gruppe 2 – den Sprachassistenten ohne Deutschlehrendenausbildung – haben 43% ein abgeschlossenes Lehramtsstudium, 39% befinden sich noch in Ausbildung und 18% haben einen anderen Bildungsweg eingeschlagen. In der Gruppe 3 – den Sprachassistenten mit abgeschlossener Deutschlehrendenausbildung – haben 60% ein Deutschlehramtsstudium absolviert, 20% ein Volksschullehramtsstudium und 20% den Master DaF/DaZ.



Grafik 2.4. Ausbildung der Gruppe 2 und 3 in %. (n2=44, n3=25).

Zu den Sprachassistenten wurden zusätzlich Informationen erhoben, die hier dargestellt werden. Die Grafik 2.5. zeigt, ob sich die Sprachassistenten und -assistentinnen zum Zeitpunkt der Befragung gerade im Ausland befanden oder ob sie bereits zurückgekehrt sind.



Grafik 2.5. Wann wurde das Sprachassistenprogramm absolviert? In %.

Beide Gruppen gemeinsam betrachtet, befanden sich 54% (66% der Gruppe 2 und 34% der Gruppe 3) der Assistentinnen und Assistenten zum Zeitpunkt der Befragung im Ausland, 46% (34% der Gruppe 2 und 68% der Gruppe 3) der Befragten haben das Sprachassistenprogramm in einem früheren Turnus absolviert. Der Zeitraum, in dem die ehemaligen Assistenten und Assistentinnen das Programm absolviert haben, erstreckt sich von 2009/10 bis 2017/18.

Zu den Ländern, in denen die Befragten (Gruppe 2 und 3 betreffend) tätig sind oder waren, sind die vier am häufigsten genannten Spanien (mit 35%), gefolgt von Großbritannien und Frankreich (jeweils mit 23%) und Italien (mit 10%). Die übrigen 9% teilen sich auf die Länder Irland, Kroatien, Russland und die Schweiz auf.

Zu den Schultypen, in denen die Assistenten und Assistentinnen unterrichtet beziehungsweise unterrichtet haben, ergibt sich ein relativ homogenes Bild – lediglich 19% (Gruppe 2 und 3 betreffend) geben als Tätigkeitsfeld nicht den Sekundarbereich an. 81% der Befragten sind oder waren also im Ausland im Sekundarbereich tätig, was eine gute Vergleichsgrundlage zu den Deutschlehrenden in Österreich schafft, die alle im Sekundarbereich tätig sind.

7.2. Einstellungen gegenüber der eigenen Standardvarietät

Die Einschätzung der eigenen Standardvarietät und dabei Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Wahrnehmung zwischen der bundesdeutschen und der österreichischen Standardvarietät zu erheben, ist der Ausgangspunkt der ersten Unterforschungsfrage: „Welche Vorstellung haben die Lehrkräfte von der eigennationalen und der fremdnationalen Varietät?“. Dazu wird zunächst die Einstellung der Befragten zur österreichischen und bundesdeutschen Standardvarietät im Vergleich, dann die Einschätzungen zur Plurizentrik und schließlich das Sprachverhalten der Lehrkräfte im Unterricht dargestellt.

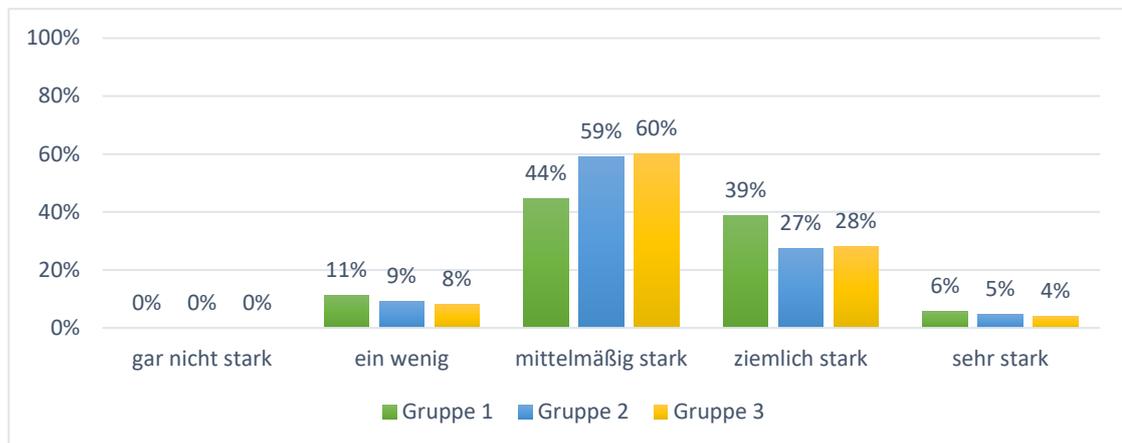
7.2.1. Die österreichische und die bundesdeutsche Standardvarietät im Vergleich

Zunächst werden die Ergebnisse zur Frage „Wie stark unterscheidet sich Ihrer Meinung nach die deutsche Sprache in Österreich von jener in Deutschland?“ genauer erörtert. Auffällig dabei ist, dass nur ein Bruchteil der Befragten (11% der Gruppe 1, 9% der Gruppe 2 und eine 8-prozentige Tendenz in der Gruppe 3) angibt, dass sich die bundesdeutsche und die österreichische Standardvarietät *ein wenig* unterscheiden. Niemand gibt an, dass sich die Standardvarietäten *gar nicht stark* unterscheiden. Der Großteil der Befragten gibt an, dass die Unterscheidung der Standardvarietäten *mittelmäßig stark* beziehungsweise *ziemlich stark* ausfällt (44% der Gruppe 1, 59% der Gruppe 2 und 60% der Gruppe 3 *mittelmäßig stark*; 39% der Gruppe 1, 27% der Gruppe 2 und 28% der Gruppe 3 *ziemlich stark*). Nur ein geringer Prozentsatz entfällt auf die Kategorie *sehr stark* (6% der Gruppe 1, 5% der Gruppe 2 und 4% der Gruppe 3). Eine statistische Signifikanz ist gegenüber den Deutschlehrenden in Österreich und den Sprachassistentierenden ohne Deutschlehrendenausbildung gegeben ($p=0,02$).

An dieser Frage ist die Position im Fragebogen interessant. Sie befindet sich gleich an zweiter Stelle nach der Angabe der persönlichen Daten, das heißt noch vor den Korrekturätzen. Deswegen kann man schließen, dass die Beantwortung an dieser Stelle noch relativ unvoreingenommen erfolgt ist.

Ein interessanter erster Trend zum Empfinden der eigenen Standardvarietät, also gegenüber dem österreichischen Deutsch, zeigt sich im Vergleich zwischen den Gruppen 1 und 2: Die Deutschlehrenden in Österreich empfinden den Unterschied zwischen der österreichischen und der bundesdeutschen Standardvarietät zu 44% als *mittelmäßig stark*, zu 39% als

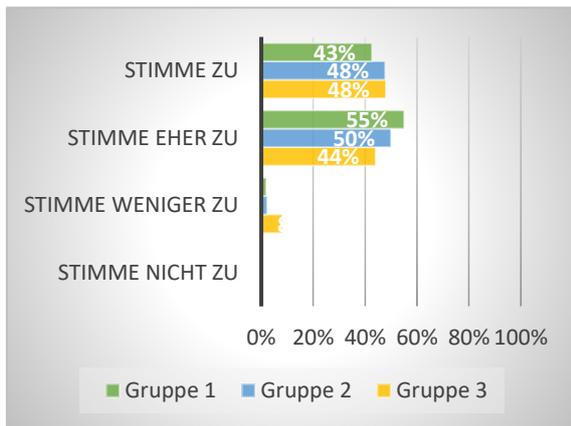
ziemlich stark und zu 6% als *sehr stark*. Im Vergleich dazu geben in der Gruppe 2 den Unterschied der Standardvarietäten zu 59% als *mittelmäßig stark*, 27% als *ziemlich stark* und 5% als *sehr stark* an, was sich mit der Gruppe 3 deckt. Dementsprechend nehmen Deutschlehrende in Österreich (Gruppe 1) den Unterschied zwischen den Standardvarietäten stärker wahr als die Befragten der Gruppen 2 und 3 tun.



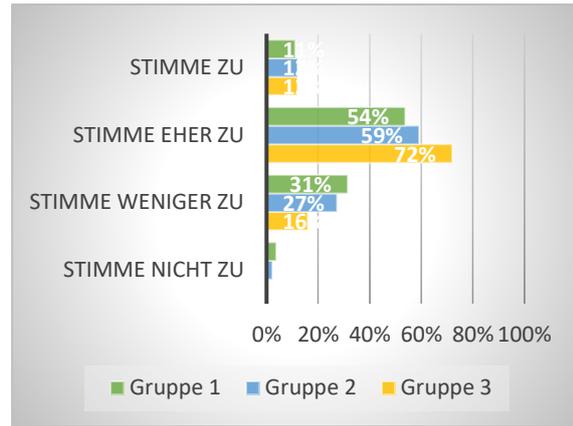
Grafik 3.1. Wie stark unterscheidet sich Ihrer Meinung nach die deutsche Sprache in Österreich von jener in Deutschland? In % (n1=54, n2=44, n3=25).

Bezüglich der Einschätzungen der Befragten sowohl über das Varietätenwissen hinsichtlich der österreichischen als auch der bundesdeutschen Varietät, zeigt sich, dass die Selbsteinschätzung zum Wissen über die österreichische Standardvarietät höher ist als bei der bundesdeutschen Standardvarietät (siehe Grafik 3.2. und Grafik 3.3.). Dies betrifft alle Gruppen gleichermaßen, weswegen beispielhaft Gruppe 2 herausgegriffen wird. 98% der Befragten aus Gruppe 2 stimmen der Aussage „Ich weiß sehr gut über österreichisches Deutsch Bescheid“ *zu* oder *eher zu* (50% *eher zu*, 48% *zu*). Im Hinblick auf die bundesdeutsche Varietät stimmen nur 70% der Befragten aus Gruppe 2 der Aussage *zu* oder *eher zu* (59% *eher zu*, 11% *zu*).

Bei diesen Grafiken ist auch sehr schön ersichtlich, dass die Extreme am Ende beziehungsweise am Anfang nur selten gewählt werden. Dieser Trend, absolute Antworten zu vermeiden, zieht sich als roter Faden durch die gesamte Erhebung. Eine statistische Signifikanz gegenüber den Gruppen 1 und 2 ist sowohl bei der Frage „Ich weiß sehr gut über österreichisches Deutsch Bescheid“ ($p=0,01$) als auch bei der Frage „Ich weiß sehr gut über bundesdeutsches Deutsch Bescheid“ ($p=0,01$) gegeben.

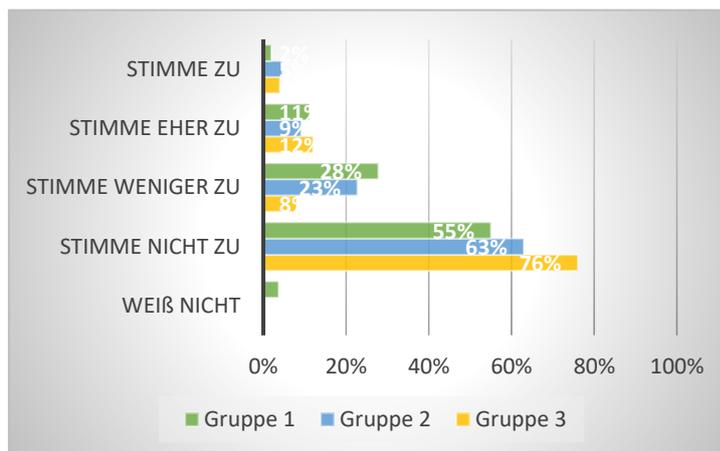


Grafik 3.2. Ich weiß sehr gut über österreichisches Deutsch Bescheid in % (n1=54, n2=44, n3=25).



Grafik 3.3. Ich weiß sehr gut über bundesdeutsches Deutsch Bescheid in % (n1=54, n2=44, n3=25).

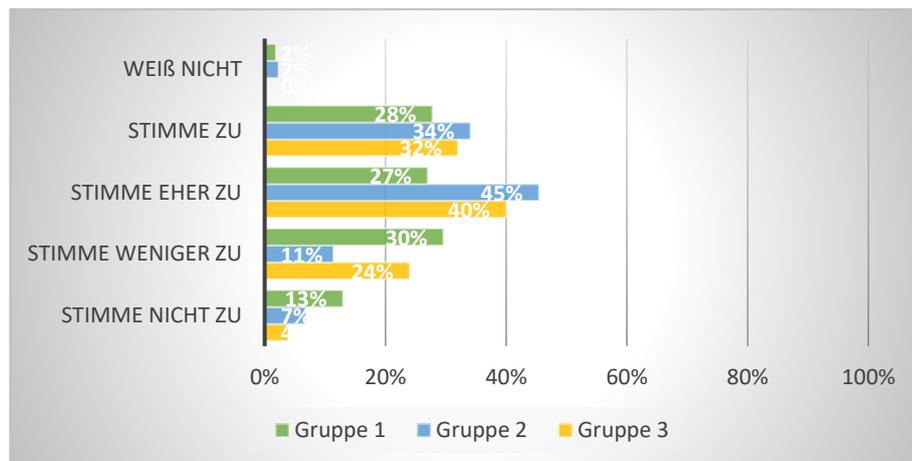
Der Aussage „Die bundesdeutsche Standardsprache ist korrekter als die österreichische Standardsprache“ stimmen 83% der Gruppe 1, 86% der Gruppe 2 und 84% der Gruppe 3 *nicht* oder *weniger zu* (Grafik 3.4.). Immerhin noch 13% der Gruppe 1, 14% der Gruppe 2 und eine 16-prozentige Tendenz in der Gruppe 3 stimmen dieser Aussage *zu* oder *eher zu*. Auch wenn der Trend zur Mitte durch die gesamte Befragung hin ersichtlich ist, ist es erstaunlich, dass in Gruppe 1 nur knapp die Hälfte wirklich der Meinung ist, dass die österreichische und die bundesdeutschen Standardvarietät gleichwertig sind. Dies zeigt, dass die österreichische Standardvarietät nicht ohne weiteres als korrekt angenommen wird.



Grafik 3.4. Die bundesdeutsche Standardsprache ist korrekter als die österreichische Standardsprache (in %) (n1=54, n2=44, n3=25).

Zum Thema Sprachloyalität wurde die Aussage „Wenn ich mit einem deutschen Gesprächspartner oder einer deutschen Gesprächspartnerin spreche, passe ich mich ihm oder ihr an“ gestellt. Vor allem die Angaben der Gruppen 2 und 3, also die Assistenten und Assistentinnen, sind hier auffällig. 7% der Gruppe 2 und eine 4-prozentige Tendenz in der Gruppe 3 stimmen der Aussage *nicht zu*, 11% der Gruppe 2 und 24% der Gruppe 3 stimmen der Aussage *weniger zu*. Demgegenüber steht die Gruppe 1, in der 13% der Befragten der Aussage *nicht* zustimmen und 30% der Befragten der Aussage *weniger* zustimmen. Ein statistisch signifikanter Unterschied zeigt sich zwischen der Gruppe 1, den Deutschlehrenden in Österreich, und der Gruppe 2, den Sprachassistentierenden ohne Deutschlehrendenausbildung ($p=0,00$).

Ein Großteil der Befragten hat folglich den Eindruck, dass die eigene Sprache verändert werden muss, wenn ein Gespräch mit einem bundesdeutschen Gegenüber geführt wird. Diesen Eindruck haben besonders Sprachassistenten und -assistentinnen (Gruppe 2 und 3), woraus geschlossen werden kann, dass die Relevanz dieser Thematik im Ausland stärker gegeben ist.



Grafik 3.5. Wenn ich mit einem deutschen Gesprächspartner oder einer deutschen Gesprächspartnerin spreche, passe ich mich ihm oder ihr an (in %) ($n_1=54$, $n_2=44$, $n_3=25$).

Diese Erkenntnis untermauert die Korrekturanmerkung einer Sprachassistentin aus Gruppe 2, die den Satz „In die Marinade für den Rinderbraten gehört unbedingt Paradeismark.“ mit dem Kommentar „Wenn das Rezept außerhalb des österreichischen Sprachraums

verstanden werden soll: Tomatenmark“ versieht und das Item unterwelt.²⁸³ Auf den Umstand, dass sich in Gesprächssituationen mit Sprechenden aus unterschiedlichen Zentren die Sprachvarietät der D-Nation anpasst, macht auch Clyne aufmerksam.²⁸⁴

7.2.2. Einschätzungen zur Plurizentrik

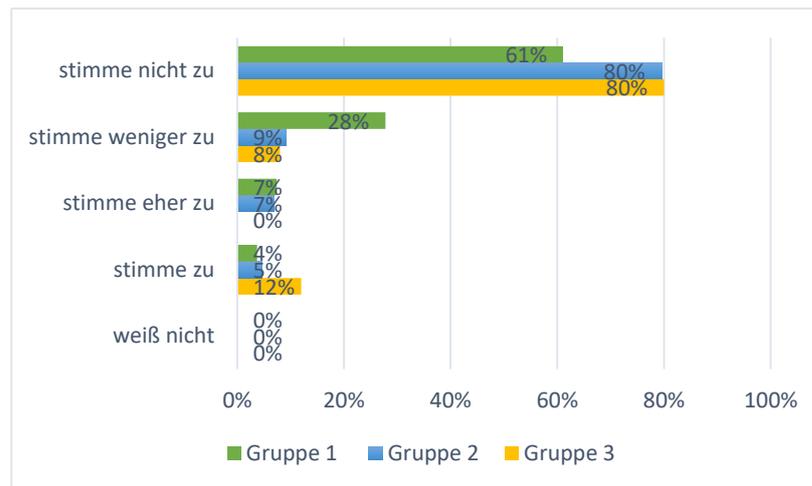
Der anschließende Teil beschäftigt sich direkt und indirekt mit dem Konzept der Plurizentrik. Bei der Behauptung „Es gibt nur ein richtiges Standarddeutsch“ fallen die Antworten eindeutig aus. Es stimmen 80% der Gruppe 2 der Aussage „Es gibt nur ein richtiges Standarddeutsch“ *nicht* und 9% *weniger zu*. In der Gruppe 1 hingegen stimmen 61% der Aussage *nicht* und 28% *weniger zu*. Zu dieser Grafik muss allerdings die Position der Frage im Fragebogen bedacht werden – dieser Teil ist am Ende des Fragebogens angesiedelt (siehe Grafik 3.6.).

In Zusammenhang mit diesem Ergebnis können auch die Angaben zu der Aussage „Ich kenne das Konzept der Plurizentrik“ gebracht werden. 52% der Befragten aus Gruppe 1, 50% der Gruppe 2 und eine 72-prozentige Tendenz der Gruppe 3 geben an, das Konzept zu kennen. Diese beiden Ergebnisse zusammenfassend, ist beobachtbar, dass jene Person, die der Aussage „Es gibt nur ein richtiges Standarddeutsch“ zustimmen, auch mit dem Konzept der Plurizentrik nicht vertraut sind. Wiederum jene Personen, denen das Konzept vertraut ist, stimmten dieser Aussage nicht zu. Prinzipiell lässt sich aus diesen Ergebnissen schlussfolgern, dass die Befragten größtenteils mit dem Konzept der Plurizentrik vertraut sind und der Aussage, dass Deutsch monozentrisch ist, mehrheitlich nicht zustimmen. Dieser hohe Prozentsatz der Befragten, die angeben, dass sie mit dem Konzept der Plurizentrik vertraut sind, widerspricht anderen Erhebungen, die eine ähnliche Frage stellten. Bei de Cillia/Ransmayr gaben nur 14,7% der befragten Lehrpersonen an, das Konzept der Plurizentrik zu kennen.²⁸⁵ Ein Grund dafür könnte die junge Altersgruppe der Befragten sein. Dies kann als Indiz dafür gesehen werden, dass die Thematisierung der Plurizentrik an Relevanz zunimmt.

²⁸³ Vgl. Interview 248

²⁸⁴ Vgl. Clyne (1984). S. 22

²⁸⁵ de Cillia/Ransmayr (2019). S. 218



Grafik 3.6. Es gibt nur ein richtiges Standarddeutsch in % (n-1=54, n2=44, n3=25).

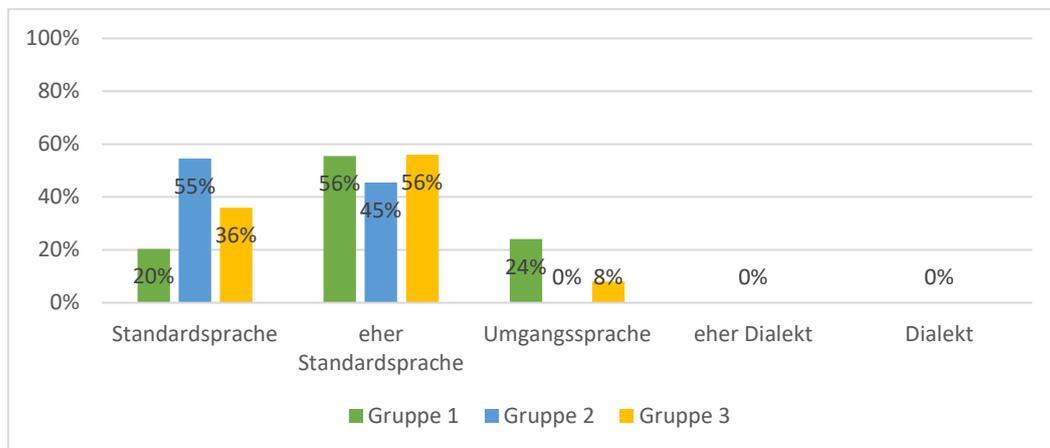
7.2.3. Das Sprachverhalten der Lehrkräfte im Unterricht

Der letzte Unterpunkt dieser Forschungsfrage soll das Sprachverhalten der Lehrkräfte in ihrem eigenen Deutschunterricht thematisieren. Die Antworten zur Frage „Wie würden Sie die Sprachform, die Sie als Lehrkraft im Deutschunterricht verwenden, bezeichnen?“ pendeln sich zwischen *Standardsprache*, *eher Standardsprache* und *Umgangssprache* ein.

