

MASTARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die nationale Variation des Standarddeutschen
aus der Sicht von Lehrkräften an Wiener Mittelschulen.
Eine qualitative Spracheinstellungsstudie.“

verfasst von / submitted by

Anna Augdoppler, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

UA 199 506 529 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Lehrverbund UF Deutsch
Lehrverbund UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

PD Mag. Dr. Manfred Glauninger

Danksagung

Privatdoz. Mag. Dr. Manfred Glauninger möchte ich meinen Dank für die umfassende Betreuung und stetige Unterstützung bei der Erstellung meiner Masterarbeit aussprechen. Bereits bei der Konkretisierung des Themas bis zur empirischen Datenauswertung war mir seine fachliche Expertise in jeder Arbeitsphase eine große Hilfestellung. Außerdem gebührt mein Dank den Lehrpersonen, die sich Zeit genommen und bereiterklärt haben, im Zuge meiner Masterarbeit ein Gespräch über ihre Spracheinstellungen zu führen. Die Einblicke in ihre Sichtweise und ihren schulischen Alltag als Deutschlehrkräfte an Wiener Mittelschulen haben diese Studie ermöglicht. Abschließend bedanke ich mich bei meinen Freund*innen und vor allem bei meiner Familie. Danke, dass ihr mich auf allen meinen Lebenswegen stets unterstützt.

Für meinen Papa, dessen Wissbegierde ansteckend war.

Abstract

Die deutsche Sprache ist in Österreichs Schulen sowohl Unterrichtsfach als auch die allgemeine Unterrichtssprache und nimmt somit einen hohen Stellenwert ein. Als Bildungsstätte sind Mittelschulen in Wien ein Ort, an dem die Vermittlung und das Erlernen des Standarddeutsch mitunter eine Herausforderung darstellen. Vor diesem Hintergrund legt diese Spracheinstellungsstudie den Fokus auf die nationale Variation des Standarddeutschen aus der Sicht von Deutschlehrkräften an Wiener Mittelschulen und beantwortet die folgenden Forschungsfragen: (1) Welche persönlichen Einstellungen haben die Gewährspersonen zum linguistischen Konzept der nationalen Variation des Standarddeutschen und seiner Norm im Allgemeinen? Welche „sozialen Bedeutungen“ bzw. Ideologien indizieren für die Gewährspersonen nationale (Standard-)Varietäten bzw. -Varianten der deutschen Sprache? (2) Welche Relevanz hat die nationale Variation (der Norm) der deutschen Standardsprache in der Unterrichtspraxis der Gewährspersonen? (3) Welche Parallelen und Unterschiede ergeben sich dabei im Generationenvergleich? Das qualitative Forschungsprojekt basiert auf narrativen Interviews, die mit vier Deutschlehrkräften an Wiener Mittelschulen geführt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gewährspersonen eine nationale österreichische Varietät der deutschen Standardsprache bzw. deren Vermittlung im Rahmen ihres Schulunterrichts nicht als Notwendigkeit empfinden, sondern dass für sie die Fähigkeit, auf dem Niveau der (nicht national spezifizierten) deutschen Standardsprache zu kommunizieren, im Vordergrund steht. Weiters reflektieren die Interviews keine explizit national(istisch)en Ideologien in Bezug auf (Standard-)Varietäten bzw. -Varianten der deutschen Sprache. Normgerechter Sprachgebrauch spielt für alle interviewten Personen im schulischen Alltag eine zentrale Rolle, vor allem die normgerechte Anwendung der Standardsprache sowie die kontextuelle Angemessenheit des Sprachgebrauchs. Abschließend ist festzuhalten, dass sich keine klaren Parallelen und Unterschiede im Generationenvergleich ergeben.

In Austrian schools German is a school subject as well as the language of instruction and, therefore, plays an important role. Middle schools in Vienna are educational institutions, where the teaching and learning of standard German can pose a challenge. Against this backdrop, the present study on language attitudes puts a focus on the national variation of standard German from the perspective of teachers in Viennese middle schools. For this reason, it answers the following research questions: (1) What personal attitudes do the interviewees have with regard to the linguistic concept of the national variation of standard German and its norm in general? What “social importance”/ideologies do national (standard) varieties/variants of the German language indicate to the interviewees? (2) What relevance does the national variation (of the norm) of standard German have in the interviewees’ teaching practice? (3) What parallels and differences arise in the generational comparison? The qualitative research project is based on narrative interviews with four German teachers. The results show that the interviewees do not regard a national Austrian variety of standard German or its instruction in a school setting as a necessity, but rather put the capability to communicate on a proficient level in (a non-nationally specific) standard German in the foreground. Furthermore, the interviews do not reflect an explicit national(istic) ideology regarding (standard) varieties/variants of German. Standard-conforming language use plays a key role in everyday school life for all the interviewees, especially the correct use of standard German as well as the contextual adequacy of the students’ language use. Finally, no parallels and differences in the generational comparison can be observed.

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	i
1. Einleitung.....	1
1.1 Untersuchungsgegenstand und Zielsetzung	3
1.2 Forschungsstand und Forschungsfragen	4
A. Theoretischer Rahmen	6
2. Sprachvariation.....	6
2.1 Die Standardsprache.....	7
2.2 Plurizentrik	9
3. Geschichtliche Entwicklung einer österreichischen Nationalidentität	12
4. Sprachbasierte Indexikalität.....	14
4.1 Spracheinstellung und Sprachideologie	15
4.2 Österreichisches Deutsch als Standardvarietät der deutschen Sprache.....	17
4.3 Der Status des österreichischen Standarddeutsch	19
5. Sprachliche Normen und damit verbundene Zweifel.....	20
5.1 Sprachnormen.....	20
5.2 Sprachnormen und Schule.....	23
5.3 Sprachliche Zweifelsfälle	26
6. Varietäten der deutschen Sprache im Unterricht.....	27
6.1 Das Wissen der Lehrpersonen	28
6.2 Die Thematisierung der Plurizentrik	28
B. Empirie	32
7. Methodisches Vorgehen	32
8. Diskussion der Forschungsergebnisse.....	34
8.1 Kategorienbasierte Auswertung der Interviews	34
8.2 Fall 1 (weiblich, jüngere Generation).....	40
8.3 Fall 2 (weiblich, ältere Generation).....	41
8.4 Fall 3 (männlich, jüngere Generation)	43
8.5 Fall 4 (männlich, ältere Generation).....	44
9. Conclusio	46
10. Limitationen und Ausblick	48

11. Literaturverzeichnis	51
12. Anhang A: Transkribierte Interviews	57
12.1 Fall 1.....	57
12.2 Fall 2.....	65
12.3 Fall 3.....	71
12.4 Fall 4.....	78
13. Anhang B: Zustimmungserklärung	85

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. 1: Normenmodell nach Ammon (1995: 80).	21
Abb. 2: Begriffsanalyse nach von Wright (1963), zitiert nach Hundt (2019: 119).	22
 Tabelle 1. Kategorisierung.	 33

1. Einleitung

Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.

-Ludwig Wittgenstein

Wittgensteins Überlegungen zur Bedeutung und Wirkungsmacht von Sprache geben Aufschluss über die gesellschaftliche Wirklichkeit, die durch Sprache entsteht und durch sie bedingt ist. Für Nationen hatten „nationale“ Sprachen immer auch eine Funktion der Zugehörigkeit (und des Ausschlusses); das gilt nicht nur für Sprachen per se, sondern – in bestimmten Fällen – auch für ihre (Standard-)Varietäten. Obgleich die *Staatssprache* in Österreich Deutsch ist, unterscheidet man hinsichtlich der *plurizentrischen* Sprache Deutsch zwischen nationalen Standardvarietäten, die in den *Vollzentren* Deutschland, Österreich und der Schweiz Verwendung finden (vgl. z. B. Ammon / Bickel / Lenz 2018). In einer globalisierten Welt verschwimmen nationale Grenzen und mit ihnen auch sprachliche Unterschiede. Auch die deutsche Sprache in Österreich steht in Kontakt mit und unter dem Einfluss von anderen (Standard-)Varietäten des Deutschen sowie weiteren Sprachen und Kulturen, sei es über Medien oder vielfältig gestaltete andere Wege.

Die Schule ist ein Ort, an dem Sprache einen hohen Stellenwert hat. Deutsch ist in Österreich sowohl ein eigenes Unterrichtsfach als auch Unterrichtssprache, die in (fast) allen anderen Gegenständen von zentraler Bedeutung ist. Gerade deshalb betreffen Veränderungen im Sprachgebrauch und in der Sicht auf Sprache Schulen in besonderem Maße; Lehrpersonen fungieren als Sprachvorbilder und Sprachexpert*innen und Schüler*innen zählen zu jener Generation, die gesellschaftliche Veränderungen zentral mitgestaltet. Österreich als Migrationsland ist auch hinsichtlich seiner Schulen von Diversität geprägt. Dies ist vor allem im Pflichtschulbereich der Fall, in dem Schüler*innen mit einer Vielzahl an anderen Familiensprachen als Deutsch aufeinandertreffen (s. 1.2). Mit einem hohen Teil an Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund sind Wiener Mittelschulen Orte, an denen auch die deutsche Standardsprache von vielen anderen Sprachen „umgeben“ und beeinflusst wird, was mitunter zu Herausforderungen in der Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch führen kann.

Die Untersuchung von Spracheinstellungen von Deutschlehrkräften an Wiener Mittelschulen ermöglicht deshalb einen besonderen Einblick in die Perspektive von Sprachexpert*innen hinsichtlich der Vermittlung und Verwendung der nationalen Variation der deutschen Standardsprache und insbesondere der österreichischen Nationalvarietät des Deutschen. Während bisherige Studien vor allem die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) im Fokus hatten, existieren über die Spracheinstellung von Mittelschullehrer*innen noch wenige Daten (s. 1.2). Vor diesem Hintergrund geht diese Studie entsprechenden Fragen bezüglich des linguistischen

Konzepts der nationalen Variation des Standarddeutschen nach und nimmt damit verbundene Ideologien, Normen und deren Relevanz in der Unterrichtspraxis in den Blick.

In Abschnitt 1 werden sowohl der Untersuchungsgegenstand und die Zielsetzung der Studie beschrieben als auch der aktuelle Forschungsstand kurz zusammengefasst und die darauf aufbauenden Forschungsfragen präsentiert. Die restliche Arbeit ist in zwei größere Abschnitte aufgeteilt: den theoretischen Rahmen und die Empirie.

Der Theorieteil (Teil A) geht in Abschnitt 2 auf relevante Aspekte der Sprachvariation ein; der Begriff Standardsprache und das Konzept der sprachlichen Plurizentrik werden im Detail diskutiert. Abschnitt 3 befasst sich mit der geschichtlichen Herausbildung einer österreichischen Nationalidentität, vor allem in Hinblick auf die diesbezüglich prägende Zeit des Nationalsozialismus und die Nachkriegszeit. Das Phänomen der sprachbasierten Indexikalität ist grundlegend für linguistische Theorien der Spracheinstellungen und Sprachideologien, sowie im Spezifischen für Annahmen in Bezug auf die nationale Standardvarietät des Deutschen in Österreich und deren Status. Diese Thematik wird in Abschnitt 4 behandelt. In Abschnitt 5 liegt der Fokus auf sprachlichen Normen; Sprachnormen werden (soweit möglich) definiert, im schulischen Kontext betrachtet und vor diesem Hintergrund mit ihnen verbundene Zweifelsfälle erwähnt. Zum Abschluss von Teil A der Arbeit wird Abschnitt 6 den (Standard-)Varietäten der deutschen Sprache im Unterricht gewidmet. Zentrale Aspekte sind diesbezüglich einerseits die Fragen, inwiefern Lehrpersonen hinsichtlich der Thematisierung von und Sensibilisierung für die variative Vielfalt der deutschen Sprache geschult sind, und andererseits wann und wie deren Plurizentrik als Thema Einzug in den Unterricht findet.

Der zweite Teil der Arbeit (Teil B) umfasst die empirische Forschung. In Abschnitt 7 wird das methodische Vorgehen der qualitativen Forschungsarbeit beschrieben und dies inkludiert auch die im Rahmen der Inhaltsanalyse vorgenommene Kategorisierung, auf deren Basis auch die Ergebnisse diskutiert werden. Darauf folgend werden in Abschnitt 8 die Forschungsergebnisse präsentiert, sowohl in Form einer kategoriebasierten Auswertung als auch von Fallzusammenfassungen, d. h. der durchgeführten Interviews. Abschnitt 9 bietet eine Conclusio der gewonnenen Erkenntnisse und abschließend geht Abschnitt 10 auf Limitationen der Studie ein und bietet einen Ausblick über mögliche zukünftige Forschungsprojekte im Bereich der Spracheinstellungen von Lehrpersonen an Mittelschulen zur österreichischen Standardvarietät des Deutschen.

1.1 Untersuchungsgegenstand und Zielsetzung

Das Ziel dieser qualitativen soziolinguistischen Studie ist es, einen Einblick in die Einstellungen von Deutschlehrkräften an Wiener Mittelschulen zu ausgewählten Aspekten der Heterogenität der deutschen (Standard-)Sprache zu erhalten. Im Fokus steht diesbezüglich das linguistische Konzept der nationalen Variation der (Norm der) deutschen Standardsprache im Allgemeinen und im schulischen Kontext im Besonderen. Herauszufinden gilt es, welche Gedanken und Meinungen Deutschlehrer*innen unterschiedlicher Generationen diesbezüglich haben, insbesondere mit Blick auf eine österreichische (National-)Varietät des Deutschen. Die Perspektivierung liegt hier sowohl auf den Lehrpersonen als Privatpersonen als auch als Sprachexpert*innen im schulischen Kontext.

Mittelschulen in Wien werden in der breiten Bevölkerung und auch unter Lehrpersonen als Bildungsstätte mit sehr spezifischen Merkmalen gesehen – besonders in Bezug auf die Schwierigkeiten und Konflikte, mit denen sich Lehrpersonen und Schüler*innen im Zusammenhang mit diesem Schultyp in Österreichs Hauptstadt konfrontiert sehen. Laut Statistik Austria (2022: 12) lag der Anteil an in Österreich lebenden Personen, deren Geburtsort im Ausland ist beziehungsweise die eine ausländische Staatsangehörigkeit haben, österreichweit im Jahr 2020 bei knapp über 20 %; in Wien wiederum liegt der Wert bei knapp über 40 %. Diese Zahlen zeigen, dass der Anteil an Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund in Wien besonders hoch ist. Das Statistische Jahrbuch Migration und Integration der Statistik Austria (2021: 42) stellt darüber hinaus fest, dass Menschen mit Migrationshintergrund vor allem in jenen Bevölkerungsschichten zu finden sind, die entweder einen besonders hohen oder besonders niedrigen Bildungsgrad aufweisen. Betrachtet man nun die einschlägigen Zahlen für Mittelschulen im Schuljahr 2019/2020, beträgt der Anteil an Schüler*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit 19,9 %; der geringste Anteil dieser Schüler*innengruppe stammt aus Staaten, die vor 2004 der EU beigetreten sind (vgl. Statistik Austria 2021: 45). Außerdem sticht hervor, dass der Anteil von Schüler*innen aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus Ländern wie Afghanistan und Syrien an Mittelschulen deutlich höher ist als an den AHS (vgl. Statistik Austria 2021: 45).

Diese ungleiche Verteilung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Bildungserfahrungen und Familiensprachen auf die verschiedenen Schultypen stellt Lehrpersonen allgemein und Deutschlehrkräfte im Besonderen vor die Herausforderung, Deutsch als Bildungssprache zu lehren und anzuwenden. Darüber hinaus sind Konflikte der Herkunft und Zugehörigkeit im kontemporären Europa im Allgemeinen eine Realität, die eine intensivere Erforschung des Zusammenhangs von Sprache und Kollektivität verlangt, denn (National-)Sprachen können – bei

allem einschlägigen Konfliktpotenzial – auch eine Möglichkeit darstellen, ein sich positiv auswirkendes Gemeinschaftsgefühl herzustellen (vgl. Haarmann 2005: 1467). Aus diesen Gründen ist eine Einstellungsstudie zur (Variation der) deutschen Standardsprache mit Fokus auf Lehrkräfte an Wiener Mittelschulen ein Vorhaben, das im Vergleich zu entsprechenden Untersuchungen mit Blick auf andere Schultypen besonders aufschlussreiche Ergebnisse erwarten lässt. Obgleich die im per se begrenzten Rahmen vorliegender Arbeit durchgeführte qualitative Studie keine statistisch repräsentativen Schlüsse auf die Gesamtsituation an Wiener Mittelschulen zulässt, bietet sie dennoch einen exemplarischen Einblick in die Sichtweise entsprechender Lehrpersonen auf die nationale Variation der deutschen Standardsprache.

Auch wenn in der qualitativen Forschung keine statistisch repräsentativen Ergebnisse intendiert werden, führt eine methodisch „saubere“ qualitative Erhebung und Analyse von Daten zu aussagekräftigen wissenschaftlichen Ergebnissen (vgl. Kuckartz / Rädiker 2022: 16). Dies wird durch die Einhaltung entsprechender Prinzipien und Kriterien ermöglicht, die in Transparenz und Nachvollziehbarkeit resultieren (vgl. Kuckartz / Rädiker 2022: 31). Zentral ist die Validität des Verfahrens, um sicherzustellen, dass die Forschungsmethode dem Forschungsinteresse gerecht wird (vgl. Kallmeyer 2005: 980). Kallmeyer (2005: 81) betont außerdem, dass dabei „[d]ie Rekonstruktion [...] letztendlich immer strukturanalytisch und nicht einfach interpretativ nachvollziehend [ist]“.

1.2 Forschungsstand und Forschungsfragen

Die Spracheinstellung von Lehrkräften zur deutschen Sprache in Österreich im Allgemeinen und zur österreichischen Standardvarietät im Besonderen wurde bereits in einer Reihe von empirischen Forschungsprojekten untersucht. Im Folgenden werden relevante Forschungsprojekte der jüngeren Vergangenheit skizziert, um den aktuellen Forschungsstand aufzuzeigen.

De Cillia (2019) untersuchte die Einstellung von Lehrpersonen und Schüler*innen zum österreichischen Deutsch als Standardvarietät der plurizentrischen Sprache Deutsch bzw. Bildungssprache. Im Zuge des Projekts wurden sowohl approbierte Lehrbücher analysiert als auch Gewährspersonen befragt. Die Befragung wurde in allen Bundesländern und quantitativ mithilfe von Frageböden und qualitativ in Form von Interviews durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die deutsche Sprache als plurizentrische grundsätzlich anerkannt wird, jedoch werden Dialekte, die Umgangssprache und Standardsprache von Lai*innen nicht klar voneinander getrennt; Innerhalb der Gruppe der Lehrpersonen lässt sich eine Heterogenität in der Einstellung zur Standardsprache beobachten, die im Zusammenhang mit der eigenen Ausbildung steht (vgl. de Cillia 2019: 288–289). Ransmayr (2019) befasste sich mit Verweis

auf ein FWF-Projekt zum österreichischen Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache (s. weiter unten) mit der Frage, welche Rolle das österreichische Deutsch im Unterricht einnimmt. Als Datengrundlage dienten sowohl Lehrpläne als auch Schulbücher. Darüber hinaus wurden Lehrer*innen und Schüler*innen österreichweit an AHS-Oberstufen mithilfe von Fragebögen, Interviews und im Rahmen von Gruppendiskussionen befragt. Außerdem wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass das österreichische Deutsch in den zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien unzureichend Erwähnung findet, ungeachtet dessen, ob die Standardsprache oder Dialekte thematisiert werden (vgl. Ransmayr 2019: 313).

Das vom FWF geförderte Forschungsprojekt *Österreichisches Deutsch macht Schule* (de Cillia / Ransmayr 2019) ging der Frage nach, wie das österreichische Deutsch von österreichischen Lehrpersonen und Schüler*innen gesehen wird. Das Forschungsdesign umfasste eine Analyse der Lehr- und Studienpläne, Unterrichtsmaterialien, quantitative und qualitative Datenerhebungen zur Einstellung von Lehrkräften und Schüler*innen an allen Schultypen und Unterrichtsbeobachtungen. Die Ergebnisse zu Spracheinstellungen der Lehrpersonen legt nahe, dass Deutschlehrkräfte, die an Volksschulen, Hauptschulen und Mittelschulen unterrichten, die Standardsprache deutlich seltener mit in Österreich gesprochenem Deutsch assoziieren als AHS-Lehrpersonen (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 226).

Der vom FWF geförderte Spezialforschungsbereich *Deutsch in Österreich. Variation – Kontakt – Perzeption* umfasst eine Vielzahl an Projekten zur deutschen Sprache in Österreich, unter anderem auch zu Spracheinstellungen. Ein in diesem Rahmen durchgeführtes Projekt zur Wahrnehmung von Schüler*innen und Lehrpersonen begrenzt sich nicht auf die österreichische Standardsprache, sondern umfasst auch nicht-deutsche Varietäten (vgl. DiÖ 2021a). Im Vergleich zu anderen bereits durchgeführten Forschungsprojekten werden die Daten an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen erhoben. Im Rahmen des SFB DiÖ erforschten weiters Buchner, Elspaß und Fuchs (2022) in einer integrativen Studie die innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Handelsschulen und Handelsakademien. Die dabei erhobenen Daten zur Spracheinstellung von Lehrpersonen und Schüler*innen zeigen, dass die Befragten zwar zwischen der Sprachangemessenheit inner- und außerhalb des schulischen Kontexts unterscheiden können, trotzdem scheint die Standardsprache in der Schule nicht durchgängig Anwendung zu finden – selbst in Prüfungssituationen (vgl. Buchner / Elspaß / Fuchs 2022: 35–36). Die Ergebnisse legen außerdem nahe, „dass die Sprachverhältnisse an Schulen in Österreich sich von denen in anderen deutschsprachigen Ländern deutlich unterscheiden, vor allem aufgrund

der Bandbreite der inneren Mehrsprachigkeit, zu der zunehmend äußere Mehrsprachigkeit aufgrund von jüngeren Migrationsentwicklungen tritt“ (Buchner / Elspaß / Fuchs 2022: 36).

Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes ergeben sich nun für die vorliegende Arbeit die folgenden Forschungsfragen:

1. Welche persönlichen Einstellungen haben die Gewährspersonen zum linguistischen Konzept der nationalen Variation des Standarddeutschen und seiner Norm im Allgemeinen? Welche „sozialen Bedeutungen“ bzw. Ideologien indizieren für die Gewährspersonen nationale (Standard-)Varietäten bzw. -Varianten der deutschen Sprache?
2. Welche Relevanz hat die nationale Variation (der Norm) der deutschen Standardsprache in der Unterrichtspraxis der Gewährspersonen?
3. Welche Parallelen und Unterschiede ergeben sich dabei im Generationenvergleich?

A. Theoretischer Rahmen

2. Sprachvariation

Die deutsche Sprache ist, wie jede natürliche Sprache, geprägt von Variation bzw. unterschiedlichsten Erscheinungs- bzw. Gebrauchsformen, d. h. Varietäten. Man unterscheidet dabei im Sinne sprachlicher „Plurizentrik“ auch *nationale* Varietäten, d. h. spezifische standardsprachliche Systeme eines Nationalstaates – beispielsweise das *österreichische (Standard-)Deutsch* (vgl. Ammon 2005a). Es gibt jedoch im Deutschen u. a. auch eine ausgeprägte Variation im Nonstandard-Bereich, z. B. in Form von Dialekten. Von einer Sprach*varietät* wird hier also gesprochen, wenn es sich, im strukturalistischen Sinn, um ein Teilsystem einer Einzelsprache handelt, etwa – wie in vorliegender Arbeit fokussiert – die Standardvarietät einer Nation. *Variation* bezeichnet hingegen die Tatsache, dass „innerhalb“ einer (Einzel-)Sprache mehrere (Erscheinungs- oder Gebrauchs-)Formen auftreten können, wobei etwa die deutsche Sprache als besonders variationenreiche Sprache gilt (vgl. Ammon 2005c: 28.29). Von den Begriffen Variation und Varietät ist die Bezeichnung *Variante* abzugrenzen, da es sich hierbei um eine für eine Varietät spezifische einzelne Sprachform handelt. So ist z. B. das Wort *Karfiol* als *Austriazismus* eine lexikalische Variante der österreichischen Standardvarietät des Deutschen – des *österreichischen Deutsch* – und steht hier für ‚Blumenkohl‘ (vgl. Ammon 2005c: 30). Während häufig ein Augenmerk auf die dialektale Variation des Deutschen in Österreich gelegt wird,

steht in vorliegender Spracheinstellungsstudie vor allem die Variation der deutschen Standardsprache im Zentrum des Interesses.

2.1 Die Standardsprache

Das Metzler Lexikon (Glück 2010: 667) definiert *Standardsprache* als Begriff, der Konzepte wie „Hochsprache, Schriftsprache, Literatursprache, Kultursprache, Einheitssprache, Koiné und Standardvarietät [umfasst und] eine [in der Regel] kodifizierte [Sprache]“ beschreibt. Die deutsche Standardsprache ist also das, was im allgemeinen Sprachgebrauch meist als *Hochdeutsch* bezeichnet wird und dessen Normen in Kodizes, z. B. in einem Wörterbuch, festgeschrieben sind. Vor diesem Hintergrund erhält die Standardsprache außerdem „[a]llgemeine Verbindlichkeit [...], indem sich der Staat dahinter stellt, was oft nicht ohne weiteres erkennbar ist, sich aber z. B. in Regelungen für den Schulunterricht (Lehrpläne, Lehrmaterialien) oder Behörden zeigt“ (Glück 2010: 667). Diese Definition zeigt die Bedeutung der Standardsprache im schulischen Kontext und impliziert die Rolle der Lehrpersonen als Instanz, die die Einhaltung der Sprachnormen kontrolliert.

Ammon (2005a: 1537) beschreibt die Standardvarietät als jene Varietät einer Sprache, die von einem großen Teil der Bevölkerung – in bestimmten Kontexten bzw. Situationen – gesprochen (und geschrieben) wird. Standardsprachen wurden lange Zeit als schützenswertes „natürliches“ Sprachideal gesehen, obwohl es sich bei Standardsprachen viel mehr um kulturell konstruierte Sprachformen handelt, die ständigem Wandel unterliegen (vgl. Schmidlin 2011: 24). Schmidt und Herrgen (2011: 51) unterstreichen außerdem die individuell-kognitive und soziale Komponente dessen, was als Varietät verstanden werden kann.

Individuell-kognitiv sind Varietäten [...] durch je eigenständige prosodisch-phonologische und morpho-syntaktische Strukturen bestimmte und mit Situationstypen assoziierte Ausschnitte des sprachlichen Wissens. Da es sich um in gleichgerichteten Synchronisierungsakten herausgebildetes gemeinsames sprachliches Wissen handelt, sind Varietäten immer auch sozial konstituiert. (Schmidt / Herrgen 2011: 51)

Löffler (2005: 15) hinterfragt das Konzept der Standardsprache als kodifizierte Sprachform, die für alle Menschen des entsprechenden Sprachraums gültig ist, denn: Wer entscheidet, welche Personengruppen Gewährspersonen sind und welche Personen für die Kodifizierung zuständig sind? Diese Kritik weist auf eine wichtige Tatsache hin: (Sprach-)Normen werden von Menschen gemacht, was bedeutet, dass sie zu einem gewissen Maße nicht objektiv und vor Änderungen nicht geschützt sind. Die Idee hinter der Standardsprache ist eine Einheitlichkeit, die in der Realität jedoch nicht vorhanden ist, da insbesondere die deutsche Standardsprache sowohl national als auch regional variiert – vor allem auf der Ebene der Lexik (vgl. Ammon 2005c:

29). Standardsprache ist durch Normen definiert und die Standardisierung von Sprache wurde vor allem durch die Einführung der Schul- bzw. Unterrichtspflicht forciert (vgl. Schmidlin 2011: 31). Ammon (2005c: 32) fasst die Abgrenzung der Standardsprache von Nonstandardvarietäten wie folgt zusammen: Standardsprache ist kodifiziert, wird förmlich gelehrt, hat einen amtlichen Status und die Einhaltung der Normen wird durch Normautoritäten kontrolliert. Auf die Unklarheit dessen, was eine Norm ist und auf die Schwierigkeiten, auf die Sprachnormautoritäten treffen, wird in vorliegender Arbeit noch im Detail eingegangen. Vorab bedarf es einer Differenzierung hinsichtlich der Standardvarietäten der deutschen Sprache.

Was eine nationale (Standard-)Varietät ausmacht und inwiefern vor diesem Hintergrund die Standardsprache in den unterschiedlichen deutschsprachigen Ländern voneinander zu unterscheiden ist, wurde in der Linguistik bereits vielfach diskutiert. Sprachliche Unterschiede finden sich unter anderem in der Lexik, der Grammatik und der Aussprache (vgl. Ebner 2012). Auf lexikalischer Ebene grenzt sich das österreichische (Standard-)Deutsch von anderen Standardvarietäten des Deutschen vor allem durch Merkmale der Verwaltungssprache und lexikalische Austriazismen auch in anderen gesellschaftlichen Domänen ab (vgl. Ebner 2012: 156–157). Wiesinger (2015: 91) vertritt die Meinung, dass das österreichische Deutsch vor allem und fast ausschließlich durch die Verwaltungssprache klar von anderen Standardvarietäten des Deutschen abzugrenzen sei. Laut Auer (2014: 14) liegt die Schwierigkeit, österreichisches Deutsch zu definieren, unter anderem darin, dass es wenige Austriazismen gibt, die sich rein auf das nationale Gebiet Österreichs beschränken und nicht auch in (wenn auch wenigen) Regionen Deutschlands Anwendung finden; davon ausgenommen sind – diese Meinung vertritt also auch Auer – vor allem administrative und kulinarische Termini. Lenz, Soukup und Koppensteiner (i. E.: 26) ergänzen hinsichtlich der Schwierigkeit einer Definition des österreichischen Standarddeutsch, dass dieses, von der Lexik abgesehen, nicht hinreichend kodifiziert ist. Schmidlin (2017: 48) hält jedoch fest, dass gerade „[d]iese lexikalischen Spezifika [...] besonders auf die sprachliche Identitätsbildung und Identitätserkennung [einwirken].“

Aus soziolinguistischer Sicht ist die Standardsprache nicht ein rein kommunikatives Instrument, mit dem sich alle zu einer Sprachgemeinschaft gehörenden Personen verständigen können, sondern auch eine Sprachform, die mitunter prestigebehaftet sein kann (vgl. Lenz / Soukup / Koppenstein i. E.: 21). Dieser Aspekt muss vor allem im Kontext der Schule mitgedacht werden, in dem die Standardsprache Unterrichts- bzw. Basis der *Bildungssprache* ist und somit eine Voraussetzung für die Teilnahme am Unterricht und den Erfolg in der Schule darstellt. Der Lehrplan der österreichischen Mittelschule hält fest, dass „die Unterrichtssprache Deutsch als

zentrales Werkzeug des Lernens und Kommunikationsmittel in allen Fächern von großer Bedeutung ist. Jeder Unterricht ist auch als eine Sprachlernsituation aufzufassen und alle beteiligten Lehrpersonen fungieren als Sprachvorbilder“ (RIS 2022: 119). Die Unterrichtssprache Deutsch wird in den Lehrplänen der Mittelschule an keiner Stelle als *österreichisches Deutsch* beschrieben; dass jedoch eine gewisse Unterscheidung der verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen vorgenommen wird, zeigt die explizite Erwähnung des Österreichischen Wörterbuchs als Nachschlagewerk (vgl. RIS 2022: 29). Unabhängig davon, dass die Bezeichnung der *Staatssprache* in Österreich *Deutsch* (und nicht *österreichisches Deutsch*) lautet, ist die deutsche Sprache – darüber herrscht in der gegenwärtigen germanistischen Linguistik weitgehend Konsens – eine auch im Bereich des Standards heterogene Sprache, was im Rahmen der soziolinguistischen Theorie sprachlicher Plurizentrik meist auf Basis von – zumindest drei – nationalen Standardvarietäten beschrieben wird.

2.2 Plurizentrik

Als plurizentrische Sprachen werden gemäß Ammon (2005a) Sprachen bezeichnet, von denen mindestens zwei Standardvarietäten existieren, die im Zusammenhang mit kulturellen und/oder politischen Zentren beziehungsweise souveränen Nationalstaaten stehen (vgl. Ammon 2005a: 1536). Sprachen wie Englisch, Spanisch und Deutsch gelten aus dieser Sicht als plurizentrische Sprachen. Das Pendant dazu sind sogenannte uni- oder monozentrische Sprachen, die nur über eine Standardvarietät verfügen (vgl. Ammon 2005a: 1536). Bundesdeutsches Deutsch, österreichisches Deutsch und Schweizer Deutsch sind demzufolge Standardvarietäten der Sprache Deutsch bzw. Varietäten der deutschen Standardsprache (vgl. Ammon 2005a: 1537). Konträr zu anderen plurizentrischen Sprachen wie Englisch und Spanisch, die aufgrund des Kolonialismus bzw. Imperialismus entstanden, teilen sich die deutschsprachigen Länder seit ca. 1000 Jahren ein mehr oder weniger geschlossenes sprachliches Territorium (vgl. Auer 2014: 26).

Die geschichtlichen und geographischen Besonderheiten des deutschsprachigen Raums machen das Deutsche als plurizentrische Sprache zu einer, deren dialektale Regionen Staatsgrenzen überschreiten – eine Tatsache, die nur auf wenige plurizentrische Sprachen zutrifft (vgl. Lenz / Soukup / Koppensteiner i. E.: 23). Standardvarietäten einer Sprache können auf zwei Arten entstehen: Entweder durch die Splittung einer Standardsprache oder durch die parallele Herausbildung mehrerer Standardvarietäten (vgl. Ammon 2005a: 1537). Während ein Konsens hinsichtlich der parallelen Entwicklung des österreichischen und Schweizer Standarddeutsch zu herrschen scheint, bestehen unterschiedliche Meinungen zur Entwicklung der

österreichischen Varietät in Bezug zur bundesdeutschen (vgl. Ammon 2005a: 1537). Diese Problematik ist in der Geschichte der drei Länder begründet, auf die in Abschnitt 3 kurz eingegangen wird.

Zu beachten ist bei der Klassifizierung von nationalen Standardvarietäten, dass diese weder Varianten anderer nationaler Standardvarietäten noch Varianten von Nonstandard-Varietäten (z. B. Dialekten und Soziolekten) einschließen (vgl. Ammon 2005a: 1537). Das Konzept der Plurizentrik einer Sprache soll dabei helfen, die verschiedenen Standardvarietäten – im vorliegenden untersuchten Fall jene des Deutschen – als gleichwertig zu vermitteln und beispielsweise der Diskriminierung österreichischer Standardsprecher*innen entgegenzuwirken (vgl. Gilly / Schrammel-Leber 2019: 71). Der Fokus auf nationale Standardvarietäten schließt Diskriminierung jedoch nicht aus; so können etwa Sprecher*innen der bundesdeutschen Varietät nicht zuletzt außerhalb Deutschlands Diskriminierungserfahrungen machen.

Eine Definition dessen, was prototypisch für eine Varietät ist, ist jedoch kaum möglich, da „[k]onkrete Fälle standardsprachlicher Variation [...] nicht nur von Laien, sondern auch von Sprachexperten unterschiedlich eingeschätzt [werden]“ (Schmidlin 2017: 46-47). Während der Begriff der Plurizentrik seit Beginn des 21. Jahrhunderts vor allem der in der Linguistik etablierte Terminus für Sprachen wie Deutsch ist, sorgte die Idee der Plurizentrik – die von Sprachzentren in den unterschiedlichen Ländern ausgeht – seit langer Zeit auch für Diskussionen. Ammon (2005a: 1536) merkt an, dass Sprecher*innen einer plurizentrischen Sprache nicht an eine geografische Region gebunden sein und die Zentren plurizentrischer Sprachen keine Nationen sein müssen. Er stellt jedoch fest, dass die Staatsgrenzen meist mit den Grenzen einer Standardvarietät ident sind, weshalb auch der Terminus *plurinationale Sprachen* adäquat sei und Verwendung findet (vgl. Ammon 2005a: 1536). Das plurinationale Modell ist laut Glauninger (2013: 461) jedoch, abgesehen von der Problematik des Nationalismus gerade im deutschen Sprachraum, unter anderem deshalb kritisch zu reflektieren, da die Entstehung des Deutschen als plurizentrische Sprache im Vergleich zu anderen plurizentrischen Sprachen spezifisch war.