Es wurden Antwortmöglichkeiten vorgegeben, da bei einer offenen Antwortmöglichkeit vermutlich nicht die gewünschten Antworten im Spektrum von Standardsprache bis Dialekt erfolgt wären.

Auffällig dabei ist, dass sich die Gruppe 2 – die Sprachassistentinnen und -assistenten ohne Deutschlehrendenausbildung – von der Gruppe 1 – den Deutschlehrenden in Österreich – merklich und von der Gruppe 3 – den Sprachassistentinnen und -assistenten mit Deutschlehrendenausbildung – tendenziell ein wenig abhebt. In der Gruppe 2 geben die Befragten zu 55% an, Standardsprache und 45%, eher Standardsprache zu benutzen. Niemand in Gruppe 2 gibt an, die *Umgangssprache* zu benutzen, wohingegen in Gruppe 1 24% und in Gruppe 3 8% angeben, die *Umgangssprache* zu verwenden. Zusammenfassend überwiegt die Angabe, im Unterricht *eher Standardsprache* zu verwenden. Sehr interessant ist die Tatsache, dass die Antwortmöglichkeiten *Dialekt* und *eher Dialekt* von niemandem in Betracht gezogen wurde. Dies zeugt davon, dass der Dialekt im Deutschunterricht im

Bewusstsein der Befragten keine Rolle in der Unterrichtskommunikation spielt. Auch bei de Cillia/Ransmayr gaben kaum Lehrpersonen an, den Dialekt zu benutzen.²⁸⁶



Grafik 3.7. Wie würden Sie die Sprachform, die Sie als Lehrkraft im Deutschunterricht verwenden, bezeichnen? In % (n1=54, n2=44, n3=25).

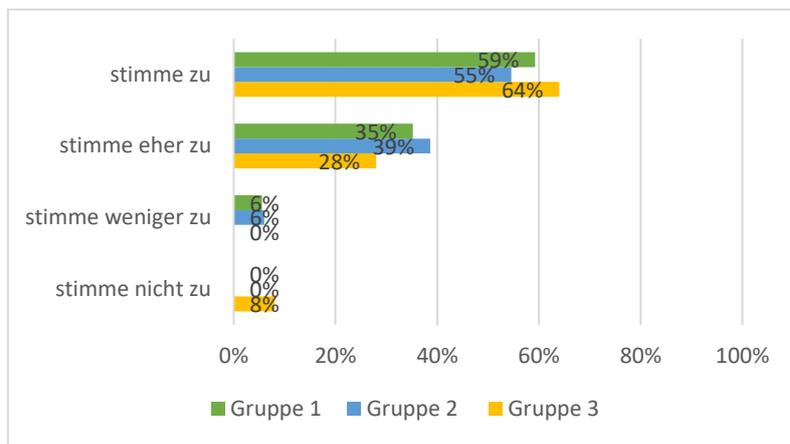
Was die Selbstwahrnehmung der Befragten im Hinblick auf ihr Selbstverständnis als „sprachliches Vorbild“ betrifft, so ist kein eklatanter Unterschied zwischen den Gruppen auszumachen. Sehr wohl ist aber ein signifikanter Unterschied zwischen den Deutschlehrenden in Österreich, der Gruppe 1, und den Sprachassistentierenden ohne Deutschlehrendenausbildung auszumachen ($P=0,00$).

Exemplarisch wird nun die Gruppe der Deutschlehrenden in Österreich beschrieben. In dieser Gruppe stimmen der Aussage „Ich fühle mich als sprachliches Vorbild für Lernende“ 59% zu, 35% stimmen *eher zu* und 6% stimmen *weniger zu*.

Die große Mehrheit der Befragten fühlt sich dementsprechend als sprachliches Vorbild für Lernende. Lehrende sind sich also durchaus bewusst, dass sie im Kräftefeld der Standardvarietäten eine Rolle spielen und als sprachliche Vorbilder im Unterricht dienen.²⁸⁷

²⁸⁶ Vgl. de Cillia/Ransmayr (2019). S. 201

²⁸⁷ Vgl. Ammon (1995); Ammon (2005). S. 32

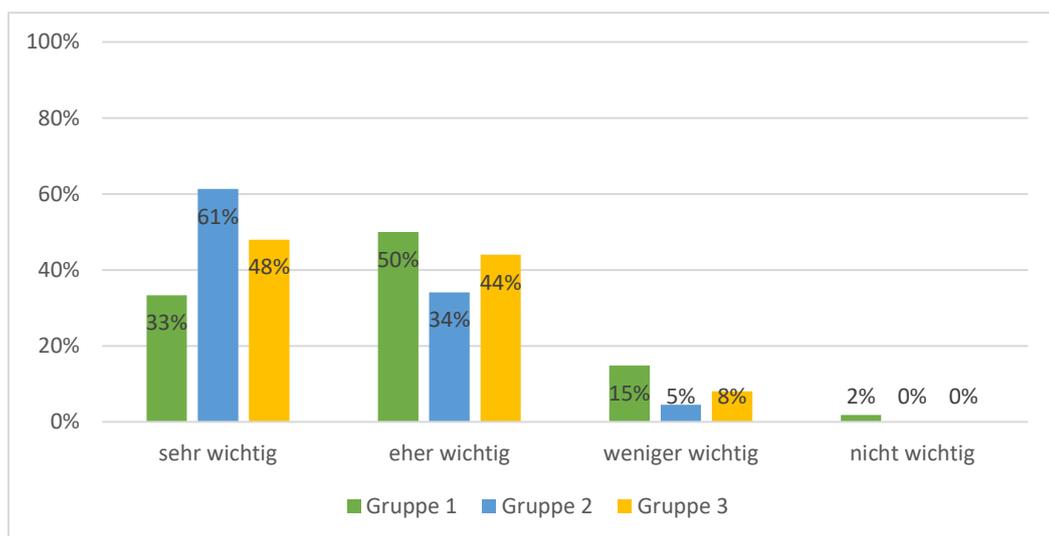


Grafik 3.8. Ich fühle mich als sprachliches Vorbild für Lernende in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Zur Thematisierung der Standardvarietäten in der Schule lautete die Frage: „Für wie wichtig halten Sie es, im Unterricht zu thematisieren, dass Deutsch in Deutschland, Österreich und der Schweiz in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt?“.

Das Ergebnis liefert ein klares Bild, welche besagt, dass die Thematik von den Befragten doch als sehr relevant empfunden wird. 83% der Gruppe 1, 95% der Gruppe 2 und eine 92-prozentige Tendenz in der Gruppe 3 halten die Thematisierung von den unterschiedlichen Standardvarietäten im Deutschunterricht als *sehr* oder *eher wichtig*.

Dabei ist auffällig, dass die Thematik anscheinend speziell im DaF-Bereich absolute Relevanz hat, was sich anhand der Antworten in Gruppe 2 zeigt und sich in Gruppe 3 in einer Tendenz bestätigt (siehe Grafik 3.9.).



Grafik 3.9. Für wie wichtig halten Sie es, im Unterricht zu thematisieren, dass Deutsch in Deutschland, Österreich und der Schweiz in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt? In % (n1=54, n2=44, n3=25).

Dies kann auch durch einen Kommentar einer Sprachassistentin aus Gruppe 2 in Großbritannien untermauert werden, die zur Relevanz der österreichischen Standardvarietät Folgendes anmerkt:

„Ich denke, dass von mir als ö. Sprachassistentin ö. Deutsch in Maßen durchaus erwünscht ist“²⁸⁸

Eine Sprachassistentin aus Gruppe 2, die in Spanien tätig ist, meint zur Thematisierung des österreichischen Deutsch in der Schule Folgendes:

Finde die Thematik sehr interessant, allerdings ist man in der Realität als Sprachassistent froh, wenn die Schüler überhaupt irgendetwas auf Deutsch sagen oder schreiben können, egal ob bundesdeutsch. oder österr. Deutsch ;) Wenn ich selbst österreichische Wörter eingeführt oder Materialien mit bundesdeutschem Wortschatz verwendet habe, habe ich die Unterschiede thematisiert [...]²⁸⁹

Auch wenn das Sprachlevel der Schülerinnen und Schüler eher niedrig ist, ist die Thematisierung der unterschiedlichen Standardvarietäten offensichtlich ein Thema.

Dies zeigt auch, dass die trinationalen Bemühungen, Plurizentrik und Standardvariation in der DaF-Ausbildung zu verankern, Früchte tragen (z.B. Zertifikat Deutsch oder ÖSD, die plurizentrisch ausgelegt sind).²⁹⁰

²⁸⁸ Interview 216: Vorgaben.

²⁸⁹ Interview 198: Feedback.

²⁹⁰ Vgl. Österreichisches Sprachdiplom. Internationale Deutschprüfungen und Zertifikate für Kinder, Jugendliche und Erwachsene:

<https://www.osd.at/> letzter Zugriff (11.06.19)

Vgl. Goethe Institut. Unser Lernkonzept:

<https://www.goethe.de/de/spr/kup/kon.html> letzter Zugriff (11.06.19)

7.3. Vorgaben und Nachschlageverhalten der Befragten

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zum Nachschlageverhalten der Befragten dargestellt. Darüber hinaus wird dargestellt, ob und inwieweit Vorgaben zum Sprachverhalten gegeben sind. Die Unterforschungsfrage zu diesem Kapitel lautet „Wie stellt sich das Nachschlageverhalten der Befragten dar?“

7.3.1. Vorgaben zur Sprachverwendung

Bei der Frage „Gibt es Vorgaben zur Sprachverwendung im Deutschunterricht? Wenn ja, von wo kommen diese?“ war eine Antwortmehrfachnennung möglich. Prinzipiell lässt sich aus der Grafik schließen, dass es keine klare Instanz gibt, die über die Vorgabe zur Sprachverwendung entscheidet. Ein merklicher Unterschied lässt sich im Hinblick auf das Schulbuch als Vorgabe zum Sprachverhalten zwischen den Sprachassistierenden und den Deutschlehrenden feststellen. Während bei Gruppe 1 nur 22% das *Schulbuch* als Instanz für die Sprachverwendung sehen, geben 46% aus Gruppe 2 und tendenzielle 52% aus Gruppe 3 an, dass das *Schulbuch* als normgebende Instanz zur Sprachverwendung dient. Dies lässt darauf schließen, dass das Schulbuch ein besonders wichtiges Mittel im DaF-Unterricht darstellt. Hägi weist zum Thema Schulbuch darauf hin, dass das Plurizentrik-Konzept dort aber häufig noch nicht durchgängig beachtet wird.²⁹¹

Ein Drittel der Befragten von Gruppe 1 geben an, dass es *keine Vorgaben* zur Sprachverwendung gibt, was die höchste Prozentzahl in der Gruppe 1 ausmacht. Auch im Hinblick auf die *Direktion* lässt sich ein starker Unterschied zwischen den Gruppen ausmachen.

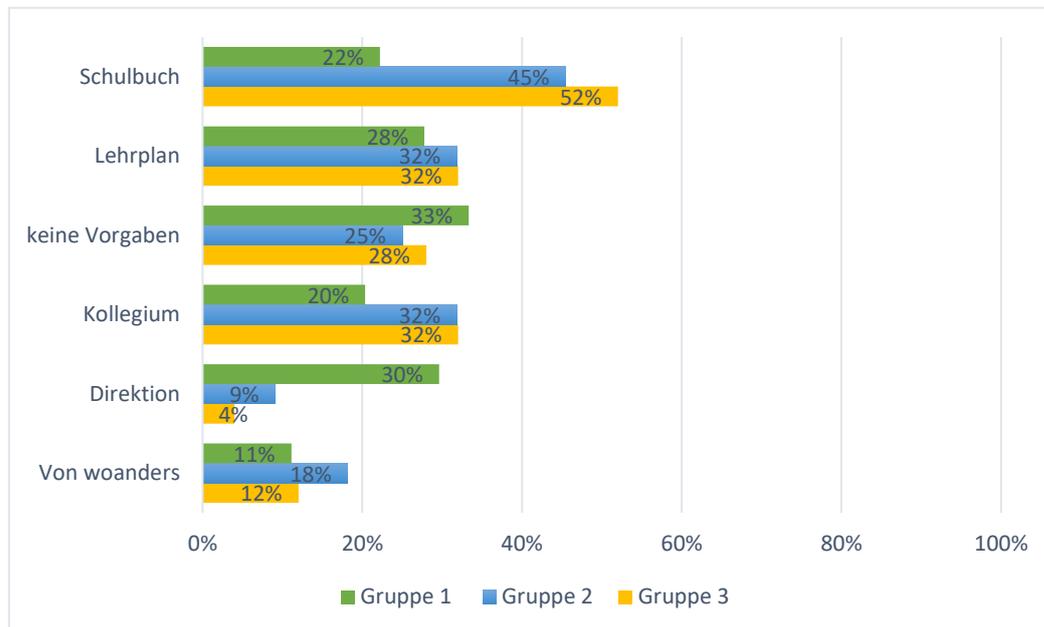
Während 30% der Gruppe 1 die *Direktion* als Instanz für die Sprachverwendung im Deutschunterricht sehen, geben diese nur 9% der Gruppe 2 an. Auch in der Gruppe 3 ist nur eine 4-prozentige Tendenz in der Rubrik *Direktion* ersichtlich.

Der *Lehrplan* wird von 28% der Gruppe 1, 32% der Gruppe 2 und tendenziellen 32% der Gruppe 3 als Instanz für die Sprachverwendung gesehen. Wie im Kapitel 5 ausgeführt, wird im Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch zwar auf Sprachvariation hingewiesen, klare Angaben dazu bleiben aber aus.²⁹² 11% der Gruppe 1, 18% der Gruppe 2 und 12% der Gruppe 3 geben an, dass die Vorgaben *von woanders* kommen. Häufig genannt wurden

²⁹¹ Vgl. Hägi (2006). S. 230

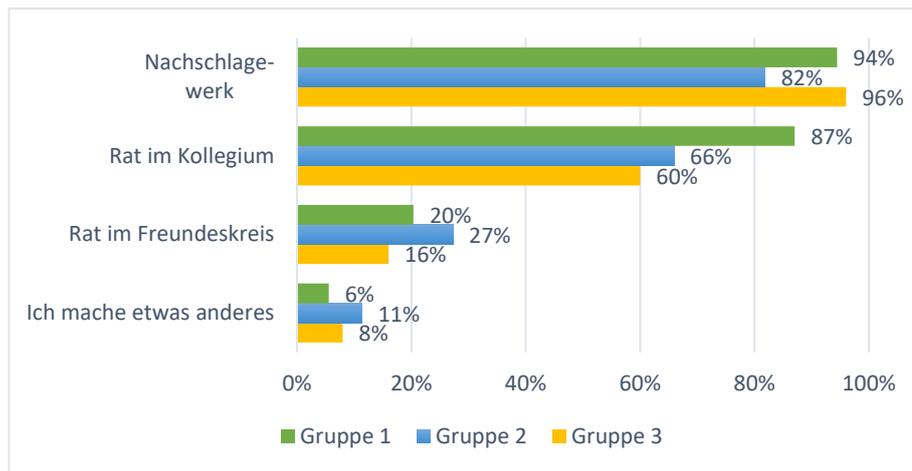
²⁹² Vgl. Rechtsinformation des Bundes: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 01.09.2018: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (letzter Zugriff 04.06.19)

dabei die eigene Intuition, der Duden, das Österreichische Wörterbuch und die Bereuungslehrpersonen.



Grafik 4.1. Gibt es Vorgaben zur Sprachverwendung im Deutschunterricht? Wenn ja, von wo kommen diese? In % (n1=54, n2=44, n3=25; pro Kategorie).

Zum Umgang mit sprachlichen Zweifelsfällen wurde die Frage „Wenn bei der Korrekturarbeit einer Deutscharbeit ein sprachlicher Zweifelsfall auftritt, wie reagieren Sie?“ gestellt. Es ist klar ersichtlich, dass für den Großteil der Befragten (94 % der Gruppe 1, 87% der Gruppe 2 und tendenziellen 96% der Gruppe 3) der Griff zum *Nachschlagewerk* an erster Stelle steht, dem folgt der *Rat im Kollegium* (87% der Gruppe 1, 66% der Gruppe 2 und tendenziellen 60% der Gruppe 3). Nur ein geringer Anteil der Befragten gibt an, sich *Rat im Freundeskreis* zu suchen oder *etwas anderes zu machen*. Andere Lösungsvorschläge beim Auftreten von sprachlichen Zweifelsfällen, die genannt wurden, waren unter anderen Rat bei den eigenen Eltern einholen, eine Korrektur nicht zu beanstanden, wenn man sich dieser nicht sicher ist, und im Internet zu recherchieren.

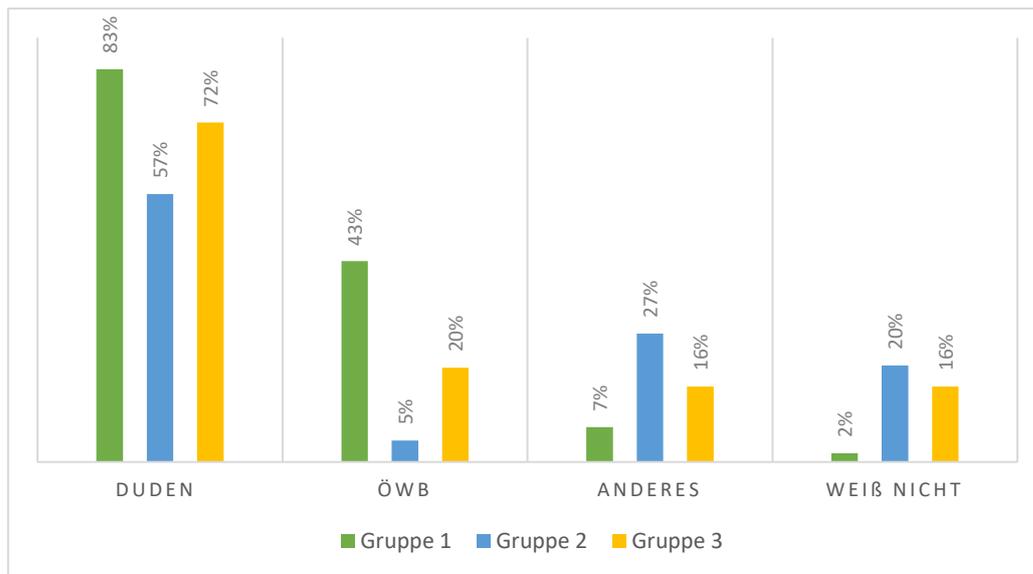


Grafik 4.2. Wenn bei der Korrekturarbeit einer Deutscharbeit ein sprachlicher Zweifelsfall auftritt, wie reagieren Sie? In % (n1=54, n2=44, n3=25; pro Kategorie/Mehrfachnennungen möglich).

7.3.2. Nachschlageverhalten

Beim Großteil der Befragten ist der Griff zum Nachschlagewerk der erste Lösungsansatz bei einem sprachlichen Zweifelsfall (Grafik 4.2.). In der Erhebung wurde sowohl gefragt, welche Nachschlageressourcen persönlich genützt werden, als auch welche Nachschlageressourcen Schülerinnen und Schülern empfohlen werden.

Zunächst soll darauf eingegangen werden, welche Nachschlageressourcen von den Befragten verwendet werden, wobei exemplarisch die Wortebene in der Grafik 4.3. dargestellt wird. Da die Angabe als offene Frage konzipiert war, wurden die Antworten kategorisiert und gezählt. Mit der Kategorie Duden ist auch die Nennung *Duden online* inbegriffen, die allerdings nicht allzu stark ins Gewicht fällt (6 Nennungen aus Gruppe 1, 2 Nennungen aus Gruppe 2 und 1 Nennung aus Gruppe 3). *Anderes* bezeichnet andere Ressourcen, die einfach oder zweifach gewählt wurden, eine detaillierte Auflistung findet sich im Anhang. Interessant bei Grafik 4.3. ist die „Vormachtstellung“ des *Duden*, die sich auch durch die Bereiche Grammatik und Aussprache zieht. In allen drei Gruppen wird der *Duden* am häufigsten genannt. Das *ÖWB* wird am zweithäufigsten genannt, dabei ist aber interessant zu sehen, dass dies nur in den Gruppen 1 und 3 der Fall ist. In der Gruppe 2 geben nur ein geringer Teil das *ÖWB* als Nachschlageressource an. Die Gruppe 2 ist es auch, in der die Kategorie *weiß nicht* am häufigsten gewählt wird.



Grafik 4.3. Welche Nachschlageressource konsultieren Sie im Bereich: Wortebene.
In % (n1=54, n2=44, n3=25; pro Kategorie/ Mehrfachnennungen möglich).

Die Ergebnisse in den Sparten Grammatik und Aussprache ergeben im Hinblick auf die Dominanz des *Duden* ein ähnliches Bild. Ein augenscheinlicher Unterschied dabei ist, dass die Kategorie *weiß nicht* in diesen beiden Bereichen wesentlich häufiger gewählt wird. Auch im Hinblick auf das *ÖWB* gibt es den Unterschied, dass es in diesen beiden Bereichen eine noch geringere Nennungshäufung aufweist.