Auf der einen Seite existieren Sprachen, die nach dem diachronen Durchlaufen einer „klassisch monozentrischen“ Entwicklung schließlich im Zuge des Kolonialismus bzw. Imperialismus nach Übersee „exportiert“ wurden. Dort bildeten sich eigene Sprachnormen heraus, wodurch diese ursprünglich „monozentrischen“ Sprachen „sekundär plurizentrisch“ geworden sind. Als Beispiel lassen sich u. a. folgende Sprachen anführen: Englisch, Französisch, Portugiesisch und Spanisch. (Glauninger 2013: 462)

Auer (2014: 21–22) blickt per se kritisch auf das Konzept der Sprachzentren, da es eine Peripherie abseits dieser Zentren impliziert und plädiert daher für eine – auch begriffliche – Fokussierung auf nationale Standardvarietäten. Wolf (2012: 499) wiederum spricht sich für die Bezeichnung *pluriareal* aus, da die Grenzen der – auch für die Entwicklung der Standardsprache

relevanten – Dialektareale des Deutschen und die Staatsgrenzen eben nicht ident seien. Zur pluriarealen Interpretation der Plurizentrik des Deutschen vgl. auch das Projekt Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Lenz, Soukup und Koppensteiner (i. E.: 23) verwenden den Begriff *pluri-X issue*, um diese terminologische Problematik zu verdeutlichen. Die entsprechenden Diskurse sind, laut den Autor*innen, aufgrund der bereits erwähnten deutschen und österreichischen Geschichte aufgeladen (vgl. Lenz / Soukup / Koppensteiner i. E.: 23). In der Sprachwissenschaft gibt es demnach unterschiedliche Begriffe, die zum Teil durchaus für unterschiedliche Definitionen stehen, zum Teil jedoch auch synonym verwendet werden. Im Weiteren werde ich für die Beschreibung der deutschen Sprache in Österreich, Deutschland und der Schweiz (trotz seiner Ungenauigkeit) den Begriff *plurizentrisch* verwenden, da es sich hierbei um eine in der (Sozio-)Linguistik nach wie vor präsenste Bezeichnung handelt.

Standardsprache wird – wie oben erwähnt – nach bestimmten Kriterien definiert. Obgleich Deutschland, Österreich und die Schweiz als die drei (Voll-)Zentren der plurizentrischen Sprache Deutsch gelten (vgl. Ammon / Bickel / Lenz 2018), sind jedoch die Merkmale, die eine Standardvarietät ausmachen, nicht gleichermaßen vorhanden; Deutschland ist beispielsweise nach wie vor das primäre Zentrum, in dem die Kodifizierung des Deutschen stattfindet (vgl. Auer 2014: 21). Ammon (1995: 77) unterscheidet den „Binnenkodex“ vom „Außenkodex“; während Ersterer innerhalb des Landes, in dem er als Kodex anerkannt ist, erstellt wurde, ist Letzterer zwar im jeweiligen Staat gültig, wurde jedoch nicht dort erstellt. Der Duden als weitverbreitetes Wörterbuch gilt für alle deutschsprachigen Länder als anerkannter Kodex, für Österreich und die Schweiz handelt es sich dabei jedoch um einen Außenkodex.

Hinzu kommt, dass die Unterschiede der Standardvarietäten, die vor allem in der Lexik salient sind, zwar in Wörterbüchern der einzelnen Länder festgehalten sind, jedoch gilt der Duden als *das* deutsche Wörterbuch und als repräsentativ für den gesamten deutschsprachigen Raum. Die Tatsache, dass das Österreichische Wörterbuch an österreichischen Schulen Anwendung findet, ändert daran wenig (vgl. Auer 2014: 23). Austriazismen und Helvetismen sind im Duden durchaus berücksichtigt, jedoch auch als länderspezifische Ausdrücke markiert, während typisch bundesdeutsche Lexeme unmarkiert bleiben (vgl. Auer 2014: 23). Es ist daher notwendig, in vorliegender Arbeit das österreichische Standarddeutsch vor dem Hintergrund der Plurizentrik noch einmal genauer zu reflektieren.

3. Geschichtliche Entwicklung einer österreichischen Nationalidentität

Erste Belege dafür, dass sich Österreich als eigenes Gebiet im damaligen *Heiligen Römischen Reich* herauszubilden beginnt, reichen in das 12. Jahrhundert zurück (vgl. Bruckmüller 1998: 157). Bruckmüller (1998: 238) führt weiter aus, dass während des Mittelalters im Gebiet des heutigen Österreich vor allem die Tracht ein identitätsstiftendes Moment war, während die Sprache diesbezüglich nur eine untergeordnete Rolle hatte. Sprache im Allgemeinen war jedoch in Europa bereits im frühen Mittelalter ein identitätsstiftendes Moment, das die eigene Gemeinschaft von anderen abheben sollte; die eigene Sprache wurde dabei anderen gegenüber meist als superior angesehen (vgl. Solms 2019: 193).

Die Nationalsprache im heutigen Österreich der Zweiten Republik ist – wie in Deutschland, der Schweiz und Liechtenstein – Deutsch, obgleich die Bezeichnung in Österreich nicht National- sondern Staatssprache ist (vgl. Ammon 2005b: 1766). Nichtsdestotrotz ist die offizielle Sprache der genannten Länder dieselbe, mit derselben Bezeichnung: Deutsch. Österreich und andere deutschsprachige Länder – vor allem Deutschland – verbindet jedoch nicht nur eine gemeinsame Sprache. Während sich die Schweiz durch das frühe Ausscheiden aus dem Heiligen Römischen Reich politisch bereits im Mittelalter von den übrigen deutschsprachigen Regionen politisch distanzierte, waren das historische Deutschland und Österreich viel länger miteinander verbunden (vgl. Ammon 2005b: 17565–1766). Ammon postuliert, dass „[e]rst die Vereinigung Preußens mit den süddeutschen Staaten zum Deutschen Reich 1871 [...] zur dauerhaften Trennung Deutschlands und Österreichs [führte], wenn sie auch zwischen Erstem und Zweitem Weltkrieg [Anm.: unter besonders tragischen Umständen, A. A.] rückgängig gemacht wurde“ (2005b: 1766).

Solms (2019: 196) hält fest, dass die politische und identitätsstiftende Relevanz von Sprache im nationalen Sinn trotz eines bereits seit Jahrhunderten vor dem Nationalismus bestehenden Gemeinschaftsgefühls eine Besonderheit der Neuzeit ist. Die Vorstellung einer österreichischen Nation mit eigener sprachlicher Identität ist ein vergleichsweise junges Phänomen, denn sie manifestierte sich erst mit der Entstehung der Zweiten Republik ab 1945. Bruckmüller (1998) hat die Entwicklung des Österreichbewusstseins untersucht. Seine Dokumentation der historischen Entwicklung desselben zeigt, dass patriotische Gefühle und eine emotionale Verbindung zur deutschen Sprache zwar auch während der Habsburgermonarchie existierten, jedoch ließ man in Österreich nach Zerfall der Monarchie von diesem spezifisch habsburgisch geprägten Österreich-Patriotismus ab, um sich dem Deutschtum im Rahmen der Ersten Republik zuzuwenden (vgl. Bruckmüller 1998: 369–371). Die Kontruktion nationaler Identitäten lässt sich

generell vor allem ab dem 19. Jahrhundert beobachten, indem der Nationalismus die eine enge Bindung zwischen Sprache und Nation mit sich bringt (vgl. Solms 2019: 198).

Die im Vergleich zu vielen anderen Nationen spezifische Entstehung Österreichs und Deutschlands der Welt ist ein weiterer Aspekt, der in der Frage der nationalen Identität von Bedeutung ist. Konträr zum Großteil der Welt, verbindet man in Mitteleuropa die Begriffe Nation und Revolution miteinander, da aus geschichtlicher Betrachtung eine Vielzahl an Nationen aus erfolgreichen Revolutionen entstanden sind (vgl. Bruckmüller 1998: 317). Die durch die Französische Revolution entstandene Idee der Gesellschaft basiert auf einer gemeinsamen Sprache und Kultur, die die Bürger*innen verbindet (vgl. Heller 2005: 1582). Bruckmüller stellt die Vermutung auf, dass der deutschsprachige Raum ein Beispiel dafür ist, dass Nationen, die nicht revolutionär gebildet wurden, fragiler seien (vgl. Bruckmüller 1998: 317).

Die deutsche Nation etwa, bis um 1943 ziemlich fraglos der größte Teil der deutschsprachigen Einwohner Mitteleuropas, ist praktisch zerfallen, und zwar nicht nur durch die neue Eigenständigkeit der Österreicher, sondern auch durch die wohl unaufhaltsame Ausbildung einer eigenen BRD-Nation und einer DDR-Nation. (Bruckmüller 1998: 317)

In der jüngeren Geschichte Österreichs sind die Zeit während und die Jahrzehnte nach dem Nationalsozialismus hinsichtlich der nationalen und sprachlichen Identität und der Nationsbildung die bedeutendsten. Trotz einer erheblichen Anpassung der Sprache im öffentlichen Leben und im Bildungswesen an das damalige *Reichsdeutsche* entstand auch während der Phase der Anschlusseuphorie ein österreichisches Identitätsgefühl, das „primär über die Betonung von Landschaft, Geschichte und Kultur Österreichs [erfolgte]“ (Bruckmüller 1998: 371). Während des Nationalsozialismus verschwimmen die Grenzen zwischen Österreich und Deutschland zunehmend, da der Traum eines großdeutschen Reiches dominiert. Jedoch existierte auch zu Zeiten des Nationalsozialismus ein Österreichbewusstsein, das sich nur schwer definieren lässt, da es sich um unterschiedliche Ausprägungen handelte, getragen von unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kräften – von Widerstandsgruppen bis hin zu Regimeunterstützer*innen (vgl. Bruckmüller 1998: 373–374). Deshalb kann dieses Österreichbewusstsein nicht als eine automatische Ablehnung des Naziregimes gesehen werden, denn „[s]olche Haltungen und Äußerungen waren nicht ‚antifaschistisch‘, sie waren auch nicht wirklich illoyal oder für das Regime gefährlich. Aber sie verwiesen auf ein deutsch-österreichisches Differenzbewusstsein, das trotz der 99,9%-Volksabstimmung vom 10. April 1938 vorhanden war und weiterlebte“ (Bruckmüller 1998: 375).

Die Entwicklung eines österreichischen Nationalbewusstseins war selbstredend von historischen Ereignissen und gesellschaftliche Einstellungen bedingt. Auch heute gibt es keineswegs

eine eindeutige Antwort darauf, inwiefern die (deutsche) Sprache in welcher Erscheinungsform das Gefühl der nationalen Zugehörigkeit der Österreicher*innen beeinflusst. Im Unterschied zu Deutschland decken sich in Österreich die Staatsbezeichnung und die Bezeichnung der Staatssprache nicht; außerdem war die Reaktion auf die Bezeichnung Deutsch für die offizielle Staatssprache nach dem Zweiten Weltkrieg zu Beginn zögerlich (vgl. Ammon 2015: 214). Ammon (2015: 215) verweist jedoch auf sprachliche Besonderheiten des österreichischen Standarddeutsch – beispielsweise Austriazismen, eine andere Wortbetonung und syntaktische Unterschiede – als Zeichen der nationalen Eigenständigkeit Österreichs. Die österreichische Gesellschaft definiert auch heute die Sprache als ein identitätsstiftendes Moment, jedoch scheint die Bevölkerung diesbezüglich keine klare Abgrenzung zwischen Standardsprache und Dialekten zu machen (vgl. de Cillia 2015: 161).

Lenz, Soukup und Koppensteiner (i. E.: 19) stellen fest, dass Fragen zur sprachlichen Identität zudem nicht nur auf nationaler Ebene zu verorten sind, sondern sich auch regional unterscheiden. Hinzu kommt, dass Sprache und nationale Identität emotional aufgeladene Konzepte sind, die mitunter auch in linguistischen Kreisen Emotionen evozieren, da die Forschenden häufig auch Sprecher*innen einer bestimmten Varietät des Deutschen sind (vgl. Lenz / Soukup / Koppensteiner i. E.: 19). Innerhalb des politischen Diskurses wird die Bedeutung der deutschen Sprache nicht mehr nur von ideologisch rechts zu verortenden Parteien als Mittel genutzt, um Zugehörigkeit und Ausgrenzung zu signalisieren, sondern auch von Parteien der Mitte (vgl. de Cillia 2015: 161–162). Um die sprachliche Identität der Österreicher*innen realistisch beschreiben zu können, ist es nötig, das Konzept der Sprachvariation in seiner Komplexität zu berücksichtigen.

4. Sprachbasierte Indexikalität

Durch qualitative Forschung wird eine spezifische Exploration der *emischen* Sicht auf die Welt ermöglicht, bei der rein quantitative Methoden an ihre Grenzen stoßen (vgl. Kallmeyer 2005, Deppermann 2013, Misoch 2019). Obgleich es eine Vielzahl an qualitativen Methoden gibt, sind für vorliegendes Forschungsprojekt vor allem qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertete narrative Interviews von Interesse. Das Interview als Befragungsverfahren erlaubt es den Gewährspersonen, die Inhalte mitzubestimmen und Schwerpunkte zu setzen; um das zu ermöglichen, sind offene Fragen notwendig, damit ein tatsächlicher Austausch ermöglicht wird (vgl. Kallmeyer 2005: 984). In narrativen Interviews kann die interviewende Person durch Nachfragen auf bestimmte Aspekte (später) noch vertiefend eingehen oder sogar

Alternativsichten einbauen, um den Fokus des Gesprächs möglicherweise in eine bestimmte Richtung zu lenken (vgl. Kallmeyer 2005: 984).

Qualitative Methoden wie Interviews sind sowohl in der Sprachideologieforschung als auch in der Sprachvariationsforschung zentral verankerte Verfahren, um die subjektive Sicht und Einstellungen der Sprecher*innen in Bezug auf Sprache und ihren Gebrauch zu erforschen.

4.1 Spracheinstellung und Sprachideologie

(Sprach)Einstellungen – letztlich subsumierbar unter respektive zu verstehen als (Sprach-)Ideologien – basieren auf Evaluationsmustern, die auf persönlich definierter Relevanz fußen und sich in unserem Wissen verfestigen, jedoch auch jederzeit aktualisiert werden können (vgl. Purschke 2015: 42). Die Sprachideologieforschung aus dem Blickwinkel der Soziolinguistik beschäftigt sich dementsprechend mit subjektiven Einstellungen, Wertungen und Interpretationen in Bezug auf Sprache und ihren Gebrauch, die durch sprachliche Kommunikation auf einer metasprachlichen Ebene zu verorten sind (vgl. Busch 2019: 108–109).

Das Interesse der Sprachideologieforschung [...] richtet sich [u. a.] darauf, welche sprachlichen Realisierungsformen durch ideologische Aufladung als Embleme selektiert und etabliert werden, um soziale Unterscheidungen und Kategorisierungen vorzunehmen und zu begründen, und welche Auswirkungen solche Verknüpfungen von sprachlichen und nichtsprachlichen Phänomenen auf Sprachdynamik und -wandel haben. (Busch 2019: 109)

Soukup (2019: 84) merkt an, dass die Definition dessen, was Spracheinstellungsforschung umfasst, möglicherweise noch nicht klar genug ist, da die Evaluierung von Sprecher*innen und die von Sprachen auch getrennt voneinander betrachtet werden könnten. In der Erforschung individueller Einstellungen zur Sprache sollte daher bedacht werden, ob Proband*innen mit ihren Einschätzungen eine Sprache bzw. Sprachvarietät als solche meinen oder sich zur individuellen Sprache einer Person oder zur Sprache einer Personengruppe äußern.

Die Sprachideologieforschung entstand in den 1980er Jahren in den USA und breitete sich dann binnen kurzer Zeit aus und entwickelte sich in unterschiedliche Richtungen (vgl. Busch 2019: 109–110). In Europa waren aufgrund spezifischer Forschungsschwerpunkte bestimmte Strömungen interessanter als andere. Die europäisch geprägte Sprachideologieforschung beschäftigt sich unter anderem mit der Rolle, die Sprache in der Nationenbildung spielte bzw. spielt (vgl. Busch 2019: 118–119). Purschke (2015) beschäftigt sich mit Spracheinstellungen aus einem konstruktivistischen Blickwinkel auf Basis des REACT-Modells (*Relevance, Evaluation, Activation, Construction* und *Targeting*) neu. Basierend auf grundlegenden sozialkonstruktivistischen Theorien und Ansätzen der Spracheinstellungsforschung (vgl.

Cassirer 1923; Katz 1960; Schütz 1970; Purschke 2011) definiert Purschke (2015: 49) dieses Modell wie folgt:

- Einstellungen entstammen komplexen Relevanzstrukturen in der Praxis, die im Wissen der Einzelpersonen verfestigt werden.
- Einstellungen können als routinierte Bewertungen von weltlichen Phänomenen gesehen werden.
- Einstellungen sind hochgradige Aktivierungskonstruktionen, die auf emotionalen und motivationalen Prozessen fußen.
- Einstellungen sind insofern konstruktivistischer Natur, als dass sie als (Re)Konstruktionen symbolischer Bedeutung in Interaktionen verstanden werden können.
- Die Funktionen von Einstellungen bestimmen ihre primären Zieldomänen.

Obgleich Einstellungen per se nicht direkt gemessen werden können, zeigt Purschkes Modell auf, inwiefern Erkenntnisse, die durch die wissenschaftliche Untersuchung menschlicher Attitüden gewonnen werden, Rückschlüsse auf gesellschaftliche Phänomene erlauben.

Bevor auf gesellschaftliche und politische Aspekte von Sprachideologien eingegangen wird, bedarf es einer Erläuterung der Grundsätze der Spracheinstellung- und Sprachideologieforschung. Die Performanz des Sprechakts beschreibt die Indexikalität bzw. soziale Bedeutung von Sprache, da Sprache stets in einen Kontext eingebettet ist und daher immer entsprechende Zusammenhänge entstehen lässt (vgl. Busch 2019: 114). Da Kommunikation nicht kontextfrei betrachtet werden kann, müssen in der Analyse der Spracheinstellungen situative Variablen berücksichtigt werden (vgl. Soukup 2019: 95). Eine Schwierigkeit der Sprachideologieforschung ist die Tatsache, dass Einstellungen bzw. Ideologien nicht direkt messbar sind. Was jedoch möglich ist, ist von Aussagen der Proband*innen ausgehend Einstellungen/Ideologien abzuleiten (vgl. Soukup 2019: 90). Dieser Rückschluss ist laut Haddock und Maio (2014: 200) aufgrund „kognitive[r], affektive[r] und verhaltensbezogene[r] Informationen“ möglich. Soukup (2019: 91) gibt jedoch zu bedenken, dass jeder Versuch, Einstellungen von Gewährspersonen zu messen ein schwieriges Unterfangen ist, das mitunter zu falschen Rückschlüssen führt. Die Diskrepanz dessen, was Menschen vorgeben, zu tun (und zu meinen) und was sie in der Realität umsetzen, lässt sich auch hinsichtlich des Sprachgebrauchs beobachten und trägt zum Spannungsfeld der Kommunikation bei, da Sprachverwendung immer mit „[m]etapragmatische[n] Rückkoppelungen, Bewertungen und Urteile[n]“ einhergeht (Busch 2019: 114).

Sprachwandel und Spracheinstellungen sind eng miteinander verwoben, weshalb die Perspektive der Spracheinstellungen einen Einblick in gesellschaftliche und historische

Veränderungen geben kann. Die Veränderung der Sprache findet auf allen Ebenen statt – von der Lexik über die Syntax bis zur Phonetik – und ist auf eine Vielzahl an Motivationen für diesen Sprachwandel zurückzuführen; Begriffe können relevanter oder auch obsolet werden, bestimmte Ausdrucksformen können eine Modeerscheinung sein und menschliche Entwicklungsphasen verlangen nach unterschiedlichen Kommunikationsmitteln (vgl. Schmidt / Herrgen 2011: 13). In der Erforschung von Spracheinstellungen hat sich gezeigt, dass diese dem tatsächlichen Sprachgebrauch und Sprachwandel eher entsprechen, wenn Proband*innen indirekte Information zu ihren Spracheinstellungen preisgeben (vgl. Soukup 2019: 98–99). Alle Sprachideologien spielen sowohl auf gesellschaftspolitischer Ebene – z. B. wenn es um Themen wie Einflüsse anderer Sprachen und Integration durch Spracherwerb geht – eine tragende Rolle als auch auf individueller Ebene: Denn wir fällen Urteile basierend auf dem Sprachgebrauch unseres Gegenübers und treffen ständig (bewusst und unbewusst) sprachliche Entscheidungen in der Kommunikation, um uns ideologisch zu positionieren (vgl. Busch 2019: 108).

Wie bereits erläutert, existiert ein enger Zusammenhang zwischen Sprache und nationaler Identität. Sprachgebrauch als Zeichen der Zugehörigkeit beschränkt sich jedoch nicht auf die nationale Dimension, sondern ist auch als Hinweis für soziale Zugehörigkeit anderer Art bedeutend; so kann Sprache situationsbedingt angepasst oder auch wider gesellschaftliche Konventionen eingesetzt werden, um eine klare Position einzunehmen (vgl. Busch 2019: 112–113).

Die Unterscheidung zwischen Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt sowie ganz allgemein Fragen der sprachlichen Variation/Varietäten sind nicht einzig in der Sprachvariationsforschung relevant. Denn: Varietäten und das damit verbundene Zugehörigkeitsgefühl sind zentrale Interessensgebiete der Sprachideologieforschung (vgl. Busch 2019: 110).

4.2 Österreichisches Deutsch als Standardvarietät der deutschen Sprache

In den Jahrzehnten nach Ende des Nationalsozialismus war die Frage nach der österreichischen Identität eine ständig präsente, in deren Beantwortung sich die Bevölkerung jedoch keineswegs einig war und ist. In den Jahren unmittelbar nach dem Nationalsozialismus war die Identität als Teil des „Deutschtums“ in weiten Teilen der österreichischen Bevölkerung nach wie vor verankert, vor allem in der akademischen Elite (vgl. Bruckmüller 1998: 380). In den 1990er-Jahren beobachtet Knight (1995: 159) zwei Diskussionsebenen; einerseits die Frage nach einer österreichischen nationalen Identität als Abgrenzung zur deutschen, um als eigenständige Nation wahrgenommen zu werden, die die Menschen politisch in zwei Lager teilt; andererseits aber auch eine neuere Diskussion, die die nationale Identität als konstruiert anerkennt und

hinterfragt, ob und warum nationales Bewusstsein bzw. nationaler Stolz mit erfundenen Traditionen am Leben erhalten wird.

Wiesinger (2015: 91) beschreibt das österreichische Deutsch als „jene [standard]sprachlichen Erscheinungen, die in Österreich unabhängig von ihrer jeweiligen sprachgeografischen Verbreitung bodenständig und traditionell sind.“ Was österreichisches Deutsch beziehungsweise österreichisches Standarddeutsch ist und was es ausmacht, ist eng verwoben mit der pluri-zentrischen / pluriarealen Konzipierung der deutschen Sprache. Denn: Die Annahme, dass Deutsch eine plurizentrische Sprache ist, beeinflusst die Definition dessen, was österreichisches Standarddeutsch ist, da es vor diesem Hintergrund als Gegensatz zum bundesdeutschen Standarddeutsch gesehen wird; Deutschland gilt in diesem Zusammenhang als *dominantes* Sprachzentrum, was wiederum die Spracheinstellungen der Sprecher*innen beeinflusst – bundesdeutsches Standarddeutsch wird als hierarchisch höherstehend angesehen als österreichisches Standarddeutsch (vgl. Koppensteiner / Lenz 2020: 53). Eine Studie zeigt beispielsweise, dass Sprecher*innen aus Österreich Begriffen der österreichischen Standardvarietät des Deutschen einen standardsprachlichen Status weniger zuschreiben als den bundesdeutschen Pendants (vgl. Pfrehm 2007: 90). Im schulischen Kontext existiert zwar eher ein (oft vages) Bewusstsein für ein gleichwertiges österreichisches Standarddeutsch sowohl unter Lehrpersonen als auch unter Schüler*innen, im Zweifelsfall werden jedoch auch hier bundesdeutsche Varianten als ‚korrekter‘ angesehen als österreichische (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 225). Hinzu kommt, dass die Sprachbetrachtung vor allem aus objektiv linguistischer (etischer) Sicht geschieht, wohingegen eine Miteinbeziehung der subjektiven, einstellungsbezogenen (emischen) Sicht der breiten Bevölkerung dabei helfen könnte, die österreichische Standardsprache im kollektiven Bewusstsein der Sprecher*innen zu verankern (vgl. Lenz / Soukup / Koppensteiner i. E.: 24).

Für den Versuch, ‚das‘ österreichische Deutsch zu beschreiben, ist es naturgemäß notwendig, die Dynamik der Sprache miteinzubeziehen. Auch das österreichische Deutsch unterliegt einem stetigen Wandel, nicht zuletzt durch den Einfluss anderer Sprachen und Varietäten – so wird die österreichische Varietät des Deutschen gegenwärtig vor allem durch Anglizismen und bundesdeutsche Begriffe stark beeinflusst (vgl. Wiesinger 2015: 91-92). Außerdem ist die Standardsprache in den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz nicht die primäre Sprachform, die zur „alltäglichen“ mündlichen Kommunikation verwendet wird. Aus soziolinguistischer Sicht ist sie daher kein reines kommunikatives Instrument (vgl. Lenz / Soukup / Koppensteiner i. E.: 21). Zwar sind Aspekte, die das österreichische Standarddeutsch von anderen Standardvarietäten des Deutschen unterscheiden, auch in der Alltagskommunikation präsent – so etwa lexikalische und phonetische Unterschiede –, nichtsdestotrotz spielen in

den meisten Kommunikationssituationen vor allem die Umgangssprache und Dialekte eine wichtige Rolle.

4.3 Der Status des österreichischen Standarddeutsch

Richtungsweisend dafür, was als deutsche Standardsprache in Österreich anerkannt wird, sind unter anderem Modellsprecher*innen und -schreiber*innen. Nachrichtensprecher*innen gelten allgemein hin als Modellsprecher*innen, weshalb die Sprache im – v. a. öffentlich-rechtlichen – Rundfunk und öffentlich-rechtlichen Fernsehen – in Österreich somit im ORF – als Standard wahrgenommen wird (vgl. Koppensteiner / Lenz 2020: 54). Auer (2014: 24) stellt beispielsweise fest, dass es hinsichtlich der Phonetik als unterscheidenden Aspekt der Standardvarietäten in den unterschiedlichen deutschsprachigen Ländern eine klare Orientierung am jeweiligen Sprachgebrauch der Nachrichtensprecher*innen gibt. Auch hier sind die Verhältnisse jedoch komplex, denn während die Phonetik in Süddeutschland beispielsweise der österreichischen Standardvarietät näher ist als der am norddeutschen Sprachgebrauch ausgerichteten bundesdeutschen Norm, orientieren sich süddeutsche Nachrichtensprecher*innen typischerweise eher an Letzterer als an der österreichischen Standardaussprache (vgl. Auer 2014: 24). Das wiederum lässt die das plurinationale Plurizentrik-Paradigma stützende Schlussfolgerung zu, dass sich die deutsche Standardsprache im Vergleich zur Umgangssprache und den Dialekten stärker an nationalstaatlichen Aspekten orientiert.

Obgleich die Standardvarietäten der deutschen Sprache aus linguistischer Sicht gleichwertig sind, spiegelt das nicht die Einstellung der breiten Bevölkerung wider. Dem Sprachgebrauch in den südlicheren Teilen des deutschsprachigen Raums wird häufig generell jedweder standardsprachliche Status abgesprochen, so z. B. auch dem österreichischen Deutsch in Medien, selbst bei Verwendung in so genannten Qualitätszeitungen (vgl. Schmidlin 2017: 51). Interessant ist diesbezüglich auch, dass in Österreich von Lai*innen die Sprache der Nachrichtensprecher*innen im ORF meist nicht als autonome Form der deutschen Standardsprache bzw. österreichisches ‚Hochdeutsch‘ angesehen wird, sondern tendenziell als eine Art Abweichung vom (monolithischen) *Hochdeutsch* oder als ein Hochdeutsch mit österreichischem Akzent (vgl. Koppensteiner / Lenz 2020: 56). Koppensteiner und Lenz (2020: 67–69) haben in ihren Untersuchungen außerdem herausgefunden, dass Österreicher*innen dazu tendieren, bundesdeutsches Deutsch von Nachrichtensprecher*innen als ‚korrekter‘ bzw. ‚reiner‘ anzusehen, was etwas über die Sicht auf die Standardsprache in Österreich aussagt, jedoch nicht über die perzipierte professionelle Qualifikation der Nachrichtensprecher*innen in Österreich, da diese

wiederum als qualifizierter angesehen werden. Professionalität und Standardsprache stehen diesen Ergebnissen zufolge also nicht zwingend in direktem Zusammenhang.

Nichtsdestotrotz scheint österreichisches Deutsch dem bundesdeutschen Deutsch gegenüber auch in Österreich als inferior wahrgenommen zu werden. Ein Aspekt, der die Legitimation des österreichischen Standarddeutsch erschweren könnte, ist die Tatsache, dass Lehrpersonen dazu tendieren, in Schülertexten Austriazismen eher zu korrigieren und die bundesdeutschen Entsprechungen zu präferieren (vgl. Lenz / Soukup / Koppensteiner i. E.: 30). Es stellt sich daher die Frage, inwiefern gerade in diesem Kontext sprachliche Normen definiert sind und welche Zweifel hier im Zusammenhang mit den Standardvarietäten des Deutschen be- und entstehen.

5. Sprachliche Normen und damit verbundene Zweifel

Die Sprecher*innen sind mehrheitlich der Meinung, dass Standardsprache etwas ist, das gemeinhin nicht „natürlich“ erworben wird, sondern gelehrt werden muss und bestimmten, klaren Regeln unterworfen ist; die Sicht auf die Standardsprache ist daher eine überwiegend präskriptive, nicht deskriptive (vgl. Lenz / Soukup / Koppensteiner i. E.: 21). Im Folgenden werden relevante Aspekte der Sprachnormen aufgegriffen, Sprachnormen im schulischen Kontext beleuchtet und schlussendlich wird der Frage nachgegangen, welche sprachlichen Zweifelsfälle hinsichtlich der plurizentrischen Sprache Deutsch entstehen können.

5.1 Sprachnormen

Obgleich eine klare Definition dessen, was Sprachnormen sind, schwer zu formulieren ist, können nichtsdestotrotz Aspekte definiert werden, die auf Normen zutreffen (vgl. Peyer [u. a.] 1996: 9–10). Sprachliche Normen betreffen außerdem alle Bereiche der Sprache: von der Morphologie und Syntax bis zur Semantik und Pragmatik (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 54). Ähnlich wie im Fall der Standardsprache und der Variation derselben, sind die Grenzen von Sprachnormen, nicht immer klar definierbar, es haben sich jedoch bestimmte Merkmale herauskristallisiert.

So sind (Sprach-)Normen per se überindividuell, die persönlichen Präferenzen bestimmter internalisierter Normen können jedoch dazu führen, dass die eigene Bevorzugung die überindividuellen Normen mitgestaltet (vgl. Peyer [u. a.] 1996: 10–11). Werden also bestimmte sprachliche Phänomene häufiger verwendet bzw. bestimmte Normen eher eingehalten als andere, so spiegelt sich das mitunter in der Definition der Normen und Fixierung in Kodices wider. Denn: Sprachnormen sind in vielen Fällen in schriftlicher Form in Kodices festgelegt, gleichzeitig können sich solche Normen aber durch den Wandel der Sprache verändern (vgl. Peyer [u. a.] 1996: 11). Grundsätzlich gelten sprachliche Normen außerdem als obligatorisch und wertebezogen, denn wenn es ein Richtig und ein Falsch gibt, handelt man entweder der Norm entsprechend oder außerhalb derselben (vgl. Hundt 2009: 118). Peyer [u. a.] (1996: 21–22) merken zusätzlich an, dass die Frage nach der Effizienz, Notwendigkeit, Lernbarkeit und Überprüfbarkeit gestellt werden muss, um mit Normen reflektiert umzugehen.

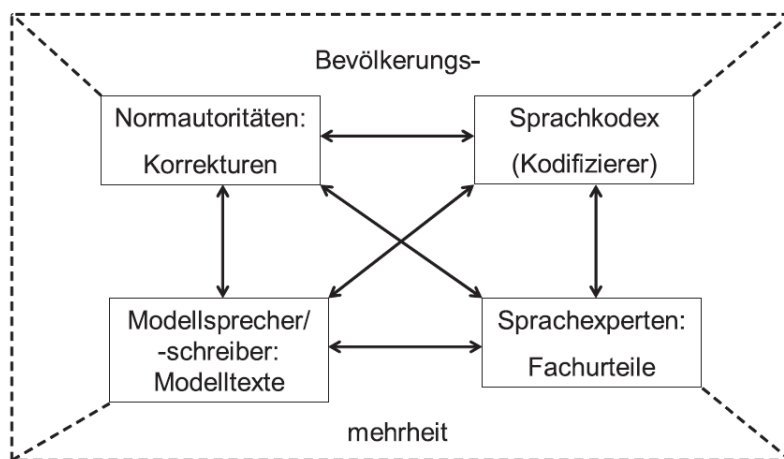


Abb. 1: Normenmodell nach Ammon (1995: 80).

Ammons (1995) Normenmodell, das in Abbildung 1 zu sehen ist, zeigt das Kräftefeld einer Standardvarietät. Demzufolge existieren vier Instanzen, die dafür sorgen (sollen), dass Sprachnormen definiert, angewandt und kontrolliert werden. Im Sprachkodex wird die Standardsprache kodifiziert, Sprachexpert*innen treffen Entscheidungen, die die Normierung betreffen, Modellsprecher*innen und -Schreiber*innen „leben“ die Standardsprache für die Allgemeinheit „vor“ und Normautoritäten kümmern sich darum, dass Normen eingehalten werden und sanktionieren die Nichteinhaltung gegebenenfalls. Wie bereits erwähnt, sind diese Instanzen auch hinsichtlich der Standardvarietäten des Deutschen als plurizentrische Sprache relevant; so ist in Österreich das Österreichische Wörterbuch ein relevanter Kodex und die Nachrichtensprecher*innen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk gelten als Modellsprecher*innen.

Wenn Sprachnormen vor Veränderung nicht gefeit sind, stellt sich die Frage, welche Relevanz sie tatsächlich haben. Peyer [u. a.] (1996: 12) halten fest, dass es Normen braucht, um

Was von Wrights Modell nicht berücksichtigt, sind Faktoren wie die sprachliche Varianz, die das Konzept der Sprachnorm noch komplexer macht, denn „Norm setzt [...] Varianz voraus – und negiert Varianz zugleich, indem von den denkbaren Varianten nur eine als gültig gesetzt wird“ (Peyer [u. a.] 1996: 11). Rechtschreibreformen sind laut Peyer [u. a.] (1996: 12) ein Beispiel dafür, wie Varianz dazu führen kann, dass sich die geltenden Normen verändern. Die kodifizierten Normen, die mitunter auch bestimmte Varianten berücksichtigen, beziehen sich vor allem auf die schriftliche Sprache. Bei Variantenreihen – wenn also mehr als eine Bezeichnung für etwas als der Norm entsprechend gilt – haben kompetente Sprecher*innen zwar diese Varianten häufig kognitiv verfügbar, dieser Prozess funktioniert jedoch nicht immer (vgl. Schmidlin 2017: 44). In Bezug auf unterschiedliche lexikalische Varianten innerhalb der plurizentrischen Sprache Deutsch dient das Variantenwörterbuch des Deutschen (Ammon / Bickel / Lenz 2018: 201) als Kodex, um Klarheit dahingehend zu schaffen, welche Varianten standardsprachlich sind und in welchem geografischen Raum sie typischerweise Anwendung finden.