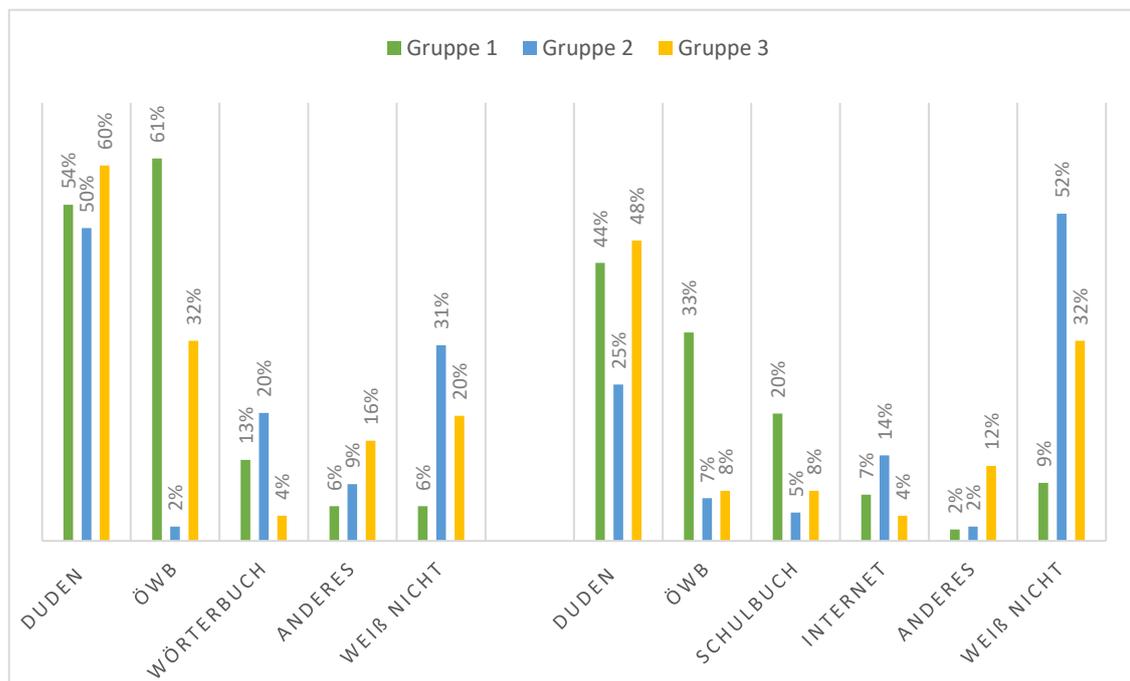
Die Frage, welche Ressourcen Schülerinnen und Schülern von den Befragten empfohlen werden, soll nun im Detail besprochen werden. Wiederum wurde ein offenes Fragemodell gewählt, weswegen eine Kategorisierung vorgenommen wurde. Die Nennung *Duden online* wurde wiederum der Kategorie *Duden* zugeordnet.

Die Grafik 4.4. zeigt, welche Ressourcen von den Lehrpersonen der verschiedenen Gruppen empfohlen werden. Erneut ist eine deutliche Dominanz des *Duden* ersichtlich. Betrachtet man die Wortebene, weist lediglich in Gruppe 1 mit 61% das *ÖWB* einen höheren Prozentsatz auf als der *Duden* mit 54%. Wiederum ist ersichtlich, wie auch in Grafik 4.3., dass in Gruppe 2 das *ÖWB* weder auf der Wortebene noch auf der Grammatikebene eine Rolle spielt. Ein interessanter Punkt, der in Gruppe 1 in der Sparte Wortebene beobachtbar ist, dass bei der Frage, welche Nachschlageressourcen selbst verwendet werden, das *ÖWB* nur von 43% der Befragten (Grafik 4.3.) angegeben wird. Bei der Frage aber, welche Ressourcen den Schülerinnen und Schülern empfohlen werden, wird zu 61% das *ÖWB* angegeben. Dementsprechend könnte man meinen, dass das *ÖWB* als Schulwörterbuch von den

Lehrpersonen zwar empfohlen, aber nicht immer selbst verwendet wird. In der Sparte Grammatik ist erkennbar, dass die Auswahlmöglichkeit *weiß nicht*, vor allem von den Gruppen 2 und 3, häufiger gewählt wird als noch bei der Wortebene. Die Frage der Nachschlageressourcenempfehlungen bei der Kategorie *Aussprache* ergibt ein sehr diverses Bild mit vielen Einzel- und Zweifachnennungen und einer häufigen Auswahl der Ausweichoption *weiß nicht*, weswegen diese nicht genauer im Detail besprochen wird.

WORTEBENE

GRAMMATIK



Grafik 4.4.: Welche Hilfsmittel und Nachschlageressourcen empfehlen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern? In % (n1=54, n2=44, n3=25; pro Kategorie).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Griff zum Nachschlagewerk die häufigste Reaktion bei einem sprachlichen Zweifelsfall darstellt. Durch die erhobenen Daten wurde auch sichtbar, dass sich die Dominanz des *Duden* auch in der Unterrichtsrealität widerspiegelt. Sowohl bei der Auswahl der eigenen Nachschlageressourcen als auch bei den Empfehlungen für Schülerinnen und Schülern wird der *Duden* insgesamt am häufigsten gewählt. Dabei muss allerdings auch bedacht werden, dass der *Duden* über eine Internetplattform verfügt, die sicherlich auch häufig im schnellen Nachschlagen verwendet wird. Die Daten zeigen außerdem, dass das *ÖWB* eher noch von Deutschlehrenden in Österreich

verwendet wird als von Sprachassistenten. Vor allem in der Gruppe 2 ist erkennbar, dass das *ÖWB* wenig bis faktisch nicht relevant ist. Ebenso findet das Variantenwörterbuch keine einzige Erwähnung, lediglich die Variantengrammatik wird einmal im Bereich Grammatik angegeben.

7.4. Korrekturverhalten

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zum Korrekturverhalten der Befragten dargestellt. Da es sich dabei um sehr viel Material handelt, wurde versucht, möglichst alle Bereiche, die in der Befragung sichtbar wurden, abzudecken und zu beschreiben. Trotzdem konnten nicht alle Items detailliert besprochen werden, allerdings findet sich im Anhang eine ausführliche Auswertung. Dieser Teil ist der Unterforschungsfrage „Wie gehen die Probandinnen und Probanden mit Fragen normativer Sprachrichtigkeit in Bezug auf sprachliche Variation bei Korrekturarbeiten um?“ unterstellt.

7.4.1. Das Korrekturverhalten allgemein

Die Analyse des Korrekturverhaltens stellt das Kernstück der Arbeit dar. Dabei wurde der Auffassung der Probanden und Probandinnen von Sprachrichtigkeit, Norm und Sprachvariation auf den Grund gegangen. Wie schon im Kapitel zur Hypothesenbildung besprochen (siehe 6.2.) wurde, findet man häufig in der Forschungsliteratur die These, dass Deutschlehrende rigider als die Norm und manchmal sogar exonorm-orientiert korrigieren würden.²⁹³

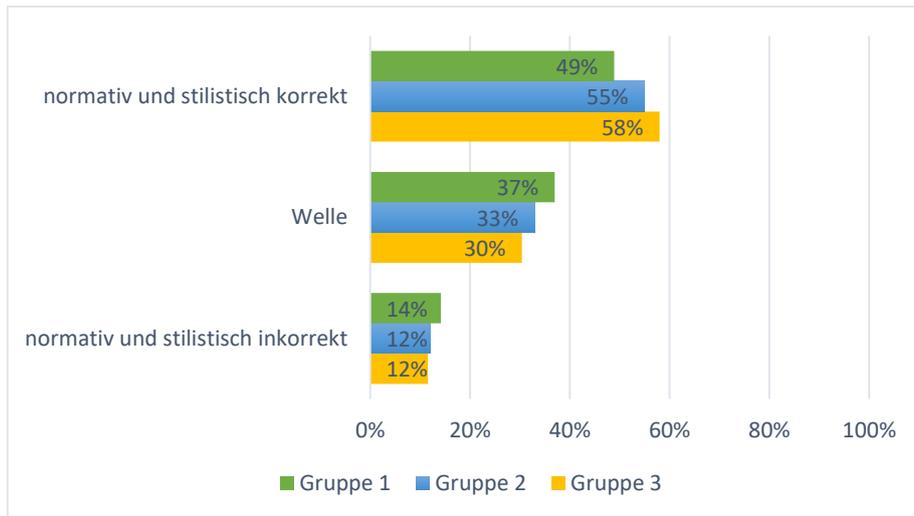
Wie schon zuvor ausgeführt (siehe Kapitel 6.5.4.), wurden die Probandinnen und Probanden aufgefordert, Sätze zu korrigieren, die sowohl eigennationale als auch fremdnationale Varianten enthielten.

Im Korrekturverhalten allgemein kristallisiert sich die Gruppe 1, die Deutschlehrenden in Österreich, als die am strengsten korrigierende Gruppe heraus. Sie wählen zu 49% die Kategorie *normativ und stilistisch korrekt*, zu 37% die *Wellenoption* und zu 14% die Kategorie *normativ und stilistisch inkorrekt*. Bezüglich der Unterschiede zwischen der Gruppe 1 und der Gruppe 2 ist auch eine statistische Signifikanz nachweisbar ($p=0,000$).

Bei der Grafik 5.1. fällt bereits auf, dass sich die in der einschlägigen Fachliteratur vielfach genannte These, dass Lehrpersonen rigider als die Norm beurteilen, bestätigt.²⁹⁴ Dabei muss bedacht werden, dass lediglich ein Item (**zum essen*) wirklich als inkorrekt einzustufen ist und alle anderen Items als standardsprachlich kodifiziert sind, was heißt, dass alle 31 Items, die in der Grafik berücksichtigt werden, standardsprachlich sind (siehe auch Kapitel 6.5.4.).

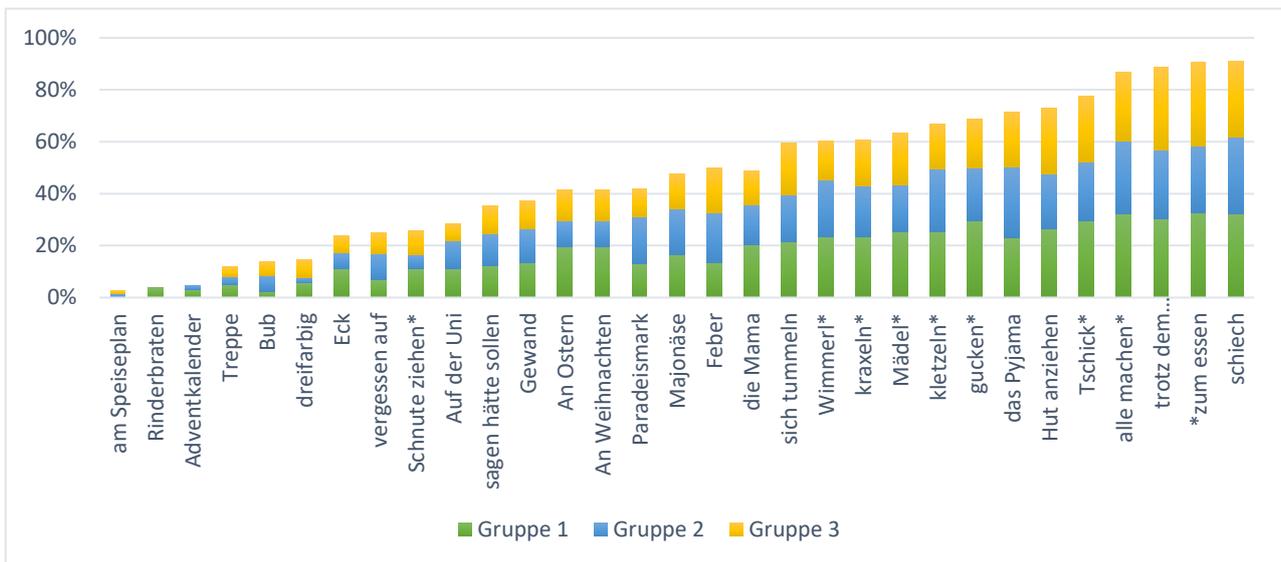
²⁹³ Vgl. Clyne (1984). S. 22; Vgl. Muhr (1989).; Ammon (1995). S. 447

²⁹⁴ Vgl. Peter (2017) S. 337f; Schmidlin (2011); Ammon (1995). S. 436ff



Grafik 5.1. Das Korrekturverhalten allgemein in % (ohne *zum essen)
(n1=1620, n2=1320, n3=750).

In der Grafik 5.2. sind die Items nach Häufigkeit der Korrektur abgebildet. Dabei wurden sowohl die Wellenoption als auch die Option *inkorrekt* miteinbezogen (eine genauere Darstellung in Prozenten findet sich im Anhang). Es ist merklich, dass sich die Grenzfälle des Standards (markiert mit *) bis auf eine Ausnahme unter den am öftesten korrigierten Items befinden, weswegen später auf diese noch genauer eingegangen wird.



Grafik 5.2. Korrigierte Items (Welle und inkorrekt) nach Häufigkeit in % (für die Veranschaulichung wurden die Werte durch 3 dividiert; n1=54, n2=44, n3=25)

Auch die Gruppen unterscheiden sich in ihren Angaben dahingehend, welche Items „die größte Irritation auslösten“, weswegen die gruppenweise Darstellung in den Grafiken 5.3., 5.4. und 5.5. erfolgt.

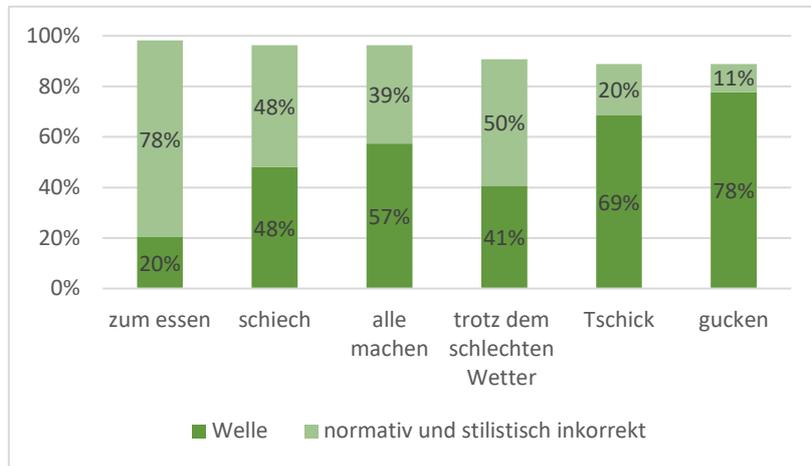
Während das Kontrollitem **zum essen* in Gruppe 1 und Gruppe 3 das am häufigsten korrigierte Item darstellt, belegt es in Gruppe 2 nur den fünften Platz – 23% der Befragten aus Gruppe 2 bewerten **zum essen* als korrekt (oder haben den Rechtschreibfehler nicht erkannt). Das kann damit zusammenhängen, dass Deutschlehrende geschultere Korrekturpersonen sind als Sprachassistenten. Darüber hinaus befinden sich in allen drei Gruppen die Items *schiech*, *alle machen* und *trotz dem schlechten Wetter* unter den ersten vier Items. Wiederum zeigt sich, dass Gruppe 1 am rigidesten korrigiert, während die Gruppe 2 am mildesten korrigiert. In einer Tendenz ist erkennbar, dass sich die Gruppe 3 zwischen den Gruppen 1 und 2 einpendelt. Wie man auch an den dargestellten Items sieht, haben es sowohl die unspezifischen Austriazismen als auch die Deutschlandismen und Helvetismen unter die am meist korrigierten Varianten geschafft. Inwieweit sich das Korrekturverhalten im Umgang mit eigennationalen und fremdnationalen Varianten unterscheidet, wird im Kapitel 8.4.2. geklärt.

Das Item *trotz dem schlechten Wetter* wird nun noch genauer besprochen. Wie schon vorher erwähnt, befindet sich dieses Item unter den am häufigsten korrigierten Items. In der Gruppe 1 wird es von 91%, in der Gruppe 2 von 79% und in der Gruppe 3 von 96% *unterwellt* oder als *inkorrekt* markiert.

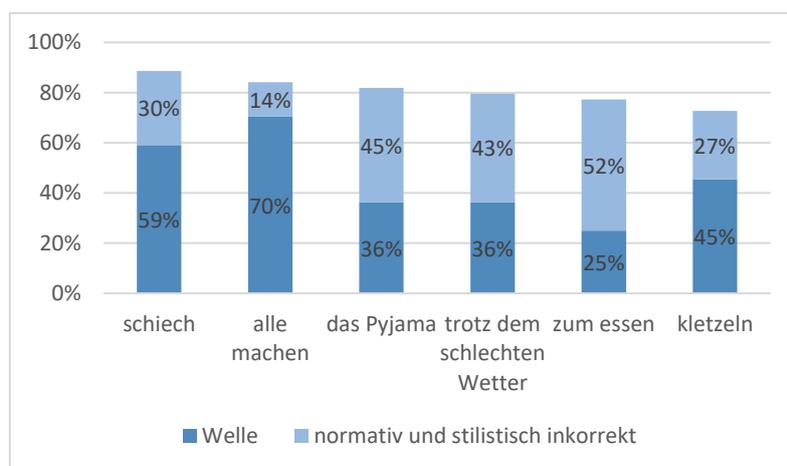
Die Verwendung der Präposition *trotz* mit dem Dativ ist standardsprachlich und kodifiziert (siehe dazu auch Grafik 1.1., im Kapitel 6.5.4.). Dabei ist interessant, dass die Verwendung der Präposition *trotz* + Dativ vom Duden als *österreichisch* und *schweizerisch* markiert ist.²⁹⁵ Dies widerspricht aber der prinzipiellen Annahme, dass der Rückgang des Genitivs ein Sprachwandelphänomen ist, das den gesamten deutschen Sprachraum betrifft.²⁹⁶

²⁹⁵ Vgl. Duden. *Trotz*: <https://www.duden.de/rechtschreibung/trotz> (letzter Zugriff 1.8.2019)

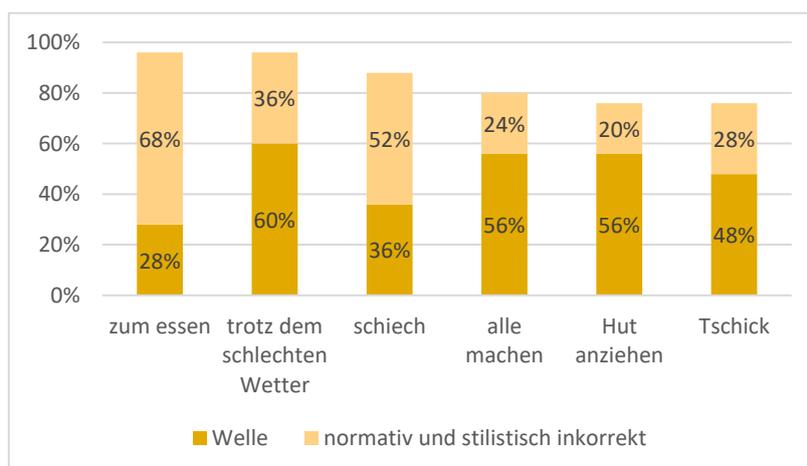
²⁹⁶ Vgl. Wiesinger (2014). S. 268 ; Kellermeier-Rehbein (2014). S. 27



Grafik 5.3. am häufigsten korrigiert (Option Welle und Option inkorrekt): Gruppe 1 in % (n=54).



Grafik 5.4. am häufigsten korrigiert (Option Welle und Option inkorrekt): Gruppe 2 in % (n=44).



Grafik 5.5. am häufigsten korrigiert (Option Welle und Option inkorrekt): Gruppe 3 in % (n=25).

7.4.2. Das Korrekturverhalten gegenüber eigen- und fremdnationalen Varianten

Abgefragt wurden 19 Austriazismen, 8 Deutschlandismen und 2 Helvetismen. In den Grafiken 5.6. und 5.7. ist das Korrekturverhalten der Befragten in die Kategorien eigennationale Varianten und fremdnationale Varianten unterteilt. Dabei muss allerdings auch beachtet werden, dass 19 unspezifische Austriazismen und nur 10 Deutschlandismen beziehungsweise Helvetismen getestet wurden – die eigennationalen Varianten überwiegen also mengenmäßig. Im Korrekturverhalten der fremdnationalen Varianten zeigt sich relativ klar, dass die Gruppe 1 – die Deutschlehrenden in Österreich – diese häufiger korrigiert als die Gruppen 2 und 3. Während nur 40% der Gruppe 1 fremdnationale Varianten als normativ und stilistisch korrekt einstufen, tun dies 52% der Gruppe 2. Eine Tendenz, dass auch die Gruppe 3 mit 54% fremdnationale Varianten als korrekt bewerten, ist ersichtlich.

Dies muss aber auch in dem Hinblick relativiert werden, dass vor allem die beiden Helvetismen *das Pyjama* und *Hut anziehen* und die beiden Grenzfälle des Standards *gucken* und *alle machen* stark korrigiert wurden. Das Item *Rinderbraten* wurde zum Beispiel nur von 11% der Befragten der Gruppe 1 unterwellt. Das Item *An Ostern/An Weihnachten* zeigt eine starke Ambivalenz zwischen den unterschiedlichen Gruppen. Während in der Gruppe 1 fast 60% dieses Item unterwellen oder als inkorrekt werten, tun dies in der Gruppe 2 nur knappe 30%. Auch in der Gruppe 3 ist eine Tendenz beobachtbar, dass 36% das Item *An Ostern/An Weihnachten* lediglich unterwellen und niemand es als inkorrekt wertet.