Die Frage, wieviel sprachliche Varianz von einer Gesellschaft akzeptiert wird, hängt auch damit zusammen, ob es sich um gesprochene oder geschriebene Sprache handelt; denn in gesprochener Sprache akzeptieren wir mehr Varianz, auch wenn diese Akzeptanz dort endet, wo Kommunikation erschwert wird (vgl. Peyer [u. a.] 1996: 13). Diese erhöhte Akzeptanz führt jedoch auch dazu, dass es in schulischen Kontexten schwer ist, Sprachproduktion zu bewerten – vor allem in gesprochener Form. Denn ab wann Kommunikation erschwert wird, hängt zu einem erheblichen Teil auf von den Rezipient*innen ab. Bereits vor Jahrzehnten wurde darauf hingewiesen, dass ein engerer Kontakt zwischen der Linguistik und der Schule notwendig wäre, um auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und um herauszufinden, welche Normen in der Praxis sinnvoll und umsetzbar sind und wo Handlungsbedarf besteht (vgl. Peyer [u. a.] 1996:43–44).

5.2 Sprachnormen und Schule

Sprache hat in der Schule einen besonderen Stellenwert. Es ist wesentlich, wie Lehrpersonen sprechen, wie Schüler*innen sprechen. Deutsch ist in Österreich die Unterrichts- und „Bildungssprache“, also relevant sowohl für den Deutschunterricht als auch für alle anderen Unterrichtsgegenstände, die in deutscher Sprache gehalten werden. Und zu guter Letzt sind Fremdsprachen ein wichtiger Bestandteil des schulischen Alltags. Zu all diesen Aspekten kommt hinzu, dass – vor allem in Ballungsräumen – viele Schüler*innen (und teilweise, wenn auch in deutlich geringerem Ausmaß, Lehrpersonen) mehrsprachig aufwachsen. Während diese „äußere“ Mehrsprachigkeit mittlerweile in der Didaktik mehr und mehr Aufmerksamkeit erhält,

wird der sogenannten „innersprachlichen Mehrsprachigkeit“ – sich beispielsweise konstituierend aus einem Dialekt und der Standardvarietät derselben Sprache – im Unterricht kaum Beachtung geschenkt (vgl. de Cillia 2014: 9). Inwiefern diese Form der innersprachlichen Mehrsprachigkeit an der österreichischen Mittelschule, einem Schultyp, in dem sich tendenziell mehr Kinder und Jugendliche mit einer anderen Familiensprache als Deutsch wiederfinden, Relevanz hat, ist eine Frage, der in der Forschung bislang noch weniger Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Ein großangelegtes Forschungsprojekt zur Sprachvariation in Österreich, das unter anderem einen Fokus auf die Standardsprache in urbanen Zentren wie Wien legt, gibt bereits einen Einblick in die Sprachverwendung und -einstellung aller Gesellschaftsschichten (vgl. DiÖ 2021b). Eine Spracheinstellungsstudie zur deutschen Sprache in Österreich und der innersprachlichen Mehrsprachigkeit von Lehrkräften und Schüler*innen in der Sekundarstufe II zeigt, dass Lehrpersonen tendenziell standardorientierter sind als Schüler*innen, sowie, dass das Alter der Lehrpersonen ein Indikator dafür sein kann, wie stark die Person sich an der Standardsprache anstatt der Umgangssprache oder Dialekten orientiert (vgl. de Cillia 2019: 288–289). Auch hier liegt jedoch der Fokus auch nicht auf Schüler*innen der Mittelschule.

Zunächst sollte jedoch ein allgemeiner Blick auf sprachliche Normen in Schulen gerichtet werden. Hinsichtlich sprachlicher Normen können die Begriffe *System* und *Norm* unterschieden werden. Das System ist aus dieser Sicht der Rahmen, den eine Sprache bildet, und verkörpert all das, was innerhalb der Regeln dieser Sprache möglich ist (vgl. Coseriu 1988: 52). Die Norm ist laut dieser Definition eine Einschränkung innerhalb des Systems, weil sie nur das umfasst, was von Sprecher*innen tatsächlich realisiert wird (vgl. Coseriu 1988: 53). Hier zeigt sich wieder, wie flexibel selbst Normen sind. Obgleich Grammatiklehrwerke lange Zeit dafür plädierten, dass man in der Grammatik zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ unterscheidet, ist man sich heute bewusst, dass solche Behauptungen relativiert werden sollten, denn eine erste Einschränkung dieser Regel findet schon bei der Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion statt (vgl. Dürscheid 2012: 105). Dürscheid (2012: 108) ist, basierend auf Coserius Normbegriff, der Ansicht, dass grammatische Normen Freiraum im sprachlichen Handeln zu lassen, ohne dass es sich dabei automatisch um eine Normverletzung handelt.

Schmidlin (2017: 51) hält fest, dass „Lehrpersonen [...] einen Teil des Kräftefelds [der Norminstanzen bilden], welches hinter der Standardisierung und Normierung von Sprachen steht.“ Besonders hinsichtlich der Variation und der vielen möglichen Varianten in der deutschen Sprache ist die Kontrolle der Einhaltung von Normen nicht immer eine leichte Aufgabe. In der deskriptiven Forschung plädiert man daher für eine Abkehr von präskriptiven Einteilungen in ‚richtig‘ und ‚falsch‘ und lenkt den Fokus auf situationsbedingte Angemessenheit (vgl. de Cillia

2014: 16). Diese situationsbedingte Angemessenheit lässt Raum für Variation, denn obwohl in der Schule vor allem die Standardsprache von Bedeutung ist, haben auch die so genannte Umgangssprache und der Dialekt in manchen Kontexten ihre Daseinsberechtigung.

Mit der Entwicklung von Soziolinguistik und Pragmalinguistik und der sogenannten „pragmatischen Wende“ in der Sprachwissenschaft seit den 1960er-Jahren, die sich auch mit sprachlicher Variation außerhalb des Standards und mit der Beziehung zwischen dem Sprachsystem und den SprachverwenderInnen befasst hat, wurde ein flexibleres Normverständnis modelliert. Sprache wird hier als Sprachhandeln verstanden. (de Cillia / Ransmayr 2019: 55)

Um diese veränderte Perspektive in die Realität umzusetzen, wurden die Lehrpläne in Österreich grundlegend überarbeitet, hin zu einer Kompetenzorientierung.

Die Sprachnorm in der Schule ist die Standardsprache. Nun stellt sich die Frage, ob diese Norm im schulischen Alltag kommunikativ praktiziert wird. Eine groß angelegte Studie von de Cillia und Ransmayr (2019), basierend auf der Auswertung von Fragebögen, Interviews, Diskussionsrunden und Unterrichtsbeobachtungen, ermöglicht diesbezüglich einen aufschlussreichen Einblick in Österreichs Schulen. Während unter Lehrer*innen und Schüler*innen Uneinigkeit dahingehend herrscht, wie das österreichische Deutsch genannt wird und wie es von anderen Varietäten des Deutschen abzugrenzen ist, konnte beobachtet werden, dass die (intendierte) Standardsprache in der Schule tatsächlich die primär verwendete Sprachform ist. Konzipiert man die deutsche Sprache jedoch als eine plurizentrische, bedeutet dies, dass es drei Standardvarietäten gibt, mit einer Vielzahl an sprachlichen Varianten; laut Kodices existiert daher häufig mehr als eine Möglichkeit, wie etwas mündlich oder schriftlich ausgedrückt werden kann – auch innerhalb der Standardsprache.

Mehrere Studien haben sich in den letzten Jahren damit beschäftigt, Korrekturen von Lehrpersonen in Schüler*innentexten zu analysieren und vorliegend sollen die wichtigsten dabei erzielten Erkenntnisse hinsichtlich der sprachlichen Norm – vor allem in Bezug auf die österreichischen Standardvarietät des Deutschen – kurz Erwähnung finden. Sprachliche Korrekturen sind keineswegs objektiv; Lehrer*innen korrigieren sehr unterschiedlich und die Anzahl an ‚gefundenen‘ Fehlern variiert beträchtlich (vgl. Abel / Glaznieks 2019: 42). Hinzu kommt, dass Lehrpersonen auch Texte korrigieren, die orthographisch und grammatisch fehlerfrei sind – de Cillias und Ransmayrs Ergebnisse (2019: 217) zeigen, dass in einem Text zwischen null und 14 Normverletzungen gefunden wurden, je nach Lehrperson; hierbei handelt es sich um die Korrektur von nationalen Varianten (aus Österreich oder Deutschland) oder auch um Grenzfälle des Standards. Unterschiedliche Varianten, die in Kodices zu finden sind, dürf(t)en nicht als Fehler markiert werden; wenn also beispielsweise ein bundesdeutscher Begriff in einem Schüler*innenaufsatz an einer österreichischen Schule verwendet wird, ist dieser als richtig zu

werten (sofern der Ausdruck für die Textsorte angemessen ist) (vgl. Ammon 1995: 75–76). Der weitverbreitete Grundsatz ‚im Zweifelsfall für die Schülerin oder den Schüler‘ scheint jedoch in der Praxis nicht immer zu greifen.

Das Problem dürfte jedoch vor allem darin bestehen, dass Lehrpersonen nicht dem gerecht werden können, was von ihnen als Normautoritäten verlangt wird. Ransmayr (2018: 110) stellt fest, dass „den LehrerInnen [...] weder in ihrer Ausbildung noch durch Lehrpläne oder Lehrbücher das nötige linguistische Wissen für den Umgang mit Norm(en) im Deutschunterricht vermittelt wird [und deshalb] stecken viele Lehrpersonen diesbezüglich in einer Zwickmühle“. Peyer [u. a.] (1996: 21) kritisieren außerdem, dass sprachliche Regeln vonseiten der Linguistik in Teilen so unverständlich formuliert sind, dass sie für die Bevölkerung nicht verständlich sind und so ihre Wirkung verfehlen. Nun wird an Deutschlehrkräfte – im Vergleich zum Großteil der Bevölkerung – der Anspruch gestellt, über sprachliche Expertise zu verfügen. Es kann nichtsdestotrotz hinterfragt werden, wie sinnvoll komplizierte Normbeschreibungen auch für Lehrpersonen sind. Denn es kann selbst für diese Berufsgruppe nicht vorausgesetzt werden, jede sprachliche Regel abrufbereit zu haben, weshalb ein regelmäßiger Blick in Kodices wünschenswert wäre; komplizierte und unklare Ausführungen stellen diesbezüglich jedoch wohl kaum einen Anreiz dar.

5.3 Sprachliche Zweifelsfälle

Schmidlin (2017: 43) betont, dass auch kompetente Sprecher*innen bei der Frage nach Sprachrichtigkeit mitunter ins Zweifeln kommen. Was der bzw. einer Norm entspricht, führt mitunter auch bei erfahrenen Deutschlehrkräften zu Unsicherheiten (vgl. Abel / Glaznieks 2019: 41). Die Lehrpläne – egal welcher Schulstufe – sind kein wirklicher Anhaltspunkt, denn es wird zwar darauf hingewiesen, dass die Standardsprache normgerecht und ‚richtig‘ angewandt und gelehrt werden soll, was genau der Norm entspricht, wird jedoch nicht spezifiziert (vgl. de Cillia / Fink / Ransmayr 2013: 39). Sprachliche Zweifelsfälle können aus unterschiedlichen Gründen entstehen. Ein Grund dafür ist der Sprachwandel, der häufig dazu führt, dass eine alte Variante von einer neuen abgelöst wird und dann entweder zwischenzeitlich oder langfristig zwei Varianten gleichermaßen der Norm entsprechen (vgl. Schmidlin 2017: 42). Sprachliche Zweifelsfälle sollten deshalb nicht als defizitärer Aspekt der Standardsprache gesehen werden, sondern als Zeichen der Dynamik von Sprache (vgl. Schmidlin 2017: 51–52).

Nichtsdestotrotz findet in solchen Fällen häufig eine Wertung statt, die eine der synchronen Varianten angemessener, ästhetischer etc. findet (vgl. Schmidlin 2017: 42). Diese Veränderung der Sprache betrifft auch Einflüsse durch Kontaktsprachen, ein Phänomen, das sowohl in der

breiten Gesellschaft als auch in der Sprachwissenschaft mitunter kritisch betrachtet wird. So drückt Wolf (2012) seine Kritik an Anglizismen in der deutschen Sprache aus, sowohl in der Alltags- als auch in der Wissenschaftssprache. Weitere Gründe können Einflüsse von Fachsprachen, regionalen oder nationalen Varietäten sein (vgl. Schmidlin 2017: 42). Laut Schmidlin (2017: 42) kommen Zweifelsfälle vor allem in der schriftlichen Produktion von Sprache auf. Das Wissen der Lehrpersonen zu unterschiedlichen Varietäten sowie ihre subjektive Einstellung beeinflusst ihre Beurteilung (vgl. Abel / Glaznieks 2019: 43). Aus diesem Grund sind sprachliche Zweifelsfälle in der Schule relevant und das Wissen der Deutschlehrer*innen zu sprachlichen Variation wirkt sich direkt auf die Benotung der Schüler*innen aus.

6. Varietäten der deutschen Sprache im Unterricht

Bereits vor Jahrzehnten begannen in der breiten Gesellschaft hitzige Diskussionen zum „Sprachverfall“ der Jugend; Sprache wurde moralisiert, obgleich aus linguistischer Sicht noch nicht erforscht worden war, inwiefern *Jugendsprache* an geltende Normen gebunden ist (vgl. Peyer [u. a.] 1996: 31–32). Bereits die Begriffsdefinierung dessen, was Jugendsprache ist, scheint eine kaum überwindbare Hürde in der Forschung zu sein (vgl. Bahlo [u. a.] 2019: 1). Sprachliche Abgrenzung zwischen Generationen kann sowohl auf der strukturellen Ebene ausgemacht werden – beispielsweise in Bezug auf Wortbildungen – als auch auf der funktionalen und pragmatischen (vgl. Bahlo [u. a.] 2019: 4–5). Während sowohl die breite Öffentlichkeit als auch ein großer Teil der Medienlandschaft von Sprachverfall sprechen, deuten empirische Forschungsprojekte auf Phänomene des Sprachwandels hin (vgl. Foschi Albert 2018: 108). An der Attitüde hinsichtlich der Sprache(n) der Jugend hat das jedoch wenig geändert – nach wie vor wird die Jugendsprache als Beweis des Sprachverfalls betrachtet, mit dem Unterschied, dass heute vor allem der Einfluss anderer Sprachen (und Kulturen) und sozialer Medien dafür verantwortlich gemacht wird. Der Einfluss sozialer und digitaler Medien auf die Sprache junger Menschen ist nicht zu bestreiten, die sprachlichen Veränderungen können jedoch anstelle eines Prozesses des Sprachverfalls auch als eine Verschiebung der Komplexität betrachtet werden (vgl. Androutsopoulos 2020: 79). Auch der Einfluss der bundesdeutschen Standardvarietät auf – insbesondere junge – österreichische Sprecher*innen lässt sich bereits seit Jahrzehnten beobachten. Die Verwendung bundesdeutscher Ausdrücke und den Abbau des Dialektsprechens in vor allem urbanen Räumen führt auch Wiesinger (2015: 92–93) auf den Einfluss der deutschen Medien sowie eine erhöhte individuelle Mobilität zurück.

6.1 Das Wissen der Lehrpersonen

Die Plurizentrik der deutschen Sprache sollte nach Ansicht vieler Expert*innen in der Ausbildung von Pädagog*innen eine Rolle spielen, um so auch innerhalb Österreichs unter Deutschlernenden sowohl im L1- als auch im L2-Sprachunterricht eine Akzeptanz und Wertschätzung der österreichischen Standardvarietät zu etablieren (vgl. Fink / Ransmayr / de Cillia 2017: 80). Gilly und Schrammel-Leber (2019: 72) stellen hinsichtlich der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Pädagog*innen folgendes fest:

Sowohl Studierende als auch Lehrpersonen, die bereits in der Praxis tätig sind, verfügen über wenig Wissen über die verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen, am geläufigsten sind lexikalische Unterschiede zwischen den Varietäten. Es zeigt sich eine Unsicherheit in der Benennung und Einordnung unterschiedlicher sprachlicher Varietäten, wie zum Beispiel der Unterscheidung von Standardsprache und Dialekt oder den Begrifflichkeiten Hochsprache/Hochdeutsch und Standardsprache.

Eine Untersuchung der Curricula Pädagogischer Hochschulen hat außerdem gezeigt, dass die österreichische Standardvarietät des Deutschen und damit einhergehende Sprachnormen nur im Zusammenhang mit der Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Vermittlung Einzug in Curricula findet (vgl. Gilly / Schrammel-Leber 2019: 74). Es sollte daher nicht überraschen, dass empirische Studien wiederholt zeigen, dass die Korrekturen von Lehrkräften einerseits zum Teil strenger sind, als es die Kodices vorgeben, und es andererseits große Unterschiede in der Milde und Strenge der Beurteilung durch Deutschlehrpersonen gibt, sogar innerhalb der Korrekturen, die von ein und derselben Lehrperson vorgenommen werden (vgl. Abel / Glaznieks 2019: 42). Lehrer*innen sind sich nicht immer bewusst, was normativ ‚richtig‘ ist, als Norminstanz sollten sie jedoch nicht nur korrigieren, sondern ihre Bewertungen auch begründen können; der plurizentrische Charakter der deutschen Sprache scheint für sie jedoch eine gewisse Hürde darzustellen (vgl. Ransmayr 2018: 109–110).

Eine Sensibilisierung zu diesem Thema kann einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsplanung haben. Lehrer*innen geben beispielsweise an, dass Seminare während der Ausbildung, die sich mit dem österreichischen Deutsch beschäftigen, ein Grund sind, warum das Thema österreichisches Deutsch Einzug in den Unterricht findet (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 214). Der Großteil bemängelt jedoch einen fehlenden Fokus auf sprachliche Variation im Studium (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 217).

6.2 Die Thematisierung der Plurizentrik

Ein weiterer Aspekt, der neben der Korrektur durch die und der Ausbildung von Lehrkräften von Bedeutung ist, ist die Thematisierung der nationalen (Standard-)Varietäten im Unterricht. Bislang durchgeführte Befragungen zeigen, dass Lehrpersonen durchaus angeben, das

österreichische Deutsch mehrheitlich für ein grundsätzlich wichtiges Thema zu halten (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 214). Obgleich in Lehrbüchern an manchen Stellen Beispiele für typische Austriaismen und Deutschlandismen gegeben werden, wird aber die Plurizentrik der deutschen Sprache weder erklärt noch das österreichische Deutsch per se thematisiert (vgl. de Cillia / Fink / Ransmayr 2013: 43). Diesen Aspekt kritisieren Lehrer*innen. Es wird bemängelt, dass einschlägige Unterrichtsmaterialien fehlen, es wird jedoch häufig mit Literatur und Printmedien gearbeitet, um die Schüler*innen für das österreichische Deutsch zu sensibilisieren (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 215). Diese Ergebnisse zeigen, wie wichtig gutes Unterrichtsmaterial ist, um die Plurizentrik der deutschen Sprache didaktisch sinnvoll für die Schule aufzubereiten. Ransmayr (2018: 108) schlägt diesbezüglich vor, auch problematische Darstellungen der Plurizentrik in Lehrwerken als Unterrichtsimpuls zu verwenden, um so Information zum Thema zu vermitteln und zu einer Diskussion zum österreichischen Standarddeutsch anzuregen.

Nichtsdestotrotz versuchen manche Lehrpersonen die Variation des Deutschen und die Varietäten des Standarddeutschen in den Unterricht zu integrieren, wenn auch primär aus individuellem Antrieb. Denn: Die Plurizentrik ist in den Lehrplänen nicht verankert, weshalb viele Lehrpersonen dieses Thema schlichtweg nicht bedenken (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 214). Für Lernende kann diese Thematik jedoch allgemein hin eine spannende sein, was für eine Integration der Varietäten des Deutschen in den Unterricht spricht (vgl. Ransmayr 2018: 106–107). Die von de Cillia und Ransmayr (2019: 212) durchgeführte Befragung von Lehrpersonen zeigt, dass unterschiedliche Sprachformen von vielen Lehrpersonen – je nach Anlass – tatsächlich regelmäßig Teil des Unterrichts sind, vor allem im Bereich der Sekundarstufe I (SEK I) und Sekundarstufe II (SEK II). Interessant ist, dass laut diesen Ergebnissen männliche Lehrpersonen sprachliche Variation deutlich häufiger im Unterricht thematisieren als weibliche (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 212). Unterschiede in der Thematisierung der Sprachvarietäten sind jedoch nicht nur hinsichtlich des Geschlechts der Lehrperson zu beobachten, sondern auch dahingehend, wie intensiv und regelmäßig die Plurizentrik der deutschen Sprache Einzug in den Unterricht findet. Als Gründe, warum das österreichische Deutsch bzw. die verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen nicht intensiver in den Unterricht einfließen, wird genannt, dass es zu viele andere wichtige Themen gebe und allgemein die Zeit dafür fehle (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 213). Hinzu kommt, dass vor allem Dialekte des Deutschen thematisiert werden und weniger häufig das österreichische Standarddeutsch (vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 213).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit geführte Gespräche mit Deutschlehrkräften an Wiener Mittelschulen sollen deshalb einen weiteren Aufschluss darüber geben, wie mit der Plurizentrik

der deutschen Sprache bzw. dem Konzept der nationalen Variation der deutschen Standardsprache und insbesondere dem österreichischen (Standard-)Deutsch an diesem spezifischen Schultyp umgegangen wird. Aufgrund der oben umrissenen Problematik, sind dabei Spracheinstellungen und -ideologien der Lehrpersonen als Sprachnorminstanzen zentral.

Das Ziel dieser Studie ist es deshalb, einen Einblick in die entsprechenden Einstellungen von Deutschlehrkräften an Wiener Mittelschulen zu erhalten. Im Fokus steht diesbezüglich das linguistische Konzept der nationalen Variation der (Norm der) deutschen Standardsprache im Allgemeinen und im schulischen Kontext im Besonderen. Herauszufinden gilt es, welche Gedanken und Meinungen Deutschlehrer*innen unterschiedlicher Generationen zur (Variation der deutschen) Standardsprache haben, insbesondere zur österreichischen Varietät des Standarddeutschen. Der Fokus liegt hier sowohl auf den Lehrpersonen als Privatpersonen als auch als Sprachexpert*innen im schulischen Kontext.

Mittelschulen in Wien werden in weiten Kreisen der Bevölkerung und auch unter vielen Lehrpersonen oft als „besondere“ Bildungsstätte gesehen. Besonders vor allem in Bezug auf die Schwierigkeiten und Konflikte, mit denen sich Lehrpersonen und Schüler*innen in diesem Schultyp in Österreichs Hauptstadt konfrontiert sehen. Laut Statistik Austria (2022: 12) lag der Anteil an in Österreich lebenden Personen, deren Geburtsland im Ausland ist beziehungsweise die eine ausländische Staatsangehörigkeit haben, österreichweit im Jahr 2020 bei knapp über 20 %; in Wien wiederum liegt der Wert bei knapp über 40 %. Die Zahlen zeigen somit, dass der Anteil an Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund in Wien besonders hoch ist. Das statistische Jahrbuch Migration und Integration der Statistik Austria (2021: 42) stellt darüber hinaus fest, dass Menschen mit Migrationshintergrund vor allem in jenen Bevölkerungsschichten zu finden sind, die entweder einen besonderen hohen oder besonderen niedrigen Bildungsgrad aufweisen. Betrachtet man nun die Zahlen für Mittelschulen im Schuljahr 2019/2020, beträgt der Anteil an Schüler*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit österreichweit 19,9 %; der geringste Anteil dieser Schüler*innengruppe stammt aus EU-Staaten, die vor 2004 beigetreten sind (vgl. Statistik Austria 2021: 45). Außerdem sticht hervor, dass der Anteil von Schüler*innen aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus Ländern wie Afghanistan und Syrien an Mittelschulen deutlich höher ist als an den AHS (vgl. Statistik Austria 2021: 45).

Die Statistik Austria stellt keine Daten zum Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den unterschiedlichen Schultypen im Bundesländervergleich bereit. Aufgrund der deutlich höheren Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund in Wien und der Tatsache, dass Schüler*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in größerer Zahl an Mittelschulen als an anderen Schultypen vertreten sind, liegt jedoch die Vermutung nahe, dass in der

Bundeshauptstadt prozentuell mehr Schüler*innen mit Migrationshintergrund Mittelschulen besuchen als in den anderen Bundesländern.

Diese ungleiche Verteilung von Schüler*innen unterschiedlicher Bildungserfahrungen und Familiensprachen auf die verschiedenen Schultypen stellt Lehrpersonen allgemein und Deutschlehrkräfte im Besonderen vor die Herausforderung, Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache zu lehren und anzuwenden. Aus diesen Gründen fokussiert die vorliegende Spracheinstellungsstudie Lehrpersonen an Wiener Mittelschulen, was im Vergleich zu anderen Schultypen besonders interessante Ergebnisse erwarten lässt. Obgleich eine qualitative Forschung mit einer entsprechend geringen Zahl an Gewährspersonen keine Schlüsse auf die Gesamtsituation an Wiener Mittelschulen anstrebt bzw. zulässt, sollen dennoch relevante Aspekte hinsichtlich der Sichtweise von Vertreter*innen dieser Berufsgruppe auf die nationale Variation der deutschen Standardsprache verdeutlicht werden.

B. Empirie

7. Methodisches Vorgehen

Im Zuge der vorliegenden Spracheinstellungsstudie wurden narrative Interviews mit vier Deutschlehrkräften, die an Wiener Mittelschulen unterrichten, geführt. Bei den Gewährspersonen handelt es sich um zwei weibliche und zwei männliche Lehrpersonen, die unterschiedlichen Generationen angehören; während eine männliche und eine weibliche Gewährsperson der jüngeren Generation angehören (ca. 30 Jahre), sind eine weibliche und eine männliche Gewährsperson der älteren Generation zuzuordnen (ca. 60 Jahre). Die Interviews wurden online auf der Plattform Microsoft Teams geführt und aufgezeichnet. Die Videoaufzeichnungen wurden mithilfe der Audiotranskriptionssoftware f4transkript inhaltsbezogen – nicht phonetisch oder konversationsanalytisch – transkribiert.

Bei Interviews handelt es sich stets um spezifische Formen eines Gesprächs (vgl. Deppermann 2013). Im vorliegenden Fall standen die Themen deutsche Standardsprache, Deutsch in der Schule und nationale Identitätskonstruktion im Zentrum. Das Bewusstsein für Interviews als Interaktion ermöglicht es zu reflektieren, dass Interviewer*in und interviewte Person aufeinander bezugnehmen und so eine gemeinsame Sinnherstellung stattfindet (vgl. Deppermann 2013: 12). Deppermann (2013: 31–32) plädiert darüber hinaus für eine Gesprächssituation in einem Interview, die durch ihren interaktiven Charakter in performativem Handeln resultiert, das durch beide Parteien aktiv mitgestaltet wird. Die diesbezüglichen Möglichkeiten waren jedoch aufgrund der Limitationen einer Qualifikationsarbeit sowie des spezifischen Settings von Online-Interviews beschränkt. Die Transkripte wurden nach einem einfachen Transkriptionssystem standardsprachlich geglättet transkribiert, Pausen werden durch drei in Klammern gesetzte Punkte dargestellt, besondere Betonungen durch Großbuchstaben und Unverständliches ist durch die Abkürzung (unv.) markiert (vgl. Dresing / Pehl 2013: 21–22). Zusätzlich finden die Erweiterungen der Regeln nach Dresing und Pehl (2013: 23) zu Abbrüchen, Überlappungen und Fülllauten in den Transkripten Anwendung.

Die vorgenommene inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse stützt sich auf Kuckartz und Rädiker (2022). Die herausgearbeiteten Kategorien sind sowohl thematischer als auch theoretischer Natur (vgl. Kuckartz / Rädiker 2022: 56). Die Kategorienbildung verlief in zwei Phasen. Zuerst wurden, basierend auf dem Forschungsstand und den zugrundeliegenden Forschungsfragen deduktive bzw. a-priori Kategorien gebildet (vgl. Kuckartz / Rädiker 2022:

71–73). In einem zweiten Schritt wurden diese Kategorien nach Analyse der Transkripte induktiv überarbeitet bzw. ergänzt (vgl. Kuckartz / Rädiker 2022: 82).

Die Codierung des Materials erfolgte mithilfe der Software MAXQDA. Bei der Bildung der Kategorien sind folgende Aspekte zentral berücksichtigt worden: Bezug zu den Forschungsfragen, erschöpfend, trennscharf, wohlformuliert und differenziert durch Subkategorien (vgl. Kuckartz / Rädiker 2022: 66).

Die Gewährspersonen repräsentieren die vier Fälle wie folgt:

- Fall 1 = weiblich, jüngere Generation
- Fall 2 = weiblich, ältere Generation
- Fall 3 = männlich, jüngere Generation
- Fall 4 = männlich, ältere Generation

Vier Oberkategorien wurden gebildet: (1) Plurizentrik, (2) Sprachwandel, (3) Deutsch in Österreich und (4) Sprachnorm. Kategorie (2) umfasst die Subkategorien (a) Einfluss durch andere Varietäten, (b) Einfluss durch andere Sprachen, (c) Einfluss durch Medien und (d) Jugendsprache. Die Subkategorien der Kategorie (3) sind: (a) Standardsprache, (b) Umgangssprache und Dialekt, (c) sprachliche Identität. Abschließend wurden für Kategorie (4) die Subkategorien (a) Sprache in der Schule, (b) Korrekturverhalten und (c) Schulnormen gebildet. Tabelle 1 bietet einen Überblick über die Kategorisierung.

Tabelle 1. Kategorisierung.

(1)Plurizentrik	(2)Sprachwandel	(3)Deutsch in Österreich	(4)Sprachnorm
	(a)Einfluss durch andere Varietäten	(a)Standardsprache	(a)Sprache in der Schule
	(b)Einfluss durch andere Sprachen	(b)Umgangssprache und Dialekt	(b)Korrekturverhalten
	(c)Einfluss durch Medien	(c)Sprachliche Identität	(c)Schulnorm
	(d)Jugendsprache		

8. Diskussion der Forschungsergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse, die für die einzelnen Kategorien relevant sind, präsentiert. Im Anschluss folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse, die aus den einzelnen Fällen gewonnen werden können.

8.1 Kategorienbasierte Auswertung der Interviews

Die Kategorie Plurizentrik umfasst jene Inhalte der Interviews, die sich auf das sprachwissenschaftliche Konzept der plurizentrischen Sprachen bzw. der Plurizentrik der deutschen Sprache beziehen. Des Weiteren umfasst diese Kategorie Aussagen der Gewährspersonen zu den nationalen (Standard-)Varietäten des Deutschen. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass Überschneidungen mit den anderen drei Oberkategorien existieren, ein Fokus liegt zunächst jedoch auf Einstellungen der Gewährspersonen, die explizit die Plurizentrik der deutschen Sprache betreffen.

Gewährsperson 1 (Fall 1) spricht in Bezug auf die Plurizentrik des Deutschen regionale und nationale Unterschiede an, beschränkt sich hier jedoch auf die Unterschiede in der Lexik. Die Plurizentrik bewertet Gewährsperson 1 außerdem als Individualisierungsmoment.

Es [Anm.: die österreichische Standardvarietät, A. A.] trägt zur Individualisierung bei. Es zeigt, ich würde sagen im Westen eher stark, ein bisschen eine Heimatverbundenheit [...]. Trägt einfach dazu bei, dass man sagt: Ok, ich komme aus dem und dem Eck oder aus der und der Region. Brauchen in dem Sinn würde man es wahrscheinlich nicht. Allerdings würde man den Menschen vermutlich viel wegnehmen, weil es ja auch mit der Identitätsfindung zu tun hat. (F1: 305–308)

Festzuhalten ist, dass das Schweizer Deutsch keine Erwähnung findet, sondern im Zentrum das österreichische und bundesdeutsche Deutsch stehen. Gewährsperson 2 (Fall 2) bewertet die Plurizentrik als positiv, da ein Verlust an Vielfalt negativ zu bewerten sei. „[I]ch glaube, wenn Vielfalt verloren geht, ist das immer negativ zu bewerten, ohne jetzt eben da [...] so einen wir sind wir Standpunkt“ (F2: 129–130). In Bezug auf die bundesdeutsche Varietät beobachtet sie vergleichsweise eine Zuschreibung von mehr Professionalität von Seiten der österreichischen Bevölkerung. Auch das Schweizer Deutsch findet Erwähnung; das sprachliche Selbstbewusstsein der Schweizer*innen wäre auch in Bezug auf österreichische Sprecher*innen wünschenswert. Gewährsperson 3 (Fall 3) definiert die Plurizentrik der deutschen Sprache vor allem auf Basis der lexikalischen Unterschiede, erwähnt jedoch auch Unterschiede in der Grammatik. Die Gewährsperson kommentiert außerdem, dass diese sprachlichen Unterschiede auch in den Standardvarietäten zu erkennen seien. In Hinblick auf die nationalen Zentren wird im Interview erwähnt, dass eine aktive sprachliche Abgrenzung primär zwischen Österreich und Deutschland

stattfinde; mögliche Gründe hierfür seien einerseits, dass Österreich sich von Deutschland emanzipieren möchte und dass die sprachlichen Unterschiede zwischen Österreich und der Schweiz andererseits so offensichtlich seien, dass eine Abgrenzung nicht nötig sei.

[I]ch denke schon, [...] dass es so wie in vielen Bereichen an der Abgrenzung zu Deutschland liegt. Also, dass Deutschland der große Bruder ist und man möchte nicht gleichgesetzt werden. Man möchte [...] als eigenständiges Land wahrgenommen werden und der Vergleich zur Schweiz fällt da ein bisschen weg [...]. [I]ch glaub beim Schweizerischen und beim Österreichischen / bei der österreichischen Standardsprache sind die Unterschiede auch klarer erkennbar. (F3: 192–209)

Das Konzept der Sprachzentren für plurizentrische Sprachen erachtet die Gewährsperson als sinnvoll, da Standardvarietäten durch Ländergrenzen definierbar seien, was jedoch auf Dialekte nicht zutrefte. Gewährsperson 4 (Fall 4) erwähnt die Plurizentrik der deutschen Sprache nicht explizit. In der eigenen Schulzeit sei die Thematik auch nie explizit behandelt worden.

Die Kategorie Sprachwandel lässt sich mit allen Einflüssen, die die in Österreich gebräuchliche (deutsche) Sprache betreffen, in Verbindung bringen. Das inkludiert sowohl diachrone Veränderungen als auch Einflüsse durch andere Varietäten, Sprachen bzw. Kulturen und den Medienkonsum. Aufgrund der breiten Definition und der Fülle an Informationen, die die Interviews diesbezüglich bereitstellen, bedarf es Subkategorien. In Bezug auf Subkategorie (2a) sind alle Gewährspersonen der Ansicht, dass die bundesdeutsche Standardvarietät das österreichische Deutsch stark beeinflusst. Dieser Aspekt steht laut der Interviewten in direktem Zusammenhang mit Subkategorie (2c): den Medien. Alle Gewährspersonen machen vor allem die Dominanz des Fernsehens und der sozialen Medien für diesen Einfluss verantwortlich, eine Beobachtung, die in der Sprachwissenschaft oftmals geteilt wird. „[I]ch glaub die Diskussion vor 20 Jahren war, dass die Kinder zu viel bundesdeutsche Sender sehen, jetzt ist es halt, sie folgen zu vielen bundesdeutschen Influencern und Influencerinnen“ (F3: 242–243). Interessant ist jedoch, dass ein Generationenunterschied zu existieren scheint; die jüngeren Gewährspersonen sprechen nicht nur vom Sprachwandel der heutigen Jugend aufgrund der Medien, sondern auch vom Einfluss des bundesdeutschen Fernsehens auf die eigene Sprachverwendung, der vor allem in der Kindheit gegeben war. Hinzu kommt, dass die männliche, ältere Gewährsperson als Beispiel für den Einfluss des Bundesdeutschen auf die Sprache in Österreich die Synchronisierung von Filmen nennt, wohingegen die weibliche, jüngere Gewährsperson Influencer in den sozialen Medien hervorhebt. In diesem Zusammenhang bedarf es einer Überleitung zum Einfluss anderer Sprachen (2b) und zur Jugendsprache (2d).

Obgleich diese Subkategorien voneinander abgrenzbar sind, deuten die Aussagen der interviewten Lehrpersonen darauf hin, dass der Sprachgebrauch der Jugendlichen als stark von anderen Sprachen geprägt und als Indiz eines Sprachwandels wahrgenommen wird. Der in der

Forschungsliteratur dokumentierte Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache im Allgemeinen und auf die Jugendsprache im Besonderen findet auch in den Interviews Erwähnung.