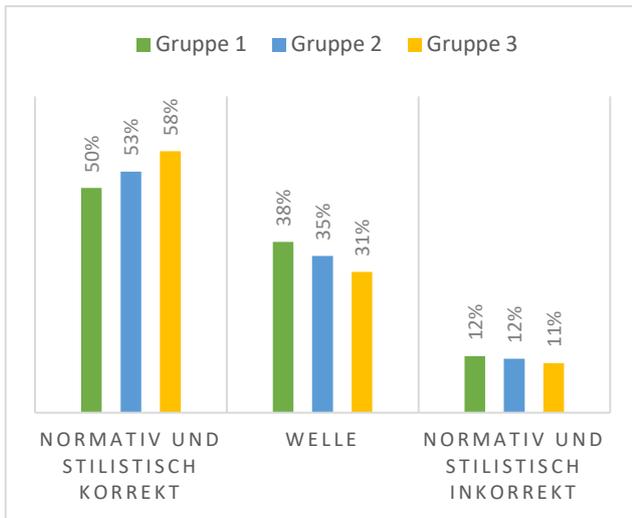
Die einzigen beiden vom VWB als Helvetismen eingestuften Varianten (*Hut anziehen* und *das Pyjama*) befinden sich unter den sieben am häufigsten korrigierten Items.²⁹⁷ Auch wenn nur zwei Helvetismen abgefragt wurden und dies deshalb nicht unbedingt repräsentativ ist, deckt sich diese Erkenntnis mit Redel, der in seiner Studie eine starke Ablehnung von Helvetismen feststellte. Dies führt er auf die geringe Kenntnis der Schweizer Standardvarietät zurück, die auch in dieser Erhebung einleuchtend erscheint.²⁹⁸

Im Korrekturverhalten gegenüber den eigennationalen Varianten kristallisiert sich die Gruppe 1 als am rigidesten korrigierend heraus, die zu 50% angibt, dass die gefragten Items *normativ und stilistisch korrekt* sind. Während dies 53% der Gruppe 2 angeben und auch

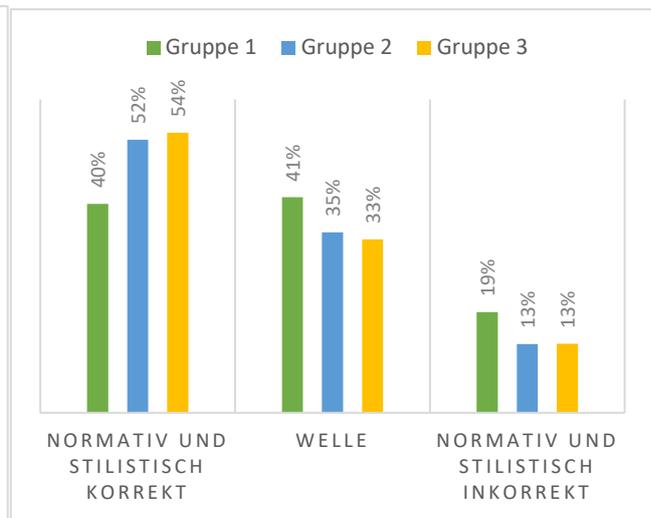
²⁹⁷ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 46/S.566/

²⁹⁸ Vgl. Redl (2014). S. 73/S. 95

bei der Gruppe 3 eine noch mildere Tendenz ersichtlich ist (58% werten die eigennationalen Varianten als *normativ und stilistisch korrekt*).



Grafik 5.6: Korrekturverhalten der eigennationalen Varianten (unspezifische Austriazismen) in % (n1=1026, n2=836, n3=475).



Grafik 5.7: Korrekturverhalten der fremdnationalen Varianten (unspezifische Deutschlandismen, Helvetismen) in % (n1=540, n2=440, n3=250).

Eine befragte Sprachassistentin aus Gruppe 3 merkte zu ihrem Korrekturverhalten Folgendes an:

Ich würde versuchen, tolerant gegenüber individuellen Ausdrucksweisen aufzutreten. Nur wenn die Verwendung im Sprech- oder Schreibkontext offensichtlich unangebracht ist, würde ich ihn als fehlerhaft werten (bspw. wenn eine Erlebnisgeschichte in Deutschland spielt und eine deutsche Person dort unkommentiert "kraxeln" o.ä. verwendet).²⁹⁹

Eine Sprachassistentin aus der Gruppe 2 hat eine ähnliche Herangehensweise im Korrekturverhalten. Sie spricht aber noch zusätzlich davon, dass ihr die „Vermischung“ unterschiedlicher Standardvarietäten ein Dorn im Auge ist:

Zu den Beispielsätzen: Ich würde diese Aussagen als richtig werten, allerdings sicherstellen, dass die Lernenden wissen, dass sie österreichisches Deutsch verwenden. In einem Aufsatz sollen sie sich für eine Sprache entscheiden: österreichisches oder deutsches Deutsch (ähnlich wie die Unterscheidung zwischen britischem und amerikanischem Englisch).³⁰⁰

²⁹⁹ Interview 374: Vorgaben

³⁰⁰ Interview 196: Feedback

Wiederum wird klar, dass die Thematisierung der unterschiedlichen Varietäten im DaF-Unterricht durchaus Berechtigung und Relevanz hat (siehe auch Kapitel 7.2.3.).

Zu den Korrekturkommentaren ist eine Tendenz bei den Kommentaren *umgangssprachlich*, *nicht standardsprachlich* und *Dialekt* beobachtbar. Diese Beschreibung erfolgt allerdings rein deskriptiv und ist nicht statistisch repräsentativ, da die Nennungshäufung zu gering ist. Es fällt trotzdem auf, dass die eigennationalen Varianten tendenziell häufiger mit *umgangssprachlich*, *nicht standardsprachlich* und *Dialekt* beschrieben werden als fremdnationale Varianten. Besonders der Kommentar *umgangssprachlich* tritt relativ häufig auf. Während in der Gruppe 1 die eigennationalen Varianten 19 Mal mit *umgangssprachlich* markiert werden, ist dies bei fremdnationalen Varianten nur 7 Mal der Fall.

Der Kommentar *Dialekt* wird in der Gruppe 1 ausschließlich bei eigennationalen Varianten gemacht (mit 3 Nennungen). In den Gruppen 2 und 3 fallen nur bei eigennationalen Varianten die Kommentare *umgangssprachlich* und *nicht standardsprachlich* (11 Mal in Gruppe 2, 5 Mal in Gruppe 3). Bei fremdnationalen Varianten werden vereinzelt eher Kommentare wie *durch österreichische Varietät ersetzen*, *Hinweis auf dt. Deutsch, in Österreich unüblich* und ähnliche gemacht. Dieses Korrekturverhalten weist in die Richtung, dass eigennationale Varianten eher mit der Umgangssprache und dem Dialekt gleichgesetzt werden als fremdnationale Varianten.

Zu den eigennationalen Varianten soll das Item *schiech* genauer betrachtet werden, das eine offensichtliche Irritation bei den Befragten auslöste. *Schiech* führt in der Grafik 5.2. die Riege der am häufigsten korrigierten Items an. Es wird von der Gruppe 1 am zweithäufigsten, von der Gruppe 2 am häufigsten und von der Gruppe 3 am dritthäufigsten als nicht korrekt eingestuft. 4% aus Gruppe 1, 11% aus Gruppe 2 und 12% aus Gruppe 3 empfinden das Item als normativ und stilistisch korrekt. 48% der Gruppe 1, 30% der Gruppe 2 und 52% der Gruppe 3 empfinden *schiech* als normativ und stilistisch inkorrekt. Der am öftesten genannte Korrekturvorschlag in allen drei Gruppen ist der gemeindeutsche Ausdruck *hässlich*. Viel interessanter ist aber die Korrektur hin zu einem Dialektwort. 5 Personen aus Gruppe 1, 4 Personen aus Gruppe 2 und eine Person aus Gruppe 3 bringen als Korrekturvorschlag *schirch* an (davon allerdings 7 Mal mit der Doppelanmerkung *hässlich/schirch*). *Schiech* wird sowohl im *ÖWB* als auch im *Duden* geführt, nicht aber im *VWB*. Der Ausdruck wird im *Duden* mit österreichisch, bayerisch und landschaftlich gekennzeichnet, im *ÖWB* wird *schiech* per se nicht markiert, es gibt allerdings einen Verweis zu *schiach* (*ugs.*).

Schiech präsentiert sich als Beispiel einer Dialekt-Entlehnung, die standardsprachlichen Charakter gewonnen hat.³⁰¹ Dies ist aber im Bewusstsein der Befragten wenig beziehungsweise gar nicht verankert.

Eine Tendenz, dass eigennationale in fremdnationale Varianten korrigiert werden, wie bei Ammon oder Muhr beobachtet, hat sich, wenn überhaupt nur sehr vereinzelt gezeigt. Eigennationale Varianten wurden aber sehr wohl korrigiert, die Lösungsvorschläge sind aber zum größten Teil gemeindeutsch.³⁰² Zu beobachten war das Phänomen lediglich bei *kletzeln*, das in einem Fall zu *abpulen* (im VWB als Deutschlandismus markiert³⁰³) korrigiert wurde und bei der Veränderung von *Bub* zu *Junge* (3 Mal in Gruppe 1, 8 Mal in Gruppe 2 und 3 Mal in Gruppe 3), wobei sich das ÖWB und das VWB bei der Einordnung von *Junge* uneinig sind. Während es im VWB als *gemeindeutsch* gekennzeichnet ist, wird es im ÖWB *als besonders in Deutschland* markiert.³⁰⁴

Bei Ammon wurde ersichtlich, dass fremdnationale Varianten häufiger korrigiert werden als eigennationale.³⁰⁵ Dies hat sich bedingt auch bei dieser Erhebung gezeigt. Bedingt deswegen, da nur in Gruppe 1 – den Deutschlehrenden in Österreich – ein klarer Unterschied zwischen eigennationalen und fremdnationalen Varianten sichtbar wurde. Bei Gruppe 2 liegt der Unterschied nur bei einem Prozent.

7.4.3. Zu den Grenzfällen des Standards im Korrekturverhalten

Die Kategorie Grenzfall des Standards wurde im VWB entwickelt, um eine Abgrenzung zwischen Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache zu erleichtern und somit dem Standard-Dialekt Kontinuum gerecht zu werden.³⁰⁶

Insgesamt wurden bei der Fragebogenerhebung acht Items abgefragt, die im VWB als Grenzfall des Standards gelistet werden – *alle machen, gucken, kletzeln, kraxeln, Mädels, eine Schnute ziehen, Tschick und Wimmerl*.³⁰⁷

³⁰¹ Vgl. Pabst/Eybl (2018). S. 607

Duden. Schiech. Online unter:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/schiech> (letzter Zugriff: 15.06.19)

³⁰² Vgl. Ammon (1995). S. 447; Muhr (1989).

³⁰³ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. 563

³⁰⁴ Vgl. Ebenda. S. 357 ; Pabst/Eybl (2018). S. 368

³⁰⁵ Vgl. Ammon (1995). S. 447

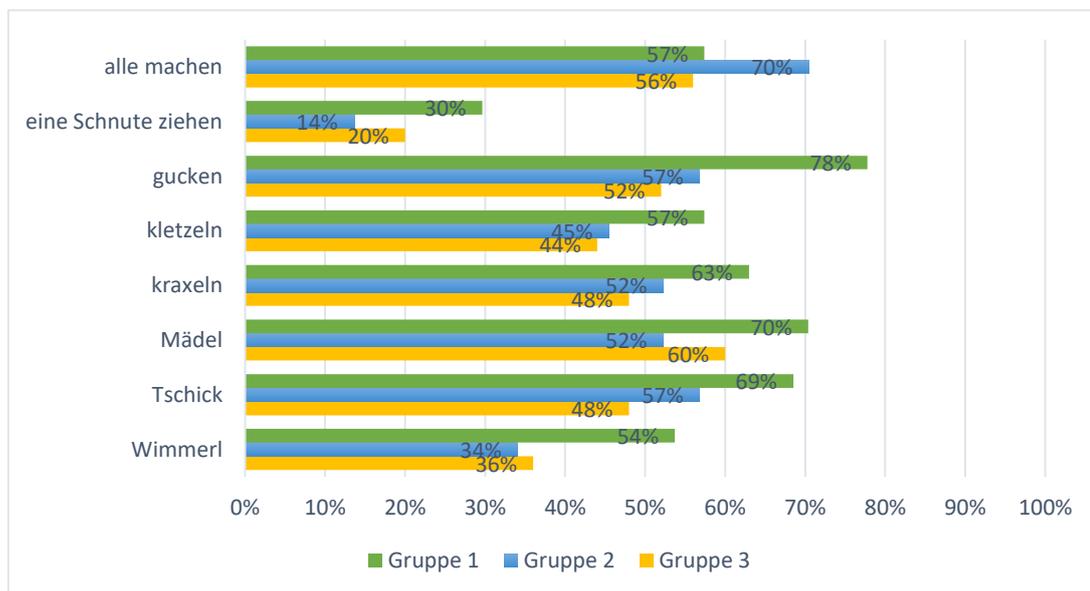
³⁰⁶ Vgl. Ammon/Bickel/Lenz (2016). S. XIX

³⁰⁷ Vgl. Ebenda. S.25/S. 299/S. 394/S. 417/S. 457/S.840/S.757/S. 827

Diese Kategorie ist deswegen so interessant, da das Korrekturverhalten der Befragten verdeutlichte, dass die Wellenfunktion im Schnitt am häufigsten gewählt wurde. Lediglich das Item *eine Schnute ziehen* fällt aus der Reihe. Warum das genau *eine Schnute ziehen* betrifft, kann vielleicht durch die fehlende Geläufigkeit in Österreich erklärt werden. Dem VWB zur Folge wird das Item in Deutschland ohne südost. verortet und ist dementsprechend in Österreich nicht wirklich gebräuchlich.³⁰⁸

Der Trend, die Wellenfunktion der Kategorie drei (*normativ und stilistisch inkorrekt*) vorzuziehen, zieht sich zwar durch alle Korrektursätze, die Häufung bei den „Grenzfällen“ ist trotzdem auffällig. Die Befragten empfinden die Items zwar nicht als normativ und stilistisch korrekt, diese aber gleich als inkorrekt einzustufen, will die große Mehrheit der Befragten offenbar auch nicht.

Besonders streng in der Bewertung der Grenzfälle ist wiederum die Gruppe 1. Wenn man exemplarisch das Item *Tschick* betrachtet (siehe Anhang), empfinden nur 11% der Befragten der Gruppe 1 das Item als *normativ und stilistisch korrekt*, während in der Gruppe 2 32% der Auffassung sind, dass das Item korrekt ist. Dieses rigide Korrekturverhalten der Gruppe 1 kann man auch bei den anderen „Grenzfällen“ beobachten.

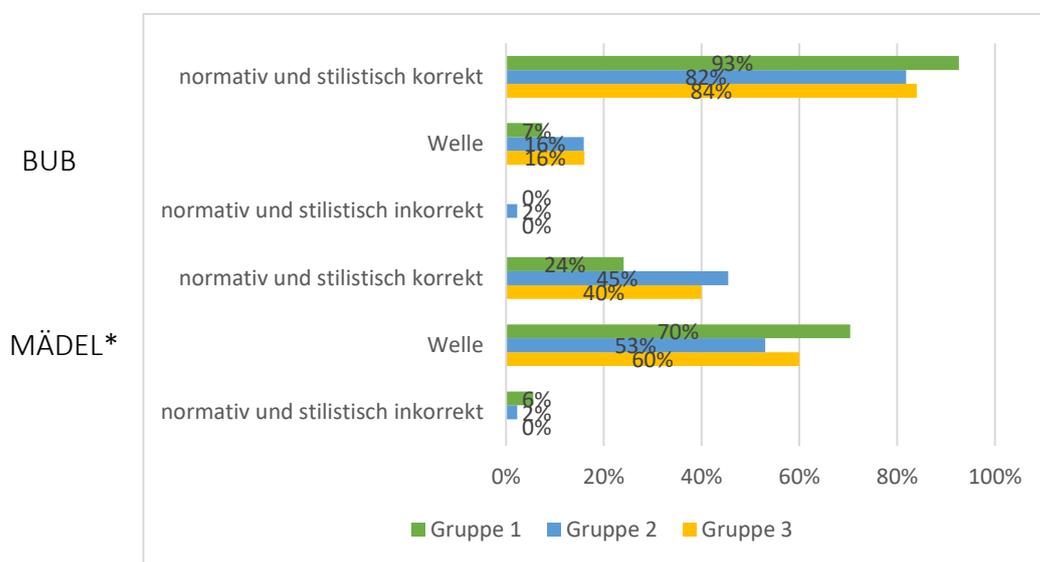


Grafik 5.8. Darstellung der Auswahl der Wellenfunktion in % (n1=54, n2=44, n3=25).

³⁰⁸ Vgl. Ebenda. S. 840

Auch die Gegenüberstellung eines Standardwortes mit der eines Grenzfalles ist interessant. In der Grafik 5.9 werden die Bewertungen von *Bub* und *Mädel* dargestellt, die beide in dem Satz „Der Bub bittet das Mädel zum Tanz.“ abgefragt wurden.

Mädel wird eklatant häufiger angemerkt als *Bub*. *Bub* empfinden 93% der Gruppe 1, 82% der Gruppe 2 und 84% der Gruppe als normativ und stilistisch korrekt, wohingegen *Mädel* nur 24% der Gruppe 1, 45% der Gruppe 2 und tendenzielle 40% der Gruppe 3 als normativ und stilistisch korrekt empfinden. Doch auch die Kategorie normativ und stilistisch inkorrekt wählt nur ein Bruchteil der Befragten (6% der Gruppe 1, 2% der Gruppe 2 und 0% der Gruppe 3).



Grafik 5.9. Bub und Mädel im Vergleich in % (n1=54, n2=44,

Das Dilemma der Bewertung der Korrektursätze beschreibt ein befragter Deutschlehrer aus der Gruppe 1 folgendermaßen:

[...] Meine Antworten sind [...] überwiegend "unterwellen". Schließlich muss man natürlich berücksichtigen, ob der Satz eben genau darauf abzielt, eine gewisse Form der Standardsprache oder sogar Umgangssprache einzusetzen oder nicht. Bei direkten Reden sowieso, aber auch innerhalb des Textes ist es durchaus möglich, durch Einsatz gewisser Wörter im Subtext eine gewisse Emotion mitschwingen zu lassen. Für mich persönlich klingt klarerweise „Schnute“ seltsam, aber rein nach dem Wörterbuch ist es nicht inkorrekt. Hinzukommt außerdem die Frage, was mache ich, wenn eine

Schülerin / ein Schüler aus D oder der Schweiz kommt... muss ich hier dann unterschiedlich bewerten? Meines Erachtens nicht, deswegen sind solche Beispiele eher Grenzfälle. [...] ³⁰⁹

Der Befragte spricht von der Kategorisierung des Grenzfalles, die in der Bewertung notwendig ist, weist aber auch darauf hin, dass die Begriffe eine Emotion mittragen können, die ohne sprachliche Variation nicht möglich wäre. In diesem Zusammenhang sieht auch Schmidlin die Kategorie „Grenzfall des Standards“, diese geben ihr zufolge eine Ausgangslage zur Sprachreflexion für Schülerinnen und Schüler, die dadurch zum einen mit Standardvariation, aber auch mit Sprachwandel in Berührung kommen. ³¹⁰

7.4.4. Variantenreiches Deutsch

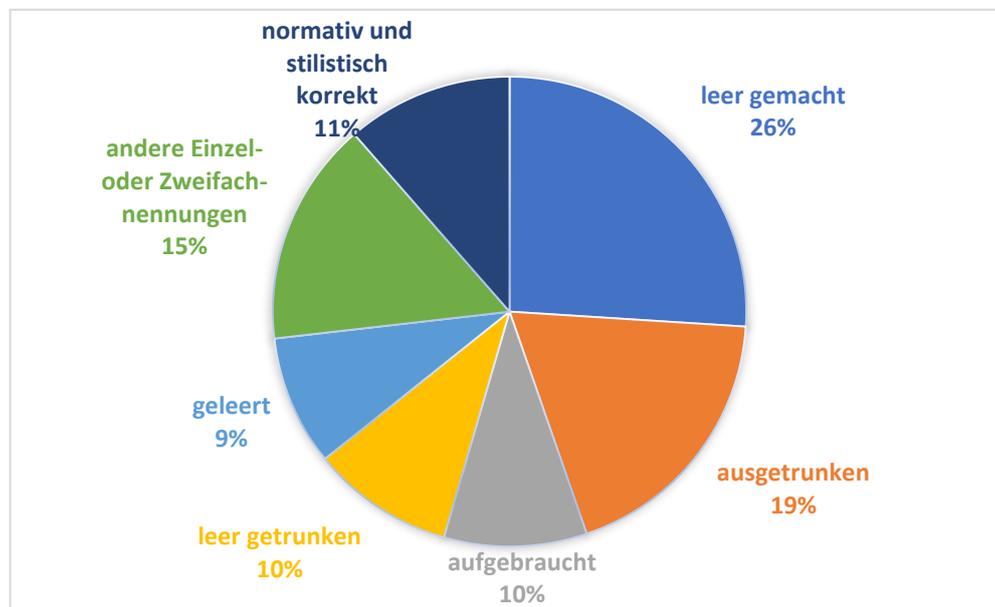
Es wurde allerdings nicht nur ausgewertet, welche Items markiert wurden, sondern auch welche Korrekturvorschläge und/oder Kommentare gemacht wurden. Dabei zeigte sich aufs Neue, wie variantenreich die deutsche Sprache ist. Während Items wie *Trotz dem schlechten Wetter* oder *habe gestanden* nicht viel Spielraum in der Verbesserung zulassen und es recht einstimmig in *Trotz des schlechten Wetters* und *bin gestanden* geändert wurden, sieht dies bei Items wie *gucken*, *alle machen*, *eine Schnute ziehen*, *Wimmerl* oder *kletzeln* anders aus. Bei diesen 5 Items gibt es im Schnitt 17 verschiedene Lösungswege (seien es Alternativvorschläge oder Anmerkungen), die als Verbesserungsvorschlag von den Befragten angebracht werden. Gerade die Wortebene lädt dazu ein, unterschiedliche Varianten vorzuschlagen und dies zeigt sehr schön, dass nicht nur ein Weg zum „sprachlichen Ziel“ führen muss. Eine genau gruppenweise Listung aller Korrekturvorschläge findet sich im Anhang. Exemplarisch werden nun die Items *alle machen* und *kletzeln* dargestellt, die allerdings allgemein und nicht im Gruppenverband betrachtet werden.

Das Item *alle machen* kann mit 19 verschiedenen Korrekturvorschlägen aufwarten bei 109 Personen, die dieses Item unterweilt oder korrigiert haben. Davon werden nur 5 Lösungsvorschläge häufiger als 2 Mal genannt. Man kann also nicht von einem homogenen Lösungsansatz sprechen, sondern viel eher von vielen verschiedenen Varianten, die allesamt zum Ziel haben, *alle machen* zu verbessern. Die Grafik 5.10. zeigt die 5 Korrekturvorschläge, die häufiger als zweimal genannt wurden.

³⁰⁹ Interview 464: Feedback

³¹⁰ Vgl. Schmidlin (2017). S. 55

Die insgesamt am häufigsten gewählte Alternative *leer gemacht* ist im Duden verzeichnet, nicht jedoch im ÖWB oder im VWB.³¹¹ *Austrinken, aufbrauchen, leertrinken, und leeren* sind alle gemeindeutsch, also nicht lokal verortbar und im Duden, sowie im ÖWB verzeichnet.³¹²



Grafik 5.10. Korrekturvorschläge für *alle machen* in % (n=123).

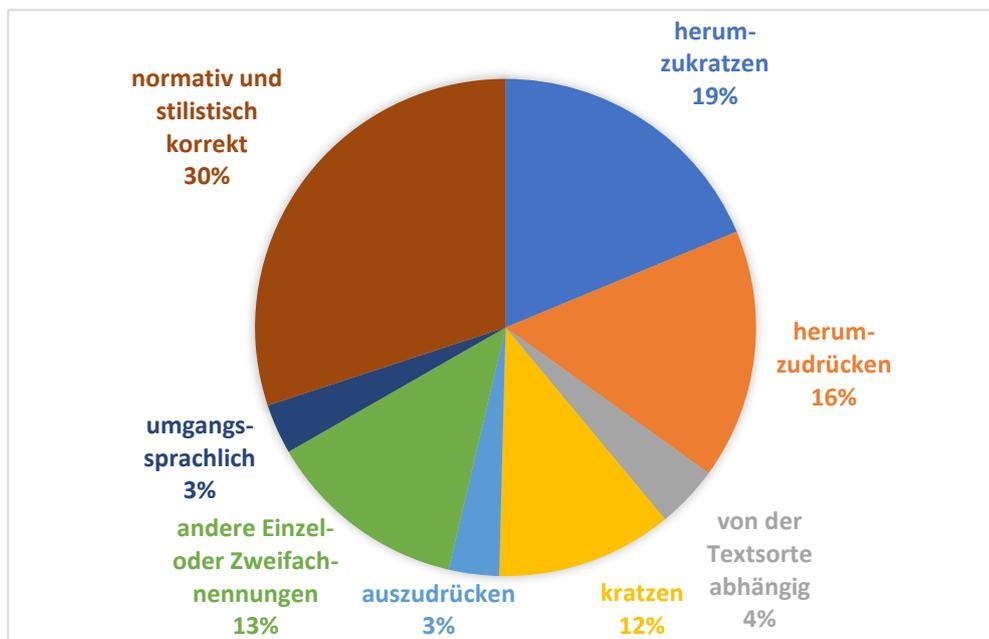
Ähnlich wenig homogen sind die Lösungsansätze bei *kletzeln*. 86 der Befragten beanstanden das Item *kletzeln* und wiederum gibt es 19 verschiedene Korrekturvorschläge. 6 Lösungsvorschläge werden häufiger als 2 Mal genannt, dabei handelt es sich um die Begriffe *herumzukratzen, herumzudrücken, kratzen* und *auszudrücken*, die alle gemeindeutsch und im ÖWB und im Duden verzeichnet sind. Außerdem werden die Kommentare *von der Textsorte abhängig* und *umgangssprachlich* genannt.³¹³

³¹¹ Duden. Leer machen, leermachen:

https://www.duden.de/rechtschreibung/leer_machen (letzter Zugriff 16.06.19)

³¹² siehe z.B.: Pabst/Eybl (2018). S. 83/S. 67/ S. 430

³¹³ siehe z.B.: Pabst/Eybl (2018). S. 327/ S. 410/ S. 75



Grafik 5.11. Korrekturvorschläge für *kletzeln* in % (n=123)

Was die Korrekturvorschläge, hier exemplarisch mit *alle machen* und *kletzeln* dargestellt, suggerieren, ist die Mannigfaltigkeit, in der die deutsche Sprache auftritt. Obwohl den „Beanstandenden“ eines gemeinsam ist – nämlich der Wille, ein bestimmtes Wort zu korrigieren oder zu unterwellen – tritt jede Lehrperson mit unterschiedlichen Lösungsvorschlägen an das Problem heran und genau dies zeigt, wie individuell das Korrekturverhalten ausfällt und wieviel Spielraum die deutsche Sprache lässt.

Das Korrekturverhalten, allgemein betrachtet, zeigt, dass die Deutschlehrenden, also die Sprachnormautoritäten, wie sie im Kräftemodell der Standardvarietäten genannt werden, strenger als der Kodex korrigieren. Teilweise setzen sie sich sogar über den Duden hinweg, weil der Kodex nicht mit dem „Sprachgefühl“ harmoniert. Dies untermauert zum Beispiel der Kommentar eines Befragten aus Gruppe 1, der *das Pyjama* unterwellt und anmerkt: „laut Duden korrekt, trotzdem "der" unterwellen“.³¹⁴

Besonders die Gruppe 1, die Deutschlehrenden in Österreich, korrigieren auffällig streng – im Schnitt unterwellen sie 37% der Items und werten 13% sogar als inkorrekt, obwohl alle Items als Standard kodifiziert sind. Der Unterschied zwischen der Gruppe der

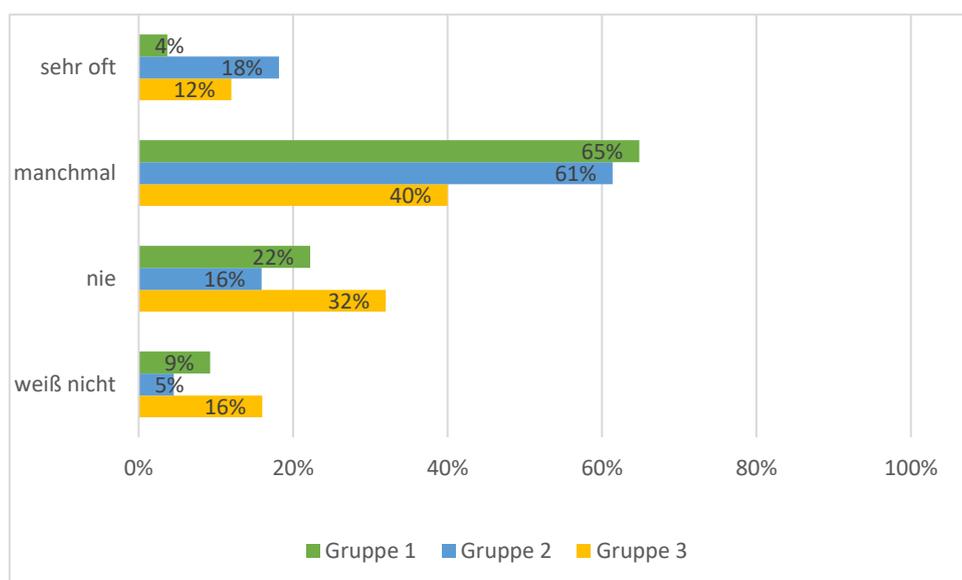
³¹⁴ Vgl. Korrektursätze: Interview 285

Deutschlehrenden und der Gruppen der Sprachassistentierenden kann eventuell im DaF-Kontext gesucht werden, vielleicht aber auch in strengeren normativen Regeln, die den Deutschlehrenden in Österreich auferlegt sind. Dabei ist auch zu bedenken, dass Sprachassistentierende eher selten bis gar nicht die Aufgabe haben, Lernende zu bewerten oder zu benoten. Die vordergründige Aufgabe dieser ist die Vermittlung der deutschen Sprache.

7.5. Standardvariation und Plurizentrik in der Aus- und Weiterbildung

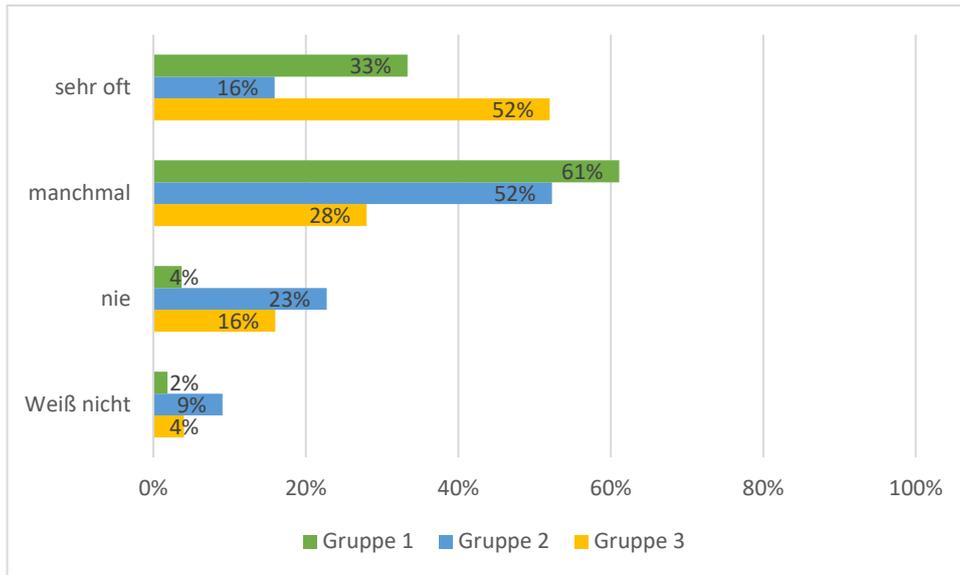
Im folgenden Abschnitt wird thematisiert, inwieweit Plurizentrik und Standardvariation eine Rolle in der Aus- und Weiterbildung der Befragten spielten. Dabei wird sowohl auf die Schulzeit, die Ausbildung als auch auf etwaige Fortbildungsveranstaltungen eingegangen. Die Unterforschungsfrage, der dieses Kapitel unterstellt ist, lautet „Inwieweit ist Standardvariation und Plurizentrik Thema in der Aus- und Weiterbildung der Befragten?“.

Die Grafik 6.1. zeigt, inwieweit Standardvariation in den verschiedenen Stadien der Aus- und Weiterbildungen der Befragten eine Rolle gespielt hat und spielt. Blickt man auf die Rubrik Schulzeit, gibt die Mehrheit der Befragten an, dass Standardvariation in der Schulzeit *manchmal* thematisiert wurde (65% der Gruppe 1, 61% der Gruppe 2 und 40% der Gruppe 3). Prinzipiell ist die Antwortmöglichkeit *manchmal* in allen Sparten am beliebtesten.



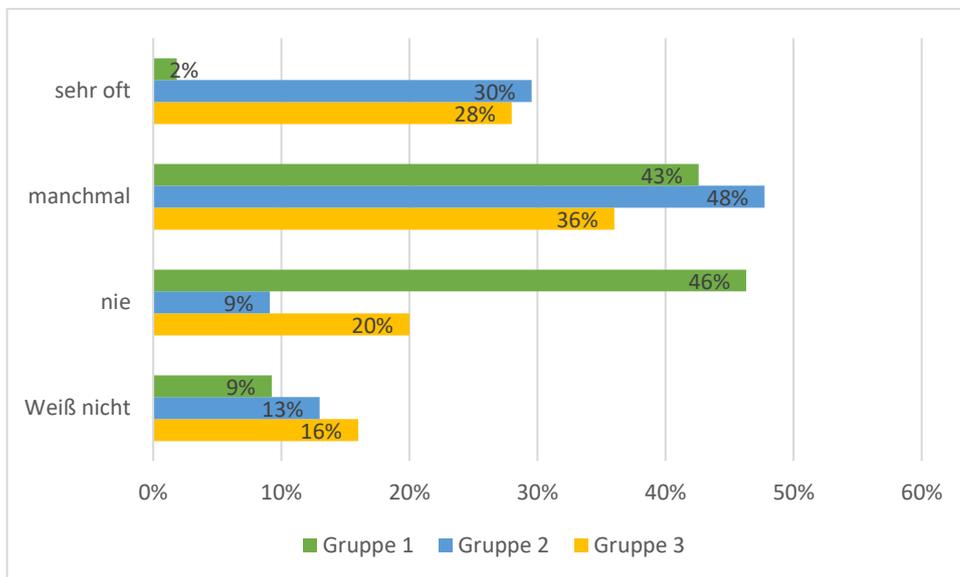
Grafik 6.1. Wurde während Ihrer Schulzeit der Umstand erörtert, dass Deutsch in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt? In % (n1=54, n2=44, n3=25)

In den Sparten Berufsausbildung und Fortbildung soll die Gruppe 1 im Besonderen betrachtet werden. Ein Drittel der Befragten gibt an, dass die Standardvariation *sehr oft* Thema während der Berufsausbildung war, 61% geben an, dass es *manchmal* und lediglich 4% geben an, dass es *nie* Thema war. 2% wählen die Kategorie *weiß nicht*.



Grafik 6.2. Wurde während Ihrer Berufsausbildung der Umstand erörtert, dass Deutsch in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt? In % (n1=54, n2=44, n3=25)

Bei der Rubrik Fortbildungen ist das Bild ein anderes. 46% der Befragten aus Gruppe 1 geben an, dass Standardvariation während Fortbildungsveranstaltungen *nie*, 43% dass es *manchmal* und 2%, dass es *sehr oft* Thema ist. Die Kategorie *weiß nicht* wählen 9%.



Grafik 6.3. Wurde während Fortbildungsveranstaltungen der Umstand erörtert, dass Deutsch in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt? In % (n1=54, n2=44, n3=25)

Diese Angaben unterscheiden sich relativ stark von den Angaben, die bei de Cillia/Ransmayr gemacht wurden, wo 86% der befragten Deutschlehrenden die Angabe machten, dass sprachliche Variation kaum ein Thema in der Ausbildung war.³¹⁵ Wenn man das Alter der Zielgruppe der vorliegenden Befragung in Betracht zieht (unter 35 Jahren), kann eventuell der Schluss gezogen werden, dass sich inzwischen eine Veränderung im Lehrplan der Ausbildungsinstitutionen dahingehend ergab, dass sprachliche Variation mehr Berücksichtigung im Ausbildungsprogramm findet.

³¹⁵ Vgl. de Cillia/Ransmayr (2019). S. 217

7.6. Zusammenfassung der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurde das Ergebnis einer Befragung von Deutschlehrenden in Österreich und Sprachassistenten und -assistentinnen, die gerade im europäischen Ausland sind oder dort waren, im Vergleich dargestellt. Dabei wurden sowohl Einstellungsfragen zu den Standardvarietäten, dem Umgang damit im Unterricht, das Nachschlage- als auch das Korrekturverhalten in den Mittelpunkt gestellt. Die Relevanz von sprachlicher Variation wurde sowohl im österreichischen Klassenzimmer, aber auch im DaF-Rahmen erhoben und miteinander verglichen. All diese in den vorigen Kapiteln besprochenen Erkenntnisse sollen nun an die im Vorfeld aufgestellten Hypothesen rückgebunden werden.

Die erste Hypothese lautet „Es ist ein Unterschied zwischen den Normvorstellungen bei österreichischen Lehrenden und den Normvorstellungen bei österreichischen Sprachassistentierenden festzustellen“. Da sich diese in fast allen Bereichen der Erhebung bestätigt, ist sie den anderen beiden Hypothesen übergeordnet, die „Der bundesdeutsche Standard wird als korrektere Norm wahrgenommen als der österreichische Standard“ und „Die Normvorstellungen der Befragten tendieren eher zu einem monozentrischen Bild der deutschen Sprache“ lauten.

Die Einstellung zu den eigennationalen Varianten gegenüber den fremdnationalen Varianten liefert interessante Ergebnisse. So verzeichnet die Frage, ob die bundesdeutsche Standardsprache korrekter sei als die österreichische, eine starke Ablehnung – 83% der Deutschlehrenden in Österreich, 86% der Sprachassistentierenden ohne Deutschlehrendenausbildung und tendenzielle 84% der Sprachassistentierenden mit Deutschlehrendenausbildung stimmen der Aussage *nicht* oder *weniger zu*. Trotz dieser starken Ablehnung hat ein Großteil der Befragten angegeben, sich dem bundesdeutschen Gegenüber sprachlich anzupassen. Dies betrifft vor allem die Sprachassistentierenden ohne Deutschlehrendenausbildung, die zu fast 80% der Aussage zustimmen oder eher zustimmen.

Im Korrekturverhalten zeigt sich, dass nur die Deutschlehrenden in Österreich einen augenscheinlichen Unterschied zwischen den fremdnationalen und den eigennationalen Varianten machen. Sie stufen circa 50% der eigennationalen Varianten als korrekt ein, während sie nur knappe 40% der fremdnationalen Varianten als korrekt akzeptieren. Bei den Sprachassistentierenden ist der Prozentsatz relativ gleich zwischen den eigennationalen und den fremdnationalen Varianten. Diesen Ergebnissen ist zu entnehmen, dass sich die Hypothese „Der bundesdeutsche Standard wird als korrektere Norm wahrgenommen als der

österreichische Standard“ nicht bewahrt hat. Auch ein exonorm-orientiertes Korrekturverhalten lässt sich nicht feststellen. Betrachtet man das Korrekturverhalten allgemein, werden im Schnitt 13% der Items als inkorrekt eingestuft und 33% der Items unterwelt (Prozentzahl ohne dem Kontrollitem **zum essen*). Alle verwendeten Items sind kodifiziert und somit standardsprachlich. Würde man also rein nach dem Kodex gehen, könnte man kein einziges Item anstreichen, trotzdem taten dies 46% der Befragten. Das Korrekturverhalten kann allgemein als sehr individuell und mannigfaltig beschrieben werden – teilweise kamen auf ein Item bis zu 19 verschiedene Korrekturvorschläge, was wiederum zeigt, wie variantenreich die deutsche Sprache ist.

Prinzipiell erweisen sich Deutschlehrende in Österreich durchwegs als die am rigidesten korrigierende Gruppe, während die Sprachassistenten milder korrigierten. Dabei müssen aber auch die DaE- und DaF-Dimensionen bedacht werden. Zum Zeitpunkt der Befragung verweilen 68% der Sprachassistenten ohne Deutschlehrendenausbildung und 32% der Sprachassistenten mit Deutschlehrendenausbildung im Ausland und sind somit im DaF-Kontext beschäftigt. Sprachassistenten haben auch eher selten die Aufgabe, Lernende zu bewerten oder zu benoten. Dass der Umgang daher milder ist, lässt sich erahnen. Es zeigt sich aber auch in der Gruppe der Sprachassistenten ohne Deutschausbildung, dass sie nicht so exakt korrigieren, wie die anderen beiden Gruppen. Das wird am Kontrollitem **zum essen* ersichtlich, dass von mehr als 20% der Gruppe 2 als korrekt bewertet wird. Auch deswegen sind im Korrekturverhalten die ausgebildeten Deutschlehrenden mit Sprachassistentenerfahrung im Vergleich zu den Deutschlehrenden in Österreich besonders interessant. Man kann also von einer Tendenz hin zu einem milderem Korrigieren und einem offeneren Umgang mit den Standardvarietäten bei Personen mit Sprachassistentenerfahrung sprechen – sowohl bei eigennationalen als auch bei fremdnationalen Varianten.

Die Relevanz der Standardvarietäten in der Schule empfinden besonders Sprachassistenten als wichtig oder eher wichtig. Fast 96% der Sprachassistenten ohne Deutschlehrendenausbildung und 92% der Sprachassistenten mit Deutschlehrendenausbildung erkennen den unterschiedlichen Standardvarietäten Relevanz im Unterricht zu, aber auch 84% der Deutschlehrende geben an, dass sie die Thematisierung als wichtig oder eher wichtig empfinden. 75% der Deutschlehrenden, 82% der Sprachassistenten ohne Deutschlehrendenausbildung und 88% der Sprachassistenten mit Deutschlehrendenausbildung geben außerdem an, das Konzept der Plurizentrik zu kennen, was auf einen in den letzten

Jahren vermehrten Einbezug der Thematik im Lehrplan der Ausbildungsinstitutionen schließen lässt. Denn auch bei der Frage, inwieweit Standardvariationen in der Berufsausbildung Thema waren, geben 68% der Deutschlehrenden in Österreich an, dass es sehr oft oder manchmal Thema war.

Die Hypothese „Die Normvorstellungen der Befragten tendieren eher zu einem monozentrischen Bild der deutschen Sprache“ bestätigt sich also nicht. Dass das österreichische Deutsch standardsprachlich ist und als Standardvarietät in der deutschen Sprache auftritt, wird von der großen Mehrheit der Befragten so empfunden. Auch in der Schule wird die Thematik von den meisten Befragten als relevant eingestuft.