Der [Einfluss] kommt SICHER aus den Medien. Da bin ich mir ziemlich sicher, ja. Fernsehen, Musik. Musik hat einen relativ großen Einfluss auf die Kinder. Also gerade was die englische Sprache betrifft. Die sind relativ fix, was die Aussprache betrifft, weil sie einfach ganz viel englische Musik hören oder deutschen Rap. Also die Musik macht ganz / weil das sehr emotional auch behaftet ist natürlich. Und natürlich Filme oder das, was sie sich streamen, ja. Also ich glaube schon, dass die Medien da einen sehr großen Anteil haben. (F4: 328–332)

Ein interessanter zusätzlicher Aspekt ist jedoch der Einfluss der nicht-deutschen Familiensprachen der Schüler*innen, die laut Gewährspersonen den Sprachgebrauch der Jugendlichen beeinflusst. Gewährsperson 1 schätzt den Medienkonsum der Jugendlichen als negativen Einfluss auf die sprachlichen Kompetenzen ein, da die konsumierten medialen Inhalte einerseits primär in den Familiensprachen der Schüler*innen produziert seien, wodurch sie weniger mit der deutschen Sprache konfrontiert seien. Andererseits fungieren viele der (deutschsprachigen) Influencer*innen als Sprachvorbilder, seien aber sprachlich nicht versiert genug. Gewährsperson 3 hingegen bewertet Sprachwandel als natürliches Phänomen, das es einerseits immer gegeben hat und andererseits auf eine globalisierte Welt zurückzuführen sei.

Die Kategorie Deutsch in Österreich umfasst theoretisch das gesamte Variationsspektrum der deutschen Sprache innerhalb Österreichs, also sowohl die Standardsprache als auch die Umgangssprache und Dialekte. Auch Sprachliche Identität ist eine diesbezügliche Subkategorie, da angenommen wird, dass die Identitätskonstrukte der Gewährspersonen mit (bestimmten) Formen der deutschen Sprache in Österreich verbunden sind. Auch in den für die vorliegende Untersuchung durchgeführten Interviews fällt auf, dass die Konzepte und die Terminologie in Hinblick auf die Variation/Varietäten der deutschen Sprache – nicht zuletzt in Österreich – unklar sind. Begriffe wie ‚Standardsprache‘, ‚Hochdeutsch‘ und ‚Hochsprache‘ wiederholen sich zwar, dennoch lenken sich die Gespräche in Bezug auf österreichische Spezifika in der deutschen Sprache tendenziell in jene Richtung des Variationsspektrums, die linguistisch als Umgangssprache und Dialekte konzipiert werden. Dies lässt die Vermutung aufkommen, dass auch vonseiten dieser Gewährspersonen mit ‚österreichischem Deutsch‘ eher die Umgangssprache und Dialekte assoziiert werden als die Standardsprache. Gewährsperson 1 beobachtet diese Unsicherheit bei der Unterscheidung der Variationen. „Man muss halt unterscheiden zwischen Standardsprache und Umgangssprache und ich glaube die meisten Menschen verwenden eine Umgangssprache, wenn sie meinen Standardsprache oder Hochdeutsch zu sprechen“ (F1: 153–155). Die älteren Gewährspersonen merken an, dass österreichisches Standarddeutsch in der eigenen Schulzeit explizit keine Thematik gewesen sei,

da man die Sprachnorm nicht reflektierte; Gewährsperson 2 merkt jedoch an, dass Aspekte der Sprachgeschichte des Deutschen und Ansätze der Plurizentrik in der eigenen Schulzeit angesprochen wurden. Es wird nichtsdestotrotz auch in beiden Interviews klar, dass die Verwendung der (österreichischen) Standardsprache für ältere Generationen mitunter mit einem höheren Bildungsgrad assoziiert wird. So erzählt Gewährsperson 4, dass in seiner Schulzeit in Wien Kinder aus Arbeiterfamilien eher Dialekt sprachen und in den meisten Fällen keine weiterführenden Schulen besuchten – ein gewisser Zusammenhang zwischen Sprache und Bildung also bestanden habe. Gewährsperson 2 wiederum beobachtet an sich selbst, dass in der Öffentlichkeit stehende Menschen kompetenter wirken, wenn sie sich standardsprachlich artikulieren, unabhängig von einer bundesdeutschen oder österreichischen Varietät. Gewährsperson 3 hingegen assoziiert nach eigener Einschätzung österreichisches Deutsch nicht per se mit Dialekt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich die Person selbst nicht als Dialektsprecher bezeichnen würde. In Bezug auf Schüler*innen scheinen österreichische Dialekte aus der Perspektive einer Wiener Mittelschule wenig Relevanz zu haben, da ein großer Teil der Schüler*innen eine andere Familiensprache als Deutsch habe; Dialekte seien relevanter für Menschen, die in ihrem familiären Umfeld damit konfrontiert sind.

Da die sprachliche Identität der Gewährspersonen von ihrer Identität als Sprachlehrer*innen nicht zu trennen ist, zielt diese Subkategorie auf Phänomene ab, die schwer vom schulischen Kontext zu trennen sind. Nichtsdestotrotz handelt es sich bei den Proband*innen um Personen, die (vor allem) in Österreich aufgewachsen und in deutscher Sprache sozialisiert worden sind und als Deutschlehrkräfte an österreichischen Schulen arbeiten, weshalb die sprachliche Identität der Interviewten mit (bestimmten Formen) der deutschen Sprache (in Österreich) zusammenhängt. Die weiblichen Gewährspersonen assoziieren mit Deutsch allgemein ein Gefühl der Heimat, während die männlichen Gewährspersonen eine solche Verbundenheit nicht explizit machen. Gewährspersonen 3 und 4 würden ihre Sprache seit der Kindheit als *dialektfrei* beschreiben. Interessant ist, dass die Gewährspersonen jedoch (z. T. engen) Kontakt mit verschiedensten Varietäten des Deutschen bzw. Sprecher*innen und Gebieten hatten, die stärker dialektal geprägten sind als dies in Wien der Fall ist. Gewährspersonen 1 und 2 haben familiäre Bezüge zum Süden Österreichs, während Gewährsperson 4 als Kind einige Jahre in der deutschsprachigen Schweiz gelebt und dort die Schule besucht hat. Die Affinität zur Sprache und Literatur ist ein zu erwartender Aspekt mit Blick auf die Berufswahl, die bewusste Reflexion der eigenen sprachlichen Identität und Artikulation begann jedoch vor allem durch die universitäre Ausbildung und die Tätigkeit in der Schule.

Die letzte in der Auswertung der Interviews angesetzte Oberkategorie *Sprachnorm* umfasst unter anderem entsprechende Aspekt im Kontext der Schule. Hier äußern sich die Lehrpersonen sowohl zum eigenen Gebrauch der Sprache als Sprachautoritäten als auch zum Sprachgebrauch der Schüler*innen. Außerdem ist innerhalb dieser Kategorie eine zentrale Frage, ob und inwiefern österreichisches Standarddeutsch im Unterricht thematisiert wird. Hinsichtlich des eigenen Sprachgebrauchs betonen alle Lehrpersonen, dass sie in ihrem Unterricht Standardsprache verwenden. Hier findet jedoch keine nationale Spezifizierung der Varietät statt; zentral scheint jedoch eine Abgrenzung zur Umgangssprache zu sein. Gewährsperson 1 erwähnt beispielsweise, dass sie in der Kommunikation mit Kolleg*innen von der Standardsprache abweicht, im Gespräch mit Schüler*innen jedoch die Standardsprache verwendet. Gewährsperson 4 spricht das Register an, das er im Unterricht wählt; im Vergleich zum Alltag wähle er die Sprache im schulischen Kontext gezielter, um einerseits Bildungssprache zu vermitteln und andererseits sicherzustellen, dass die Schüler*innen folgen können.

In Bezug auf die Sprache der Schüler*innen fokussiert sich das Gespräch in allen Interviews auf die sprachlichen Defizite der Schüler*innen, wenn auch nicht im selben Ausmaß. Die Schüler*innen aller Gewährspersonen scheinen großteils mit der Grammatik und dem Ausdruck in der deutschen Sprache Schwierigkeiten zu haben. Gewährsperson 4 sieht Herausforderungen auf der Schüler*innenseite vor allem in Bereichen der Grammatik und Rechtschreibung, basierend auf Unterschieden zu den jeweiligen Familiensprachen; Gewährsperson 1 wiederum sieht Defizite in allen Bereichen der sprachlichen Kompetenz. Diese Unterschiede könnten auf die schulischen Rahmenbedingungen zurückzuführen sein, da der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund an dieser Schule fast 100 % beträgt. Die Thematisierung der österreichischen Standardvarietät findet laut Aussagen der Gewährspersonen wenig bis gar nicht statt. Die älteren Gewährspersonen thematisieren das österreichische Standarddeutsch in Bezug auf literarische Texte, wenn beispielsweise österreichische Begriffe in der Klassenlektüre vorkommen, die die Schüler*innen nicht kennen. „Wenn man eine Nöstlinger liest, dann muss man ihnen das halt auch erklären, welche Ausdrücke es in Wien gegeben hat“ (F4: 349–350). Die deutsche Sprache als variationsreiche Sprache wird jedoch nicht explizit thematisiert. Gewährsperson 1 sieht aufgrund anderer, wichtigerer Schwerpunktthemen im Unterricht keine Kapazitäten für die Thematisierung der verschiedenen Standardvarietäten im Deutschunterricht. Gewährsperson 3 stellt die Vermutung auf, dass diese Thematik eher in der Sekundarstufe II behandelt wird, es jedoch von der Lehrperson abhängt, ob und in welchem Ausmaß die Plurizentrik in den Unterricht Einzug findet; die eigene Herkunft könne hier eine zusätzliche

Motivation sein, Lehrpersonen aus anderen Bundesländern hätten möglicherweise generell mehr Bezug zur Sprachvariation.

Subkategorie (4b) deckt Aussagen der Lehrpersonen zum eigenen Korrekturverhalten ab, insbesondere in Bezug auf die Standardvarietäten des Deutschen. Alle Gewährspersonen geben an, nicht zwischen den Standardvarietäten zu unterscheiden; während norddeutsche Begriffe in der Sprache der Schüler*innen zwar vermehrt auffallen würden, erfolge in schriftlichen und mündlichen Leistungen der Schüler*innen keine diesbezügliche Sanktionierung. Es kann festgestellt werden, dass der „passende“ Ausdruck im Vordergrund steht, die Wortwahl wird also dann korrigiert bzw. eine Alternative zur Verfügung gestellt, wenn sie aus Sicht der Lehrperson besser zum Schreibauftrag passt. Zum allgemeinen Korrekturverhalten sagt nur Gewährsperson 1, dass sie tendenziell streng beurteile, die restlichen Gewährspersonen schätzen sich als weniger streng ein, vor allem im Vergleich zu anderen Kolleg*innen. In Bezug auf sprachliche Varianten gibt es in keiner der betreffenden Mittelschulen eine innerschulische Norm, in Bezug auf Korrekturen allgemein scheint das Vorgehen in den Schulen unterschiedlich zu sein; während Gewährsperson 1 davon berichtet, dass im Kollegium nach einem gemeinsamen Beurteilungsschema vorgegangen wird, berichten die anderen Gewährspersonen von gelegentlichem Austausch. Eine übergeordnete Norm ist den Lehrpersonen nicht bekannt, Gewährsperson 3 erwähnt jedoch, dass die österreichische Standardsprache im Lehrplan verankert sei. Gewährsperson 4 ist der Ansicht, dass eine objektive Beurteilung in Deutsch nicht möglich sei, weshalb das Feedback als Hilfestellung für die Schüler*innen im Zentrum stehen sollte, statt mit Noten zu beurteilen und die Sanktionen in den Vordergrund zu stellen.

Ja, also in Deutsch habe ich nicht mehr die Illusion, dass das sehr objektiv ist, eine Beurteilung. Also ich behaupte, ich würde auch nicht jeden Aufsatz an jedem Tag gleich beurteilen, wahrscheinlich. Also wenn ich denselben Aufsatz eine Woche, zwei Wochen später noch einmal verbessern würde, würde wahrscheinlich wieder etwas anderes herauskommen. Das ist halt das Dilemma, das diese Benotung in der Schule mit sich bringt. Ich bin ja persönlich nicht sehr glücklich darüber. Ich würde gerne ein Feedback geben [...]. Ich sehe es immer als Austausch zwischen mir und dem Schüler oder der Schülerin und weniger als jetzt ein objektives Verfahren. Also ich kann ihnen sagen, wie das auf mich wirkt, was ich gut finde, was ich aus meiner Erfahrung her daran gut finde und nicht so gut finde. Ob das jetzt zu der Textsorte passt, die wir gerade durchgenommen haben oder nicht. Ich mag es eigentlich gar nicht, in einer Ziffernnote beurteilen, sondern ich mag ihnen einfach so meinen Eindruck schildern [...]. (F4: 264–274)

Nach der nunmehr erfolgten Übersicht über die erhobenen Daten auf Basis der applizierten Kategorien, erfolgt im Anschluss eine Zusammenfassung der vier untersuchten Fälle als eine sinnvolle Ergänzung, um die Erkenntnisse der qualitativen Forschung strukturiert zu präsentieren und auf mögliche alters- und geschlechterspezifische Spezifika hinzuweisen.

8.2 Fall 1 (weiblich, jüngere Generation)

In diesem Interview sind sowohl die Rolle der Sprache hinsichtlich der Identitätskonstruktion der Gewährsperson als auch die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen zentrale Themen. Die weibliche, zur jüngeren Generation zählende Deutschlehrkraft reflektiert aber auch die eigene Sprachkompetenz vor allem im privaten Kontext. Die Affinität zur deutschen Sprache im Vergleich zum Erwerb von Fremdsprachen wird angesprochen. Laut der Gewährsperson habe sie erst in der eigenen Schulzeit im Zusammenhang mit dem Englischunterricht wirklich realisiert, dass man Sprachen erlernen kann bzw. muss. Im Zentrum steht hier die Kompetenz in der Erstsprache Deutsch im Vergleich zu später erlernten Sprachen. Innerhalb der deutschen Sprache setzt die Gewährsperson aus eigener Sicht unterschiedliche Varietäten gezielt ein; in Deutschland passt sie sich demzufolge der bundesdeutschen (Standard-)Varietät an und in österreichischen Dialekträumen außerhalb Wiens nimmt sie Merkmale des Dialekts auf, um so eine Verbundenheit zur lokalen Bevölkerung herzustellen.

Mir sind die Grenzen eigentlich schon klar. Und ja, ich switze das auf jeden Fall. Ich setze das auch bewusst ein [...]. Bin da auch, glaube ich, relativ anpassungsfähig, muss ich sagen. Also, in Deutschland spreche ich dann relativ schnell einen deutschen Dialekt [...]. In Bayern spreche ich wunderschönes Bairisch, in Tirol spreche ich sehr schön Tirolerisch. In Salzburg spreche ich wieder anders, in Kärnten spreche ich wieder anders. [...] Das macht das Leben auch ein bisschen leichter, weil die Leute dann ein bisschen offener sind [...]
(F1: 42–47).

Die Lehrkraft sagt weiters, sie verwende ‚Hochsprache‘ in der Interaktion mit den Schüler*innen und die Umgangssprache im Kollegium und im Privaten. Einem eindeutig zu definierenden Dialektraum würde sich die Gewährsperson nicht zuordnen. Sprache und deren Gebrauch war in ihrem familiären Umfeld immer wichtig, was die Gewährsperson auch auf den hohen Bildungsgrad der Großeltern zurückführt.

In Bezug auf die Relevanz der Variation der deutschen Sprache im Unterricht wird im Interview deutlich, dass diese als Thema wenig Einzug in den schulischen Alltag findet, da die Sprachrichtigkeit und die Fähigkeit, sich in der deutschen Sprache entsprechend auszudrücken, für die Lehrperson in der Arbeit mit den Schüler*innen an der Mittelschule im Vordergrund stehen. Eine österreichische Standardvarietät kann sie hinsichtlich des Sprachgebrauchs der Schüler*innen weder dezidiert feststellen, noch hat sich diesbezüglich eine Erwartungshaltung; aufgrund sprachlicher Defizite der Schüler*innen und disziplinärer Herausforderungen sieht die Gewährsperson an ihrer Schule keine Möglichkeit und keine Sinnhaftigkeit in der Thematisierung der Plurizentrik im Deutschunterricht. Die Gewährsperson äußert darüber hinaus die Sorge, dass ein allgemeiner „Sprachverfall“ der Kinder und Jugendlichen für diese ein Hindernis im zukünftigen beruflichen Leben darstellen wird, da sie sich in der Standardsprache nur

eingeschränkt ausdrücken können. Damit meine die Lehrperson „weniger die Schriftsprache, sondern vor allem auch das Sprechen, weil wenn sie sich nicht gut ausdrücken können, werden sie sich schwertun“ (F1: 88–90). Deshalb fände die Lehrperson auch die Hervorhebung der Bedeutung einer für die gesamte Bevölkerung gültigen Standardsprache in Österreich wichtig, die der Kommunikation dienen sollte. Inwiefern diese Standardsprache ‚österreichisch‘ sein soll/muss, empfindet die Gewährsperson hingegen als sekundäres Problem.

Aufgrund des allgemein niedrigen Sprachniveaus in Deutsch unter den Schüler*innen dieser Gewährsperson stehen der Wortschatz, die Grammatik und eine situationsadäquate Ausdrucksweise für die Lehrerin sowohl im Unterricht als auch hinsichtlich der Normen im Vordergrund. Positive Assoziationen mit der deutschen Sprache und der österreichischen Standardvarietät derselben äußert die Gewährsperson primär im Zusammenhang mit der eigenen Identität als Privatperson abseits ihrer Rolle als Lehrkraft.

8.3 Fall 2 (weiblich, ältere Generation)

Als Definitionsansatz dessen, was die österreichische Standardsprache ausmacht, verweist die Interviewte auf die Sprache des Beamtenapparats während der Monarchie. Österreichisch-spezifische Aspekte des Deutschen werden also mit der (historischen) Beamtensprache assoziiert. In Bezug auf die persönliche Einstellung hinsichtlich der nationalen Varietät der deutschen Standardsprache betont die Lehrperson, dass ein Verschwinden der österreichischen Standardvarietät des Deutschen ein Verlust wäre, nicht hinsichtlich der nationalen Identität, sondern für die sprachliche Vielfalt. Die deutsche Sprache im Allgemeinen assoziiert sie mit einem Gefühl der Heimat. „Mir ist im Laufe meines Lebens bewusst geworden, dass ich meinen muttersprachlichen Raum nicht hätte verlassen können, weil ich zu sehr an die Sprache gebunden bin. Sie mehr meine Heimat ist als vieles andere“ (F2: 9–11). Obwohl die Lehrerin in einem von Dialekten stark geprägten Sprachraum aufgewachsen ist, ist die Verbindung zur deutschen Sprache vor allem eine Verbindung zur Standardsprache, da sie damit das Erzählen, Vorlesen und Lesen genauso wie alltägliche Kommunikation verbindet. Von ihren Schüler*innen erwartet sie nicht dieselbe Affinität zur Sprache, deshalb passt sie ihre Sprache und Erwartungshaltung an die Schüler*innen an. Die Mehrsprachigkeit vieler ihrer Schüler*innen kommentiert sie nicht wertend, sondern teilt ihnen offen ihre eigenen Hürden beim Fremdsprachenerwerb mit, um im Umgang mit ihnen gegenüber transparent aufzutreten und Verständnis für sie aufzubringen.

Die Plurizentrik der deutschen Sprache spielt in Bezug auf die Einhaltung der Sprachnormen in ihrem schulischen Alltag keine Rolle, in der Wahrnehmung der österreichischen

Bevölkerung spielen laut ihr jedoch die nationalen Varietäten des Deutschen eine emotionale Rolle. So tendieren demzufolge wir Österreicher*innen dazu, Sprecher*innen der bundesdeutschen Standardvarietät als kompetenter einzustufen als solche, die österreichisches Standarddeutsch sprechen.

Ich glaube [...], dass die Hörgewohnheiten der Österreicher*innen sobald sie vor allem ein DEUTSCHES Idiom hören, wesentlich respektvoller sind. Während, würde dasselbe mit einem burgenländischen oder einem Kärntner Touch vorgetragen, dann wird es schon weniger ernst genommen. Deshalb [...] haben wir natürlich jetzt [...] mehr bundesdeutsche Menschen in führenden Positionen. (F2: 176–180)

Weil das für uns sehr sachlich klingt, was gesagt wird. Auch aus persönlicher Erfahrung könne sie berichten, dass sie Aussagen von Personen der Öffentlichkeit unterschiedlich bewertet, je nachdem, ob diese in Standardsprache oder Umgangssprache sprechen. In Bezug auf die Schweiz ist sie der Meinung, dass die Schweizer Bevölkerung mit ihren sprachlichen Variationen selbstbewusster und stolzer umgehe als das in Österreich der Fall ist. Ein entsprechendes identitätsstiftendes Moment, das durch die Sprache entsteht, scheint demnach in Österreich zu fehlen. Obgleich unterschiedliche (standard-)sprachliche Varianten in Schülertexten für die Korrektur keine Rolle spielen, liegen immer wieder Berührungspunkte mit dem österreichischen Standarddeutsch vor, vor allem bei der Lektüre österreichischer Literatur. Dies nimmt die Lehrperson als Ausgangspunkt, um österreichische Besonderheiten der deutschen Standardsprache im Unterricht hervorzuheben, um die Schüler*innen sprachlich zu sensibilisieren. Sprachwandel beobachtet die Lehrperson in der Schule vor allem aufgrund der Medien und hier vor allem den Einfluss der englischen Sprache auf den Sprachgebrauch der Lernenden.

Ein besonderer Aspekt, den die Gewährsperson hervorhebt, der jedoch durch das vorliegend modellierte Kategoriensystem nicht abgedeckt ist, ist der Wunsch nach mehr Diversität unter Deutschlehrkräften. Es wäre wichtig, dass mehr mehrsprachige Lehrpersonen Deutsch unterrichten würden, da eine große Diskrepanz zwischen den Lebensrealitäten der Lehrpersonen und der Schüler*innen bestehe.

[M]eine Schülerinnen sind [...] genau zur Hälfte zweisprachig. Und je nachdem, wie gut sie in ihrem Elternhaus auch mit dieser zweiten Sprache sich anfreunden konnten, desto positiver ist das Gefühl natürlich damit und desto selbstverständlicher wechseln sie zwischen beiden. [...] Wenn das nicht der Fall ist, dann erleben sie es schon es als [...] ein NICHT beheimatet sein in der Sprache. [...] [L]etztlich in gewisser Weise ein ihnen feindlich Gegenüberstehendes, das man bewältigen MUSS aber eigentlich das Schwierigkeiten macht. [...]. Deshalb stört mich zum Beispiel, [...] [d]ass ein größerer Anteil von, zum Beispiel türkischsprachigen Germanistinnen in den Schulen, vor allem von zehn bis 14, sicher enorm von Vorteil wäre. Und ich nehm jetzt einmal die türkischsprachigen, aber es gilt letztlich für alle größeren Minderheiten. (F2: 135–147)

8.4 Fall 3 (männlich, jüngere Generation)

Die Gewährsperson spricht im Interview vor allem über die eigene sprachliche Identität, den Sprachwandel, die Plurizentrik der deutschen Sprache und die Bedeutung des österreichischen Standarddeutsch. Den eigenen Sprachgebrauch bezeichnet die Gewährsperson als dialektfrei; er spreche sowohl im schulischen auch im privaten Bereich vor allem Standardsprache. In Bezug auf Dialekte und die allgemeine Beibehaltung einer österreichischen Komponente in der Sprache beobachtet die Gewährsperson vor allem bei Menschen in seinem Umfeld einen emotionalen Zugang, wenn auch aus unterschiedlichen Motiven. Im universitären Kontext sei der Stellenwert der Dialekte in der Schule vor allem von Lehramtsstudierenden aus anderen Bundesländern angesprochen worden, deshalb gehe er davon aus, dass die Identität in engem Zusammenhang mit dem Stellenwert der sprachlichen Variation in Österreich stehe und deren Thematisierung im Unterricht wiederum vom Interesse der Lehrperson abhängig sei.

[Ich] bin mir sicher, dass die universitäre Auseinandersetzung mit der Sprache einiges geändert hat. Dass man [...] viel MEHR über die Sprache, auch die eigene Sprachverwendung, reflektiert. Dass das lange Zeit einfach etwas war, worüber man nicht nachgedacht hat und das universitäre Denken schult das dann auch [...]. Und natürlich dann beim Berufseinstieg (...) denkt man auch vermehrt darüber nach, welchen Sprachgebrauch legt man in der Schule an den Tag [...], wird jetzt dann von einem auch verlangt im (...) privaten Umfeld gehobener zu sprechen, nur weil man jetzt Deutschlehrer oder Deutschlehrerin ist [...]. Was auch immer ein Thema war, auch an der Uni, was für mich neu war eben, Menschen aus den Bundesländern, die sehr stark darüber nachgedacht haben, ob sie den Dialekt im Unterricht verwenden dürfen. (F3: 288–296)

Für die Schüler*innen sei es laut der Gewährsperson wichtig, gute Deutschkenntnisse zu besitzen, um auch in anderen schulischen Fächern zu bestehen, was aufgrund der Tatsache, dass viele der Schüler*innen an seiner Mittelschule eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, für die Lehrkräfte mitunter fordernd sei, weil der Unterricht eher ein Zweitsprachenunterricht sein sollte. Österreichische Sprachformen wie beispielsweise Dialekte seien für seine Schüler*innen mitunter weniger präsent und greifbar, da die Reflexion über Sprache auch im familiären Umfeld statfinde und wenn die Eltern keine Dialektsprecher*innen sind oder eine andere Erstsprache als Deutsch haben, hätten die Jugendlichen weniger Bezug dazu. Was ihm jedoch als Lehrer wichtig sei, ist, dass die Lernenden wissen, dass es eine österreichische Standardsprache gebe, die nicht umgangssprachlich sei, sondern dem bundesdeutschen Standarddeutsch gleichwertig. Hinsichtlich der Sprache der Jugendlichen beobachtet er einen Einfluss des bundesdeutschen Deutsch aufgrund der sozialen Medien, er findet sprachlichen Wandel jedoch natürlich und sieht ihn nicht kritisch; außerdem vertritt die Gewährsperson die Meinung, dass sich die Sprache der Schüler*innen in einer späteren Lebensphase wieder verändern wird und der starke Einfluss des Bundesdeutschen dann mitunter weniger präsent sein könnte.

[I]ch denk mal Sprache ist einem Wandel unterworfen, derzeit gehts halt in die Richtung. Es kann sich auch wieder ändern [...]. [D]as kann (eine?) Zeit in ihrer Lebensphase gerade sein und das kann sich in Zukunft wieder ändern. Wenn sie vielleicht MEHR auch darüber reflektieren und dann zu einem späteren Zeitpunkt feststellen, dass der Sprachgebrauch halt auch mit etwas in Verbindung gebracht wird und vielleicht auch eben erkennen lässt, dass sie eben sehr vielen Menschen aus dem bundesdeutschen Sprachraum folgen und das kann sich im Berufsleben dann wieder ändern. (F3: 54–60)

Kritik am Sprachwandel sehe er sowohl im Kollegium als auch im privaten Umfeld; während im privaten Umfeld auffällig sei, dass vor allem ältere Personen der Einfluss anderer Varietäten und Sprachen auf die deutsche Sprache in Österreich stört, könne man diese Kritik bei den Kolleg*innen nicht auf eine spezifische Altersgruppe eingrenzen.

Dialekte und Umgangssprachen der deutschen Sprache seien nicht durch nationale Grenzen voneinander zu trennen, im Hinblick auf die Varietäten der Standardsprache sieht der Interviewte jedoch eine klare Unterscheidung zwischen Österreich, Deutschland und der Schweiz. In Bezug auf Spracheinflüsse sei das bundesdeutsche Standarddeutsch im österreichischen Kontext relevant, das Schweizer Deutsch jedoch nicht. Das begründet er mit der Nationsbildung in Österreich, die eine sprachliche Abgrenzung von Deutschland bedeutete. Eine Abgrenzung von der Schweiz sei nie relevant gewesen, auch weil sich das österreichische und das Schweizer (Standard-)Deutsch klarer voneinander trennen ließen. Auch im universitären Kontext sei das Schweizer Deutsch nicht thematisiert worden. Im schulischen Kontext sanktioniert er Schüler*innen nicht, wenn sie typisch bundesdeutsche Begriffe verwenden, er würde sich aber einen schulinternen Konsens im Hinblick auf Korrekturen wünschen. Was der Norm entspricht, löse zwar manchmal Zweifel bei der Gewährsperson aus, in Kodices schaue er dann aber nicht immer nach – im Zweifel falle die Entscheidung zugunsten der Schüler*innen aus.

8.5 Fall 4 (männlich, ältere Generation)

Diese Gewährsperson spricht im Interview vor allem die eigene (sprachliche) Identität an, den Sprachwandel und Sprachnormen. Der Proband beschreibt seine eigene Sprache als Standardsprache, sowohl im schulischen als auch im privaten Bereich. Manchmal verwende er zwar umgangssprachliche Ausdrücke, das Umfeld, in dem er aufgewachsen sei und die Art, wie seine Eltern mit ihm gesprochen hätten, seien jedoch vor allem von der österreichischen Standardsprache geprägt gewesen. Sein Sprachgebrauch verändere sich in der Schule insofern, als er versuche seine Wortwahl dem Verständnis der Schüler*innen anzupassen, ohne jedoch von der Bildungssprache abzuweichen. „Ich weiß, dass die Kinder einen geringeren Wortschatz haben. Und viele Wörter nicht verstehen, die ich verwende. Also da versuche ich schon, eine Sprache zu finden, die den Kindern ein bisschen entgegenkommt“ (F4: 40–42). Interessant ist,

dass die Gewährsperson eine Zeit der Kindheit in der deutschsprachigen Schweiz verbracht hat und dadurch auch die Schweizer Standardvarietät des Deutschen im Alltag verwendete. Trotzdem scheint das Schweizer Standarddeutsch in seinem Erwachsenenleben und in der Tätigkeit als Lehrer weniger Relevanz zu haben als das bundesdeutsche Standarddeutsch. In der eigenen Kindheit sei das österreichische Standarddeutsch eine Selbstverständlichkeit gewesen, die in der Schule von den meisten Lehrer*innen und von den Schüler*innen gesprochen, jedoch nicht thematisiert worden sei. Außerdem sei die Standardsprache prestigebehaftet gewesen; Kinder, die im familiären Umfeld vermehrt Dialekt sprachen, seien in der Regel nicht in eine weiterführende Schule gegangen. Diese Verbindung zwischen Sprache und Ausbildung beobachtet er heute bei den Jugendlichen weniger, denn der Wunsch, die Matura zu machen, sei weniger durch die sozialen Verhältnisse der Eltern bedingt.

In Bezug auf die Sprache der heutigen Jugendlichen fällt der Gewährsperson auf, dass das österreichische Deutsch eine weniger wichtige Rolle zu spielen scheint; durch den Medienkonsum werde die Sprache durch das bundesdeutsche Standarddeutsch und durch andere Sprachen, wie zum Beispiel das Türkische, beeinflusst. Er sieht das als eine Art der sprachlichen Abgrenzung der Jugendlichen zu älteren Generationen.

Ich glaube, dass das die Jungen viel entspannter sehen, weil die nehmen auch gern türkische Ausdrücke auf. Oder weil es einfach cool ist oder lustig ist und die machen sich da glaube ich weniger Gedanken darüber. [...] Jetzt habe ich das Gefühl es vermischt sich, weil sich die Kulturen ein bisschen vermischen und weil alles auch lustig ist, wenn man "Ich geh Billa" sagt [...]. Das [...] ist eine Jugendsprache, die sich einfach von den Erwachsenen abheben will und da ist ihnen jedes Mittel recht. Und das haben wir auch nicht anders gemacht. Wir haben halt auch Dinge versucht, wie wir uns von den Eltern abgrenzen können. Und die Jugend macht das halt jetzt über die Sprache. Ich habe das Gefühl, dass das nicht mehr so identitätsstiftend ist wie es früher noch war. (F4: 289–297)

Diese schwindende Präsenz dessen, was österreich-typisch an der Sprache ist, finde er zwar bedauernswert, jedoch sei Sprachwandel ein normales Phänomen. Durch eine globalisierte Welt brauche es ein solch identitätsstiftendes Moment durch die Sprache nicht mehr, wie es in seiner Generation der Fall war. Im Unterricht thematisiert die Gewährsperson die österreichische Standardvarietät immer wieder, vor allem im Zusammenhang mit der Klassenlektüre, wenn die Schüler*innen über Begriffe stolpern, die sie nicht kennen. Hinsichtlich der Sprachnorm unterscheidet er nicht zwischen ‚richtigeren‘ und ‚falschen‘ Varianten, sondern beurteilt je nach Situationsangemessenheit. Wenn Schüler*innen bundesdeutsche Ausdrücke verwenden, vermerke er manchmal, was man noch sagen könnte, und im Fall der Umgangssprache hänge es vom Schreibauftrag ab, ob diese adäquat ist. Eine schulinterne Norm gebe es nicht, jedoch beschreibt er die Schule als liberale und obgleich er jüngere Kolleg*innen tendenziell als strenger einschätzt, würden sich alle mehrheitlich an das Kollegium anpassen. Besonders in

der Sekundarstufe I müsse man inhaltlich Prioritäten setzen und da viele der Schüler*innen Schwierigkeiten mit der deutschen Grammatik und Rechtschreibung hätten, würden bestimmte Schwerpunkte gesetzt.

9. Conclusio

Die Interviews mit vier Lehrpersonen, die an Wiener Mittelschulen Deutsch unterrichten, erlauben einen qualitativen Einblick in die Spracheinstellungen bzw. reflektieren Sprachideologien von Vertreter*innen einer spezifischen Berufsgruppe zur deutschen Sprache im Allgemeinen, zu Fragen hinsichtlich der nationalen Variation der deutschen (Standard-)Sprache und zum österreichischen Standarddeutsch im Speziellen. Die wichtigsten Erkenntnisse sollen mit Fokus auf die Forschungsfragen hier noch einmal zusammengefasst aufgegriffen werden.

In Bezug auf die Frage, welche persönlichen Einstellungen die Gewährspersonen zum linguistischen Konzept der nationalen Variation des Standarddeutschen und seiner Norm im Allgemeinen haben, lässt sich sagen, dass die Gewährspersonen eine nationale Varietät der deutschen Standardsprache für Österreich nicht als Notwendigkeit empfinden, sondern dass die Fähigkeit, auf dem Niveau der (nicht national spezifizierten) deutschen Standardsprache zu kommunizieren, im Vordergrund stehe, vor allem in der Mittelschule. In Fall 2 stellt die Gewährsperson jedoch klar, dass generell ein Verlust an sprachlicher Vielfalt ein gesellschaftlicher Verlust wäre, weshalb eine Varietätenvielfalt grundsätzlich etwas Positives sei. Während die ältere, weibliche Lehrperson diesen Aspekt gesamtgesellschaftlich interpretiert, fokussiert sich die jüngere, weibliche Lehrperson auf ihre Rolle als Deutschlehrerin und betont die Notwendigkeit einer einheitlichen Sprache, die der Kommunikation dient. Nationale Besonderheiten dieser Standardsprache lehnt sie zwar nicht ab, findet sie aber auch nicht als zentrale Notwendigkeit.