Bei der Frage nach den Vorgaben zum Sprachverhalten im Deutschunterricht ist ersichtlich, dass sich die Sprachassistenten ohne Deutschlehrendenausbildung stärker am Schulbuch orientieren (46%) als die Deutschlehrenden in Österreich (22%). Auch bei den Sprachassistenten mit Deutschlehrendenausbildung ist eine stärkere Tendenz in Richtung Schulbuch erkenntlich (52%). Dies zeigt, dass Schulbücher im DaF-Kontext einen relativ großen Stellenwert haben, was Unterrichtsgestaltung und Sprachnormen anbelangt. Ein Drittel der Deutschlehrenden in Österreich geben überhaupt an, dass es keine Vorgaben zur Sprachverwendung gibt. Das, aber auch die Ergebnisse des Korrekturverhaltens, lässt auf eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf normative Richtlinien und sprachliche Variation schließen. Diese normative Unsicherheit deckt sich mit dem Ergebnis, das bei de Cillia/Ransmayr ersichtlich wurde.³¹⁶

Das Sprachverhalten im Unterricht ist in der Hinsicht interessant, dass niemand der Befragten angibt, Dialekt im Unterricht zu verwenden, die Umgangssprache wird lediglich von den Deutschlehrenden in Österreich (24%) und von Sprachassistenten mit Deutschlehrendenausbildung (8%) genannt. Die große Mehrheit nennt Standardsprache und eher Standardsprache als bevorzugte Unterrichtssprache.

Im Nachschlageverhalten lässt sich feststellen, dass das ÖWB faktisch keine Relevanz für Sprachassistenten ohne Deutschlehrendenausbildung hat. Bei der Frage, welches Nachschlagewerk sie bei sprachlichen Zweifelsfällen konsultieren, geben nur knappe 5% der Befragten das ÖWB an, während der Duden von fast 57% genannt wird. Der Duden liegt zwar auch mit fast 84% bei den Deutschlehrenden in Österreich vorne, aber rund 43% geben ebenso das ÖWB an. Die Frage, welche Ressourcen Lernenden empfohlen werden,

³¹⁶ Vgl. de Cillia/Ransmayr (2019). S. 224

ergibt ein ähnliches Bild. Der Duden wird seiner, in der Forschungsliteratur kolportierten, Monopolstellung also gerecht und dem Großteil der Befragten kann ein exonorm-orientiertes Nachschlageverhalten adjustiert werden. Es stellt sich die Frage, ob die Assistentinnen und Assistenten im Ausland überhaupt Zugang zum ÖWB oder dem VWB haben. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass ein ausgebauter Online-Auftritt des ÖWB und des VWB wünschenswert, wenn nicht sogar erforderlich ist.

Fast in allen Sparten der Befragung zeigt sich ein Unterschied zwischen Deutschlehrenden in Österreich und den Sprachassistentierenden. Dies betrifft Einstellungsfragen zu Standardvarietäten, das Nachschlageverhalten und das Korrekturverhalten – es zieht sich also durch alle Bereiche. Deshalb hat sich die Hypothese „Es ist ein Unterschied zwischen den Normvorstellungen bei österreichischen Lehrerenden und den Normvorstellungen bei österreichischen Sprachassistentierenden festzustellen“ bestätigt, was auch vor allem in Tendenzen bei Deutschlehrenden mit Sprachassistentenerfahrung ersichtlich wurde.

V Schlussbetrachtung und Ausblick

Welche Erkenntnisse können nun aus dieser Diplomarbeit gewonnen werden?

Ziel der Arbeit war es, dem sprachlichen Normverständnis von Deutschlehrenden im In- und Ausland auf den Grund zu gehen und ihr Verständnis von Standardvarietäten in verschiedenen Bereichen des Lehrberufs zu beleuchten. Prinzipiell konnten Unterschiede zwischen Deutschlehrenden im Inland und Sprachassistentierenden, die im Ausland sind oder dort waren, festgestellt werden, die sich in allen Bereichen der Studie zeigten.

Es wurde wiederum bestätigt, dass die Beschäftigung mit der sprachlichen Variation nicht in der Sprachwissenschaft aufhört, sondern, dass die Thematik auch in der Schule hochrelevant ist. Trotz eines vorhandenen Bewusstseins für Standardvariationen konnte den Befragten aller Gruppen eine gewisse Normunsicherheit adjustiert werden, was die sehr diversen Antworten im Nachschlage- und Korrekturverhalten, aber auch die Fragen der Einschätzung der Standardvarietäten zeigten. Deutschlehrende sind tagein tagaus mit den Kategorien „richtig“ und „falsch“ konfrontiert, sie müssen Lernende bewerten und auf jeden sprachlichen Zweifelsfall die normativ „richtige“ Antwort geben können. Dies ist keine Aufgabe, die auf die leichte Schulter genommen werden kann. Die Fülle an unterschiedlichen Korrekturkommentaren zeigte aber, dass die Aufgabe – auch wenn es sich „nur“ um einen Fragebogen handelte – sehr ernst genommen wurde. Auch bei der Auswahl zwischen der Wellenfunktion und der Funktion „inkorrekt“ wurde die Welle stark bevorzugt.

Die Fülle an unterschiedlichen Korrekturvorschlägen ist überwältigend und zeigt wieder einmal, wie voll von Varianz die deutsche Sprache ist und wie individuell jeder Lehrende seine beinahe alltägliche Korrekturarbeit als Sprachnormautorität vollzieht. Dieser sprachliche Spielraum ist aber anscheinend nicht allen Deutschlehrenden weder im In- noch im Ausland bewusst, sowohl eigennationale als auch fremdnationale Varianten wurden vielfach angestrichen, obwohl sie standardsprachlichen Charakter genießen und kodifiziert sind.

Es hat sich allerdings auch gezeigt, dass seit den ersten Studien zu dieser Thematik schon viele Schritte gesetzt wurden. So gab ein Großteil der Befragten an, dass sprachliche Variation Thema in der Berufsausbildung war und auch ein monozentrisches Sprachverständnis konnte bei den Befragten nicht festgestellt werden. Auch das Sprachassistentenprogramm ist

bestrebt darin, das österreichische Deutsch durch die Sprachassistenten und -assistentinnen im Ausland zu vermitteln, was schon durch die Homepage ersichtlich wird.³¹⁷

Es wurde generell der Eindruck gewonnen, dass sprachliche Variation eine Thematik im Deutschunterricht darstellt, die von den Lehrenden als interessant und lohnend eingeschätzt wird.

Ziel war es, auch die Relevanz von normativer Sprachrichtigkeit und der Relevanz von Standardvarietäten im DaF- und im DaE-Kontext zu vergleichen. Dabei wurde klar, dass die Relevanz der Thematik von Sprachassistentierenden noch einmal stärker wahrgenommen wird als von Deutschlehrenden in Österreich. Es zeigte sich auch, dass Deutschlehrende in Österreich strengere Korrekturmaßnahmen setzen als Sprachassistentierende. Diesen Schluss ließ auch besonders eine Tendenz in der Gruppe der Sprachassistentierenden mit Deutschlehrendenausbildung zu, die sich im Korrigieren am mildesten und Varianten gegenüber am offensten präsentierten. Für diese Arbeit konnte nur eine kleine Gruppe von Personen aktiviert werden, die dieses Doppelkriterium – der Sprachassistentenerfahrung und der Deutschlehrendenausbildung – mitbrachten. Für zukünftige Forschungen in diese Richtung könnten ein größeres Sample dieser Gruppe interessant sein.

Wie lässt sich die Variantenthematik nun noch besser in der Schule verankern? Ein wichtiger Punkt ist definitiv, in Schulen sowohl im In- als auch im Ausland für das Variantenwörterbuch zu werben. Schon ein Blick in das Werk genügt, um einen ersten Überblick über die Fülle der sprachlichen Variation zu bekommen. Außerdem wie schon oben erwähnt, wäre ein Online-Auftritt dieses Werkes und des ÖWB ein wirklicher Gewinn. Nachdem ein Großteil der Befragten ein Interesse für die Thematik zeigte, würden sicher auch Fortbildungsveranstaltungen dazu auf Interesse stoßen. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, warum die österreichische Sprachsituation, das Standard-Dialekt-Kontinuums, das im Alltag so präsent ist, im Deutschunterricht wenig bis keine Beachtung findet. Sollte es nicht wichtig sein, Lernende in ihrer inneren Mehrsprachigkeit zu unterstützen und diese auch stärker in den Unterricht einzubeziehen? Ich denke aber, der wichtigste Punkt ist, in der Schule ein Bewusstsein für sprachliche Variation zu schaffen. Denn so gut wie nie führt nur ein Weg zum sprachlichen Ziel. Und es ist doch wirklich wunderschön, dass man auf Bäumen klettern, kraxeln und – für die besonders waghalsigen – turnen kann. Dass man

³¹⁷ BMBWF. Weltweitunterrichten. Sprachassistentenz: <https://www.weltweitunterrichten.at/site/sprachassistentenz/outgoing/home> (letzter Zugriff 01.08.2019).

auf der Uni, an der Uni, aber auch in der Uni studieren und sich diese am Eck der Straße, aber auch an der Ecke der Straße befinden kann – dass man ein bodenlanges Gewand tragen kann, aber auch ein bodenlanges Kleid.

Abschließend bleibt zu sagen, dass bei der Thematik der Standardvarietäten nie vergessen werden darf, das Verbindende vor das Trennende zu stellen. Sprachliche Variation ist nur in manchen Fällen von Staatsgrenzen begrenzt. Viel eher sollte man die sprachliche Variation in der deutschen Sprache als Chance begreifen – von Österreich, über die Schweiz bis nach Norddeutschland in derselben Sprache kommunizieren zu können und in der Sprache variabel zu sein, verschiedene Varianten zu kennen und mehrere Nuancen der deutschen Sprache zu verstehen, bietet ein großes Möglichkeitspotenzial, das unbedingt ausgeschöpft werden sollte.

Abstract

Die deutsche Sprache ist von Vielfalt geprägt. Dies zeigt sich in den unterschiedlichen deutschsprachigen Ländern – sei es Deutschland, Österreich und die Schweiz – aber auch in der alltäglichen Kommunikation. Das Konzept der Plurizentrik, das in den 1990er Jahren präzisiert wurde, ist inzwischen fest verankert in der Sprachwissenschaft, das Bewusstsein dafür im Deutschunterricht ist allerdings noch nicht allgegenwärtig.

Dementsprechend untersucht diese Diplomarbeit sprachliche Normvorstellungen bei österreichischen Deutschlehrenden im In- und Ausland. Die Kernthemen sind sprachliche Varietäten, Standardvariation, normative Sprachrichtigkeit und inwieweit diese Bereiche auch im Deutschunterricht eine Rolle spielen. Zwei Referenzgruppen werden einander gegenübergestellt – zum einen Deutschlehrende in Österreich und zum anderen österreichische Sprachassistenten im europäischen Ausland. Methodisch fußt die Arbeit auf zwei Säulen – dem literaturgestützten Forschungsteil zum einen und der empirischen Fragebogenerhebung mit über 120 Teilnehmenden zum anderen.

The German language is shaped by variety. This can be seen in the different German speaking countries – as for example Germany, Austria or Switzerland – but also in everyday life communication. The concept of pluricentricity, which was specified in the 1990s, has meanwhile been established in linguistics debates. Nevertheless, the awareness of pluricentricity at schools specifically in German classes is not as present yet.

Therefore, this thesis examines linguistic norm expectations of Austrian German teachers in Austria and abroad. The main issues dealt with in this paper are linguistic varieties, standard varieties, linguistic norm expectations and what role they play in German classes. Two groups are compared with each other – German teachers in Austria and Austrian language assistants abroad in Europe. The two main methods of this paper are a research-based synthesis and an empirical study, a survey with more than 120 participants.

Bibliographie

Literatur:

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten, Berlin, New York, de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation, in: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner; Institut für Deutsche Sprache (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin, New York, de Gruyter, S. 28–40.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans und Lenz, Alexandra N. (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen, 2. Auflage, Berlin, de Gruyter.
- Ammon, Ulrich; Kyvelos, Rhea und Nyffenegger, Regula (Hrsg.) (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol, Berlin, New York, de Gruyter.
- Atteslander, Peter (u.a.) (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung, 13. Auflage, Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Auer, Peter (2013): Enregistering pluricentric German, in: Soares da Silva, Augusto (Hrsg.): Pluricentricity, Berlin, Boston, de Gruyter, S. 19–48.
- Barbour, Stephen und Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen: Soziolinguistische Perspektiven, Berlin, New York, de Gruyter.
- Bartsch, Renate (1985): Sprachnormen. Theorie und Praxis, Tübingen, M. Niemeyer.
- de Cillia, Rudolf (2014): Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht, in: Ransmayr, Jutta; Universität Klagenfurt, Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und Plurizentrik, Innsbruck, StudienVerlag, S. 9–19.
- de Cillia, Rudolf und Ransmayr, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm, Wien (u.a.) Böhlau Verlag GmbH & Co. KG.
- Clyne, Michael G. (1984): Language and society in the German-speaking countries, Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- Clyne, Michael G. (1992): Pluricentric languages. Differing norms in different nations, Berlin, de Gruyter.

- Clyne, Michael G. (1995): *The German language in a changing Europe*, Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- Dannerer, Monika und Esterl, Ursula (2018): Editorial: Normen und Variation – Variation normiert – variierte Normen, in: *Normen und Variation. Zur Rolle der Normierung in der mündlichen Sprachverwendung*, Innsbruck, StudienVerlag, S. 5–9.
- Davies, Winifred V.; Häcki Buhofer, Annelies und Schmidlin, Regula (Hrsg.) (2017): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*, Tübingen, Narr Francke Attempto.
- Davies, Winifred V. (2017): *Gymnasiallehrkräfte als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten*, in: Davies (u.a.) (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*, Tübingen, Narr Francke Attempto, S. 123–146.
- Davies, Winifred V.; Schmidlin, Regula und Wyss, Eva L. (2017): *Plurizentrik revisited – aktuelle Perspektiven auf Variation der deutschen Standardsprache*, in: Davies, (u.a.) (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*, Tübingen, Narr Francke Attempto, S. 7–20.
- Dollinger, Stefan (2016): *National Dictionaries and Cultural Identity: Insights from Austrian, German, and Canadian English*. In: Durkin, Philip (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Lexicography*, Oxford, Oxford University Press, S. 590-604.
- Dollinger, Stefan (2019): *The Pluricentricity Debate. On Austrian German and other Germanic Standard Varieties*, New York, Taylor & Francis.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2017): *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*, 27. Auflage, Berlin, Dudenverlag.
- Durrell, Martin (2017): *Die Rolle der deutschen Sprache in ideologischen Konstrukten der Nation*, in: Davies (u.a.) (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*, Tübingen, Narr Francke Attempto, S. 23–40.
- Ender, Andrea und Kaiser, Irmtraud (2009): *Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage*, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, Vol. 37. S. 266-295
- Ernst, Peter (2012): *Deutsche Sprachgeschichte. Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen*, Stuttgart, UTB GmbH.
- Fink, Ilona Elisabeth (2014): „Wimmerl is eigentlich wirklich a Mundortwort, oba >Pickel< is a net schöner“, in: Ransmayr, Jutta; Universität Klagenfurt (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch und Plurizentrik*, Innsbruck, StudienVerlag.
- Glaboniat, Manuela und Mitteregger, Brigitte (2014): >>Österreichisches Deutsch<< in internationalen Prüfungen. Die Rolle des ÖSD in der Plurizentrik-Diskussion., in:

- Ransmayr, Jutta; Universität Klagenfurt (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und Plurizentrik, Innsbruck, S. 88–98.
- Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt am Main (u.a.) Lang Verlag.
- Hägi, Sara (2013a): Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen. Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde, in: DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis, München, Iudicium, S. 97–121.
- Hägi, Sara (2013b): Ammon 1995 didaktisiert: Die deutsche Sprache in DACH und ihre Realisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: Schneider-Wiejowski, Katharina; Kellermeier-Rehbein, Birte; Haselhuber, Jakob (Hrsg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache, Berlin; Boston, de Gruyter, S. 537–548.
- Heinrich, Ilona Elisabeth (2010): Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe I für Deutsch als Muttersprache, Diplomarbeit, Universität Wien.
- Kellermeier-Rehbein, Birte (2013): Standard oder Nonstandard? Ungelöste Probleme der Abgrenzung, in: Schneider-Wiejowski, Karina; Kellermeier-Rehbein, Birte; Haselhuber, Jakob (Hrsg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache, Berlin; Boston, de Gruyter, S. 3–22.
- Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): Plurizentrik: Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen, Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Kloss, Heinz (1960): Empirische Betrachtungen über Wechselbeziehungen zwischen Nation und Sprache, Vol. Ostdeutsche Wissenschaften, S. 80–91.
- Kloss, Heinz (1967): „Abstand Languages“ and „Ausbau Languages“, in: Zur Theorie des Dialekts, Anthropological Linguistics Vol. 9.7, S. 29–41.
- Kromrey, Helmut und Strübing, Jörg (2009): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 12. Auflage, Stuttgart, Lucius & Lucius.
- Legenstein, Christian (2008): Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung, Diplomarbeit, Universität Graz.
- Löffler, Heinrich (2005): Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Begriffsklärung. Standard und Gegenbegriffe, in: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner; Institut für Deutsche Sprache (Hrsg.): Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin ; New York, de Gruyter, S. 7–27.
- Markhardt, Heidemarie (2005): Das österreichische Deutsch im Rahmen der EU, Frankfurt am Main (u.a.), Peter Lang Verlag.
- Moser-Pacher, Andrea (2014): Leichtfüßiges Wandern in Sprachwelten zwischen Dialekt, österreichischem Standard und Quersprachigkeit, in: Ransmayr, Jutta; Universität

- Klagenfurt, Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und Plurizentrik, Innsbruck, StudienVerlag, S. 99–104.
- Muhr, Rudolf (1989): Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache - Gespaltenes Bewußtsein - Gespaltene Identität, in: Universität Klagenfurt (Hrsg.): Österreich-Bilder, Klagenfurt, VWGÖ-Verlag, S. 74–87.
- Muhr, Rudolf (1995): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff „Standardsprache“ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich, in: Österreichisches Deutsch: linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen, Wien, Hölder-Pichler-Tempsky, S. 75–120.
- Muhr, Rudolf (2000): Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache, Wien, ÖBV.
- Muhr, Rudolf (2007): Österreichisches Aussprachewörterbuch, österreichische Aussprachedatenbank, Frankfurt am Main; New York, Peter Lang Verlag.
- Neuland, Eva und Hochholzer, Rupert (2006): Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht, in: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.
- Neuland, Eva und Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik, Stuttgart; Weimar, J.B. Metzler Verlag.
- Nöstlinger, Christine (1984): Wir pfeifen auf den Gurkenkönig: Wolfgang Hogelmann erzählt die Wahrheit, ohne auf die Deutschlehrergliederung zu verzichten. Ein Kinderroman, 9. Auflage, Weinheim, Beltz & Gelberg.
- Nöstlinger, Christine (1988): Neue Schulgeschichten vom Franz, Hamburg, Oetinger Verlag.
- Pabst, Christiane M. und Eybl, Magdalena (2018): Österreichisches Wörterbuch, 43. Auflage, Wien, ÖBV.
- Peter, Klaus (2017): Sprachwissen als Schlüsselfaktor beim Umgang mit sprachlicher Variation im Deutschunterricht, in: Davies (u.a.) (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke, Tübingen, Narr Francke Attempto, S. 333–358.
- Pfrehm, James W. (2007): An empirical study of the pluricentricity of German: comparing German and Austrian nationals' perceptions of the use, pleasantness, and standardness of Austrian standard and German standard lexical items, Dissertation, University of Wisconsin.

- Pfrehm, James (2011): The Pluricentricity of German: Perceptions of the Standardness of Austrian and German Lexical Items, in: *Journal of Germanic Linguistics*, Vol. 23, S. 37–63.
- Pfrehm, James (2014): *Austrian standard German. Biography of a national variety of German*, München, Lincom.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*, 4. Auflage, Wiesbaden, Springer Verlag.
- Raab-Steiner, Elisabeth und Benesch, Michael (2018): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*, 5. Auflage, Wien, Facultas Verlag.
- Ransmayr, Jutta (2006): *Der Status des österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*, Frankfurt am Main; Wien, Peter Lang Verlag.
- Ransmayr, Jutta (2018): >>Fladern<< geht gar nicht - oder doch? Österreichisches Deutsch und Fragen von Norm und Variation im Deutschunterricht, in: Dannerer, Monika; Esterl, Ursula (Hrsg.): *Normen und Variation: zur Rolle der Normierung in der mündlichen Sprachverwendung*, Innsbruck, StudienVerlag, S. 101–112.
- Ransmayr, Jutta und Universität Klagenfurt, Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik (2014): *Österreichisches Deutsch und Plurizentrik*, Innsbruck, StudienVerlag.
- Rastner, Eva-Maria (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt, in: *Fremde Muttersprachen Deutsch*, Innsbruck, StudienVerlag, S. 80–93.
- Redl, Klaus (2014): *Plurizentrik im Deutschunterricht? Diplomarbeit*, Universität Wien.
- Scheuringer, Hermann (1996): Das Deutsche als pluriareale Sprache: Ein Beitrag gegen staatlich begrenzte Horizonte in der Diskussion um die deutsche Sprache in Österreich, in: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, Vol. 29, S. 147–153.
- Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen. Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*, Berlin, de Gruyter.
- Schmidlin, Regula (2013): Gebrauch und Einschätzung des Deutschen als plurizentrische Sprache., in: Schneider-Wiejowski, Katharina; Kellermeier-Rehbein, Birte; Haselhuber, Jakob (Hrsg.): *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*, Berlin; Boston, de Gruyter, S. 23–41.
- Schmidlin, Regula (2017): Normwidrigkeit oder Variationsspielraum? Die Varianten des Standarddeutschen als sprachliche Zweifelsfälle., in: Davies (u.a.) (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*, Tübingen, Narr Francke Attempto, S. 41–60.