Explizit national(istisch)e Ideologien in Bezug auf (Standard-)Varietäten bzw. -Varianten der deutschen Sprache reflektieren die Interviews mit den Gewährspersonen nicht. Wenn über die deutsche Sprache in Österreich gesprochen wird, ist bezeichnenderweise die Unterscheidung von Dialekten, Umgangs- und Standardsprache konzeptionell/terminologisch nicht immer klar. Es scheint jedoch nicht der Fall zu sein, dass die Gewährspersonen mit dem österreichischen Deutsch tendenziell vor allem Dialekte assoziieren. Ein Grund dafür könnte sein, dass, obwohl die Gewährspersonen im eigenen, privaten Leben unterschiedliche Erfahrungen mit Dialekträumen des Deutschen haben, sie sich alle selbst nicht als Dialektsprecher*innen bezeichnen. In Fall 3 spricht der jüngere, männliche Lehrer an, dass die persönliche sprachliche Identität als Lehrperson möglicherweise vor allem für Lehrkräfte relevant sei, die aus anderen

Bundesländern als Wien kommen beziehungsweise in anderen Bundesländern unterrichten. Innerhalb der Berufsgruppe der Deutschlehrer*innen sei eine gewisse Nähe zur Standardsprache jedenfalls wenig verwunderlich. Gewährsperson 3 spricht auch an, dass früher eine sprachliche Abgrenzung Österreichs von Deutschland eine Notwendigkeit gewesen sei, die heute so nicht mehr existiere, weshalb in einer globalisierten Welt auch die Trennung unterschiedlicher nationaler Varietäten unschärfer werde. Gleichzeitig bewertet die Gewährsperson eine Einteilung der deutschen Sprache in nationale Standardvarietäten als sinnvolle Abgrenzung, da eine Einteilung anhand nationaler Grenzen das System transparenter mache.

Die zweite Forschungsfrage zielte auf die Relevanz der nationalen Variation (der Norm) der deutschen Standardsprache in der Unterrichtspraxis der Gewährspersonen ab. Normgerechter Sprachgebrauch spielt für alle interviewten Personen im schulischen Alltag eine zentrale Rolle, an vorderster Stelle stehen jedoch die normgerechte Anwendung der Standardsprache sowie die kontextuelle Angemessenheit des Sprachgebrauchs. Alle Lehrpersonen geben an, dass ihre Schüler*innen in der Mittelschule Schwierigkeiten mit den Normen der deutschen Sprache haben, die sie zu einem großen Teil auf die Vielfalt an nicht-deutschen Familiensprachen zurückführen und auf die Hürden, die entstehen, wenn Deutsch nicht als Erstsprache erworben wird. Mit Blick auf die nationale Variation des Deutschen spielt diese und insbesondere die österreichische Standardsprache eine untergeordnete Rolle dahingehend, als sie im Unterricht wenig bis nicht thematisiert werden und diesbezüglich kaum Zweifel im Hinblick auf die Einhaltung von Normen entstehen. Die Schüler*innen scheinen mit „typisch österreichischen“ Begriffen weniger Berührungspunkte zu haben, weshalb diese dann im Unterricht behandelt werden, wenn beispielsweise in Klassenlektüren Erklärungen vonnöten sind. Es entsteht jedoch unter den Gewährspersonen ein Konsens dahingehend, dass der sprachliche Wandel, der im Sprachgebrauch jüngerer Generationen in Österreich zu beobachten ist, ein „natürliches“ Phänomen sei. Kritik hinsichtlich eines bundesdeutschen Einflusses auf die hiesige Sprache beobachten die Lehrpersonen eher im privaten Umfeld als im schulischen, da im Letzteren normgerechter Sprachgebrauch per se thematisch zentraler verankert ist.

Klare Parallelen und Unterschiede ergeben sich mit Blick auf die Forschungsfrage 3 im Generationenvergleich nicht. Ein auffälliger Aspekt ist jedoch, dass die älteren Gewährspersonen eine größere Veränderung des Sprachgebrauchs in Österreich ansprechen als die jüngeren. Die österreichische Standardsprache wurde auch in der Schulzeit der älteren Gewährspersonen wenig bis nicht thematisiert, aber aus deren Sicht sowohl von Lehrpersonen als auch Schüler*innen gesprochen. Da damals andere Sprachen als Deutsch in ihrer Lebenswelt kaum eine Rolle

spielten, sei die Sprache im Alltag und in der Schule eine homogenere gewesen. Die Fähigkeit, Standardsprache zu sprechen, war jedoch enger mit einer weiterführenden schulischen Ausbildung verbunden als das heute der Fall sei. Die jüngeren Gewährspersonen sprechen vor allem den Einfluss nicht-deutscher Sprachen und sozialer Medien auf den Sprachgebrauch an. Obwohl auch die bundesdeutsche Standardvarietät ein Einfluss ist, den sie im schulischen Alltag bemerken, habe es diesen Einfluss mitunter bereits in ihrer eigenen Schulzeit gegeben. Die Interviews zeigen keine klaren Tendenzen, die auf das Geschlecht der Gewährspersonen zurückzuführen sind. Hinzu kommt, dass die Bedeutung, die einer nationalen Standardvarietät zugemessen wird, oder Zweifel, die hinsichtlich der Einhaltung standardsprachlicher Normen entstehen könnten, weder schlüssig auf das Alter oder Geschlecht der interviewten Lehrpersonen zurückzuführen sind.

Die Spracheinstellungen bzw. -ideologien der Lehrpersonen sind von ihrem Beruf und dem Schultyp, an dem sie unterrichten, geprägt. Was in den Interviews als ein zentrales Moment erkennbar geworden ist, ist die Tatsache, dass die sprachliche Lebensrealität der Lehrpersonen an Wiener Mittelschule zu einem großen Teil eine den Schüler*innen sehr fremde ist. Die Schüler*innen werden in der Schule und im öffentlichen Raum mit der (österreichischen Varietät der) deutschen Standard- bzw. Bildungssprache konfrontiert, in ihrem familiären und privaten Umfeld sind jedoch andere (Standard-)Varietäten des Deutschen und nicht-deutsche Sprachen wichtiger. Die Studie zeigt, dass das Interesse an der Variation der deutschen Sprache (sowohl im Allgemeinen als auch hinsichtlich nationaler Standardvarietäten) bzw. der Vielfalt des Deutschen in Österreich im Besonderen vonseiten der Lehrer*innen vorhanden ist, Fragen der Sprachrichtigkeit und das entsprechende Vermitteln grundlegender Kompetenzen an Wiener Mittelschulen jedoch eine übergeordnete Rolle spielen, um die Schüler*innen auf ihr zukünftiges (Berufs-)Leben vorzubereiten.

10. Limitationen und Ausblick

Ogleich die durchgeführten Interviews aussagekräftige Informationen zur Thematik und im Hinblick auf die übergeordnete Problemstellung generierten, sieht sich diese Spracheinstellungsstudie wie jede Forschungsarbeit mit Limitationen konfrontiert. Hinsichtlich des Forschungsdesigns lässt sich sagen, dass qualitative (partiell) narrative Interviews mitunter nicht primär Daten erzeugen, die zur Beantwortung von Forschungsfragen beitragen. Während es die offene Gesprächssituation den Proband*innen erlaubt, aus emischer Perspektive über ihre eigenen Erfahrungen und über ihre persönlichen Einstellungen zu sprechen, verlangt sie – nicht

zuletzt bei mangelnder Routine vonseiten der interviewenden Person – den Mut zu einer gewissen Unplanbarkeit, wodurch manche, durchaus auch relevante Aspekte weniger angesprochen werden. Eine weitere Schwierigkeit entsteht in der Auswertung qualitativer Forschungsdaten. Die Kategorienbildung und -definition gewährleistet zwar eine transparente Interpretation der Ergebnisse, jedoch sind gewisse Überlappungen zwischen den Kategorien trotz Abgrenzung derselben nicht immer vermeidbar, was eine verwertbare Codierung der Aussagen der Gewährspersonen erschwert.

Weiters führten die COVID-19 Pandemie und die Zeit danach zu einer neuen Arbeitssituation der Gewährspersonen und somit zu veränderten Interviewsituationen. Die Interviews wurden online geführt, wodurch die Gespräche an manchen Stellen aufgrund technischer Probleme stockten. Zudem kommt es in einem Gespräch am Bildschirm zu noch häufigeren Überlappungen als in der Offline-Kommunikation. Dahingehend, inwiefern das Setting die Interviewinhalte und Länge der Gespräche beeinflusste, können nur Vermutungen aufgestellt werden. Es ist jedoch unstrittig, dass sich die Pandemie auf die Arbeit der Lehrpersonen und die (sprachlichen) Leistungen der Schüler*innen auswirkt(e). Eine Gewährsperson spricht die zusätzlichen Schwierigkeiten, die die Schüler*innen aus ihrer Sicht seit der Pandemie mit der (Standard-)Sprache haben, dezidiert an. Hinzu kommt, dass die jüngeren Gewährspersonen den Großteil ihrer bisherigen Arbeitserfahrung während der Pandemiejahre gesammelt haben, was ihre persönlichen Einstellungen beeinflusst haben könnte.

Sowohl der Bereich der Spracheinstellungen bzw. -ideologien als auch der Fokus auf Mittelschulen in Österreich eröffnet weitere Forschungsschwerpunkte. Hinsichtlich der Gewährspersonen wäre es interessant zu eruieren, welche Einstellungen zur österreichischen Standardvarietät des Deutschen in Österreich unterrichtende Lehrpersonen haben, die nicht (nur) mit der deutschen Sprache (und jener Standardvarietät), sondern (auch) mit anderen Familiensprachen aufgewachsen sind. Ein weiterer interessanter Aspekt wäre ein Vergleich mit Mittelschulen in anderen österreichischen Bundesländern. Statistische Daten zeigen, dass Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ österreichweit häufiger Mittelschulen als andere Schultypen besuchen. Aufgrund des deutlich höheren Anteils an Menschen mit Migrationshintergrund in Wien wäre es nichtsdestotrotz aus soziolinguistischer Sicht interessant zu eruieren, ob die (Thematisierung der) Plurizentrik des Deutschen im Mittelschulunterricht im Kontext des Einflusses nichtdeutscher Sprachen und Kulturen auf die

Sozialisation und Lebenswirklichkeit der Schüler*innen aus der Sicht von Lehrpersonen in Wien einen anderen Stellenwert hat als für deren Kolleg*innen im Rest des Landes.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass die Schwierigkeiten, die Schüler*innen an Wiener Mittelschulen mit den Sprachnormen der deutschen Sprache haben, für die Gewährspersonen ein zentrales Thema sind. Aus diesem Grund scheint vertiefende Forschung in diesem Bereich zentral, um im Idealfall nützliche Erkenntnisse für Lehrpersonen zu gewinnen.

11. Literaturverzeichnis

- Abel, Andrea / Glaznieks, Aivars (2019): Fehler oder nicht? – Sprachliche Variation in Schulaufsätzen. In: Ransmayr, Jutta / Vasylenko, Elena (Hg.): Sprachliche Variation im Deutschen: unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven. Bern/Wien: Peter Lang, 39-67.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2005a): Pluricentric and Divided Languages = Plurizentrische und getrennte Sprachen. In: Ammon, Ulrich [u. a.] (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society, 2nd completely revised and extended edition = Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/New York: de Gruyter (=HSK 3.2.), 1536-1543.
- Ammon, Ulrich (2005b): Regionaler Überblick: Die deutschsprachigen Länder / The German-Speaking Countries. In: Ammon, Ulrich [u. a.] (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society, 2nd completely revised and extended edition = Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/New York: de Gruyter (=HSK 3.3.), 1765-1771.
- Ammon, Ulrich (2005c): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer, Werner (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin: de Gruyter, 28-40.
- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra N. (Hg.) (2018): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Androutsopoulos, Jannis (2020): Digitalisierung und soziolinguistischer Wandel. Der Fall der digitalen Interpunktion. In: Marx, Konstanze / Lobin, Henning / Schmidt, Axel (Hg.): Deutsch in Sozialen Medien: Interaktiv – multimodal – vielfältig. Berlin/Boston: de Gruyter, 75-94.
- Auer, Peter (2014): Enregistering pluricentric German = Plurizentrisches Deutsch registrieren. In: Soares da Silva, Augusto (Hg.): Pluricentricity = Plurizentrik. Berlin/Boston: de Gruyter (Applications of Cognitive Linguistics 24 = Reihe Anwendung kognitiver Linguistik 24), 19-48.
- Bahlo, Nils [u. a.] (2019): Jugendsprache. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Bruckmüller, Ernst (1998): Die Entwicklung des Österreichbewusstseins. In: Kriechbaumer, Robert (Hg.): Österreichische Nationalgeschichte nach 1945. Die Spiegel der Erinnerung: Die Sicht von innen. Band 1. Wien [u. a.]: Böhlau, 369-396.

- Buchner, Elisabeth / Elspaß, Stephan / Fuchs, Eva (2022): Innere Mehrsprachigkeit im Unterricht – Sprachnormerwartungen und Varietätentoleranz. In: Stadnik, Elena (Hg.): Sprachvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Linguistische, sprachdidaktische und bildungswissenschaftliche Beiträge zur sprachlichen Bildung. Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Herausgegeben vom Rektorat der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Band 24. Wien: Lit Verlag, 23-38.
- Busch, Brigitta (2019): Sprachreflexion und Diskurs: Theorien und Methoden der Sprachideologieforschung. In: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Handbücher Sprachwissenschaft. Band 10. Berlin/Boston: de Gruyter, 107-139.
- Cassirer, Ernst (1923): Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In: Saxl, Friedrich (Hg.): Vorträge der Bibliothek Warburg, Vol. 1. Leipzig: Winter, 11-39.
- Coseriu, Eugenio / Weber, Heinrich (Hg.) (1988): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen: Francke.
- de Cillia, Rudolf (2014): Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In: Ransmayr, Jutta / Moser-Pacher, Andrea / Fink, Ilona Elisabeth (Hg.): *ide 3. Österreichisches Deutsch und Plurizentrik*, 9-19.
- de Cillia, Rudolf (2015): Deutsche Sprache und österreichische Identität/en. In: Lenz, Alexandra N. / Ahlers, Timo / Glauninger, Manfred M. (Hg.): *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. Band 42.* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 149-164.
- de Cillia, Rudolf (2019): Konzeptualisierung der Variation des Deutschen in Österreich bei Lehrer/innen und Schüler/innen. In: Bülow, Lars / Fischer, Ann Kathrin / Herber, Kristina (Hg.): *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations = Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung.* Berlin: Peter Lang GmbH, 273-292.
- de Cillia, Rudolf / Fink, Elisabeth / Ransmayr, Jutta (2013): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 29/2, 34-47.
- de Cillia, Rudolf / Ransmayr, Judith (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien [u. a.]: Böhlau.
- Deppermann, Arnulf (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: *Forum qualitative Sozialforschung* 14/3. URL: <https://www.qualitative-research.net/in-dex.php/fqs/article/view/2064/3584> [Zugriff: 5.3.2022].
- DiÖ (2021a): PP10: Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Varietäten und Sprachen an österreichischen Schulen. In: DiÖ-Online. URL: <https://www.dioe.at/projekte/task-cluster-d-perzeption/pp10> [Zugriff: 26.05.2023].
- DiÖ (2021b): Task-Cluster B: Variation. In: DiÖ-Online. URL: <https://www.dioe.at/projekte/task-cluster-b-variation> [Zugriff 02.04.2023].

- Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg. URL: <https://www.audiotranskription.de/praxisbuch> [Zugriff: 05.01.2023].
- Dürscheid, Christa (2012): Reich der Regeln, Reich der Freiheit. System, Norm und Normenreflexion in der Schule. In: Günther, Susanne / Imo, Wolfgang / Meer, Dorothee / Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/New York: de Gruyter, 105-120.
- Ebner, Jakob (2012): Wie erkennt man österreichisches Deutsch? In: Der Sprachdienst 5/12, 154-166.
- Fink, Ilona / Ransmayr, Jutta / de Cillia, Rudolf (2017): „Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich nicht.“ Wahrnehmungen und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutsch bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: ÖDaF-Mitteilungen 33/1, 79-96.
- Foschi Albert, Marina (2018): Eine linguistische Annäherung an das Thema Sprachverfall. Mit Berücksichtigung der Frage, ob Sprachwandel Gegenstand des DaF-Unterrichts sein soll. In: Glottodidactica 45(2), 105-118.
- Gilly, Dagmar / Schrammel-Leber, Barbara (2019): Österreichisches Deutsch und sprachliche Variation im Deutschen – ein Thema der PädagogInnenbildung in Österreich? In: Ransmayr, Jutta / Vasylenko, Elena (Hg.): Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven. Jahrbuch für Internationale Germanistik. Band 132. Bern: Peter Lang AG, 69-86.
- Glauninger, Manfred M. (2013): Deutsch im 21. Jahrhundert: „pluri-“, „supra-“ oder „postnational“? In: Fiala-Fürst, Ingeborg / Joachimsthaler, Jürgen / Schmitz, Walter (Hg.): Mitteleuropa. Kontakte und Kontroversen. Dokumentation des II. Kongresses des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes (MGV) in Olmütz. Dresden: Thelem, 459-465.
- Glück, Helmut (Hg.) (2010): Metzler Lexikon Sprache. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Haarmann, Harald (2005): Research on National Languages. In: Ammon, Ulrich [u. a.] (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. 2nd completely revised and extended edition = Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 3.2), 1361–1376.
- Haddock, Geoffrey / Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Jonas, Klaus / Stroebe, Wolfgang / Hewstone, Miles (Hg.): Sozialpsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer, 197-229.
- Heller, Monica (2005): Language and Identity = Sprache und Identität. In: Ammon, Ulrich [u. a.] (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society, 2nd completely revised and extended edition = Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 3.2.), 1582-1586.
- Hundt, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek / Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin/New York: de Gruyter, 117-140.

- Kallmeyer, Werner (2005): Qualitative Methoden. In: Ammon, Ulrich [u. a.] (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society, 2nd completely revised and extended edition = Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/New York: de Gruyter (=HSK 3.2.), 978-991.
- Katz, Daniel (1960): The functional approach to the study of attitudes. = Der funktionale Zugang zur Einstellungsforschung. In: Public Opinion Quarterly 24, 163-204.
- Knight, Robert (1995): Die „Erfindung“ der österreichischen Identität am Beispiel der Erziehungspolitik. In: Ardelt, Rudolf G. / Gerbel, Christian (Hg.): Österreichischer Zeitgeschichtetag 1995. Österreich – 50 Jahre Zweite Republik. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 159-163.
- Koppensteiner, Wolfgang / Lenz, Alexandra N. (2020): Tracing a standard language in Austria = Die Nachverfolgung einer Standardsprache in Österreich. In: Linguistik online 102/2, 47-82.
- Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Lenz, Alexandra N. / Soukup, Barbara / Koppensteiner, Wolfgang (i. E.): Standard German in Austria from the folk perspective: Conceptualizations, attitudes, perceptions = Standarddeutsch in Österreich aus der Perspektive der Bevölkerung: Konzeptualisierungen, Einstellungen, Wahrnehmungen. In: Lenz, Alexandra N. / Soukup, Barbara / Koppensteiner, Wolfgang (Hg.): Standard Languages in Germanic-speaking Europe: Attitudes and Perception = Standardsprachen im germanisch sprechenden Europa: Einstellungen und Wahrnehmung. Oslo: Novus, 19-39.
- Löffler, Heinrich (2005): Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffserklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer, Werner (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin: de Gruyter 2005, 7-27.
- Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston: de Gruyter.
- Peyer, Ann [u. a.] (1996): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. In: Peyer, Ann / Portmann, Paul R. (Hg.): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 9-46.
- 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 = Eine empirische Studie zur Plurizentrik des Deutschen. Ein Vergleich der Wahrnehmung deutscher und österreichischer Bürger*innen hinsichtlich der Verwendung, Freundlichkeit und des Standards von Lexemen des österreichischen und bundesdeutschen Standarddeutsch. Dissertation. University of Wisconsin-Madison.
- Purschke, Christoph (2011): Regionalsprache und Hörerurteil. Grundzüge einer perzeptiven Variationslinguistik. (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 149). Stuttgart: Steiner.
- Purschke, Christoph (2015): REACT. Attitudes as evaluation routines in social practices. = REACT. Einstellungen als Evaluationsroutinen in sozialen Praxen. In: Prikhodkine, Alexei / Preston, Dennis R. (Hg.): Responses to Language Varieties. Variability, processes and outcomes = Antworten auf Sprachvarietäten. Variabilität, Prozesse und Ergebnisse. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Impact: Studies in Language and Society = Auswirkung = Studien zur Sprache und Gesellschaft), 37-54.

- Ransmayr, Jutta (2018): „Fladern“ geht gar nicht – oder doch? Österreichisches Deutsch und Fragen von Norm und Variation im Deutschunterricht. In: Dannerer, Monika / Esterl, Ursula (Hg.): *ide 4. Normen und Variation. Zur Rolle der Normierung in der mündlichen Sprachverwendung*, 101-112.
- Ransmayr, Jutta (2019): Dialekt, Standard & Co. im Deutschunterricht an Österreichs Schulen. In: Bülow, Lars / Fischer, Ann Kathrin / Herber, Kristina (Hg.): *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations = Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung*. Berlin: Peter Lang GmbH, 293-318.
- RIS (2022): Gesamte Rechtsvorschriften für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 18.12.2022. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%c3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2018.12.2022.pdf> [Zugriff 18.12.2022].
- Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Schmidlin, Regula (2017): Normwidrigkeit oder Variationsspielraum? Die Varianten des Standarddeutschen als sprachliche Zweifelsfälle. In: Davies, Winifred V. [u. a.] (Hg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 41-60.
- Schmidt, Jürgen Erich / Herrgen, Joachim (2011): *Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schütz, Alfred (1979): *Reflections on the Problem of Relevance = Reflexionen und das Problem der Relevanz*. New Haven CT: Yale University Press.
- Solms, Hans-Joachim (2019): Sprache und Nation: Sprachreflexion und Sprachbewertung im Kontext gesellschaftspolitischer Identitätsbildung. In: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Handbücher Sprachwissenschaft. Band 10*. Berlin/Boston: de Gruyter, 191-217.
- Soukup, Barbara (2019): Sprachreflexion und Kognition: Theorien und Methoden der Sprachideologieforschung. In: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Handbücher Sprachwissenschaft. Band 10*. Berlin/Boston: de Gruyter, 83-106.
- Statistik Austria (2021): *Statistisches Jahrbuch Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2021*. URL: [https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration und Integration_2021.pdf](https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration_und_Integration_2021.pdf) [Zugriff: 15.11.2022].
- Statistik Austria (2022): *Bildung in Zahlen 2020/21*. URL: <https://www.statistik.gv.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf> [Zugriff: 15.11.2022].
- Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Open-Access-Publikation. URL: [http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Theoretische Grundlagen](http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Theoretische_Grundlagen) [Zugriff: 26.05.2023].

- Wiesinger, Peter (2015): Das österreichische Deutsch in der globalisierten Umwelt: Wandlungen durch bundesdeutsche Einflüsse. In: Lenz, Alexandra N. / Ahlers, Timo / Glauninger, Manfred M. (Hg.): Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. Band 42. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang GmbH, 91-122.
- Wolf, Norbert Richard (2012): Die deutsche Sprache im Zeitalter der Globalisierung. In: Neuphilologische Mitteilungen 12/4, 497-509.

12. Anhang A: Transkribierte Interviews

12.1 Fall 1

- 1 I: Ich glaub du siehst das eh, dass aufgenommen wird dann. #00:00:05-9#
- 2 B: ähm, nein sehe ich nicht aber ich glaube // #00:00:08-7#
- 3 I: // Du kannst es einfach / Ah, jetzt // #00:00:09-1#
- 4 B: // Ja, jetzt sehe ich es. #00:00:10-8#
- 5 I: Ok. Und dann auch, wenn es wieder gestoppt wird. #00:00:14-4#
- 6 B: Mhm. #00:00:15-1#
- 7 I: ähm #00:00:15-8#
- 8 B: Passt. #00:00:16-8#
- 9 I: Ich hätte von dir gern gewusst / Also ich hätte gern, dass du mir ein bisschen erzählst von deiner persönlichen
10 Erfahrung und deine Bedeutung, die für dich die deutsche Sprache hat. In deinem ganzen Leben. #00:00:30-1#
- 11 B: ähm. Einmal abgesehen davon, dass es meine Erstsprache ist (lacht) ähm, ja. Bedeutung ist relativ gut, ich
12 meine ich bin damit in der Schule konfrontiert, dass man einmal lesen, schreiben, etc. lernt. ähm. In weiterer Folge
13 dann, dass man irgendwann einmal Tests und Schularbeiten schreiben muss und optimalerweise so etwas wie
14 Rechtschreibung und Grammatik beherrscht. Eh klar. Ansonsten relativ bewusst geworden, dass es auch noch
15 andere Sprachen gibt, ist mir das Ganze dann hauptsächlich / Wann das denn / Also ich nehme einmal an, viele
16 würden Urlaub sagen oder so etwas. Ich meine, natürlich ist mir bewusst, dass man in Italien Italienisch spricht
17 oder, keine Ahnung, in England Englisch oder so. ABER dass man selber andere Sprachen LERNEN kann, habe
18 ich erst im Gymnasium 1. Klasse mit Englisch schon wahrgenommen und habe es eigentlich / Ich tu mir mit
19 Fremdsprachen eher schwerer, beziehungsweise habe mir früher mit Fremdsprachen schwerer getan. Inzwischen
20 hat sich das ein bisschen gelegt. ähm. Kommt halt im Laufe der Jahre, wenn man ein Sprachenfach studiert. Ja,
21 Bedeutung. Ich nehme es einfach so hin. Für mich ist das natürlich oder selbstverständlich. #00:01:46-4#
- 22 I: Und wie würdest du das Deutsch, das du verwendest, beschreiben? #00:01:51-9#
- 23 B: Das kommt auf den Kontext an (lacht). #00:01:55-4#
- 24 I: Mhm. #00:01:56-6#
- 25 B: ähm. Ich würde einmal unterscheiden zwischen Alltagssprache, wo ich nicht so WAHNSINNIG darauf achte,
26 besonders deutlich zu sprechen. Kommt dann auch ein bisschen auf das Umfeld an. Da sind dann auch Dialekt-
27 einflüsse dabei. ähm. Hochsprache, ich meine ich bin Lehrerin. Ich glaube du hast bewusst gefragt, dass du Lehrer
28 interviewen darfst, ähm. In der Schule wird natürlich hauptsächlich Hochdeutsch gesprochen, außer man weißt
29 jetzt bewusst auf irgendein Dialektwort oder umgangssprachliches Wort hin. Ebenso im wissenschaftlichen Kon-
30 text, außer mein Gegenüber kommt aus einer ähnlichen Region und ich kann auch mit / also ich KANN diesen
31 Dialekt oder beherrsche diesen Dialekt ein wenig, dann fällt man da irgendwie automatisch hinein. Aber sonst
32 eben auch eher Hochsprache, ähm. Und ansonsten mit guten Freunden im weitesten Sinne Dialekt, wenn man das
33 so sagen kann. Wobei in Wien, also nicht Wien, sondern Nähe Wiener Umland, Niederösterreich, Speckgürtel
34 herum, meiner Meinung nach kein EIGENER Dialekt vorhanden ist, sondern mehr so ein umgangssprachliches
35 (...) Etwas. Aber ich würde es jetzt nicht als eigenen Dialekt bezeichnen, so wie die Leute in Tirol eben Tirolerisch
36 sprechen oder in ihren Dialekten in den verschiedenen Tälern. #00:03:19-1#
- 37 I: Das heißt, du bist dir schon / Also, wenn ich es jetzt richtig verstanden habe, es gibt unterschiedliche / Also du
38 switchst schon zwischen Standardsprache und Dialekt und Umgangssprache aber die Grenzen sind da jetzt nicht
39 immer klar oder / Wie ist das dann? #00:03:35-7#
- 40 B: Mir sind die Grenzen eigentlich schon klar. Und ja, ich switche das auf jeden Fall. Ich setze das auch bewusst
41 ein, ähm. Bin da auch, glaube ich, relativ anpassungsfähig, muss ich sagen. Also, in Deutschland spreche ich dann
42 relativ schnell einen deutschen Dialekt, was dann in Berlin mitunter relativ witzig ist, ähm (lacht). In Bayern
43 spreche ich wunderschönes Bairisch, in Tirol spreche ich sehr schön Tirolerisch. In Salzburg spreche ich wieder
44 anders, in Kärnten spreche ich wieder anders. Also das ist so (eine Ungefährsache?) und halt hineinfühlen. Und
45 das macht das Leben auch ein bisschen leichter, weil die Leute dann ein bisschen offener sind, ähm ja. Und das //
46 #00:04:14-3#
- 47 I: // Und du nimmst die Leute als offener wahr, wenn du dich ihrem Dialekt irgendwie annäherst. #00:04:19-3#

48 B: Genau, richtig. #00:04:22-1#

49 I: Spannend. Und würdest du sagen, dass sich da auch für dich persönlich bei der Sprachverwendung etwas geän-
50 dert hat? Von deiner eigenen Kindheit und Schulzeit zu deinem Lehrerinnendasein jetzt? #00:04:34-2#

51 B: ähm, puh. Schwer zu sagen. Also in der Schulzeit selber habe ich relativ viel Hochdeutsch gesprochen und
52 vermutlich auch relativ viel gelesen habe und eher deutsches Fernsehen gesehen habe. ähm. Bin dann oder habe
53 mich relativ lange als dialektlos empfunden und habe dann Freunde aus dem Waldviertel kenngelernt, die haben
54 so einen eigenen Dialekt, im weitesten Sinne. Und mit denen habe ich mich dann relativ gut ausgetauscht und ich
55 würde das jetzt noch, obwohl ich nicht von dort komme, wohlbemerkt, als MEINEN Dialekt noch am ehesten
56 bezeichnen. In den ich fest hineinfalle. #00:05:13-1#

57 I: Ok. Und die Standardsprache. Du hast ja gesagt / Oder das Hochdeutsch ist in der Schule ein wichtiger Teil,
58 auch bei euch in der Mittelschule. #00:05:23-9#

59 B: Genau, richtig. #00:05:25-3#

60 I: Mhm. Nimmst du da irgendwelche Besonderheiten wahr, deiner eigenen Sprechweise oder die der Schülerinnen
61 und Schüler? #00:05:35-7#

62 B: Hm. Ich rede tendenziell langsamer und deutlicher. Weil wir doch über 99% Migrationshintergrund haben und
63 entsprechend die Deutschkenntnisse der Schüler nicht sonderlich gut sind. #00:05:49-3#

64 I: Mhm. #00:05:49-3#

65 B: Das einzige, was mir auffällt, ist, dass ich mit Kollegen (...) doch eher umgangssprachlich rede. Also auch am
66 Gang und teilweise vor den Schülern. Jetzt nicht einmal bewusst oder aus Börsartigkeit heraus, sondern weil es
67 dann mitunter privatere Gespräche sind, die die Schüler jetzt nicht unbedingt mitbekommen müssen. Also das ist
68 das einzige. #00:06:13-1#

69 I: Ok, also da gibt es dann einfach einen Unterschied IM schulischen Kontext, ob du mit Schüler*innen oder mit
70 Kolleg*innen redest. #00:06:18-9#

71 B: Genau, richtig. #00:06:20-2#

72 I: Ok. Und das ist dir voll bewusst, auch diese / dieser Wechsel. #00:06:24-0#

73 B: Also wenn man mich darauf anspricht, ist es mir bewusst. #00:06:27-5#

74 I: Ok, mhm. Und wie nimmst du das wahr, dass deine Schüler*innen eine / vielleicht einen anderen Bezug zur
75 deutschen Sprache haben als du? #00:06:38-7#

76 B: ähm. Als Deutschlehrerin ist das für mich immer sehr grottig. Also das ist schlimm. Weil ich ja viel verbessern
77 muss in erster Linie ähm. Wie nehme ich das wahr? Das kommt darauf an, was man / auf welcher Ebene man das
78 ganze sehen will. Ich nehme wahr (...), dass sie einen SEHR eingeschränkten Wortschatz haben. Ich nehme wahr,
79 dass sie / Ich meine, kommt dann wieder auf den einzelnen Schüler an, aber im Großteil kommt es dann noch hin,
80 die Grammatik nicht beherrschen, die Sprachstrukturen nicht verinnerlicht haben und dann zum Beispiel bei tür-
81 kischsprachigen Schülern merkt man das sehr stark, dass sie grammatikalisch komplett anders agieren, auch im
82 Deutschen. Also dass sie die türkische Grammatik hernehmen oder die aus den slawischen Sprachen die slawische
83 Grammatikstruktur hernehmen und so weiter und so fort. ähm (...). Ich selber finde es in Bezug auf die Gesellschaft
84 problematisch. #00:07:35-0#

85 I: Mhm. #00:07:35-5#

86 B: Muss ich sagen, weil sie später nicht als seriös wahrgenommen werden. Damit meine ich weniger die Schrift-
87 sprache, sondern vor allem auch das Sprechen, weil wenn sie sich nicht gut ausdrücken können, werden sie sich
88 schwertun, nehme ich an. (...) Und dann auch entsprechend Probleme haben eine, keine Ahnung, eine Lehrstelle
89 zu finden oder später entsprechende Jobs zu bekommen und so weiter. Weil dann doch sehr viel am Sprachlichen
90 hängt und sie sich nicht entsprechend ausdrücken können, beziehungsweise ähm, ja. Oder sich gar nicht ausdrü-
91 cken können und etwas Falsches sagen und so weiter und so fort. Und sich dann in Probleme reiten. #00:08:19-1#

92 I: Und das sind deiner Meinung nach eher (...) Defizite in der deutschen Sprache allgemein, also auch im Wort-
93 schatz, oder schon auch viel zur Standardsprache, dass da die großen (...) #00:08:36-3#

94 B: (Atmet laut aus) Es sind überall Defizite da. Also im Großen und Ganzen muss ich sagen, vor Corona war es
95 nicht sonderlich prickelnd, was sie da aufgeführt haben und nach Corona oder durch Corona hat sich das ver-
96 schlechtert, weil sie ja durch die ganzen Lockdowns, Quarantäne-Geschichten und so weiter, zu Hause waren.
97 Dort, nehme ich jetzt einfach einmal an, hauptsächlich ihre Erstsprache gesprochen haben und nicht Deutsch. Oder
98 größtenteils. ähm (...). Und (...) ich kann gar nicht richtig festmachen, wo die Defizite jetzt liegen, sondern sie sind
99 einfach da und man müsste eigentlich wirklich mit jedem einzelnen Schüler oder mit jeder Schülerin (...) ein

100 eigenes Training oder Nachhilfe machen, observieren, wie auch immer, einmal feststellen, wo stehen sie jetzt
101 überhaupt, auf welchem Level sind sie da gerade und dann weiter raufarbeiten und schauen, ob sie sich verbessern,
102 wie sie sich verbessern, wo die Problematik ist, und so weiter. Und das Problem, das ich eher sehe, ist, dass das
103 die Schule nicht bieten kann. Also, dass / So viele Ressourcen haben wir einfach nicht. Also weder die zeitlichen
104 noch die personellen Ressourcen. #00:09:49-1#

105 I: Das heißt, es geht um / Ihr ringt eher um, dass die deutsche Sprache zu vermitteln und solche Dinge, wie Unter-
106 scheidung Umgangssprache, Standardsprache ist gar nicht so Thema. #00:10:00-7#

107 B: Nein, überhaupt nicht. Also unser Hauptproblem im letzten Schuljahr war hauptsächlich das Verhalten, das die
108 / also Mittelschule oder zumindest siebente Schulstufe hauptsächlich gehabt, das sind halt die anstrengendsten.
109 Aber trotzdem (...) ähm, dass sie nicht verstanden haben, dass die Schule jetzt nicht einfach nur Halligalli Spiele
110 und Spaß ist, dass sie nicht alles geschenkt bekommen, sondern auch Leistung erbringen müssen. Egal in welchem
111 Fach. Also dass war nicht nur in Deutsch so, das war in allen Fächern. Und ähm das ist eigentlich das Haupt /
112 größere Problem als ähm also ich meine Sprachdefizite spielen da mit hinein. Eh klar, aber das war nicht das
113 Hauptthema, vom Gefühl her. #00:10:43-1#

114 I: Ok. Du hast vorher gesagt, dass ähm (...) deine / in DEINER Kindheit du relativ viel Hochdeutsch gesprochen
115 hast, weil du / oder eher auf DEUTSCHES Standarddeutsch vielleicht. #00:10:57-4#

116 B: Standarddeutsch, ja. #00:10:58-0#

117 I: Standarddeutsch, ok. Und auch durchs Fernsehen. Also, meinst du damit bundesdeutsches Fernsehen oder Fernse-
118 hen allgemein, auch österreichisches Fernsehen. #00:11:05-7#

119 B: Beides. Also sowohl ORF als auch RTL 2, Super RTL, ich weiß gar nicht mehr. Ich schaue seit, keine Ahnung,
120 wie vielen Jahren kein fern mehr, ähm. Wenn ich etwas schaue, dann meistens inzwischen in Englisch, also (...),
121 keine Ahnung. Also fernsehen allgemein, würd ich sagen. #00:11:23-4#