Schneider-Wiejowski, Karina; Kellermeier-Rehbein, Birte und Haselhuber, Jakob (Hrsg.) (2013): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache, Berlin; Boston, de Gruyter.

Wagner, Melanie (2017): Deutsch im gymnasialen Unterricht: Das Beispiel Luxemburg, in: Davies (u.a.) (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke, Tübingen, Narr Francke Attempto, S. 189–206.

Wiesinger, Peter (2014): Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte, 3. Auflage, Wien (u.a), Lit-Verlag.

Wyss, Eva L. (2017): Sprachnormurteile im Dilemma. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer an Deutschschweizer Gymnasien beurteilen Sprachkompetenzen, Sprachgebrauch und Zweifelsfälle, in: Davies (u.a.) (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke, Tübingen, Narr Francke Attempto, S. 147–187.

Zhao-Heissenberger, Gerti und Gilly, Dagmar (2017): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache, Wien, Bundesministerium für Bildung.

Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung (Hrsg.) (2005): Deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis: amtliche Regelung, Tübingen, G. Narr.

Internetquellen:

Bifie. Kompetenzmodell 8. Schulstufe: <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> (letzter Zugriff: 25.06.19).

Bundesamt für Statistik Schweiz. Statistiken zur Bevölkerung: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.html> (letzter Zugriff: 21.03.2019).

BMUKK. Weltweit unterrichten Sprachassistenten: <https://www.weltweitunterrichten.at/site/sprachassistentz/outgoing/home> (letzter Zugriff: 06.05.2019).

Der Standard. Christine Nöstlinger. Ich wollte allerhand nicht sein: <https://derstandard.at/2000045182767/Christine-Noestlinger-Ich-wollte-allerhand-nicht-sein> (letzter Zugriff: 21.03.2019).

Die Zeit. Österreichische Sprache. Was nicht im Duden steht: <https://www.zeit.de/2014/18/oesterreich-sprache-aussterben> (letzter Zugriff: 03.04.2019).

Duden. Adventkalender: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Adventkalender> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Alle: https://www.duden.de/rechtschreibung/alle_Adverb (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Am: <https://www.duden.de/rechtschreibung/am> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. An: https://www.duden.de/rechtschreibung/an_Praeposition (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Auf: https://www.duden.de/rechtschreibung/auf_Praeposition (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Bub: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bub> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Dreifarbig: <https://www.duden.de/rechtschreibung/dreifarbig> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Eck: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Eck> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Feber: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Feber> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Gewand: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gewand> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Gucken: <https://www.duden.de/rechtschreibung/gucken> (letzter Zugriff: 15.06.19).

Duden. Kletzeln: <https://www.duden.de/rechtschreibung/kletzeln> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Kraxeln. Online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/kraxeln> (letzter Zugriff: 15.06.19).

Duden. Leer machen, leermachen: https://www.duden.de/rechtschreibung/leer_machen (letzter Zugriff 16.06.19).

Duden. Mädels: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Maedel> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Paradeismark: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Paradeismark> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Pyjama: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Pyjama> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Rinderbraten: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rinderbraten> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Schiech: <https://www.duden.de/rechtschreibung/schiech> (letzter Zugriff: 15.06.19).

Duden. Schnute: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Schnute> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Stehen: <https://www.duden.de/rechtschreibung/stehen> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Treppe: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Treppe> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Trotz: <https://www.duden.de/rechtschreibung/trotz> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Tschick: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Tschick> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Tummeln: <https://www.duden.de/rechtschreibung/tummeln> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Duden. Wimmerl: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wimmerl> (letzter Zugriff 1.8.2019)

Goethe Institut. Standorte: <https://www.goethe.de/de/wwt.html> (letzter Zugriff: 10.04.2019).

Goethe Institut. Unser Lernkonzept: <https://www.goethe.de/de/spr/kup/kon.html> (letzter Zugriff: 11.06.19).

Österreichische Aussprachedatenbank: <http://www.adaba.at/> (letzter Zugriff 06.06.2019).

Österreichisches Sprachendiplom. Internationale Deutschprüfungen und Zertifikate für Kinder, Jugendliche und Erwachsene: <https://www.osd.at/> (letzter Zugriff: 11.06.19)

Österreichinstitut. Deutschlernen in Österreich Instituten im Ausland: <https://www.oesterreichinstitut.at/deutsch-lernen/deutschlernen-in-oesterreich-instituten-im-ausland/> (letzter Zugriff: 10.04.2019)

Rat für deutsche Rechtschreibung. Wörterverzeichnis http://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Woerterverzeichnis_2016_veroeffentlicht_2017.pdf letzter Zugriff: 05.06.2019

- Rechtsinformation des Bundes: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 01.09.2018:<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (letzter Zugriff: 04.06.19)
- Statistisches Bundesamt Deutschland. Bevölkerungsstand 2018: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabelle/zensus-geschlecht-staatsangehoerigkeit-2018.html> (letzter Zugriff: 21.03.19).
- Statistik Austria. Bevölkerungsstand und Veränderung: https://statistik.gv.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstand_und_veraenderung/111433.html (letzter Zugriff: 21.03.19).
- Universität Wien. Qualitätssicherung: https://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_qualitaetssicherung/Dateidownloads/AbsolventInnentracking/Grafische_Darstellung/Deutsche_PhilologieDiplom_ATrac.pdf (letzter Zugriff: 18.06.19)
- Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/%C3%9Cber_uns (letzter Zugriff: 05.06.19)
- Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Doppelte Perfekt- und Plusquamperfektbildungen: http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Doppelte_Perfekt_und_Plusquamperfektbildungen (letzter Zugriff 05.06.19).
- Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Präteritum vs. Perfekt: http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Pr%C3%A4teritum_vs_Perfekt (letzter Zugriff: 05.06.19).
- Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Wortstellung im Verbalkomplex: http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Wortstellung_im_Verbalkomplex (letzter Zugriff: 05.06.19)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.0. Ammon, Ulrich (2004): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. S. 3.

Grafik 1.1. Die Items in den Nachschlagewerken

Grafik 1.2. Kategorisierung der Items

Grafik 1.3. Gruppenaufteilung in % (n=123)

Grafik 2.1. Geschlechterverteilung in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 2.2. Alter der Befragten in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 2.3. Herkunft nach Bundesländern in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 2.4. Ausbildung der Gruppe 2 und 3 in %. (n2=44, n3=25).

Grafik 2.5. Wann wurde das Sprachassistenprogramm absolviert? In %.

Grafik 3.1. Wie stark unterscheidet sich Ihrer Meinung nach, die deutsche Sprache in Österreich von jener in Deutschland? in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 3.2. Ich weiß sehr gut über österreichisches Deutsch Bescheid in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 3.3. Ich weiß sehr gut über bundesdeutsches Deutsch Bescheid in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 3.4. Die bundesdeutsche Standardsprache ist korrekter als die österreichische Standardsprache in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 3.5. Wenn ich mit einem deutschen Gesprächspartner oder einer deutschen Gesprächspartnerin spreche, passe ich mich ihm oder ihr an in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 3.6. Es gibt nur ein richtiges Standarddeutsch in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 3.7. Wie würden Sie die Sprachform, die Sie als Lehrkraft im Deutschunterricht verwenden, bezeichnen? In % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 3.8. Ich fühle mich als sprachliches Vorbild für Lernende in % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 3.9. Für wie wichtig halten Sie es, im Unterricht zu thematisieren, dass Deutsch in Deutschland, Österreich und der Schweiz in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt? In % (n1=54, n2=44, n3=25).

Grafik 4.1. Gibt es Vorgaben zur Sprachverwendung im Deutschunterricht? Wenn ja, von wo kommen diese? In % (n1=54, n2=44, n3=25; pro Kategorie).

- Grafik 4.2. Wenn bei der Korrekturarbeit einer Deutscharbeit ein sprachlicher Zweifelsfall auftritt, wie reagieren Sie? In % (n1=54, n2=44, n3=25; pro Kategorie).
- Grafik 4.3. Welche Nachschlageressource konsultieren Sie im Bereich: Wortebene. In % (n1=54, n2=44, n3=25; pro Kategorie).
- Grafik 4.4.: Welche Hilfsmittel und Nachschlageressourcen empfehlen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern? In % (n1=54, n2=44, n3=25; pro Kategorie).
- Grafik 5.1. Das Korrekturverhalten allgemein in % (ohne *zum essen) (n1=1620, n2=1320, n3=750).
- Grafik 5.2. Korrigierte Items (Welle und inkorrekt ohne Kontrollitem) nach Häufigkeit in % (für die Veranschaulichung wurden die Werte durch 3 dividiert; n1=54, n2=44, n3=25)
- Grafik 5.3. am häufigsten korrigiert (Option Welle und Option inkorrekt): Gruppe 1 in % (n=54)
- Grafik 5.4. am häufigsten korrigiert (Option Welle und Option inkorrekt): Gruppe 2 in % (n=44).
- Grafik 5.5. am häufigsten korrigiert (Option Welle und Option inkorrekt): Gruppe 3 in % (n=25).
- Grafik 5.6: Korrekturverhalten der eigennationalen Varianten (unspezifische Austriazismen) in % (n1=1026, n2=836, n3=475).
- Grafik 5.7: Korrekturverhalten der fremdnationalen Varianten (unspezifische Deutschlandismen, Helvetismen) in % (n1=540, n2=440, n3=250).
- Grafik 5.8. Darstellung der Auswahl der Wellenfunktion in % (n1=54, n2=44, n3=25).
- Grafik 5.9. Bub und Mädels im Vergleich in % (n1=54, n2=44, n3=25).
- Grafik 5.10. Korrekturvorschläge für *alle machen* in % (n=123).
- Grafik 5.11. Korrekturvorschläge für *kletzeln* in % (n=123)
- Grafik 6.1. Wurde während Ihrer Schulzeit der Umstand erörtert, dass Deutsch in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt? In % (n1=54, n2=44, n3=25)
- Grafik 6.2. Wurde während Ihrer Berufsausbildung der Umstand erörtert, dass Deutsch in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt? In % (n1=54, n2=44, n3=25)

Grafik 6.3. Wurde während Fortbildungsveranstaltungen der Umstand erörtert, dass Deutsch in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt? In % (n1=54, n2=44, n3=25)



universität
wien

Seite 01

Geschätzte Teilnehmerinnen und Teilnehmer!

Herzlich willkommen und vielen Dank für Ihr Mitwirken an meinem Forschungsprojekt.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich das Sprachnormverständnis von österreichischen Deutschlehrenden im In- und Ausland untersuchen und bitte Sie dabei um Ihre Mithilfe. Bitte füllen Sie den folgenden Fragebogen möglichst genau aus. Sie werden dafür circa 10-15 Minuten benötigen.

Falls Sie Fragen oder Anmerkungen zu einzelnen Teilen des Fragebogens oder meinem Forschungsprojekt generell haben, finden Sie am Ende ein Feld für Anmerkungen.

Ihre Antworten und Daten werden selbstverständlich anonym behandelt und nur für den Zweck der Diplomarbeit verwendet.

Für Auskünfte stehe ich Ihnen natürlich gerne zur Verfügung!

Mit freundlichen Grüßen

Eva Reidlinger (eva.reidlinger@gmail.com)

Seite 02

1. Haben Sie das Sprachassistentenprogramm absolviert beziehungsweise absolvieren Sie es gerade?

- Ja
- Nein

2. In welchem Land absolvieren Sie Ihr Sprachassistentenjahr beziehungsweise wo haben Sie es absolviert?

- Belgien
- Frankreich
- Italien
- Irland
- Kroatien
- Russland
- Schweiz
- Spanien
- Ungarn
- Vereinigtes Königreich
-

3. Wann haben Sie das Sprachassistentenprogramm absolviert?

- Ich absolviere es jetzt gerade
- 2017/18
- 2016/17
- 2015/16
- 2014/15
-

4. In welcher Schulform absolvieren Sie Ihr Sprachassistentenjahr beziehungsweise in welcher Schulform haben Sie es absolviert? (Mehrfachnennung möglich)

- Primarstufe
- Sekundarstufe I
- Sekundarstufe II
-

5. Unterrichten Sie zum jetzigen Zeitpunkt an einer Schule in Österreich?

- Ja
- Nein

6. In welchem Bundesland unterrichten Sie?

- Burgenland
- Kärnten
- Niederösterreich
- Oberösterreich
- Salzburg
- Steiermark
- Tirol
- Vorarlberg
- Wien

7. In welcher Schulform unterrichten Sie?

- AHS
- BAFEP
- Berufsschule
- Fachschule
- HAK
- HLW
- HTL
- Neue Mittelschule
- Polytechnische Schule
- Volksschule
- In einer anderen Schulform:

8. Wie würden Sie die Sprachform, die Sie als Lehrkraft im Deutschunterricht verwenden, bezeichnen?

Standard-
sprache

eher Standard-
sprache

Umgangs-
sprache

eher
Dialekt

Dialekt

9. Wie stark unterscheidet sich Ihrer Meinung nach die deutsche Sprache in Österreich von jener in Deutschland?

gar nicht stark

ein wenig

mittelmäßig stark

ziemlich stark

sehr stark

10. Normative Sprachrichtigkeit und Ausdruck

Stellen Sie sich vor, die folgenden Sätze finden sich in einem Schularbeitsaufsatz eines Schülers oder einer Schülerin. Bitte lesen Sie die Sätze und entscheiden Sie, ob Sie im Hinblick auf Standardsprachlichkeit, normative Sprachrichtigkeit und Ausdruck Verbesserungen durchführen würden. Falls Sie Verbesserungsvorschläge haben, schreiben Sie diese bitte in die dafür vorgesehenen Textfelder.

11. Der Bub bittet das Mädels zum Tanz.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

12. Im Feber haben Wiener Schulen eine Woche Semesterferien.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

13. An Ostern und an Weihnachten trifft sich die ganze Familie.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

14. So schnell konnte man gar nicht gucken, waren die Tickets für das Konzert schon ausverkauft.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

15. In die Marinade für den Rinderbraten gehört unbedingt Paradeismark.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

16. Obwohl Johanna Martin das Kennwort sagen hätte sollen, hat sie es vergessen.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

17. Papa hat heute einen schiechen Pullover an, der so gar nicht zu seiner Figur passt.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

18. Das Kind zog eine Schnute und setzte sich in die Ecke, um dort zu schmollen.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

19. Die Tschickpause zählt zu der täglichen Routine vieler Österreicher und Österreicherinnen.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

20. Der Mann zog den Hut an, nahm den Regenschirm und verließ die Wohnung.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

21. Im Eck steht ein Bücherregal mit Neuerscheinungen.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

22. Heute stehen Eier mit Majonäse am Speiseplan.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

23. An Wimmerln herumzukletzeln ist wirklich eine Unart.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

24. Die Kinder kommen nach der Schule immer pünktlich zum essen.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

25. Der Student muss sich tummeln, um den Zug zu erreichen.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

26. Die Frau an der Bar trägt ein bodenlanges Gewand.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

27. Angelika lernt am liebsten auf der Uni.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

28. Trotz dem schlechten Wetter gehen wir heute wandern.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

29. Ich habe an der Bushaltestelle gestanden, um den Bus nicht zu verpassen.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

30. Nora und Jonas kraxeln liebend gern auf Bäumen herum.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

31. Elisabeth hat schon wieder den Milchkarton alle gemacht.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

32. Auf die Medikamente zu vergessen, ist sehr nachlässig.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

33. Die Treppe führt zur Kirche hinauf.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

34. Ein Adventkalender hat 24 Türchen.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

35. Die Mama hat heute zwei Kuchen gebacken.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

36. Das Pyjama gefällt mir in Rot besser.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

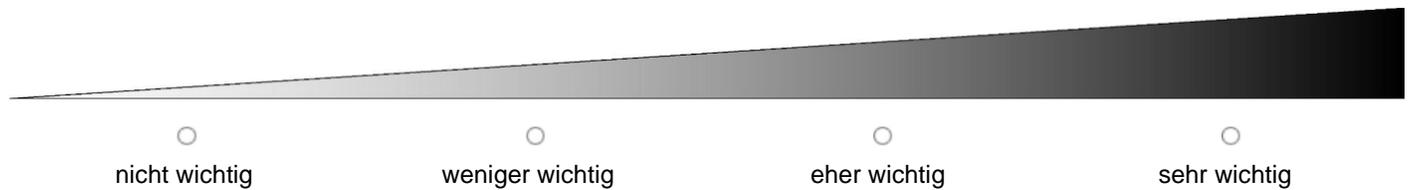
37. Die französische Flagge ist dreifarbig.

normativ und stilistisch korrekt

Würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

Würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

38. Für wie wichtig halten Sie es, im Unterricht zu thematisieren, dass Deutsch in Deutschland, Österreich und der Schweiz in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt?



39. Wurde während Ihrer gesamten bisherigen Bildungslaufbahn der Umstand erörtert, dass Deutsch in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in unterschiedlichen Ausprägungen auftritt?

	nie	manchmal	sehr oft	Weiß nicht
Während der Schulzeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während der Berufsausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während Fortbildungsveranstaltungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Gibt es Vorgaben zur Sprachverwendung im Deutschunterricht? Wenn ja, von wo kommen diese? (Mehrfachnennung möglich)

- Von der Direktion
- Vom Umfeld des Kollegiums
- Vom Lehrplan
- Vom Schulbuch
- Es gibt keine Vorgaben

Von wo anders:

41. Wenn bei der Korrekturarbeit einer Deutscharbeit ein sprachlicher Zweifelsfall auftritt, wie reagieren Sie? (Mehrfachnennung möglich)

- Ich konsultiere ein Nachschlagewerk
- Ich hole Rat im Kollegium ein
- Ich hole Rat im Freundeskreis ein

Ich mache etwas anderes:

42. Welche Nachschlageressource konsultieren Sie in folgenden Bereichen?

Wortebene

weiß nicht

Grammatik

weiß nicht

Aussprache

weiß nicht

43. Welche Hilfsmittel und Nachschlageressourcen empfehlen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern?

Wortebene

weiß nicht

Grammatik

weiß nicht

Aussprache

weiß nicht

44. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen

	stimme nicht zu	stimme weniger zu	stimme eher zu	stimme zu	weiß nicht
Ich weiß sehr gut über österreichisches Deutsch Bescheid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß sehr gut über bundesdeutsches Deutsch Bescheid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mit einem deutschen Gesprächspartner oder einer deutschen Gesprächspartnerin spreche, passe ich mich ihm oder ihr an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die bundesdeutsche Standardsprache ist korrekter als die österreichische Standardsprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt nur ein richtiges Standarddeutsch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich als sprachliches Vorbild für Lernende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kenne das Konzept der Plurizentrik des Deutschen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. Wie alt sind Sie?

46. Was ist Ihr Geschlecht?

männlich

weiblich

47. Was ist Ihre Nationalität?

österreichisch

48. Was ist/sind Ihre Erstsprache(n)?

Deutsch

Albanisch

Arabisch

Burgenlandkroatisch

Englisch

Polnisch

Tschechisch

Türkisch

Serbo-Kroatisch

Slowenisch

Ungarisch

Eine andere Sprache:

49. In welchem Bundesland sind Sie aufgewachsen?

- Burgenland
- Kärnten
- Niederösterreich
- Oberösterreich
- Salzburg
- Steiermark
- Tirol
- Vorarlberg
- Wien
- Wo anders:

50. Haben Sie längere Zeit durchgehend im Ausland verbracht (mindestens 3 Monate)?

- Nein
- ja, in:

51. Haben Sie Ihren Schulabschluss in Österreich erlangt?

- Ja
- Nein, aber in:

52. Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?

- Bachelor
- Magister
- Master
- Doktor
- In Ausbildung

53. Absolvieren Sie eine Ausbildung zur Deutsch-Lehrkraft?

- Ja
- Nein
- Nein, aber ich absolviere eine andere Lehramtsausbildung
- Nein, aber ich habe Lehrveranstaltungen oder ähnliches im Bereich der Deutschdidaktik besucht:

54. Was ist Ihr Zweitfach/sind Ihre Zweifächer?

55. An welcher Institution absolvieren Sie Ihre Ausbildung?

56. Haben Sie eine Ausbildung zur Deutsch-Lehrkraft absolviert?

- Ja
- Nein
- Nein, aber ich habe eine andere Lehramtsausbildung absolviert
- Nein, aber ich habe Lehrveranstaltungen oder ähnliches im Bereich der Deutschdidaktik besucht:

57. Was ist ihr Zweitfach/sind Ihre Zweifächer?

58. An welcher Institution haben Sie Ihren Abschluss erlangt?

59. Vielen Dank für Ihr Mitwirken. In diesem Textfeld haben Sie ausreichend Platz, um Fragen, Anregungen oder Bemerkungen loszuwerden:
Für weitere Frage wenden Sie sich bitte an eva.reidlinger@gmail.com!