122 I: Mhm. Und hat das deine Sprachverwendung dann auch beeinflusst ähm, dass vielleicht das Bundesdeutsche
123 auch deinen Sprachgebrauch ein bisschen auch im Schriftlichen beeinflusst hat oder hast du da eher typisch öster-
124 reichische Begriffe verwendet? Hast du da quasi (unv.) // #00:11:42-6#

125 B: // Beides. Also eigentlich beides. Ich kenne / Also ich kenne eigentlich hauptsächlich beide Wörter, also keine
126 Ahnung Schlagobers, Schlagsahne, zum Beispiel. Das ist so ein typisches Beispiel. Wenn ich in Österreich bin,
127 verwende ich das, also sagen wir einmal, wenn ich im Osten von Österreich bin, dann verwende ich eher Schlag-
128 obers. Wenn ich im Westen bin, in Tirol oder so oder in Deutschland, verwende ich Schlagsahne, weil es einfach
129 verständlicher ist. Oder, keine Ahnung, Schmand gibt es ja bei uns, also in Wien und Umgebung, kaum. Also
130 kenne ich jetzt so nicht, ähm. Und da muss man sich einfach ein bisschen / also ich orientiere mich einfach daran,
131 wo ich bin, soweit es geht. #00:12:20-9#

132 I: Ok. #00:12:21-5#

133 B: Weil ich sagen muss, ich habe Familie in Tirol und da muss ich sowieso immer ein bisschen switchen. Also
134 (lacht). #00:12:28-3#

135 I: Also da gibt es innerhalb von Österreich große Unterschiede. #00:12:32-3#

136 B: Im Dialekt auf jeden Fall. #00:12:35-3#

137 I: Das heißt, jetzt sprachliche Grenzen und Landesgrenzen, würdest du sagen, sind nicht unbedingt ident.
138 #00:12:41-4#

139 B: Nein. Also es gibt regionale Unterschiede, das auf jeden Fall, ähm. Ich würde sagen in Vorarlberg spricht man
140 etwas ganz anderes als im Rest Österreich. Zumindest wenn sie so richtig arg im Dialekt sprechen. Das versteht
141 man dann gar nicht mehr. In Tirol im Zillertal würde ich jetzt so ad hoc nicht mehr verstehen. Wenn jetzt wirklich
142 arg im Dialekt spricht, ähm. Es sind eher regionale Sachen, die halt historisch bedingt sind, nehme ich an. Dass
143 wir eben im Alpenland durch verschiedene Täler oder so etwas, dass die Leute dann nicht sonderlich weit gekom-
144 men sind. Nicht was weiß ich was für Weltreisen früher gemacht haben. Dadurch haben sich eben eigene Begriffe
145 und Dialekte etabliert und, ja. Ich denke eher, dass das so entstanden ist. #00:13:24-9#

146 I: Und glaubst du, dass in der Standardsprache auch dann Unterschiede sind, zwischen jetzt im Osten Österreichs
147 und ähm in anderen Teilen? Also gibt es da auch einen Unterschied, wenn jetzt Hochdeutsch gesprochen wird, im
148 Osten und im Westen Österreichs. Ist das eine Einheit? Also bildet dann die Standardsprache eine Einheit in Ös-
149 terreich oder ist das genauso wie beim Dialekt auch regional geprägt? #00:13:53-8#

150 B: ähm. Man muss halt unterscheiden zwischen Standardsprache und Umgangssprache und ich glaube die meisten
151 Menschen verwenden eine Umgangssprache, wenn sie meinen Standardsprache oder Hochdeutsch zu sprechen,
152 ähm. Ist jetzt meine Erfahrung von der ganzen Sache. Mein Partner kommt aus Tirol, deswegen habe ich gemeint

153 Familie und da habe ich am Anfang bei sehr vielen Wörtern nachfragen müssen. Mich da wirklich einhören müssen
154 in die ganzen Dialekte. Also ich habe auch eine Weile in Tirol gelebt. Funktioniert an und für sich relativ gut,
155 wenn man einmal drinnen ist. Schwer zu sagen. Ich glaube eher, dass die meisten Menschen nicht von Stan-
156 dardsprache sprechen, sondern dass das ein eher wissenschaftlich etablierter Begriff ist, eine Definition. Die aber
157 in der realen Welt oder in der realen Nutzung so nicht vorkommt. Ich glaube eher, dass man Umgangssprache
158 spricht. Also ich spreche jetzt relativ bewusst Umgangssprache, nicht Hochsprache. #00:14:46-0#

159 I: Mhm. #00:14:46-6#

160 B: ähm. Wenn ich in Tirol bin, merke ich es dann schon, dass die Umgangssprache eine ganz andere ist, auch
161 wenn sie wissen, ich verstehe nicht jedes Wort und sie versuchen, schön zu sprechen. Und trotzdem haben sie
162 andere Akzentuierungen, andere Ausformungen und so weiter. #00:15:02-9#

163 I: Und die Hochsprache, als das Hochdeutsch, das ist aber im schulischen Kontext dann schon relevant. #00:15:10-
164 4#

165 B: Im schulischen Kontext ist es meiner Meinung nach das Ding, auf das wir uns alle einigen und das der Lehrplan
166 vorgibt, das die Kinder halt beherrschen SOLLTEN. Ich meine, natürlich sie sollten auch wissen, dass es Um-
167 gangssprache gibt und so weiter und so fort. Aber dass das halt das Ziel, auf das wir sie hinbringen, damit sie sich
168 mit Deutsch prinzipiell einmal verstehen können. Das ist die // #00:15:32-7#

169 I: // Ist dann die Unterscheidung / Also ich dann das dezidierte (...) Hochdeutsch (...), Umgangssprache, Dialekt
170 irgendwie Thema im Deutschunterricht bei dir? #00:15:41-9#

171 B: Nein, nicht wirklich. #00:15:43-6#

172 I: Mhm. #00:15:45-1#

173 B: Also wir haben hundert andere Themen und Problematiken, die da vorher kommen als Hochdeutsch und Um-
174 gangssprache. #00:15:51-3#

175 I: Ok. #00:15:51-3#

176 B: Muss ich ganz ehrlich sagen. #00:15:54-5#

177 I: Hat das damit zu tun, dass du an einer Mittelschule bist oder glaubst du einfach, dass im Deutschunterricht nicht
178 genug Platz ist für solche Thematiken? #00:16:03-1#

179 B: Hm. Es hat eher damit zu tun, dass wir (...) sehr viele (...) problematische Schüler haben. Wenn ich von einer
180 Klasse ausgehe, die 25 Schüler hat, im besten Fall. Wenn es nicht eh noch mehr werden. Und ich 50 Minuten
181 Unterricht habe und ähm in jeder Stunde einem Schüler einmal zehn, fünfzehn Minuten lang die Regeln neu er-
182 klären muss, weil er es einfach nicht kapiert oder nicht kapieren will und dauernd herausschreit. Und man hat nicht
183 nur einen Schüler, sondern zehn davon in der Klasse (atmet laut aus), das ist die Realität an Mittelschulen. Dann
184 ist man froh, wenn man zehn, fünfzehn Minuten irgendwie Unterricht machen kann. Auf irgendeinem Low Level.
185 Und, wobei ich sagen muss, in Wirklichkeit ist es momentan mehr beaufsichtigen, dass sie sich nicht gegenseitig
186 die Köpfe einschlagen oder so irgendwie. ähm. Es ist nicht wirklich möglich, da jetzt auf großartige Qualität zu
187 gehen oder so. Da / Wir schauen einfach, dass wir das Basisprogramm durchmachen und fertig. #00:17:03-6#

188 I: Mhm. Und wenn du jetzt im Deutschunterricht mit (...) der Sprache der Schülerinnen und Schüler konfrontiert
189 bist oder auch mit dem, was sie schreiben. Hast du da das Gefühl, dass auch vielleicht das Fernsehen oder das
190 Deutsch aus Deutschland Einfluss nimmt? #00:17:22-2#

191 B: Hm. Ich habe eher das Gefühl, dass sie wenig deutsches Fernsehen, oder deutschsprachiges Fernsehen besser
192 gesagt, konsumieren. Ich habe eher das Gefühl, dass sie Sachen auf TikTok anschauen, auf YouTube und so weiter.
193 Und dass diese Inhalte nicht unbedingt auf Deutsch sind, sondern eher in ihren Erstsprachen. Nicht einmal Eng-
194 lisch, möchte ich / Ich glaube nicht einmal Englisch oder so etwas. Sondern dass das eher Türkisch, Serbisch, was
195 auch immer, ist. Und dass das aufgrund dessen schon einmal zu sehr vielen Konflikten kommt, weil das nicht jeder
196 versteht. ähm (...). Und dass das einfach so nicht gegeben ist. Und ich meine, zu Hause schauen sie sich dann eben
197 türkisches, serbisches, bosnisches, ich weiß nicht was für Fernsehen an. Also die Erstsprache, die sie zu Hause
198 haben. Weniger Deutsch. Und das nächste Problem, das ich halt in Bezug auf Sprache sehe, dass sie sich halt /
199 Also ich meine, man muss sich ja diese YouTube Stars einmal anschauen, da muss ich nicht einmal zu den türki-
200 schen gehen oder so, da reichen ja die deutschsprachigen. Was die dann teilweise für ein Deutsch dahersprechen
201 oder besser gesagt mehr Denglisch oder ich weiß nicht was auch immer. Da denke ich mir, das ist ja kein / Das
202 kann man ja so nicht verwenden. Also das ist nicht astrein, nicht weil ich jetzt auf einen englischen Begriff hin-
203 sprechen will, sondern die mischen da Hauptsätze / Ich weiß nicht, die mischen da zwischen Deutsch und Englisch
204 hin und her und dadurch, dass ich Englisch verstehe, komme ich auch mit. Aber das ist kein schönes Deutsch. Und
205 ich nehme einfach einmal an / Oder ich habe die Theorie, besser gesagt, dass das eben in anderen Sprachen genauso
206 ist, weil das eine Jugendbewegung ist. Beziehungsweise (atmet laut aus) ähm haben wir auch das Problem, dass

207 wir hauptsächlich Schüler aus der zweiten, eher dritten, vierten Generation inzwischen in der Schule haben, die
 208 weder geschickt Deutsch noch ihre Erstsprache gelernt haben. Und dadurch, dass sie in ihrer Erstsprache nicht
 209 sattelfest sind, können / also tun sie sich mit allen weiteren Sprachen natürlich auch schwer. Und die nächste
 210 Problematik, die ich dann auch wieder sehe, ist jetzt / Ich erzähle jetzt einfach einmal geradeheraus ähm. Ist, dass
 211 sie jetzt in die Ferien fahren, nach einem Jahr. Also, was weiß ich, in die Türkei. Dort wunderschön zwei Monate
 212 lang Türkisch reden, nach Hause kommen, also nach Österreich kommen, und im Prinzip fast wieder alles in
 213 Deutsch vergessen haben, weil sie es einfach nicht verwendet haben. Also das ist die Gefahr, die ich dabei sehe.
 214 Ich nehme einmal an, dass diese Problematik, dass sie weder die erste noch die zweite Sprache richtig gut beherr-
 215 schen, auch darin (...), ja, getragen wird, dass wir viele TikTok, YouTube Stars etc. haben, die ein ähnliches Prob-
 216 lem haben. Und dass sie sich die dann anschauen und ergo dessen sinkt das Sprachniveau noch weiter, um es
 217 einmal so auszudrücken. Das wäre jetzt so // #00:20:12-0#

218 I: // Die Vorbilder (...) sind auch nicht sehr sprachgewandt, meinst du. #00:20:15-8#

219 B: Genau. Könnte man so sagen, genau. So sprachliche Vorbilder sind dann auch nicht sonderlich sprachgewandt.
 220 Ich meine, ich denke mir die ganze Zeit: Gut, ich gehe ins Theater, ich lese auch einmal Goethe oder so irgendet-
 221 was, also einfach etwas Hochwertiges. Das bekommen die nicht einmal zusammen und ich glaube das würden sie
 222 in ihrer Erstsprache auch nicht hinbekommen. Also, dass sie da hochwertigere, anspruchsvollere Texte lesen oder
 223 hören oder sehen. Wie auch immer. #00:20:43-6#

224 I: Mhm. Wie tust du dir da dann mit der Beurteilung im Deutschunterricht? #00:20:49-3#

225 B: Schwer. Also beurteilen (...) / Ich meine, wir haben Schularbeiten, wir haben Tests, wir haben Mitarbeit und so
 226 weiter. Also da kann man sich dann Schwerpunkte setzen. Ich schaue in erster Linie darauf, wie tun sich die
 227 Schüler allgemein? Wie arbeiten sie im Unterricht mit? Sind sie bemüht? Machen sie die Hausaufgaben oder
 228 probieren sie es zumindest? Dann sieht man zumindest einen Lernfortschritt, einen geringfügigen, aber man sieht
 229 ihn. Dann bin ich ehrlich gesagt eher gewillt, die bessere Note zu geben oder jemanden durchkommen zu lassen.
 230 Weil ich mir denke, ok, ist bemüht, wird sich wahrscheinlich auch weiterhin bemühen. (...) Wenn jemand nur, ich
 231 sage einmal blödeln und stört und alles, sehe ich das dann ehrlich gesagt nicht ein. Das ist so die Geschichte. Wobei
 232 ich sagen muss, ich beurteile glaube ich ziemlich streng. Also, ich schenke jetzt keine Noten einfach her. Weil ich
 233 mir denke, es wird ihnen später auch nichts geschenkt. Und (...) wenn ein Schüler von zehn Monaten im Endeffekt
 234 neun Monate nur Blödsinn gemacht hat, dann sehe ich auch nicht wirklich ein, ihm da jetzt die Note zu schenken.
 235 Also einfach so. Und ansonsten haben wir, ja, wir haben Schularbeiten, auf die bereiten wir sie vor. Wir nehmen
 236 meistens Übungen aus dem Buch und adaptieren die ein bisschen. Also, was weiß ich, nehmen eine Tabelle, neh-
 237 men andere Wörter für diese Tabelle oder so etwas in die Richtung. Nehmen eine Grammatikübung, verändern
 238 die leicht ähm. Solche Sachen sind halt in erster Linie / Also man kann im Beurteilungssystem schon tricksen,
 239 dass es nicht nur Fünfer sind, die dann / oder nicht nur laufend Fünfer. Die Frage ist halt, ob man damit den
 240 Schülern und den Leuten und der Gesellschaft etwas Gutes tut. Weil (...) wenn die Schüler aus der Schule gehen
 241 und in die Wirtschaft gehen (...), erwartet sich die Wirtschaft halt eine entsprechende Qualifikation. Und das ist
 242 halt mehr als nur zu grüßen und sich zu verabschieden und höflich zu sein. Sondern (...) wenn jemand, keine
 243 Ahnung ähm, nach der Matura rauskommt und angeblich eine Zwei in Deutsch hat und dann keinen geraden Satz
 244 Deutsch sprechen kann, geschweige denn schreiben kann, irgendwo in einem Büro anfängt und kein gescheites
 245 Email schreiben kann, dann wird diese Person den Job verlieren. Aufgrund fehlender Sprachkenntnisse, wohlbe-
 246 merkt. Nicht, weil sie den Job per se schlecht machen würde. Und da sehe ich einfach die Gefahr. Dass wir einfach
 247 zu milde beurteilen. Und dass das dann, ja, nicht unbedingt im Sinne der Sache oder im Sinne der Schüler ist, auch
 248 wenn sie das so nicht sehen. #00:23:27-2#

249 I: Gibt es bei deiner Beurteilung auch manchmal Schwierigkeiten mit, was entspricht der Norm, der sprachlichen
 250 Norm und was nicht? Also tust du dir da manchmal schwer? Oder macht ihr da / Also sprecht ihr euch da irgendwie
 251 im Kollegium ab? Oder ist es // #00:23:42-7#

252 B: // Also wir sprechen uns schon im Kollegium ab. Und ansonsten muss ich sagen, das Niveau per se ist extrem
 253 gesunken. Also das ist nicht vergleichbar mit dem, was ich aus meiner Schulzeit kenne. Also gut, das ist jetzt schon
 254 20 Jahre her, aber trotzdem. ähm. Es ist nicht vergleichbar. #00:24:03-5#

255 I: Also so Überlegungen ähm, kann ich das noch gelten lassen oder nicht, sind eher nebensächlich und es ist eher
 256 / es geht eher um Rechtschreibung, Grammatik, Vokabular oder. #00:24:17-0#

257 B: Da gibt es ganz nette Punktesysteme. Also wenn man einen Text schreiben lässt, kann man zum Beispiel sagen,
 258 keine Ahnung, ähm für Rechtschreibung gibt es maximal fünf Punkte. Für Grammatik gibt es maximal fünf Punkte.
 259 Für Aussprache / für nicht Aussprache ähm / für Sprachbetrachtung etc. gibt es fünf Punkte und so weiter. Dann
 260 kontrolliere ich den Text. Dann hat der Schüler 15 Fehler durch Rechtschreibung, bekommt dann aber nur null
 261 Punkte und nicht minus zehn darauf. Also so in die Richtung, ähm. Ist halt ein Punktesystem, das uns teilweise
 262 vorgeschrieben wird, sonst kriegen wir die Schüler nicht positiv durch. Und selbst da schaffen es // #00:24:57-2#

263 I: // (unv.) // #00:24:57-2#

264 B: Bitte? #00:24:57-6#

265 I: Vorgegeben von wem und wo? #00:25:00-8#

266 B: ähm. Teilweise im Kollegium so festgelegt, dass wir so beurteilen. Ich meine, stört mich jetzt per se nicht, weil
 267 man sonst lauter Wiederholungsschularbeiten hätte und das ist noch einmal Stress und Arbeitsaufwand und bringt
 268 eigentlich nichts, wenn ich ehrlich bin. Aber im Grunde ist das ganze System derzeit stark zu hinterfragen.
 269 #00:25:19-1#

270 I: Ihr habt sozusagen eure eigenen Normen ein bisschen aufgestellt, innerhalb der Schule, damit das / damit ihr
 271 euch da an etwas orientieren könnt. #00:25:28-5#

272 B: Naja, es gibt keine fixe Vorgabe von oben. Das heißt wir haben das so / oder jede Schule hat das für sich selber
 273 interpretiert, wie man das machen soll. Und entsprechend sind halt dann die Ergebnisse, nachdem jede Schule
 274 möglichst viele Schüler durch das Schuljahr bringen muss. Und möglichst wenige durchfliegen lassen muss. Also
 275 das ist ja Imagepolierung im Großen und Ganzen. Es geht nur ums Image, es geht nicht um die Inhalte oder was
 276 dann letztendlich rauskommt an Qualität. ähm. Schaut halt so aus. Das ist die traurige aber bittere Wahrheit mo-
 277 mentan dahinter. Und das wird das Schulsystem, wenn sie so weitermachen, sowieso aufstellen, nehme ich an.
 278 #00:26:08-9#

279 I: Mhm. #00:26:13-2#

280 B: Ja. #00:26:13-6#

281 I: Wie würdest du das österreichische in unserer Sprache definieren? #00:26:16-7#

282 B: Ich persönlich oder in Bezug auf die Schule? #00:26:20-7#

283 I: Du persönlich. Ja und auch in Bezug auf die Schule. Gern beides. #00:26:23-6#

284 B: In Bezug auf die Schule ist es nicht vorhanden. Also nicht bei den Schülern (lacht) ähm. Ich finde es lieb im
 285 weitesten Sinne. Also ich finde es hat so seine Eigenheiten. Wir sind irgendwie ganz lieb, sagen interessanterweise
 286 auch viele Deutsche, dass sie das Österreichische als lieb empfinden, die ganzen Ausdrücke und so. Keine Ahnung,
 287 Sacklerl statt Tüte oder so etwas in die Richtung ähm. Ich bin damit aufgewachsen, fühle mich damit an und für
 288 sich wohl. Ich finde es eher befremdlich, wenn dann irgendein norddeutscher Dialekt gesprochen wird oder mit-
 289 teldeutscher Dialekt oder so etwas in die Richtung. Oder da Ausdrücke verwendet werden, die kann ich dann
 290 teilweise nicht einordnen. Aber ich mag es eigentlich ganz gerne. Hat so etwas Uriges, im weitesten Sinne.
 291 #00:27:16-0#

292 I: Aber braucht es / Also (...) gibt es / Hat diese Varietät der deutschen Sprache, weil auch in der Standardsprache,
 293 also auch im Hochdeutsch gibt es ja Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich und der Schweiz. Hat das
 294 irgendeine Relevanz? Brauchen wir das überhaupt, diese Unterscheidung österreichisches Deutsch, bundesdeut-
 295 sches Deutsch, Schweizer Deutsch? #00:27:40-4#

296 B: Das ist jetzt mehr eine philosophische Frage, die auf Nationalstolz anspielt, nehme ich an. #00:27:46-3#

297 I: Nein, wie es für dich / wie DU das wahrnimmst. #00:27:50-5#

298 B: (Atmet laut aus). Es trägt zur Individualisierung bei. Es zeigt, ich würde sagen im Westen eher stark, ein biss-
 299 chen eine Heimatverbundenheit, ähm. Trägt einfach dazu bei, dass man sagt: Ok, ich komme aus dem und dem
 300 Eck oder aus der und der Region. Brauchen in dem Sinn würde man es wahrscheinlich nicht. Allerdings würde
 301 man den Menschen vermutlich viel wegnehmen, weil es ja auch mit der Identitätsfindung zu tun hat. Also brauchen
 302 per se zur Kommunikation tut man es nicht. Da reicht eine einheitliche Sprache aus. Allerdings man würde den
 303 Leuten viel zu viel wegnehmen, wenn man sagen würde: Du darfst das nicht mehr sprechen. Oder das über Jahr-
 304 zehnte ausschleichen lassen würde. Das ist meine Vermutung. Und so ist das Ganze einigermmaßen stabil auch
 305 kultur-, traditionenverbunden und so weiter und das passt schon. #00:28:46-8#

306 I: Fehlt deinen Schülerinnen und Schülern etwas in ihrer Identität, wenn sie damit sich überhaupt nicht auseinan-
 307 dersetzen? Oder keine Berührungspunkte zum österreichischen Standarddeutsch haben? #00:29:00-2#

308 B: Das ist eine gute Frage, die ich so nicht beantworten kann. Dazu müsste man nämlich viel mehr Einblick in ihre
 309 Lebensrealität haben und die habe ich auch nur begrenzt. Das ist wieder sehr individuell, ähm. Ich denke sie geben
 310 sich das eher durch die Erstsprache oder durch die ursprüngliche Sprache. Von der sie kommen und dass eher
 311 diese Geschichte / (...). Allerdings glaube ich nicht, dass man eine ich nenne es einmal akademische Lebenswelt
 312 oder (...) / wenn jemand studiert hat, einen akademischen Abschluss hat, ein relativ stabiles, also sicheres Jobum-
 313 feld hat und so weiter. Ich glaube nicht, dass man das mit dem Leben unserer Schüler vergleichen kann. Auch von
 314 der Kindheit und von der Jugend her nicht. Weil es inzwischen SEHR unterschiedliche Voraussetzungen sind.

315 Würde ich sagen. Weil einfach / Also ich sage einmal, ja, heile Welt hatte ich jetzt in meiner Kindheit auch nicht
316 zu 100 Prozent, aber es war RELATIV heil, RELATIV einfach. Es gab kein Corona, es gab keinen drohenden
317 Krieg und so weiter. Also durch die Ukraine, ähm. Die Wirtschaftskrisen oder die Auswirkungen der Wirtschafts-
318 krisen haben sich EHER in Grenzen gehalten. Die waren jetzt nicht so präsent und jetzt hat man das Thema (...)
319 ständig vor Augen. Wohl auch durch Social Media. Das gab es vor 15, 20, 25 Jahren auch noch nicht. Muss man
320 auch dazu sagen. Es sind unterschiedliche Lebenswelten, würde ich sagen. #00:30:38-3#

321 I: Mhm. Glaubst du dann auch, dass es / Also diese sprachliche Identität, die österreichische Standardsprache /
322 Wenn du jetzt eine ältere Generation mit deiner Generation vergleichst. Glaubst du, dass es DA Unterschiede gibt,
323 wie (...) wichtig österreichisches Standarddeutsch für die ist? #00:31:02-8#

324 B: Ja, glaube ich schon. Also wenn ich meine / wenn ich an meine Großeltern denke, sind inzwischen alle verstor-
325 ben, ähm also mein Großvater hat astreines / also hat sehr gut Wienerisch gesprochen. Er hat sich auch im Wiener
326 Umfeld sehr aufgehoben. Was ich von meinem Urgroßvater GEHÖRT habe, ich kenne ihn / kannte ihn nicht mehr
327 persönlich. Aber gehört habe, der hat auch größeren Wert darauf gelegt, ähm. Andere Seite, also die Großmutter
328 anderer Seite, die hat sehr viel Wert auf Bildung, Bildungssprache gelegt. Da war der Großvater von der anderen
329 Seite her auch Hochschulprofessor und so. Also (atmet laut aus) es ist ich glaube schon / Also es sind einfach
330 Generationenunterschiede da. Und das ist wahrscheinlich auch ganz gut, dass sie da sind und man sollte sie auch
331 akzeptieren. Das ist jetzt nicht unbedingt schlecht, es ist nur anders. Und dieses Anders würde ich jetzt als neutral
332 empfinden. #00:31:56-1#

333 I: Mhm. (...) Würdest du sagen, dass die Generationen davor auch schon so ein bisschen Einfluss von den deutsch-
334 sprachigen Nachbarländern gehabt haben? Dass die Sprache auch so ein bisschen durchmischt war oder (...) hat
335 es einmal eine klarere Abgrenzung gegeben als heute? #00:32:11-4#

336 B: (lacht) Schwierige Frage, ähm. Generationen davor, ähm. Meine Eltern kommen aus Wien, die sind in Wien
337 groß geworden. Meine Großeltern kommen aus ähm aus dem Raum vom heutigen Tschechien, also quasi Böhmen
338 früher, der Raum vom heutigen Tschechien, Slowakei und Ungarn. Also (...) da war das also typische Einwande-
339 rungsgeschichte (lacht) mehr oder weniger. Da war das eher so, dass sie wahrscheinlich (...) die deutsche Sprache
340 zwar gelernt haben, weil sie ihn Wien groß geworden sind, aber ich glaube da waren die Einflüsse aus dem Tsche-
341 chischen, Ungarischen, Slowakischen und so weiter größer. Oder waren auch noch vorhanden und dadurch haben
342 sich viele regionale Mischungen unter Anführungszeichen ergeben, wie, keine Ahnung, Ausdrücke aus dem
343 Tschechischen, dass man zum Beispiel Powidl sagt statt Zwetschgenmarmelade oder so in die Richtung. ähm. Ich
344 glaube da sind einfach diese ganzen Sachen her oder (...) ähm Klosett statt Toilette oder so in die Richtung. Was
345 ja wieder aus dem Französischen kommt. Was dann wieder aus der Kriegszeit kommt und so weiter und so fort.
346 Also natürlich hat das einen Einfluss auf das Ganze. Dass das Deutsche da zu viel Einfluss genommen hat, ich
347 meine, ja wir leben in Österreich, natürlich wird das Einfluss gehabt haben. Und dann auch seitens der Gesellschaft,
348 des Elternhauses so wichtig war, kann ich so nicht beantworten. Also Sprache entwickelt sich ja. Genauso wie wir
349 heute viel mehr englische Wörter verwenden, auch in der Wissenschaft wohlbemerkt. In der Wissenschaftsspra-
350 che. Das ist einfach eine stetige Entwicklung und das ist ok. Und es ist interessant, diese Entwicklung zurückzu-
351 verfolgen. Muss ich sagen. Und mitunter ist es grottig. Oder hört sich für uns grottig an, wie sich das entwickelt.
352 Aber es ist halt so. (atmet laut aus) #00:33:53-2#

353 I: ähm. (...) Braucht es deiner Meinung nach ähm für die Identität als ich sehe mich als Österreicher, Österreicherin
354 eine österreichische Standardsprache? #00:34:08-5#

355 B: Bitte? #00:34:09-7#

356 I: Braucht es deiner Ansicht nach die österreichische Standardsprache, um ähm die Identität als Österreicher, Ös-
357 terreicherin zu festigen? #00:34:19-6#

358 B: Das ist eine Fangfrage, weil dazu müsste man einmal festlegen, was ein Österreicher ist. Was das ausmacht.
359 Oder was ihn ausmacht im Vergleich zu von vor zwei Generationen oder so in die Richtung. Vor fünf Generationen
360 oder was auch immer. Österreich ist ein Einwanderungs- und Durchzugsland. Es war einmal wesentlich größer als
361 jetzt, ähm. Ist ein bisschen schwer. Und wenn die größten Gemeinsamkeiten Wiener Schnitzel und Bier sind, dann
362 sage ich einmal: Gute Nacht. Ich kenne viele, die essen weder Schnitzel oder essen es nicht gerne. Und ich kenne
363 auch viele, die kein Bier trinken, ähm. Braucht es das? Ich glaube eher, es braucht eine / in einem Staat / also,
364 wenn ich jetzt von einem staatlichen Gebilde ausgehe, dann / was Österreich also theoretisch sein sollte, dann
365 braucht es eine Einheitssprache, in der sich alle verstehen können. Also in der sich alle verständigen können. Das
366 heißt auf Ämtern oder sonst wie, dann kann man von mir aus Rücksicht nehmen, ähm. Was ja auch teilweise in
367 Kärnten gemacht wird mit ähm der slowakischen Sprache und so etwas. Also mit dem (unv.) etc. Kann man ruhig
368 darauf Rücksicht nehmen. Sollte man meiner Meinung nach sogar auch. Aber es braucht eine Einheitssprache, auf
369 der sich alle auf einem relativ hohen und guten Level verständigen können. Sonst kommt es zu gesellschaftlichen
370 Problemen, Differenzen, Auseinandersetzungen, Konflikten und so weiter. Und da sind wir eben gerade und da
371 wird meiner Meinung nach auch nicht wirklich darauf geschaut, dass sich alle auf diesem Level unterhalten

372 können, ähm. Die kulturellen Aspekte kommen dann noch erschwerend hinzu. Aber die Sprache wäre einmal ein
373 Anfang, damit man sich zumindest auf derselben Sprache und damit man wirklich sagt: Ok, das ist die Begriff-
374 lichkeit. Keine Ahnung, das da ist ein Baum, das heißt Baum, fertig. Ich meine nur: Das ist ein Baum und nicht
375 mehr und nicht weniger, ähm. Da sind einfach die Sachen dahinter. Also das ist das, wo ich mir einfach denke,
376 das braucht es. Und da geht es jetzt nicht einmal so darum, um ÖSTERREICHISCHES. Um Standardsprache oder
377 so etwas. Es braucht eine gemeinsame Sprache. Es braucht einfach ein gemeinsames Level, auf dem man sich
378 verständigen kann, sonst wird es schwierig. Und durch die ähm Einwanderungspolitik, oder das Einwanderungs-
379 geschehen besser gesagt, der letzten Jahre und auch das Aktuelle über die Ukraine und so weiter ist es halt, ja,
380 nicht mehr so gegeben. Also wenn ich mir denke, dass 99 Prozent oder vermutlich über 99 Prozent, ich habe es
381 mir nicht ausgerechnet, zuletzt waren es 98,9 Prozent aller Schüler meiner Schule Deutsch nicht als Erstsprache
382 haben und auch nicht als Umgangssprache haben. Im Normalfall wird es halt schwierig. Und ich glaube auch nicht,
383 dass wir mit unserem derzeitigen Schulsystem da großartig weiterkommen. Weil das Level halt relativ gering ist.
384 Meine Meinung. #00:37:13-7#

385 I: Dankeschön. Gibt es dann noch irgendetwas, was dir noch wichtig ist. Was wir nicht besprochen haben? Wenn
386 es um (...) die österreichische Sprache geht und deine Einstellung dazu? #00:37:29-2#

387 B: ähm. Zum letzten Punkt, das wäre meiner Meinung nach wichtig, dass man eben eine einheitliche oder eine Art
388 Gemeinsprache, wie es in Fantasybüchern so schön heißt, hat. Keine Ahnung, kann dann auch gerne eine österrei-
389 chische Standardsprache sein, von mir aus. Wo man wirklich bewusst wieder mehr österreichische ähm oder ös-
390 terreichische Begriffe, Wörter, Redewendungen, etc. reinbringt. Das ist überhaupt kein Thema. Wäre sogar meiner
391 Meinung nach ganz gut, damit es einen Zusammenhalt gibt bei dem Ganzen. Aber das ist mehr ein politisches
392 Thema und weniger ein sprachliches. #00:38:01-2#

393 I: Ok. #00:38:01-8#

394 B: Glaube ich halt. Ja und Sprache ist ja auch politisch, von dem her (atmet laut aus, lacht) wundert es mich nicht.
395 #00:38:09-6#

396 I: Mhm. #00:38:11-3#

397 B: Ja. #00:38:12-7#

398 I: Sehr, sehr spannend. Vielen, vielen Dank. #00:38:14-3#

399 B: Gerne. #00:38:15-9#

400 I: Wenn das für dich passt, dann würde ich jetzt einmal die Aufnahme stoppen. #00:38:20-0#

401 B: Ja. #00:38:20-6#

12.2 Fall 2

- 1 I: Es ist das Bild dann auch dabei, das wird aber nicht veröffentlicht. Es wird nur das // #00:00:06-5#
- 2 B: // Ja. // #00:00:06-5#
- 3 I: // das Transkript dann veröffentlicht. #00:00:09-2#
- 4 B: Ok, passt. Mhm. #00:00:09-6#
- 5 I: Also maximal die Tonaufnahme mit Bild der Masterbetreuer, wenn er danach fragt. #00:00:15-7#
- 6 B: Ja, ja. Mhm. #00:00:18-3#
- 7 I: Ok. Gut. Also ich hätte gerne von dir, dass du mir einfach erzählst, was du mit der deutschen Sprache verbindest,
8 welche Bedeutung deutsche Sprache in deinem ganzen Leben hatte und hat. #00:00:39-3#
- 9 B: Mhm, ähm. Mir ist im Laufe meines Lebens bewusst geworden, dass ich meinen muttersprachlichen Raum
10 nicht hätte verlassen können, weil ich zu sehr an die Sprache gebunden bin. Sie mehr meine Heimat ist als vieles
11 andere. Ich hab einen Bruder, der diese Heimat verlassen hat und jetzt wo anders lebt und ich hätte das nicht
12 können. Das ist mir vollkommen klar. Also es ist zentral, würd ich sagen. #00:01:12-9#
- 13 I: Und wie würdest du diese deutsche Sprache definieren? Also deine eigene Sprache. Ist da irgendetwas besonders
14 daran? #00:01:22-0#
- 15 B: Na, sprechen und schreiben war für mich immer wichtig, deshalb bin ich Germanistin geworden. Und ähm (...)
16 ich bin manchmal erstaunt, wenn meine englischsprachige Schwägerin, dass sich Deutsch nicht gut anhört.
17 #00:01:44-9#
- 18 I: Mhm. #00:01:45-5#
- 19 B: Dass es so kracht oder so. Das ist für mich natürlich nicht so, ja. (...) Ja, mir wurde viel vorgelesen, in frühester
20 Kindheit. Meine Mutter hat viel mit mir gesprochen, natürlich also mein Vater auch, meine Brüder auch, aber das
21 ist schon glaub ich eine / Das ERZÄHLEN war bei uns in der Familie auch sehr wichtig. Geschichten erzählen
22 und ja. Das konnte meine Mutter auch sehr gut. #00:02:16-1#
- 23 I: Und in welcher Art von der deutschen Sprache // Also welche (...) Varietät der deutschen Sprache, würdest du
24 sagen, hat in deinem Alltag oder in deiner Kindheit eine besondere Bedeutung gespielt? #00:02:28-5#
- 25 B: ähm. Spricht die Frage jetzt auch so dialektale Färbungen oder so etwas an? #00:02:35-9#
- 26 I: Kann sein, ja. #00:02:37-0#
- 27 B: Es ist so, dass ich im Steirischen aufgewachsen bin. Dann für die / für das Gymnasium die Landesgrenze über-
28 schreiten musste und dort mit dem Lungauerischen zusammengetroffen bin, das wirklich eine völlig andere Spra-
29 che ist. Und auch eine andere Art der Geografie. Und ähm (...) ja. Bin vom Bodensee, vom Alemannischen beein-
30 flusst. Und (...) ja also das spielt da alles eine Rolle. Was man in welchen Dialekten wie ausdrücken kann.
31 #00:03:16-9#
- 32 I: Und in der Familie, habt ihr da eher im Dialekt gesprochen, oder? #00:03:21-1#
- 33 B: Ja, eben da meine Mutter aus dem Alemannischen kommt und mein Vater aus dem Steirischen, hat es da viel
34 gegeben. Und dann noch das salzburgisch-kärntnerische Grenzgebiet. UND eben auch einige Verwandte, die über-
35 haupt in einer fremden Sprache sprechen. #00:03:38-5#
- 36 I: Mhm. #00:03:39-1#
- 37 B: Das heißt, das alles hat eine Rolle gespielt. #00:03:42-4#
- 38 I: Mhm. Und würdest du sagen, dass sich dein Sprachgebrauch (...) verändert hat? #00:03:49-2#
- 39 B: Hm, naja ich glaub ich bin mir immer (...) mehr des Gebrauchs bewusst geworden, ja. Also (...) ja. (...) Also
40 (...) und ich hab auch selber differenzierter glaub ich mit der Zeit auf all diese zweisprachigen Kinder, die in ZWEI
41 Sprachwelten leben. Und ich hab jetzt einen Großneffen, der in DREI Sprachwelt lebt. Also im Englischen, Tür-
42 kischen und Deutschen. Und vier Jahre alt ist und das total gut balanciert, ja. Das ist für mich bewundernswert.
43 #00:04:31-0#
- 44 I: Das heißt, ihr habt in der Familie Heterogenität von verschiedenen // #00:04:34-5#
- 45 B: // Ja. // #00:04:34-5#
- 46 I: Sprachen. Und auch innerhalb // #00:04:36-9#

47 B: // (unv.) // #00:04:38-3#

48 I: der deutschen Sprache. #00:04:38-3#

49 B: Hm? #00:04:38-3#

50 I: Ok. Und auch innerhalb der deutschen Sprache eine // #00:04:41-5#

51 B: // Ja. // #00:04:41-5#

52 I: Heterogenität. #00:04:43-4#

53 B: Mhm. #00:04:44-6#

54 I: Würdest du sagen, dass das Deutsch im PRIVATEN und im schulischen Bereich auch anders ist? #00:04:52-5#

55 B: ähm (...). Ich hatte immer sehr für eine Durchlässigkeit plädiert. Weil das in meinem Fall, das ähm (...) das

56 glaubwürdigste war oder das, wo ich am ehesten am authentischsten war. Natürlich hab ich versucht, auf der (...)

57 hochsprachlichen Ebene zu bleiben aber / Also ich hab da auch vieles aus meinen Erfahrungen einfließen lassen

58 in den Unterricht. Und diese Dinge auch erzählt, dass ich eben mir mit dem Türkischlernen sehr schwertue. Und

59 daher sehr gut verstehe, warum türkische Schüler sich mit dem Deutschlernen auch schwertun, ja. Zum Beispiel,

60 ja. Und das war dann irgendwie für sie, ja (...) bildhafter. Ob es gewirkt hat, weiß ich nicht. #00:05:50-9#

61 I: Du hast vorher schon die Hochsprache angesprochen. #00:05:55-3#

62 B: Mhm. #00:05:55-8#

63 I: Kannst du mir sagen, was du damit genau meinst? #00:06:00-3#

64 B: Naja, es ist nicht das Burgtheaterdeutsch, ja. Es ist ähm halt dieses österreichische Idiom, das bei uns für (...)

65 die gängige Sprache gehalten wird, die dann befreit ist von speziellen dialektalen Ausdrücken. #00:06:24-6#

66 I: Das heißt, da gibt es eine eigene Standardsprache für Österreich. #00:06:27-3#

67 B: Ja, das denke ich schon. Mhm. Und das kann man ja auch in allen Nöstlinger-Büchern und ähnlichem auch

68 wahrnehmen, ja. #00:06:40-8#

69 I: Und grenzt sich die irgendwie von anderen (...) Sprachen oder Standardsprachen ab? Oder / #00:06:50-6#

70 B: Naja, sowohl im Ausdruck als auch zum Teil im grammatikalischen Gebrauch. Also dass das (...) mit hat und

71 ist gesessen, ja. Dass das Germane immer mehr hereinspielt, das ist mir SCHON sehr spürbar, ja. Auch durch die

72 Medien natürlich oder so. #00:07:12-4#

73 I: Das heißt deutsche Medien mehr das // #00:07:16-0#

74 B: // PRÄGEN, ja. Eher glaub ich prägen dann letztlich den Gebrauch unserer Medien. #00:07:22-6#

75 I: Ah, ok. #00:07:22-6#

76 B: Ja. #00:07:27-4#

77 I: Das heißt, dass die Standardsprache in Österreich unterscheidet sich von der in Deutschland. Ist das irgendwie

78 Thema bei euch in der Schule? #00:07:36-9#

79 B: Ja. Ist Thema. Also, gerade wenn wir in Büchern auf Formulierungen gestoßen sind, die noch vor wenigen

80 Jahrzehnten in Österreich nicht so üblich gewesen wären, dann hab ich das immer wieder thematisiert, ja. Nicht

81 jetzt, um da irgendwie so ein spezielles Lokalkolorit hineinzubringen, aber ich glaube Sensibilität im Bereich der

82 Sprache, das nützt dann auch für alle anderen Dinge. #00:08:10-5#

83 I: Gibt es da bei euch in der Schule irgendwelche bestimmten (...) Normen, wie ihr umzugehen habt mit österrei-

84 chischem Deutsch? #00:08:22-3#

85 B: Ja, ist mir nicht bewusst, ehrlich gesagt. Weiß ich nicht. Ich glaube, dass das schon sehr dann an der Persön-

86 lichkeit des Lehrenden liegt, wie er das praktiziert, habe ich den Eindruck. Weiß ich nicht. Und daher sind dann

87 vielleicht auch die Schwellen sehr unterschiedlich, ja. #00:08:41-0#

88 I: Und wie praktizierst DU das dann? Was ist für dich dann die Norm beim Sprechen oder beim Schreiben?

89 #00:08:51-1#

90 B: Ja, ich weiß nicht. Ich glaube, dass ich insgesamt eher zur Großzügigkeit neige, weil es mir wichtiger ist, dass

91 (...) der Lernende das ausdrücken kann, was er gern ausdrücken möchte. Auch wenn das jetzt NICHT einem be-

92 stimmten Standard entspricht. Aber dafür seine Gedanken sozusagen durchleuchten und die formale Sache, ja.

93 Natürlich wird man grammatikalische Fehler oder so letztlich berichtigen, aber es steht nicht im Vordergrund.

94 #00:09:30-9#

95 I: Das heißt, ob eine Formulierung jetzt eher bundesdeutsch ist oder österreichisches Standarddeutsch, ist bei dir
96 beides richtig. #00:09:37-3#

97 B: Ja, sicher. Ja. #00:09:38-9#

98 I: Ok. #00:09:39-4#

99 B: Vor allem, weil ich glaube, dass die Schüler ja eben über ihren medialen Gebrauch eher schon so sozialisiert
100 sind. Auch in diesen Spielewelten doch noch mehr dann Englisch oder aber, ja. Anglizismen kommen sicher mehr
101 vor als früher. #00:09:58-9#

102 I: Das heißt, das hat sich auch verändert, würdest du sagen, im Laufe // #00:10:01-9#

103 B: // Ja, das hat sich STARK verändert, glaub ich, ja. Also die Selbstverständlichkeit, mit der auch sehr junge
104 Lernende heute Englisch sprechen, die ist schon erst in den letzten 20 Jahren oder noch weniger aufgekommen,
105 glaub ich. #00:10:19-2#

106 I: Wie war es in deiner eigenen Schulzeit im Deutschunterricht? Welche Erfahrungen? #00:10:24-7#

107 B: Naja (...). Ich glaube es muss AUCH irgendetwas ansprechendes gehabt haben, sonst hätte ich es nicht studiert.
108 Wir haben natürlich sehr viel Literatur gemacht. Es gab dann noch extra das Freifach Literaturpflege, wo man am
109 Nachmittag hingegangen ist und zusätzliche Bücher gelesen hat und Dramen gemeinsam gelesen hat oder sowas
110 halt. Also zu den heutigen Maturathemen unterscheidet es sich heftigst, ja (lacht), würd ich sagen. #00:11:01-1#

111 I: Und der Fokus, würdest du sagen, war mehr auf dem österreichischen Standarddeutsch oder war das damals
112 AUCH schon (...) egal, weil Deutsch ist Deutsch? Also Standardsprache ist Standardsprache. #00:11:13-4#

113 B: (Handy läutet). Entschuldigung. Ich muss das ganz kurz annehmen, ja? Ok. (Spricht am Telefon). Danke. Ich
114 weiß nicht, ob das Thema war. Das kann ich schlecht sagen. Man wusste, dass das (...) unsere Sprache aus dem
115 Mitteldeutschen, das war irgendwie ganz wichtig. Also aus Mitteldeutschland und dass das eine bestimmte Region
116 eben um Hannover offensichtlich am besten sich durchgesetzt hat, sagen wir einmal. Also das wurde auch schon
117 in der Schule thematisiert. #00:12:02-2#

118 I: Und heute ist das anders? Dass es nicht mehr so Thema ist in der Schule, oder? #00:12:09-1#

119 B: Nein, ich glaub / Das weiß ich nicht. #00:12:12-0#

120 I: Mhm (...) Sprichst du das in deiner Schule mit den Schülern an? Also die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten
121 der unterschiedlichen / #00:12:23-2#

122 B: Naja, ich spreche es an, wenn fremdsprachige Schüler aus dem Österreichischen gar nicht mehr kennen.
123 #00:12:29-5#

124 I: Mhm. #00:12:30-2#

125 B: So, dass das einfach aussterbend ist auch #00:12:35-4#

126 I: Ist das positiv zu bewerten oder negativ? #00:12:38-7#

127 B: Naja, ich glaube, wenn Vielfalt verloren geht, ist das immer negativ zu bewerten, ohne jetzt eben da (...) so
128 einen wir sind wir Standpunkt. Aber ich denk mir, viel zulassen zu können, das ist / wäre gut. Und auch viel zu
129 erhalten, vielleicht, ja. Weil auch das Wienerische hat ja eine Breite in (...) vielem, die durch die Standardsprache
130 gar nicht erhalten werden kann, ja. #00:13:13-9#

131 I: Wenn jetzt deine Schülerinnen und Schüler zum Beispiel (...) an die deutsche Sprache in Österreich denken.
132 Was würdest du sagen verbinden sie denn damit? #00:13:26-6#

133 B: Ja, meine Schülerinnen sind (...) genau zur Hälfte zweisprachig. Und je nachdem, wie gut sie in ihrem Eltern-
134 haus auch mit dieser zweiten Sprache sich anfreunden konnten, desto positiver ist das Gefühl natürlich damit und
135 desto selbstverständlicher wechseln sie zwischen beiden. #00:13:56-6#

136 I: Mhm. #00:13:57-1#

137 B: Wenn das nicht der Fall ist, dann erleben sie es schon es als eine im / eine (...) / ein NICHT beheimatet sein in
138 der Sprache. Ein (...) letztlich in gewisser Weise ein ihnen feindlich Gegenüberstehendes, das man bewältigen
139 MUSS aber eigentlich das Schwierigkeiten macht, ja. #00:14:25-3#

140 I: Ist dann die // #00:14:27-3#

141 B: // Deshalb stört mich zum Beispiel // #00:14:29-0#

142 I: // Mhm. // #00:14:29-0#

143 B: Dass ein größerer Anteil von, zum Beispiel türkischsprachigen Germanistinnen in den Schulen, vor allem von
 144 zehn bis 14, sicher enorm von Vorteil wäre. Und ich nehm jetzt einmal die türkischsprachigen, aber es gilt letztlich
 145 für alle größeren Minderheiten. #00:14:52-2#

146 I: Ist dann (...) die Bedeutung / Glaubst du, dass die Bedeutung dieses ÖSTERREICHISCHEN / der ÖSTERREI-
 147 CHISCHEN Standardsprache an den Schulen immer weniger präsent wird? #00:15:06-9#

148 B: Das weiß ich nicht. Ich glaube, dass das letztlich schon, dass das DAS ist, was wir sprechen. Und dass das auch
 149 nach wie vor geläufig ist. #00:15:20-2#

150 I: Ok. #00:15:21-1#

151 B: Also vom Lehrpersonal her auf jeden Fall, glaub ich schon, doch. Ich bin da sehr optimistisch. #00:15:29-5#

152 I: Und wenn wir jetzt noch einmal zu den Normen zurückkommen. Ist das / Gibt es da manchmal Schwierigkeiten
 153 als Lehrperson einzuschätzen, was ist jetzt schon Standard, also was ist jetzt gehobene Sprache und was ist schon
 154 Umgangssprache? Oder ist das eigentlich (...) weniger Thema? #00:15:53-4#

155 B: Ja, ich glaube es ist weniger Thema, wenn der inhaltliche Aspekt der Aussage getroffen wird. Wenn das MÖG-
 156 LICH ist in der Umgangssprache, ja. #00:16:08-9#

157 I: Aha. Glaubst du, dass das spezifisch ist für die Mittelschule oder ist das generell eine Tendenz eher zum der
 158 Inhalt ist wichtig und ähm inwiefern das jetzt standardsprachlich oder umgangssprachlich ist, ist weniger von
 159 Bedeutung? #00:16:27-1#

160 B: Möglicherweise ist man in der Mittelschule stärker darauf angewiesen letztlich den Fokus auch dort zu sehen.
 161 #00:16:37-2#

162 I: Mhm. #00:16:37-9#

163 B: Weil wir einfach mit viel mehr Sprachen zu tun haben und ich muss schon sagen, dass eine / ein sozusagen /
 164 Wobei ich denke, das ist ja in den Gymnasien jetzt auch so, dass die Durchmischung der Schüler eine viel stärkere
 165 ist, ja. Sie wird vielleicht ein bisschen weniger berücksichtigt, ja. Aber vorhanden ist sie glaub ich in allen Schul-
 166 stufen und überall, ja. Und aber es gilt für MICH schon ein / für mich PERSÖNLICH ein anderes Maß als das, das
 167 ich an Kinder anlege. Also das ist (...) weiß ich nicht.

168 #00:17:22-0#

169 I: Mhm. #00:17:22-0#

170 B: Ich geh nicht davon aus, dass die Sprache jedem Kind gleich wichtig zu sein hat. #00:17:31-7#

171 I: Was ist denn das, das ÖSTERREICHISCHE in der deutschen Sprache? #00:17:37-7#

172 B: Hm (...) Ja es wird ihm manchmal nachgesagt, dass es weniger präzise sei. #00:17:51-7#

173 I: Mhm. #00:17:52-7#

174 B: Ich denke es ist ein Irrtum. Ich glaube nur, dass die Hörgewohnheiten der Österreicher*innen sobald sie vor
 175 allem ein DEUTSCHES Idiom hören, wesentlich respektvoller sind. Während, würde dasselbe mit einem burgen-
 176 ländischen oder einem Kärntner Touch vorgetragen, dann wird es schon weniger ernst genommen. Deshalb denk
 177 ich mir, haben wir / AUCH deshalb haben wir natürlich jetzt (...) mehr bundesdeutsche Menschen in führenden
 178 Positionen. Weil das für uns sehr sachlich klingt, was gesagt wird. #00:18:41-1#

179 I: Also WIR Österreicherinnen und Österreicher schreiben dem Bundesdeutschen ein bisschen mehr (...) Professi-
 180 onalität zu? #00:18:49-2#

181 B: Genau. Da bin ich mir ziemlich sicher, ja. #00:18:54-4#

182 I: Das heißt // #00:18:56-4#

183 B: // Wir sehen, dass dieser Sprachraum natürlich ein viel größerer ist und dass sich daraus erklärt, dass viele
 184 Managerinnen und Manager auch gebraucht werden aus dem Raum. Aber (...) das kann man / Dazu gibt es glaub
 185 ich viele Untersuchungen. #00:19:12-2#

186 I: Mhm. #00:19:12-8#

187 B: Dass das sachlicher wirkt, professioneller, effektiver, ja. #00:19:20-6#

188 I: Das heißt, das dialektale, dialektale Färbungen sind dann irgendwie etwas Negatives. #00:19:27-4#

189 B: Genau. (unv.) ich glaube schon. Also das passiert mir selber auch, je nachdem welcher Bürgermeister gerade
190 zu welchem Unglück spricht. Ja, das passiert oder. Da kann man sich dessen bewusst sein, dass man da jetzt
191 strengere Maßstäbe anlegt als hätte er in Standardsprache denselben Sinn von sich gegeben. #00:19:55-6#

192 I: Mhm. Glaubst du, dass das in Wien und in anderen Bundesländern unterschiedlich gesehen wird? Ist das ein
193 ganz österreichweites Phänomen? #00:20:09-0#

194 B: (...) Naja. Sprache (...), hatte ich so den Eindruck, kam so im öffentlichen Leben, zum Beispiel im Alltagsleben,
195 in meiner Jugend ja deutlich mehr vor als es jetzt der Fall ist, ja. Also in Straßenbahnen oder U-Bahnen wurde
196 früher sehr VIEL gesprochen von Menschen, in unterschiedlichsten Dialekten. Und (...) heute kommt es einfach
197 nicht mehr vor, das heißt der Mensch ist viel mehr zurückgezogen auf seine, ja seine Medien bezogen. Also man
198 hört da auch wenig und das weiß ich jetzt nicht. Mir ist nur sehr bewusst, dass ich diesen Wechsel in den wieneri-
199 schen Dialekt anfangs UNglaublich belustigend empfunden habe. Also für mich WIRKLICH / LANGE Zeit
200 musste ich unglaublich viel lachen. #00:21:15-3#

201 I: Brauchen wir eigentlich ein österreichisches Deutsch, wenn das Bundesdeutsche so präsent ist im (...) berufli-
202 chen, im schulischen? #00:21:27-1#

203 B: Wie war die Frage ganz am Anfang? #00:21:29-0#

204 I: BRAUCHTS denn eigentlich ein österreichisches Deutsch? #00:21:34-3#

205 B: Mhm. Ich denke es bräuchte es schon. Und ich finde auch, dass die Schweizer da einen wesentlich selbstbe-
206 wussteren Umgang zeigen. Es ist natürlich die Sprache, die Schweizer Sprache, auch ein viel deutlicherer / hat
207 viel deutlichere Abgrenzungen noch zum Standarddeutsch. Aber das würde ich eigentlich wünschenswert finden,
208 dass man demselben Bewusstsein sich dieser Sprache bedient, ja. #00:22:05-4#

209 I: Haben die Schweizer auch eine eigene Standardsprache oder (...) lehnen sie die dann mehr an das Bundesdeut-
210 sche an? #00:22:14-4#

211 B: Naja, da gibt es Nachrichten, die auf Schweizer Deutsch gesprochen werden. Also ich denke, das gibt es auf
212 jeden Fall und OFFIZIELL. #00:22:27-0#

213 I: Das heißt das ist mehr Selbstbewusstsein und Stolz (unv.) nationale Identität. #00:22:32-6#

214 B: Nach MEINER Einschätzung, ja. Ich weiß aber nicht, ob die stimmt, aber das / aber da sozusagen ich viele
215 Verwandte in diesem Dreieck am Bodensee - Deutschland, Schweiz, Österreich - hab, hab ich schon irgendwie
216 immer wieder mitgekriegt, dass das unterschiedlich abgehandelt wird. #00:22:53-4#

217 I: Mhm. War das früher in Österreich (...) mehr so, dass wir das österreichische Deutsch, auch wie die Schweizer
218 vielleicht, mehr uns darauf konzentriert haben oder war das schon immer / waren wir da schon immer klar anders?
219 #00:23:12-9#

220 B: Ich weiß es nicht. Also ich denke mir, wenn man jetzt sich die Monarchie anschaut, da gab es dieses Beamten-
221 deutsch. Das hat sich Österreich selbst entwickelt und (...) war auch eine Sprachform, ja. Und denk ich nicht
222 unbedingt bundesdeutsch, der Einfluss. Sondern eben, ja. Hat sich eben in diesem Stand entwickelt, zum Beispiel.
223 Und jeder musste damit umgehen können, weil Gesetze ja alle betreffen. #00:23:44-6#

224 I: Mhm. (...) Das heißt so in der Verwaltung ist // #00:23:50-5#

225 B: // Ja. // #00:23:50-5#

226 I: // ist viel von dem österreichischen Deutsch. #00:23:53-4#

227 B: Vermute ich schon, dass da auch noch einiges drinnen steckt, ja. #00:23:57-1#

228 I: Ok, mhm. Und in deiner eigenen Kindheit und Schulzeit (...) war jetzt österreichisches Deutsch als irgendwie
229 identitätsstiftend weniger (...) präsent als heute. #00:24:16-6#

230 B: Ich glaube eigentlich, dass es eine Selbstverständlichkeit war. Also am Land. Das wurde nicht thematisiert,
231 weil es, ja, so war. #00:24:28-5#

232 I: Mhm. Und wird es heute thematisiert? #00:24:33-5#

233 B: Ja, das kann ich nicht sagen. (...) Ich weiß nicht, ob auch dazu die Zeit bleibt. Ich glaube es ist sowieso so viel
234 zu tun, ja. #00:24:49-4#

235 I: Mhm. #00:24:50-4#

236 B: Also, das weiß ich nicht, ja. (...) Darf ich noch einmal fragen, was das Thema der Arbeit ist? #00:25:01-6#

237 I: Mhm. Die Spracheinstellung von Deutschlehrkräften an Wiener Mittelschulen. #00:25:04-3#

238 B: Mhm, ok. Verstehe. #00:25:06-5#

239 I: Ja. #00:25:06-8#

240 B: Gut, ok. Mhm. Na, das ist ja ganz schön breit. #00:25:09-1#

241 I: Ja. Genau. So sollte es auch sein. Also, ja. #00:25:13-6#

242 B: Schön. Also ein sehr schönes Thema. Mhm. #00:25:14-6#

243 I: Ja. #00:25:16-2#

244 B: Na gut. #00:25:17-4#

245 I: Ja. Gibt es jetzt noch irgendetwas zur / Also es / Was mich halt sehr interessiert, ist auch irgendwie ein bisschen
246 dieses (...) ÖSTERREICHISCHE Deutsch. Also vor allem die Standardsprache und inwiefern das in der Mittel-
247 schule / also Deutschlehrkräfte in der Mittelschule als präsent oder relevant sehen. Gibt es da noch irgendwas, das
248 du dazu noch ergänzen kannst? #00:25:45-5#

249 B: Also ich glaube, dass da ganz viel auf der NICHT bewussten Ebene abläuft. Ich denke ganz viele Lehrerinnen
250 und Lehrer entstammen dem mittleren Bürgertum, in dem DAS, wie sie sprechen und wie etwas formuliert oder
251 gesehen wird als Norm gesehen wird. Und die dann immer wieder überrascht werden, dass Menschen, und vor
252 allem aus anderen Kulturkreisen, etwas ganz anderes für wichtig halten oder auch für UNhöflich halten oder für,
253 ja. Also (...) DAS finde ich (...) dass das wesentlich wäre, dass man sich dessen bewusst ist, dass eigentlich eine
254 relative schmale soziale Schicht die Lehrenden ausmacht. #00:26:37-7#

255 I: Mhm. Das heißt das spiegelt nicht das wider, wie in Österreich tatsächlich gesprochen wird. #00:26:43-8#

256 B: Das denke ich nicht, ja. Mhm. #00:26:47-6#

257 I: Super, danke dir. #00:26:49-0#

258 B: Ja gerne. #00:26:50-1#

259 I: Dann würde ich jetzt die (...) Aufzeichnung kurz stoppen.

12.3 Fall 3

- 1 I: Ist dann natürlich eh alles anonymisiert. Ja. Ok. Gut, dankeschön. Also (...) wenn das für dich passt, dann (...)
2 würd ich einfach gern, dass du mir ein bisschen erzählst zu deiner eigenen Erfahrung mit (...) der deutschen Spra-
3 che. Von deinem eigenen Leben. #00:00:28-7#
- 4 B: Ok (...) puh, da bin ich jetzt ein bisschen überfordert. In welchen Bereichen? Einfach (...) #00:00:33-2#
- 5 I: Alles. Kannst gern mit der Kindheit anfangen, oder was das für dich jetzt gerade bedeutet. Was assoziiert du
6 mit Deutsch, mit dem wie du sprichst. Wie andere sprechen. #00:00:45-8#
- 7 B: Und auch im schulischen Kontext oder nur / #00:00:47-9#
- 8 I: Ja. Was dir besonders wichtig ist. #00:00:53-5#
- 9 B: Ok. Also prinzipiell im schulischen Kontext sehe ich die Sprache Deutsch auch als Schlüssel für die anderen
10 Fächer. Also ich glaube es ist für die Schülerinnen und Schüler sehr wichtig, die deutsche Sprache gut zu beherr-
11 schen, um eben auch die wichtigsten Kompetenzen in den anderen Fächern ähm ja, alle anderen zu können. Und
12 prinzipiell ist es die Sprache, in der man denkt, also (...) im schulischen Kontext ist es auch spannend, weil Deutsch
13 halt für viele jetzt nicht mehr die Erstsprache ist. Und ähm ja, da sind wir bei uns in der Schule insbesondere
14 gefordert als wir im Bereich Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache und ja um ehrlich zu sein, bin ich ein
15 bisschen überfordert mit der Fragestellung. Also (...) MEINE persönliche Einstellung zur Sprache Deutsch.
16 #00:01:49-6#
- 17 I: Wie würdest du es beschreiben, wie du Deutsch sprichst, zum Beispiel. #00:01:53-5#
- 18 B: (...) Wie ich Deutsch spreche? #00:01:58-0#
- 19 I: Mhm. #00:01:58-0#
- 20 B: ähm. Ich würde sagen, dass ich Deutsch spreche, fast ohne Dialekt. #00:02:06-8#
- 21 I: Mhm. #00:02:06-8#
- 22 B: Ich bin im südlichen Raum von Wien aufgewachsen. Würde sagen, dass ich, ja, eigentlich Hochdeutsch spreche.
23 Würde auch sagen, dass ich im schulischen Kontext versuche, möglichst OHNE Dialekt zu sprechen. (...) ähm (...)
24 ja. #00:02:24-4#
- 25 I: Das Hochdeutsch dann ein gewisses / Hat das irgendeine ÖSTERREICHISCHE Komponente oder ist / gibt es /
26 ist das EINE / also das Hochdeutsch EINS, das überall gleich ist? Wie siehst du das persönlich? #00:02:39-8#
- 27 B: Also es gibt sicher ein Österreich auf dem Bereich der Le / also auf der WORTEbene ein paar SPEZIELLE
28 Begriffe, die österreich-spezifisch sind ähm ja, die man auf jeden Fall im schulischen Kontext verwenden kann,
29 weil sie auch der Standardsprache angehören. Ähm (...) ja. #00:03:00-7#
- 30 I: Du hast gerade das Wort Standardsprache verwendet. Würdest du sagen in deinem Privatleben sprichst du auch
31 Standardsprache? #00:03:06-5#
- 32 B: (...) Würde ich eigentlich schon sagen, ja. #00:03:13-4#
- 33 I: Und das war schon immer so, auch in der Kindheit? #00:03:13-4#
- 34 B: Ja, wobei natürlich im Bereich der Familie, mit Freunden ist es teilweise auch die Umgangssprache ähm. Im
35 schulischen Kontext versucht man natürlich als Lehrperson größtenteils die Standardsprache zu verwenden.
36 #00:03:33-1#
- 37 I: Und sind sich glaubst du deine Schülerinnen und Schüler bewusst, dass es sowas wie eine österreichische Stan-
38 dardsprache überhaupt gibt? #00:03:42-5#
- 39 B: ähm gute Frage. Ich glaube, dass sich das systematisch vermischt. Man merkt auch (...) in der Umgangssprache
40 von den Schülerinnen und Schülern teilweise den bundesdeutschen Einschlag. Das wird auch von vielen Lehrper-
41 sonen oder Kolleginnen und Kollegen KRITISCH angemerkt, weil der Einfluss der sozialen Medien vorherrschend
42 ist, wo sie Influencerinnen und Influencern folgen, die eben aus (Deutschland?) kommen ähm und ich glaube es
43 wird auch öfter thematisiert. Also ich glaube es ist ihnen nicht von HAUSAUS bewusst, ABER sie werden syste-
44 matisch darauf angesprochen. Ähm. Da gibt es halt gewisse Lehrpersonen (unv.) und die das auch mehr einfordern,
45 sozusagen die österreichische Standardsprache verwenden. Das merk ich auch bei mir im familiären Umfeld, dass
46 zum Beispiel meine Nichte, die zehn Jahre alt ist, AUCH wenn man sie hört, würde man sie jetzt nicht unbedingt
47 dem deutsch / dem ÖSTERREICHISCHEN Sprachraum zuordnen. Und da merk ich zum Beispiel, dass mein
48 Vater, ihr Großvater, das sehr kritisch sieht. Und ich denke den Schülerinnen und Schülern wird es dadurch

49 bewusst, dass sie eben darauf angesprochen werden aber nicht, weil sie jetzt selbstständig darüber nachdenken,
50 dass die Influencer und Influencerinnen, denen sie folgen, ja ein anderes Deutsch sprechen als wir hier in Öster-
51 reich. #00:05:06-6#

52 I: Ok, aber wenn ich das jetzt richtig rausgehört hab, bist du NICHT eine dieser Lehrkräfte, die das irgendwie
53 kritisch sieht oder thematisiert. #00:05:15-2#

54 B: Ja, also ich denk mal Sprache ist einem Wandel unterworfen, derzeit gehts halt in die Richtung. Es kann sich
55 auch wieder ändern, aber ich würde ihnen jetzt (definitiv?) NICHT verbieten, bundesdeutsche Begriffe zu verwen-
56 den. Würd sie auch nicht kontinuierlich darauf ansprechen ähm ja. Ich (unv.) das kann (eine?) Zeit in ihrer Le-
57 bensphase gerade sein und das kann sich in Zukunft wieder ändern. Wenn sie vielleicht MEHR auch darüber
58 reflektieren und dann zu einem späteren Zeitpunkt feststellen, dass der Sprachgebrauch halt auch mit etwas in
59 Verbindung gebracht wird und vielleicht auch eben erkennen lässt, dass sie eben sehr vielen Menschen aus dem
60 bundesdeutschen Sprachraum folgen und das kann sich im Berufsleben dann wieder ändern. #00:05:59-5#

61 I: Ja. Das heißt, wenn du jetzt zum Beispiel mündlich oder schriftlich irgendetwas korrigieren solltest von Schü-
62 lerinnen und Schülern in deinem Unterricht, würdest du jetzt bundesdeutsche Begriffe, wenn sie Standardsprache
63 sind, nicht als (...) / nicht sanktionieren, nicht korrigieren oder so. Okay. #00:06:18-6#

64 B: Nein. Nein mit Sicherheit nicht. #00:06:22-6#

65 I: Ist es immer für dich leicht zu wissen, was ist / was entspricht der Norm und nicht. Also was ist Standarddeutsch,
66 was ist schon Umgangssprache? #00:06:29-6#

67 B: Mm es ist definitiv NICHT leicht, ich glaub da gibt es auch einen gewissen Interpretationsspielraum. Ich würd
68 da jetzt auch nicht bei jedem einzelnen Begriff nachschlagen und bin da glaub ich im Vergleich zu Kolleginnen
69 und Kollegen eher (...) auf der Seite, dass ich vieles durchgehen lasse. Also speziell beim Ausdruck glaub ich merk
70 ich bei Kolleginnen und Kollegen, dass da weitaus mehr unterstrichen wird. #00:06:57-3#

71 I: Mhm. #00:06:58-0#

72 B: Was möglicherweise auch in Richtung Bundesdeutsches, deutsche Begriffe und Ausdrücke geht. (...) Ja, ich
73 sehe // das nicht allzu kritisch //. Entschuldigung? #00:07:07-0#

74 I: Wie unterscheidest du dich von diesen Kolleginnen und Kollegen, die das eher machen? #00:07:10-6#

75 B: Wie (...). #00:07:15-9#

76 I: Altersunterschied oder ein (...) / wo sie herkommen oder gibt / kannst du da irgendwas (...) festmachen dran?
77 #00:07:26-8#

78 B: (unv., #00:07:27-5#) #00:07:27-5# (...) Also ich merk das auch bei (...) gleichaltrigen Kolleginnen und Kolle-
79 gen, dass die das teilweise strikter sehen. #00:07:38-3#

80 I: Ok. #00:07:39-4#

81 B: ähm (...) Ja ich denke mal, vielleicht zielt auch deine Arbeit darauf ab, dass das mit dem persönlichen Bezug
82 zur Sprache zu tun hat. Inwiefern man ähm sich da auch selbst sanktioniert beziehungsweise sehr streng an die
83 Normen (unv.) und Vorschriften hält und ja, das könnte DAMIT zu tun haben. Möglicherweise auch mit dem
84 Alter. Also im PRIVATEN Bereich sehe ich das MEHR, dass eben ältere Person beim Verfall der österreichischen
85 Standardsprache BEKLAGEN. #00:08:15-2#

86 I: Ok. #00:08:15-9#

87 B: Aber ich glaube es gibt auch jüngere Lehrkräfte und auch prinzipiell es müssen jetzt nicht unbedingt auch
88 Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen sein, es können auch Privatpersonen sein, die das kritisch anmerken.
89 #00:08:29-2#

90 I: Ok. Würdest du sagen, dass das in deiner persönlichen Schulzeit, als DU Schüler warst, anders war? Also, wie
91 sind DEINE Lehrkräfte damit umgegangen? Gibt es da irgendwelche Erinnerungen daran? #00:08:40-3#

92 B: Umgegangen mit der bundesdeutschen Sprache oder? #00:08:47-6#

93 I: Ja, die eigene Sprachverwendung. Wie haben deine Lehrkräfte irgendwie anders gesprochen oder war da irgend-
94 was / irgendeine Veränderung oder war eigentlich eh schon immer alles so wie es jetzt ist? #00:08:59-2#

95 B: Also prinzipiell in der Unterstufe war ich in einem Gymnasium, wo glaub ich schon sehr GROSSER Wert auf
96 die Sprache gelegt wurde. Dann in der Oberstufe wars eine berufsbildende Schule für Wirtschaft und Tourismus,
97 wo der Umgang da auch etwas lockerer war und (...) ich würd vielleicht sagen, in die Richtung tendiere ich dann
98 auch eher. #00:09:20-0#

99 I: ähm Du hast gesagt, dass es ähm / dass Sprache sich ja ständig wandelt. ähm Und dass halt das sich auch im
100 Leben wieder verändern kann. Hast du irgendeine bestimmte Einstellung zu dieser Varietät von Sprache? Also auf
101 der einen Seite, dass sich vielleicht im Laufe des LEBENS die Sprachverwendung ändert aber auch, dass es eine
102 / doch eine Varietät IM Bereich des Deutschen gibt. Dass es Dialekt und Standardsprache gibt, österreichisches
103 und bundesdeutsches Deutsch gibt. #00:09:55-1#

104 B: Eine Einstellung dazu. // #00:09:58-5#

105 I: // Ja, also ist es wichtig, ist das etwas Positives. // #00:09:58-4#

106 B: Also, prinzipiell ist es für mich einfach auch nur nachvollziehbar, dass sich die Sprachverwendung ändert, je
107 nachdem mit wem man spricht, in welcher / in welchem sozialen Kontext, in welcher Situation, je nachdem, ob
108 man / ob ICH jetzt mit Schülerinnen und Schülern sprech, ob ich mit Freunden sprech. Genauso auf der Seite der
109 Schülerinnen und Schüler, ob sie mit Freunden sprechen, ob sie mit einer Autoritätsperson sprechen oder ähm ja,
110 mit der Familie. Es ist glaub ich ganz nachvollziehbar, dass wir verschiedene Varietäten haben, auch eben zu
111 einem BESTIMMTEN Zeitpunkt und auch, dass sich das eben wandelt / im Laufe der Zeit ändert. Und (...) das ist
112 für mich einfach natürlich / es ist nachvollziehbar, dass es so ist. Und es ist glaub ich schon auch wichtig, das den
113 Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, in welchen Situationen sie welchen Sprachgebrauch an den Tag
114 legen sollten. Beziehungsweise auch über die eigene Sprachverwendung zu reflektieren, ich glaub das machen wir
115 auch. Also ich kann mich zum Beispiel an Stunden erinnern, in denen ich das in der Oberstufe gemacht hab,
116 vielleicht sollte man natürlich auch schon früher ansetzen und das auch in der Unterstufe reflektieren / darüber
117 reflektieren. Wobei ich wie gesagt eben in der Unterstufe nur als Assistenzlehrer im Einsatz bin gerade. Aber ja,
118 steht glaub ich auch im Lehrplan und (...) ist (mit Sicherheit?) (unv.) wann welcher Sprachgebrauch von ihnen
119 erwartet wird. Natürlich jetzt sich da nicht wahnsinnig einschränken aber zumindest einmal darüber reflektieren
120 (...) und sich dessen bewusstwerden. #00:11:39-1#