Nachschlageverhalten

Welche Nachschlageressourcen konsultieren Sie in folgenden Bereichen? (Anzahl der Nennungen nach Gruppen)

		Wortebene			
<i>Gruppe 1</i>		<i>Gruppe 2</i>		<i>Gruppe 3</i>	
Duden	39	Duden	23	Duden	17
ÖWB	23	Wörterbuch	5	ÖWB	5
Duden online	6	Internet	4	Kollegium	1
Wörterbuch	1	ÖWB	2	Duden online	1
Brauche ich nicht	1	Duden online	2	Wörterbuch	1
Kollegium	1	Kollegium	1	dict.cc	1
Weiß nicht	1	dict.cc	1	Sag es treffender	1
		Linguee	1	Weiß nicht	4
		Weiß nicht	9		
		Grammatik			
<i>Gruppe 1</i>		<i>Gruppe 2</i>		<i>Gruppe 3</i>	
Duden	31	Duden	11	Duden	13
Internet	8	Internet	8	Internet	3
Kollegen	7	Grammatikbuch	3	Kollegium	2
ÖWB	6	Duden Grammatik	2	Grammatikbuch	2
Duden online	4	Duden online	1	ÖWB	1
Duden Grammatik	3	Kollegium	1	Duden Grammatik	1
Unterschiedliche	1	Grundstufe Grammatik	1	Duden online	1
Variantengrammatik	1	linguee	1	Helbig Busch	1
Pons	1	Deutsche Grammatik	1	Wiktionary	1
ARW	1	Weiß nicht	16	Weiß nicht	5
Weiß nicht	3				
		Aussprache			
<i>Gruppe 1</i>		<i>Gruppe 2</i>		<i>Gruppe 3</i>	
Duden	13	Duden	5	Duden	2
Kollegium	7	Internet	5	Internet	2
Internet	6	Kollegium	4	Pons	1
ÖWB	6	Duden Aussprache	3	Kollegium	1
Duden online	5	Duden online	2	ÖWB	1
Nicht notwendig	3	Regelungen	1	Duden online	1
Pons	1	Wörterbuch	1	leo.org	1
Weiß nicht	18	Weiß nicht	25	Wiktionary	1
				Weiß nicht	18

Welche Nachschlageressourcen und Hilfsmittel empfehlen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern? (Anzahl der Nennungen nach Gruppen)

		Wortebene			
<i>Gruppe 1</i>		<i>Gruppe 2</i>		<i>Gruppe 3</i>	
ÖWB	33	Duden	19	Duden	14
Duden	24	Wörterbuch	9	ÖWB	8
Wörterbuch	7	Duden online	3	Duden online	1
Duden online	5	Schulbuch	3	Wörterbuch	1
Internet	3	Linguee	1	leo.org	1
Weiß nicht	3	ÖWB	1	Lehrperson	1
		Weiß nicht	14	dict.cc	1
				Sag es treffender	1
				Weiß nicht	5
		Grammatik			
<i>Gruppe 1</i>		<i>Gruppe 2</i>		<i>Gruppe 3</i>	
Duden	18	Duden online	6	Duden	11
ÖWB	18	Duden	5	ÖWB	2
Schulbuch	11	Wörterbuch	4	Schulbuch	2
Duden online	5	ÖWB	3	Grammatikbuch	2
Internet	4	Internet	2	Internet	1
Diverses	1	leo.org	2	Duden Grammatik	1
Duden Grammatik	1	Linguee	2	Lehrperson	1
Weiß nicht	5	Lehrperson	1	Weiß nicht	8
		Weiß nicht	23		
		Aussprache			
<i>Gruppe 1</i>		<i>Gruppe 2</i>		<i>Gruppe 3</i>	
Internet	11	Lehrperson	8	Duden	3
ÖWB	10	Internet	5	Internet	3
Duden	9	Pons	3	Lehrperson	2
Duden online	4	Duden online	3	leo.org	1
Wörterbuch	3	Muttersprachler	3	Medien	1
Lehrpersonen	2	Youtube	2	Duden online	1
Durchstarten	1	Duden	1	ÖWB	1
Weiß nicht	25	Durchstarten	1	Anderes	1
		Audiodateien	1	Wiktionary	1
		leo.org	1	Wikipedia	1
		Forvo	1	Weiß nicht	14
		linguee	1		
		Medien	1		
		Freunde	1		
		Weiß nicht	25		

Korrektursätze

Listung der gewählten Optionen pro Item (alphabetisch)

1) normativ und stilistisch korrekt

2) würde ich unterwellen und folgendermaßen korrigieren:

3) würde ich als inkorrekt werten und folgendermaßen korrigieren:

		Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3	
Adventkalender	1	49	90,74%	42	95,45%	25	100,00%
	2	3	5,56%	2	4,55%	0	0,00%
	3	2	3,70%	0	0,00%	0	0,00%
alle machen	1	2	3,70%	7	15,91%	5	20,00%
	2	31	57,41%	31	70,45%	14	56,00%
	3	21	38,89%	6	13,64%	6	24,00%
am Speiseplan	1	54	100,00%	42	95,45%	24	96,00%
	2	0	0,00%	1	2,27%	1	4,00%
	3	0	0,00%	1	2,27%	0	0,00%
An Ostern/An Weihnachten	1	22	40,74%	31	70,45%	16	64,00%
	2	27	50,00%	12	27,27%	9	36,00%
	3	5	9,26%	1	2,27%	0	0,00%
Auf der Uni	1	36	66,67%	30	68,18%	20	80,00%
	2	16	29,63%	13	29,55%	3	12,00%
	3	2	3,70%	1	2,27%	2	8,00%
Bub	1	50	92,59%	36	81,82%	21	84,00%
	2	4	7,41%	7	15,91%	4	16,00%
	3	0	0,00%	1	2,27%	0	0,00%
das Pyjama	1	17	31,48%	8	18,18%	9	36,00%
	2	16	29,63%	16	36,36%	5	20,00%
	3	21	38,89%	20	45,45%	11	44,00%
die Mama	1	21	38,89%	24	54,55%	15	60,00%
	2	28	51,85%	18	40,91%	8	32,00%
	3	5	9,26%	2	4,55%	2	8,00%
dreifarbig	1	45	83,33%	41	93,18%	20	80,00%
	2	7	12,96%	1	2,27%	3	12,00%
	3	2	3,70%	2	4,55%	2	8,00%
Eck	1	36	66,67%	36	81,82%	20	80,00%
	2	13	24,07%	5	11,36%	4	16,00%
	3	5	9,26%	3	6,82%	1	4,00%
eine Schnute ziehen	1	36	66,67%	37	84,09%	18	72,00%
	2	16	29,63%	6	13,64%	5	20,00%
	3	2	3,70%	1	2,27%	2	8,00%
Feber	1	32	59,26%	19	43,18%	12	48,00%
	2	19	35,19%	22	50,00%	12	48,00%
	3	3	5,56%	3	6,82%	1	4,00%
Gewand	1	32	59,26%	27	61,36%	17	68,00%
	2	18	33,33%	14	31,82%	5	20,00%
	3	4	7,41%	3	6,82%	3	12,00%

gucken	1	6	11,11%	17	38,64%	11	44,00%
	2	42	77,78%	25	56,82%	13	52,00%
	3	6	11,11%	2	4,55%	1	4,00%
habe gestanden	1	22	40,74%	18	40,91%	13	52,00%
	2	17	31,48%	19	43,18%	9	36,00%
	3	15	27,78%	7	15,91%	3	12,00%
Hut anziehen	1	11	20,37%	16	36,36%	6	24,00%
	2	32	59,26%	19	43,18%	14	56,00%
	3	11	20,37%	9	20,45%	5	20,00%
kletzeln	1	13	24,07%	12	27,27%	12	48,00%
	2	31	57,41%	20	45,45%	11	44,00%
	3	10	18,52%	12	27,27%	2	8,00%
kraxeln	1	16	29,63%	18	40,91%	12	48,00%
	2	34	62,96%	23	52,27%	12	48,00%
	3	4	7,41%	3	6,82%	1	4,00%
Mädel	1	13	24,07%	20	45,45%	10	40,00%
	2	38	70,37%	23	52,27%	15	60,00%
	3	3	5,56%	1	2,27%	0	0,00%
Majonäse	1	27	50,00%	21	47,73%	15	60,00%
	2	9	16,67%	12	27,27%	5	20,00%
	3	18	33,33%	11	25,00%	5	20,00%
Paradeismark	1	33	61,11%	20	45,45%	17	68,00%
	2	18	33,33%	22	50,00%	7	28,00%
	3	3	5,56%	2	4,55%	1	4,00%
Rinderbraten	1	48	88,89%	44	100,00%	25	100,00%
	2	6	11,11%	0	0,00%	0	0,00%
	3	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
sagen hätte sollen	1	34	62,96%	28	63,64%	17	68,00%
	2	12	22,22%	7	15,91%	5	20,00%
	3	8	14,81%	9	20,45%	3	12,00%
schiech	1	2	3,70%	5	11,36%	3	12,00%
	2	26	48,15%	26	59,09%	9	36,00%
	3	26	48,15%	13	29,55%	13	52,00%
Treppe	1	46	85,19%	40	90,91%	22	88,00%
	2	8	14,81%	4	9,09%	3	12,00%
	3	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
trotz dem schlechten Wetter	1	5	9,26%	9	20,45%	1	4,00%
	2	22	40,74%	16	36,36%	15	60,00%
	3	27	50,00%	19	43,18%	9	36,00%
Tschick	1	6	11,11%	14	31,82%	6	24,00%
	2	37	68,52%	25	56,82%	12	48,00%
	3	11	20,37%	5	11,36%	7	28,00%
sich tummeln	1	19	35,19%	20	45,45%	10	40,00%
	2	30	55,56%	19	43,18%	12	48,00%
	3	5	9,26%	5	11,36%	3	12,00%
vergessen auf	1	43	79,63%	29	65,91%	19	76,00%
	2	10	18,52%	12	27,27%	4	16,00%
	3	1	1,85%	3	6,82%	2	8,00%

Wimmerln	1	16	29,63%	15	34,09%	14	56,00%
	2	29	53,70%	15	34,09%	9	36,00%
	3	9	16,67%	14	31,82%	2	8,00%
zum essen	1	1	1,85%	10	22,73%	1	4,00%
	2	11	20,37%	11	25,00%	7	28,00%
	3	42	77,78%	23	52,27%	17	68,00%

Kategorisierte Korrekturvorschläge

Kategorisierte Korrekturvorschläge (sowohl Option Welle als auch Option inkorrekt) mit der Anzahl der Nennungen. Die Kategorie *anderes* bezeichnet Korrekturvorschläge, die nicht mit den Items per se in Zusammenhang gestanden sind.

Gruppe 1 (Deutschlehrende)

Gewand		Adventkalender		Paradeismark	1
Kleid	14	Adventskalender	4	anderes	3
Kostüm oder Kleid	2	anderes	1	Bub	
Kleid oder Kleidung	2	schiech		Junge	3
Kleidung	1	hässlichen	38	von der Textsorte abhängig	1
irreführend, genauere Definition erforderlich	1	schiechen	2	Mädel	
umgangssprachlich	1	hässlich/schirch	3	Mädchen	38
Kleid, Kleidungsstück	1	schirchen	2	umgangssprachlich	1
im Eck		schiech ist inkorrekt	2	Mädl	1
In der Ecke	17	schlecht	2	von der Textsorte abhängig	1
"Eck"	1	altmodischen/abgetragenen/schmutzigen	1	Tschick	
sich tummeln		Dialekt	1	Zigarettenpause	18
beeilen	34	schrecklichen	1	Rauchpause	12
umgangssprachlich	1	Paradeismark		Raucherpause	7
Feber		Tomatenmark	12	umgangssprachlich	4
Februar	19	Paradeisermark	3	"Tschickpause"	4
Feber ist Abkürzung	1	sehr lokal	1	von der Textsorte abhängig	2
anderes	2	umgangssprachlich	1	sogenannte "Tschickpause"	1

Wimmerln		aufzukratzen	1	sagen hätte sollen	
Pickeln	13	Dialekt	1	hätte sagen sollen	11
Pickel	7	durch ständiges Kratzen beseitigen zu wollen	1	Zeit	2
Wimmerln	4	herumzukletzeln	1	hätte	1
umgangssprachlich	3	?	1	sagen sollte	1
von der Textsorte abhängig	2	auszudrücken	1	umgangssprachlich	1
Mitesser	2	anderes	1	anderes	4
Hautunreinheiten	2	kraxeln		auf der Uni	
Akne	1	klettern	33	an der Uni	8
Pusteln/Pickeln	1	umgangssprachlich	3	in der Uni	7
Pusteln	1	kraxeln	1	anderes	3
Dialekt	1	turnen	1	vergessen auf	
?	1	die Mama		ohne auf	5
kletzeln		ohne Artikel	26	nicht an die Medikamente zu denken	2
herumzukratzen	11	Die Mutter	2	Vergessen, Medikamente zu nehmen	1
kratzen	7	von der Textsorte abhängig	1	anderes	3
herumzudrücken	6	Mama/Die Mutter	1	trotz dem schlechten Wetter	
auszudrücken	4	umgangssprachlich	1	trotz des schlechten Wetters	46
umgangssprachlich	3	Meine Mutter	1	Genitiv	3
von der Textsorte abhängig	2	Meine Mama	1		
herumzuklettern	1				

zog den Hut an		schauen/folgen	1	blickte beleidigt drein	1
setzte den Hut auf	37	reagieren	1	mit beleidigtem Blick	1
setzte sich den Hut auf	5	Schneller als ich handeln konnte	1	in Österreich unüblich	1
umgangssprachlich	1	An Ostern/ An Weihnachten		alle machen	
das Pyjama		Zu Ostern/Zu Weihnachten	27	ausgetrunken	12
der Pyjama	35	korrekt, aber besser zu	1	leergetrunken	10
laut Duden korrekt, trotzdem "der" unterwellen	1	nur in Deutschland üblich	1	leergemacht	8
anderes	1	an	1	geleert	8
Rinderbraten		anderes	2	aufgebraucht	5
Rindsbraten	5	habe gestanden		ausgeleert	2
lokale Verwendung	1	bin gestanden	25	alle	2
gucken		stand	5	alle ist inkorrekt	2
schauen	34	in Österreich unüblich	1	durch österreichische Variante ersetzen	1
umgangssprachlich	4	anderes	1	in Deutschland okay	1
Schneller als gedacht	1	eine Schnute ziehen		völlig entleert	1
In Windeseile	1	verzog das Gesicht	4	Majonäse	
augenblicklich	1	Grimasse	3	Mayonnaise	24
Ehe man sich versah	1	Schnute ziehen streichen	2	Mayonaise	1
von der Klassenstufe abhängig	1	Schnute	2	Majonaise	2
Hinweis auf dt. Deutsch	1	Das Kind war beleidigt	2		
Innerhalb kürzester Zeit	1	umgangssprachlich	2		

Treppe		dreifarbig		zum essen	
Stiegen	2	dreifarbig	7	zum Essen	47
Stufen/Stiegen	1	dreifarbig	1	zu essen	2
anderes	5	anderes	1	zum Mittag-/Abendessen	2
				Großschreibung	2

Gruppe 2 (Sprachassistierende ohne Deutschbezug)

Gewand		anderes	1	Paradeismark	
Kleid	7	Feber		Tomatenmark	20
Kleidung	3	Februar	25	Paradeisermark	2
irreführend, genauere Definition notwendig	3	Adventkalender		Auch wenn der Duden das Wort kennt, würde ich es wegen der Geläufigkeit ausbessern	1
Kleid oder Kleidung	1	Adventskalender	1	wenn das Rezept außerhalb des österreichischen Sprachraums verstanden werden soll: Tomatenmark	1
Kleid/Rock	1	Ausdruck/Dialekt	1	Bub	
anderes	2	schiech		Junge	8
im Eck		hässlich	31	Mädel	
In der Ecke	8	hässlich/schirch	3	Mädchen	21
sich tummeln		umgangssprachlich	2	umgangssprachlich	2
beeilen	22	schirch	1	von der Textsorte abhängig	1
je nach Textsorte	1	schrecklich	1		

Tschick		lokal in Wien	1	in der Uni	3
Zigarettenpause	17	bitte verwende andere Ausdrücke	1	anderes	2
"Tschick"	4	nicht standardsprachlich	1	am Speiseplan	
Raucherpause	3	abpulen	1	auf dem	1
umgangssprachlich	2	auszudrücken	1	laut	1
Rauchpause	1	kraxeln		vergessen auf	
stilistisch nicht homogen	1	klettern	24	ohne auf	7
nicht standardsprachlich	1	umgangssprachlich	1	auf Medikamente	3
Wimmerln		von der Textsorte abhängig	1	umgangssprachlich	1
Pickeln	17	die Mama		anderes	4
Pickel	4	ohne Artikel	16	trotz dem schlechten Wetter	
bitte verwende andere Ausdrücke	2	Meine Mama	1	Trotz des schlechten Wetters	33
Haut	2	Meine Mutter	1	eigentlich Genitiv aber okay	1
von der Textsorte abhängig	1	Unsere Mutter	1	Trotz schlechten Wetters	1
Wunden	1	anderes	1	zog den Hut an	
nicht standardsprachlich	1	sagen hätte sollen		setzte den Hut auf	23
kletzeln		hätte sagen sollen	11	setzte sich den Hut auf	4
herumzudrücken	10	anderes	4	korrekt, aber eher Hut aufsetzen	1
herumzukratzen	9	sagen sollte	1		
kratzen	5	auf der Uni			
von der Textsorte abhängig	2	an der Uni	9		

das Pyjama		eine Schnute ziehen		Mayonaise	2
der Pyjama	34	Schnute?	2	Mayonese	1
je nach Standard	1	als Wort aus Deutschland kennzeichnen	1	veraltete Schreibweise	1
anderes	1	verzog das Gesicht	1	Majonaise	1
gucken		war beleidigt	1	Treppe	
schauen	21	Schnute ziehen streichen	1	Stiegen	1
Hinweis auf dt. Deutsch	1	zog ein Gesicht	1	anderes	3
von der Textsorte abhängig	1	alle machen		dreifarbig	
nur in der gesprochenen Sprache korrekt	1	leer gemacht	14	dreifarbig	3
anderes	3	ausgetrunken	8	zum essen	
An Ostern/ An Weihnachten		aufgebraucht	4	zum Essen	31
Zu Ostern/ Zu Weihnachten	10	geleert	3	zum Mittag-/Abendessen	2
korrekt, aber besser zu	1	leer getrunken	2		
zu in Österreich üblich	1	von der Textsorte abhängig	1		
anderes	1	zerstört/kaputt gemacht	1		
habe gestanden		irreführend meinst du leer oder kaputt	1		
bin gestanden	18	ausgeleert	1		
stand	3	ausgetrunken/leer gemacht	1		
bin gestanden ist in Österreich üblicher	3	fertig gemacht	1		
habe gewartet	1	Majonäse			
anderes	1	Mayonnaise	18		

Gruppe 3 (Sprachassistierende mit Deutschbezug)

Gewand		ohne Adjektiv	1	von der Textsorte abhängig	1
Kleid	5	schiechen	1	"Tschick"	1
Kleidung	1	Ausdruck	1	umgangssprachlich	1
irreführend, genauere Definition erforderlich	2	Paradeismark		vulgär	1
im Eck		Tomatenmark	6	Ausdruck	1
In der Ecke	4	Paradeisermark	1	anderes	1
"Ecke" aber in der Belletristik akzeptabel	1	besser Tomatenmark	1	Wimmerln	
sich tummeln		Bub		Pickeln	5
sich beeilen	13	Junge	3	von der Textsorte abhängig	1
umgangssprachlich	1	von der Textsorte abhängig	1	Wimmerln unterwellen	1
in der österreichischen Belletristik okay	1	Mädel		?	1
Feber		Mädchen	13	Pickel	1
Februar	11	von der Textsorte abhängig	2	Mitesser	1
ungebräuchlich, aber nicht falsch	1	Tschick		An den Wimmerln	1
Feber ist zu regional geprägt und nur im Mündlichen vertreten	1	Zigarettenpause	6		
schiech		Rauchpause	3		
hässlich	18	Raucherpause	2		
hässlich/schirch	1	Tschick	2		

kletzeln		in der Uni	2	Ausdruck	2
kratzen	2	nur im Mündlichen korrekt	1	schauen/folgen	1
herumzudrücken/herumzufummeln	1	am Speiseplan		anderes	1
herumzukratzen	3	auf dem	1	An Ostern/ An Weihnachten	
herumzudrücken	4	vergessen auf		Zu Ostern/Zu Weihnachten	8
von der Textsorte abhängig	1	ohne auf	3	"zu" ist in Österreich üblich	1
herumzukletzeln	1	Vergessen, Medikamente zu nehmen	1	habe gestanden	
?	1	anders	2	bin gestanden	7
kraxeln		trotz dem schlechten Wetter		stand	2
klettern	11	trotz des schlechten Wetters	20	gewartet	1
umgangssprachlich	2	eigentlich Genitiv, aber okay	2	bin gestanden ist in Österreich üblicher	1
die Mama		umgangssprachlich	1	je nach Textsorte	1
ohne Artikel	7	anderes	1	eine Schnute ziehen	
Meine Mama	1	zog den Hut an		zog ein Gesicht	1
von der Textsorte abhängig	1	setzte den Hut auf	17	Ausdruck	1
nur in der gesprochenen Sprache üblich	1	setzte sich den Hut auf	2	Schnute?	1
sagen hätte sollen		das Pyjama		machte ein finsternes Gesicht	1
hätte sagen sollen	7	der Pyjama	15	als Wort aus Deutschland kennzeichnen	1
in Österreich in Ordnung	1	anderes	1	verzog das Gesicht	1
auf der Uni		gucken		war angefressen	1
an der Uni	2	schauen	10		

alle machen		Ausdruck	1	Treppe	
leer gemacht	10	durch österreichische Variante ersetzen	1	anderes	3
ausgetrunken	3	Majonäse		dreifarbig	
aufgebraucht	3	Mayonnaise	9	dreifarbig	5
fertig gemacht/aufgebraucht	1	Mayonnaise	1	zum essen	
nicht falsch, aber besser wäre "leer gemacht"	1			zum Essen	24