121 I: Aber ihr habt nicht SCHULintern eine Vorgehensweise was wie korrigiert wird zum Beispiel oder wie in der
122 Stunde gesprochen wird. #00:11:50-1#

123 B: Nein, absolut nicht. #00:11:52-0#

124 I: Ok. (...) #00:11:55-8#

125 B: Ja. (...) Also, bei der Korrektur fände ich es eigentlich ganz gut, wenn das vereinheitlicht wird, beziehungsweise
126 wir tauschen uns da auch im Kollegium aus. Lassen da teilweise auch Kolleginnen und Kollegen drüberschauen.
127 #00:12:09-2#

128 I: Aha. #00:12:09-8#

129 B: Beim Sprachgebrauch IN der Stunde wie man als Lehrperson spricht, das wüsste ich nicht, wie man das ver-
130 einheitlichen sollte. #00:12:16-8#

131 I: Mhm. #00:12:18-4#

132 B: Ja, man könnte darüber diskutieren, wobei das ist das glaub ich eher in den Bundesländern die Frage, ob und
133 inwiefern Dialekt im Unterricht erlaubt sein DARF. Wobei ich glaub, die meisten Lehrpersonen auch in den Bun-
134 desländern greifen auf die Standardsprache zurück. #00:12:34-5#

135 I: Mhm. #00:12:35-0#

136 B: Aber in Wien // #00:12:38-4#

137 I: // Wenn sie selber sprechen. #00:12:37-0#

138 B: Genau. #00:12:39-8#

139 I: Mhm, ok. Und als THEMA, also als Unterrichtsinhalt, dass Dialekt und Standardsprache vorkommt, ist das bei
140 euch in der Schule Thema? #00:12:49-6#

141 B: ähm Ich hab einmal mit meiner Oberstufenklasse darüber diskutiert, über Dialekt, über den Wiener Dialekt und
142 ob ihnen der noch bekannt ist, beziehungsweise ob ihn jemand im privaten Umfeld verwendet. Und da muss man
143 einerseits bedenken, dass wir bei uns am Schulstandort, wie wahrscheinlich an den meisten Schulstandorten in
144 Wien ähm sehr viele Kinder mit NICHT deutscher Muttersprache haben, also insofern ist das ÜBERHAUPT kein
145 Thema. Und selbst bei den Kindern, die in Wien aufgewachsen sind, ist es bei den wenigsten (...) ähm der Fall,
146 dass sie zu Hause, mit den Eltern oder ihren Freunden, Dialekt sprechen. #00:13:26-7#

147 I: Ja. #00:13:27-2#

148 B: Also ich kann mich genau an einen Schüler erinnern, der gemeint hätte, dass er das macht und in der Klasse
149 waren 18 Schülerinnen und Schüler. #00:13:35-6#

150 I: Und würdest du dann / glaubst du, dass (...) / also, dass die jüngere Generation mit dem ÖSTERREICHISCHEN
151 an der Sprache überhaupt irgendetwas anfangen können oder wie sie das definieren würden? Also was macht die
152 Sprache in Österreich aus? #00:13:52-3#

153 B: Ich glaube am ehesten noch im Bereich der Lexik, also dass ihnen manche Begriffe einfallen, wo es einen
154 bundesdeutschen Ausdruck gibt und einen österreichischen. (...) ähm möglicherweise auch ja die Vergangenheits-
155 formen, dass im Bundesdeutschen / naja wobei ich glaub das ist ihnen nicht bewusst. Also ich glaub im Bereich
156 der Lexik (...) ist es ihnen noch am ehesten KLAR. Erdäpfel und Kartoffel und Tomate und Paradeiser, solche
157 Sachen aber ansonsten. #00:14:25-6#

158 I: Ja. Und wie würdest DU // #00:14:26-9#

159 B: Ja, wär spannend. #00:14:29-0#

160 I: Ja. und wie würdest du für DICH sagen, was jetzt das Österreichische an der Sprache ist, also was ist das, was
161 man mit Österreich, mit Sprache verbindet, für dich persönlich? #00:14:37-8#

162 B: Das letzte hab ich leider akustisch nicht verstanden. #00:14:40-5#

163 I: Ah. Wie würdest du für dich persönlich das Österreichische in der Sprache festmachen? Was ist jetzt österrei-
164 chisches Deutsch, gibt es das überhaupt? (...) Ich mein, die Lexik // #00:14:52-5#

165 B: Ja, ich mein es gibt es auf jeden Fall. Das gibt es auf jeden Fall und ich glaub auch, dass man den Schülerinnen
166 und Schülern auch bewusst machen muss, dass es eben eine STANDARDsprache ist. Weil häufig wird glaub ich
167 auch (unv.) wenn man mit Deutschen spricht, wird ja auch (unv.) DIALEKT sei und da muss ich schon sagen, das
168 ist klaren Regeln unterworfen und auch die Lexik ist festgehalten und auch ähm ist, ja. Sonst, die Grammatik ist
169 jetzt kein Dialekt, sondern eine Standardsprache. #00:15:24-6#

170 I: Ok. #00:15:24-6#

171 B: Also, (...) wie ich das selbst festmachen würde? #00:15:30-3#

172 I: Du würdest sagen, die Schüler sind sich vielleicht gar nicht so bewusst, dass es eine österreichische Stan-
173 dardsprache gibt, aber dass es eine österreichische Sprache gibt schon. (...) Ok. #00:15:39-5#

174 B: Ja. #00:15:42-0#

175 I: Und assoziiert du auch EHER den Dialekt mit dem österreichischen Deutsch, also mit der Sprache? Oder (...) #00:15:49-7#

176 #00:15:49-7#

177 B: Mm nein, würd ich nicht sagen. #00:15:55-4#

178 I: Das heißt, die Standardsprache ist vom bundesdeutschen Standard abzugrenzen über Aspekte der Grammatik
179 und der Lexik. Also es gibt schon kleine Unterschiede, auch in der Standardsprache. #00:16:07-9#

180 B: Genau. #00:16:09-9#

181 I: Spielt das Schweizer Deutsch überhaupt irgendeine Rolle? #00:16:13-2#

182 B: Hm. (...) ähm (unv.) #00:16:26-0#

183 I: Entschuldigung, das habe ich jetzt leider / Die Internetverbindung ist ein bisschen schlecht. #00:16:30-1#

184 B: Also, ich / Natürlich spielt es eine Rolle (unv.) dass man mit den Schülerinnen und Schülern darüber diskutiert,
185 beziehungsweise ja auch sonst in Gedanken ist es immer der Vergleich zum Bundesdeutschen aber (...) ja. Könnte
186 man natürlich mehr darüber nachdenken aber auch im universitären Umfeld wurde das irgendwie manchmal oder
187 MEISTENS außenvorge lassen. #00:16:57-5#

188 I: Ok. #00:16:57-5#

189 B: Also im Vergleich zum Bundesdeutschen (...) ja. #00:17:02-0#

190 I: Woran glaubst du liegt das? #00:17:03-3#

191 B: ähm naja ich denke schon, dass (...) / dass es so wie in vielen Bereichen an der Abgrenzung zu Deutschland
192 liegt. Also, dass Deutschland der große Bruder ist und man möchte nicht gleichgesetzt werden. Man möchte eine
193 / als eigenständiges Land wahrgenommen werden und der Vergleich zur Schweiz fällt da ein bisschen weg, weil
194 man das es jetzt nicht als Konkurrenz sieht beziehungsweise auch, weil das Schweizerische (unv.). Und beim
195 Bundesdeutschen ist es (glaub ich?) (unv.) Dialekt UND der // #00:17:58-0#

196 I: // Also wirklich // #00:17:58-0#

197 B: (unv.) #00:18:02-0#

198 I: Hallo? #00:18:02-8#

199 B: (unv.) Haben wir den Kontakt verloren? #00:18:08-0#

200 I: Ja, jetzt hör ich dich wieder. #00:18:11-5#

201 B: War ich weg? #00:18:12-7#

202 I: Ja, also ich hab es nur stockend gehört aber jetzt geht es wieder gut. #00:18:18-5#

203 B: Ja, wir haben da noch nicht so eine sichere Internetverbindung. Es liegt wahrscheinlich an mir. #00:18:22-8#

204 I: Ja. Das ist schon okay. Also, Entschuldigung, aber du hast gesagt, dass die Abgrenzung zum Bundesdeutschen
 205 (...) ähm stattfindet, um sich auch abzugrenzen von Deutschland als großer Bruder und das ist beim Schweizer
 206 Deutsch besser (unv.) #00:18:38-0#

207 B: Hm ja, ich glaub beim Schweizerischen und beim Österreichischen / bei der österreichischen Standardsprache
 208 sind die Unterschiede auch klarer erkennbar. #00:18:45-2#

209 I: Mhm. #00:18:46-2#

210 B: Und dann muss man sich nicht (...) / oder da wird man nicht dem Vorwurf ausgesetzt, das Österreichische wär
 211 nur ein Dialekt des Schweizer Deutschen. #00:18:54-2#

212 I: Hm. Das ist dann aber trotzdem spannend, wenn (...) wir uns irgendwie abgrenzen wollen durch die Sprache und
 213 aber immer mehr bundesdeutsche Begriffe und Ausdrucksweisen übernommen werden, oder? #00:19:06-8#

214 B: Ja. (...) Ja, das ist wahrscheinlich auch der Grund, weshalb das manche Menschen recht kritisch sehen.
 215 #00:19:20-9#

216 I: Ok. #00:19:21-6#

217 B: Aber ich denke wir leben in einem Zeitalter, wo auch die Länder immer näher zusammenrücken und wo wir in
 218 einem vereinten Europa leben und (...) wo es jetzt auch nicht so problematisch ist, wenn das Österreichische ein
 219 paar / oder wenn viele Menschen in Österreich, insbesondere junge Menschen, wieder vermehrt bundesdeutsche
 220 Begriffe verwenden. Wo, wie ich ja auch gesagt hab, das MEINER Einschätzung nach auch nur ein TEMPORÄ-
 221 RES Phänomen ist. #00:19:53-2#

222 I: Mhm. (...) BRAUCHT es dann überhaupt ein österreichisches Standarddeutsch, wenn sich die Dinge eh so ver-
 223 ändern und entwickeln? #00:20:03-1#

224 B: Mmm. (...) Braucht es (...) schon, ja, ähm. Es wär schade, wenn (...) wenn das halt komplett verfällt. Also (...)
 225 die Sorge habe ich aber auch nicht. Die Sorge habe ich nicht (...), nur weil jetzt jüngere Menschen vermehrt so
 226 sprechen ähm. (...) Ja. (...) Aber insofern ist es vielleicht auch ganz gut, wenn andere Lehrpersonen VERMEHRT
 227 darauf Bezug nehmen und das hin und wieder kritisch anmerken. Vielleicht, ja. Ist die Frage, ob (...) ob man
 228 tatsächlich die Sorge haben MUSS, dass es gänzlich wegfällt, die österreichische Standardsprache. Nur (...), ja.
 229 Guter Denkanstoß, guter Denkanstoß. Aber ich bin trotzdem der Meinung, es sollte die österreichische Stan-
 230 dardsprache beibehalten bleiben. Aber die Sorge habe ich nicht, dass wir derzeit ähm eine Tendenz in die Richtung
 231 sehen. #00:21:13-2#

232 I: Auch im schulischen Bereich überhaupt keine Bedenken. #00:21:15-3#

233 B: Nein. #00:21:15-4#

234 I: Mhm. (...) Und gibt es da (...) zur Sicht auf die österreichische Identität mit der Sprache glaubst du, dass FRÜ-
 235 HER Dinge ein bisschen ANDERS waren oder sind wir da eigentlich eh immer / Haben wir da als Gesellschaft,
 236 als österreichische, immer die gleiche Sichtweise darauf, wie wichtig das österreichische Deutsch ist? #00:21:40-
 237 2#

238 B: Ich denke es war früher noch mehr im Vordergrund. (...) Auch geschichtlich bedingt, dass eben da eine Ab-
 239 grenzung wichtig war. Beziehungsweise erst einmal erfolgen MUSSTE. Dass es mit der Zeit wahrscheinlich nach-
 240 gelassen hat. Das jetzt halt auch die Einflüsse durch Internet, durch die sozialen Medien wieder größer werden.
 241 Also ähm ich glaub die Diskussion vor 20 Jahren war, dass die Kinder zu viel bundesdeutsche Sender sehen, jetzt
 242 ist es halt, sie folgen zu vielen bundesdeutschen Influencern und Influencerinnen. (...) Die Einflüsse ändern sich
 243 im Laufe der Zeit. (...) Und (...) ja, also ich denke, dass man es früher wahrscheinlich NOCH kritischer gesehen
 244 hat als jetzt, weil man sich eben als Nation abgrenzen wollte. #00:22:32-7#

245 I: Mhm. #00:22:33-4#

246 B: Und dass das eigentlich größtenteils schon abgeschlossen ist, dieser Abgrenzungsprozess. #00:22:41-7#

247 I: Würdest du sagen (...) am Gymnasium und an einer Mittelschule (...) hat man als Deutschlehrkraft einen anderen

248 Zugang zur (...) deutschen Standardsprache oder zur ÖSTERREICHISCHEN Standardsprache? #00:22:55-9#

249 B: Dass die Lehrpersonen am Gymnasium einen anderen Zugang haben als die Lehrpersonen an den Mittelschu-
250 len? #00:23:01-0#

251 I: Ja, vielleicht. #00:23:01-1#

252 B: ähm puh, gute Frage. (...) Es könnte schon sein, wenn jetzt Lehrpersonen (...) ausschließlich am Gymnasium
253 unterrichten, wo sie vielleicht auch fast nur Kinder mit Deutsch als Muttersprache haben, dass DIESE Lehrperso-
254 nen dann auch einen (...) prestige / ja, dass sie einen anderen Zugang zur deutschen Sprache haben und dass sie
255 vielleicht auch andere Dinge wichtiger sehen im Unterricht als das Lehrpersonen in Mittelschulen sehen. Also bei
256 UNS (...) geht es meistens darum, das Deutschniveau (...) auf eine Ebene zu heben, wo es den Kindern möglich
257 ist, den anderen Fächern zu folgen. Und wo dann die Überlegungen, ah ist das jetzt bundesdeutsche Standardspra-
258 che oder österreichische Standardsprache und da viel darüber zu diskutieren, dass das nicht so eine Priorität hat
259 wie möglicherweise in einem Gymnasium. Wo man eben vielleicht auch mehr Zeitressourcen für solche Überle-
260 gungen dann hat und das auch mehr im Unterricht thematisieren kann. ähm könnte schon sein, dass es da einen
261 Unterschied gibt. Hängt aber letztendlich wahrscheinlich von der Einstellung der Lehrperson ab. Welche Einstel-
262 lung sie zur Sprache hat und welchen Stellenwert sie dem zuschreibt. #00:24:21-7#

263 I: Und diese Schülerinnen und Schüler an der AHS (...) haben dann mehr Bewusstsein glaubst du für das österrei-
264 chische Standarddeutsch als jetzt in der Mittelschule? Oder für österreichisches Deutsch oder ist der Migrations-
265 hintergrund oder der Schultyp gar nicht das ausschlaggebende? (...) Würdest du aus deinen Beobachtungen sagen.
266 #00:24:43-9#

267 B: (...) Könntest du die Frage noch einmal wiederholen? #00:24:49-4#

268 I: Also (...) die Schülerinnen und Schüler, die an einer AHS unterrichtet werden oder generell bei euch in der
269 Schule in der Oberstufe. #00:24:57-9#

270 B: Mhm #00:24:59-0#

271 I: Sind sich DIE des österreichischen Deutsch mehr bewusst, verwenden die das auch mehr oder ist diese Tendenz
272 hin zum Bundesdeutschen auch bei denen genauso zu beobachten wie bei Mittelschülern? #00:25:09-4#

273 B: Ist genauso zu beobachten. ähm ich denke (...). Das ist jetzt so eine Vermutung einfach nur, dass es vielleicht
274 bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache (...) mehr bewusst ist als Kindern, die Deutsch als Fremdsprache oder
275 Zweitsprache gelernt haben, da diese Abgrenzung. Und dass auch mehr Menschen darüber diskutieren, weil ich
276 glaub häufig wird das im familiären Umfeld aufgegriffen, dass die ältere Generation eben Jüngere darauf hinweist,
277 dass das eben die bundesdeutsche Standardsprache ist oder die Umgangssprache, was sie gerade verwenden. Und
278 in Familien, wo die Elterngeneration SELBST nicht Deutsch als Muttersprache hat, kann ich mir vorstellen, dass
279 das jetzt nicht SO häufig ein (...) Diskussionspunkt ist, ob das jetzt die österreichische oder die bundesdeutsche
280 Standardsprache ist. Also ich denk mal da kommt viel aus dem familiären Umfeld. (...) Ja, ich hoffe (lacht) das hat
281 die Frage beantwortet. #00:26:11-2#

282 I: Ja. (...) Würdest du sagen, dass sich ähm dein Wissen oder deine Sicht der Auseinandersetzung mit der deutschen
283 Sprache sich in DEINEM Leben verändert hat? In verschiedenen Punkten im Leben? #00:26:25-2#

284 B: Ob sich MEINE Sicht der deutschen Sprache geändert hat? #00:26:29-1#

285 I: Ja. #00:26:29-1#

286 B: Mhm, ja ich nehm schon / Also, bin mir sicher, dass die universitäre Auseinandersetzung mit der Sprache
287 einiges geändert hat. Dass man sich (...) / dass man viel MEHR über die Sprache, auch die eigene Sprachverwen-
288 dung, reflektiert. Dass das lange Zeit einfach etwas war, worüber man nicht nachgedacht hat und das universitäre
289 Denken schult das dann auch, ähm. Und natürlich dann beim Berufseinstieg (...) denkt man auch vermehrt darüber
290 nach, welchen Sprachgebrauch legt man in der Schule an den Tag ähm, wird jetzt dann von einem auch verlangt
291 im (...) privaten Umfeld gehobener zu sprechen, nur weil man jetzt Deutschlehrer oder Deutschlehrerin ist. ähm,
292 ja. Was auch immer ein Thema war, auch an der Uni, was für mich neu war eben, Menschen aus den Bundeslän-
293 dern, die sehr stark darüber nachgedacht haben, ob sie den Dialekt im Unterricht verwenden dürfen. #00:27:30-2#

294 I: Aha. #00:27:30-8#

295 B: Ich glaub, also man denkt auf jeden Fall viel mehr über Sprache nach ähm, insbesondere (lacht) wenn man eben
296 Germanistik studiert hat. Ich nehm aber auch an, dass das ein Prozess ist, den andere auch durchlaufen. Wenn man
297 älter wird, reflektiert man mehr, denkt mehr darüber nach und insbesondere wir Lehrpersonen, ich glaube egal
298 welches Fach man unterrichtet, denkt sehr viel über den eigenen Sprachgebrauch nach. (lacht) #00:27:55-9#

299 I: Darf ich fragen, wie lang du schon unterrichtest? #00:27:57-4#

300 B: Jetzt ist es das vierte Unterrichtsjahr #00:28:00-5#

301 I: Und immer an der Schule? #00:28:03-9#

302 B: Exakt, ja. #00:28:05-2#

303 I: Mhm. Dankeschön. Gibt es noch irgendetwas zur Standardsprache oder zu den Varietäten der Standardsprachen,
304 das du noch spannend findest, noch anmerken könntest, möchtest? #00:28:19-2#

305 B: Im Moment fällt mir nichts ein, aber es waren auf jeden Fall spannende Denkanstöße dabei. (...) Insbesondere
306 die Frage // #00:28:28-0#

307 I: // (unv.) // #00:28:28-0#

308 B: Ja? #00:28:29-3#

309 I: Entschuldigung. Nein, bitte. #00:28:30-2#

310 B: Na insbesondere die Frage, ob einen persönlich treffen würde oder ob einen das beschäftigt, wenn es die öster-
311 reichische Standardsprache NICHT mehr geben würde. Und letztendlich, ja, beschäftigt das wahrscheinlich viele
312 Lehrpersonen, insbesondere DESWEGEN weisen sie die Kinder immer darauf hin, wenn eben die bundesdeutsche
313 Sprache verwendet und es ist ja doch die nächste Generation, die (...) dann, wenn sie das beibehalten, (...) ähm
314 vermehrt in der bundesdeutschen Standardsprache sprechen werden. War mir so nicht bewusst, ja, dass man na-
315 türlich auch auf einer größeren Ebene dann durchdenken sollte. #00:29:08-7#

316 I: Du hast eh einmal / Das Deutsche ist ja eine plurizentrische Sprache, man geht davon aus, dass es verschiedene
317 Zentren gibt, wo man verschiedene Standardsprachen spricht. Ist das ein System der Einteilung, das man überden-
318 ken sollte oder macht das schon Sinn, dass man sagt bundesdeutsches Deutsch wird eher in Norddeutschland
319 gesprochen und das Zentrum für österreichisches Standarddeutsch ist mehr in Wien und so weiter. Siehst du das
320 noch immer als relevant? #00:29:37-2#

321 B: Mmm das ist für mich schlüssig, also dadurch, dass das auch drei verschiedene Länder beziehungsweise Nati-
322 onen sind, ist es für mich ähm für mich nachvollziehbar, dass es dieses plurizentrische System gibt und dass man
323 das mit diesem System auch erklären kann. #00:29:55-2#

324 I: Mhm. #00:29:58-5#

325 B: Ja. Und (...) die Forderung, das zu vereinheitlichen und dass es nur eine Standardsprache sein sollte, fände ich
326 dann ein bisschen zu extrem. #00:30:10-8#

327 I: Mhm. #00:30:11-4#

328 B: ähm, ja. Aber andererseits finde ich es jetzt nicht problematisch, wenn es zu kleineren Vermischungen kommt.
329 #00:30:18-7#

330 I: Ok. Wie ist das dann mit Ländergrenzen und Sprachgrenzen? Gibt es da für dich irgendwelche Schwierigkeiten
331 mit der Einteilung, wenn man sagt bundesdeutsches Deutsch ähm Standarddeutsch wird in Deutschland gespro-
332 chen und österreichisches Standarddeutsch in Österreich. Also sind da Ländergrenzen wichtiger oder (...) / Also
333 wie glaubst du grenzt / Wie sollte man das abgrenzen? Weil im Süden Deutschlands würde man ja / KÖNNTE
334 man ja sagen, dass die Standardsprache gleich dem österreichischen Standarddeutsch näher ist als dem Bundes-
335 deutschen. #00:30:52-0#

336 B: Ja, wobei wir da glaub ich eher im Bereich der Dialekte sind. Die Dialekte, die über die Landesgrenze hinweg-
337 gehen, also dass der bairische und die Dialekte, die in Salzburg und Oberösterreich gesprochen werden, vielleicht
338 näher beisammen sind als Dialekte, die in Norddeutschland gesprochen werden und (...) im Süden von Österreich.
339 Aber die Standardsprache glaub ich hat letztendlich schon mit den Landesgrenzen zu tun. #00:31:17-3#

340 I: Ok, mhm. Spannend. (...) Super, vielen lieben Dank. ähm Wenn es für dich passt, dann würde ich jetzt
341 die Aufnahme beenden. #00:31:29-0#

342 B: Ja, kein Problem. #00:31:30-6#

343 I: Dankeschön. (...) #00:31:41-8#

12.4 Fall 4

- 1 I: Ok. (...) Ok. So, jetzt wird es auch aufgezeichnet. #00:00:11-9#
- 2 B: Ja, ich sehe es. #00:00:13-3#
- 3 I: Super. ähm ich würde dich bitten, dass du mir einfach erzählst, was deine Einstellung zur deutschen Sprache ist.
4 #00:00:23-3#
- 5 B: Meine Einstellung zur deutschen Sprache. Ich bin prinzipiell damit aufgewachsen. Ich bin ja in Österreich
6 geboren, bin bis auf drei Jahre immer in Österreich gewesen. Drei Jahre war ich in der deutschen Schweiz.
7 #00:00:35-2#
- 8 I: Mhm. #00:00:35-7#
- 9 B: Das war von meinem neunten bis zwölften Lebensjahr. Bin dort auch in die Schule gegangen. Und hab immer
10 gern gelesen und dann war (...) zuerst einmal / Nein, zuerst einmal habe ich Dolmetschen studiert, drei Semester
11 lang. Englisch und Französisch. Aber dann nur zwei Sprachen, das ist ziemlich aussichtslos. Und hab dann relativ
12 bald dann eingesehen, dass das nichts wird und hab dann auf Lehramt gewechselt. Und da war immer für mich
13 klar, dass ich Deutsch und Turnen machen will, weil ich hab immer gern gelesen, Literatur hat mich immer inte-
14 ressiert. Und SO bin ich dann zum Deutschlehrer geworden. #00:01:11-5#
- 15 I: Und was / was / WIE würdest du die deutsche Sprache definieren? Was bedeutet das für dich, deutsche Sprache?
16 Was macht das aus? #00:01:26-1#
- 17 B: Was macht die deutsche Sprache aus. Da hab ich mir noch nie so darüber Gedanken gemacht, was das für mich
18 bedeutet, ehrlich gesagt (lacht). ähm (...) Also, was ich merke, so auch in / auch mit den Schülern, die ich jetzt
19 habe, dass es für viele wirklich ein Problem ist, die deutsche Sprache zu lernen. Also sie dürfte jetzt für Leute, die
20 nicht deutsch aufwachsen, gar nicht so leicht sein. #00:01:49-5#
- 21 I: Mhm. #00:01:50-0#
- 22 B: Das zu erlernen. Also ich merke, dass sie ganz viele Grammatikfehler haben. Die mit den Fällen sich schwertun,
23 mit den drei Artikeln. Also das ist / und mit der Groß- Kleinschreibung. Also das sind so Besonderheiten, die die
24 deutsche Sprache hat, die offensichtlich andere Sprachen nicht haben und mit denen die Kinder dann auch keine
25 Probleme haben, wahrscheinlich. ähm (...) Ja, also das ist echt schwer zu beantworten. #00:02:18-6#
- 26 I: Würdest du sagen, dass die Sprache, die du privat verwendest, anders ist als die in der Schule? #00:02:24-8#
27 #00:02:47-9#
- 28 B: Natürlich ist sie ein bisschen umgangssprachlich gefärbt, das ist klar. Aber ich versuche schon, ich habe zwei
29 Kinder, die sind jetzt 8 und 10, so einigermaßen zu reden, dass sie ähm auch in der Schule das verstehen, was
30 gesprochen wird. Ich bin im 19. Bezirk aufgewachsen, also weit entfernt von irgendeinem (lacht) Wiener Dialekt.
31 Und auch meine Eltern haben immer im Prinzip Hochdeutsch mit uns gesprochen. Also Dialekt war bei uns kein
32 Thema, außer ein paar umgangssprachliche Ausdrücke, die natürlich verwendet werden. Also dieses schlampige
33 Reden, wie man es als Wiener gerne macht, das kann ich durchaus auch, ja. #00:03:11-8#
- 34 I: Ok. Aber passt du deine Sprache dann in der Schule an oder ist das eigentlich RELATIV gleich wie im Privat-
35 leben? #00:03:18-7#
- 36 B: Nein, ich rede in der Schule sicher anders als ich dann auch im privaten Bereich rede. Also das denke / das
37 schon. #00:03:26-0#
- 38 I: Mhm. #00:03:26-6#
- 39 B: Also da versuche ich schon, mich gewählter auszudrücken. Ich weiß, dass die Kinder einen geringeren Wort-
40 schatz haben. Und viele Wörter nicht verstehen, die ich verwende. Also da versuche ich schon, eine Sprache zu
41 finden, die den Kindern ein bisschen entgegenkommt. Als Lehrer ist man immer ein bisschen hochtrabend unter-
42 wegs und verwendet oft Ausdrücke, die die Kinder halt mit / ja, über sich ergehen lassen, ich sage es mal so. Ohne
43 dass sie sagen, dass sie es eigentlich nicht verstehen. Aber sicherlich, also privat ist meine Sprache ein bisschen
44 eine andere als ich der Schule. #00:04:00-5#
- 45 I: Aber eher vom Vokabular her, von den Ausdrücken her und weniger von ob es jetzt Hochdeutsch oder Um-
46 gangssprache ist. Wenn ich das richtig verstanden habe. #00:04:08-9#
- 47 B: Ja. Es ist ja so, dass man so im Alltag natürlich die Dinge gern ein bisschen verkürzt. #00:04:14-8#
- 48 I: Mhm. #00:04:15-4#
- 49 B: Und das mache ich sicher auch. Also die Endungen ein bisschen verschlucken und ähm. Was mir aber auffällt

50 ist, oder bei vielen auffällt ist dieses S in der zweiten Person Mehrzahl. Habts ihr oder solche Dinge. Also das sind
51 Dinge, die mir auffallen und die ich schon versuche bewusst zu vermeiden, weil ich weiß, dass das grammatika-
52 lisch eigentlich falsch ist. Und mir das bei anderen Leuten extrem / Bei anderen Leuten fällt mir das extrem auf
53 und das versuche ich zu vermeiden. #00:04:47-1#

54 I: // Weil es die Schüler sonst schreiben auch. // #00:04:46-8#

55 B: // Also bewusst vermeiden. // Ja, ja, weil ich merke es auch bei meinen Töchtern, die sind jetzt in der Volks-
56 schule. Dass die einfach beginnen so zu schreiben, wie sie die Wörter hören. Und erst so nach und nach muss man
57 versuchen, dieses Bild eines Wortes zu korrigieren. Dass es einfach anders geschrieben wird als man es hört. Und
58 dass man sich nicht hundertprozentig darauf verlassen kann, dass das dann stimmt, wenn man das so schreibt wie
59 man es hört. Gerade als Wiener hat man ja immer / vermeidet man oft diese harten Konsonanten. Diese T und K
60 und ähm man spricht immer nur G und D und das (...) Also die Sprache, die gesprochene Sprache, ist einfach, die
61 vermeidet diese harten Konsonanten. #00:05:31-7#

62 I: Du hast ja gesagt als Kind hast du eine Zeit in der Schweiz gelebt. Ist / Gibt es da starke Unterschiede, würdest
63 du sagen? Oder ist das ähnlich? Die Sprache in der Schule im Vergleich zur Sprache in der Freizeit. #00:05:46-1#

64 B: Ich hab relativ schnell diesen Schweizer Dialekt gelernt. Ich war neun wie wir in die Schweiz gezogen sind und
65 diesen Schweizer Dialekt, den habe ich relativ / innerhalb von drei Monaten habe ich den doch EINIGERMASSEN
66 gut draufgehabt. Und ähm auch GANZ viel in der Schule / Auch in der Schule auch GANZ VIEL im Schweizer
67 Dialekt gesprochen worden. #00:06:06-7#

68 I: Mhm. Also richtig DIALEKT oder // #00:06:11-5#

69 B: // Also dieser typische Schweizer Dialekt. #00:06:13-8#

70 I: Mhm. #00:06:14-5#

71 B: // Also // #00:06:15-4#

72 I: // Also gar keine Standardsprache. // #00:06:15-3#

73 B: Also da gibt es ganz andere Ausdrücke, teilweise. (...) Also ich habe / Also ich meine ich verstehe es noch,
74 wenn ich es jetzt höre, aber selber sprechen würde ich mir wahrscheinlich schwertun. Also wenn ich Vorarlberger
75 reden höre, weil meine Töchter turnen mit Vorarlbergern, also die Trainerinnen kommen alle aus Vorarlberg.
76 Wenn die untereinander reden, dann verstehe ich sie schon. Dann kann ich das schon noch / dann kann ich dem
77 schon noch folgen, dem Gespräch. #00:06:47-2#

78 I: Hast du das in der Schule schon jemals thematisiert, so die unterschiedliche Sprache jetzt in Deutschland, in
79 Österreich und in der Schweiz? #00:06:57-5#

80 B: Ja, ja, ja immer wieder. Was mir ja auffällt, ist dieser Einfluss des Deutschen, weil durch die Filme und so
81 weiter und Musik fließen ja ganz viele deutsche Ausdrücke ein, die ich schon immer wieder auch thematisiere.
82 Also das Hochgehen zum Beispiel. Auch meine Töchter. Weil wir haben halt Freunde, die sind Deutsche und die
83 reden halt auch immer nur vom Hochgehen. Und nicht rauf. Und ich sage, das heißt eigentlich bei uns rauf, wir
84 gehen rauf und wir gehen runter. Und wir gehen nicht hoch und tief. Und das sind schon Dinge, die ich dann
85 anspreche. #00:07:31-7#

86 I: Auch anstreichst? Also auch korrigierst? #00:07:35-1#

87 B: Nein, das nicht. Also manchmal schreibe ich / Also ich schreibe manchmal dazu, welcher Ausdruck für mich
88 passender wäre, aber ich werte es jetzt nicht als Fehler. #00:07:45-7#

89 I: Also auch kein Ausdrucksfehler, sondern nur eine Anmerkung oder. #00:07:48-7#

90 B: Es ist nur eine Anmerkung dann. Also der Hinweis, dass das bei uns vielleicht angebrachter wäre so und so zu
91 nennen und das ist / Oder sagen wir so, dass es diesen Ausdruck auch noch nicht. Also ich kann das nicht ganz
92 aufhalten, dass dieser Einfluss immer dominierender wird. Aber ich sage, es gibt bei uns noch andere Ausdrücke
93 dafür. Dass sie zumindest, wenn sie den einmal hören, wissen, dass es das bedeutet. #00:08:15-1#

94 I: Wenn du sagst, dass das immer mehr kommt, kann ich davon ausgehen, dass es in deiner EIGENEN Schulzeit
95 nicht so war, dass so viele deutsche // #00:08:24-8#

96 B: // NEIN. // Nein, das war nicht so, nein. Aber ich glaube das hat eben ganz viel mit diesen Synchronisationen
97 zu tun. Weil die alle hauptsächlich in Deutschland hergestellt werden und da sind diese Ausdrücke ganz normal
98 dort. Und das ist halt ein Mangel, ich finde es schon schade. Das ist irgendwie / Ich finde es als Verlust. Ich bin
99 halt noch (...) eine Generation, die das als Verlust empfindet. Diese Ausdrücke. Aber ich kann es nicht aufhalten,
100 das ist mir eh klar. #00:08:55-9#

101 I: Und aus der Schweiz, gibt es da auch Einflüsse? #00:08:59-6#

102 B: Nein. #00:09:01-2#

103 I: Sprachliche? #00:09:02-2#

104 B: Nein. Also kann ich jetzt nicht feststellen. Also, wann war das? Vor zwei Jahren eine Schülerin, die ist aus
 105 Deutschland zu uns gekommen. Und da gab es natürlich in der Klasse immer wieder Diskussionen, weil sie Dinge
 106 anders benannt hat und dann wurde sie halt immer belehrt von den Mitschüler*innen, wie das bei uns heißt und
 107 wie sie das ausdrücken sollte. Da gab es halt immer Diskussionen, was jetzt das richtige Deutsch ist und was das
 108 falsche Deutsch ist. Aber aus der Schweiz könnte ich jetzt nicht sagen, dass es da irgendwie Einflüsse gibt. Es ist
 109 also eher so, dass es ja eher aus dem türkischen Raum oder aus der Richtung Einflüsse gibt. Weil da einfach mehr
 110 Leute da sind und die halt auch so die Sprachen ein bisschen vermischen. #00:09:44-0#

111 I: Mhm. Und wenn es dann so Diskussionen gibt zwischen was ist richtiges Deutsch und was ist falsches Deutsch
 112 unter den Schülerinnen und Schülern, mischt man sich da als Lehrperson ein? Oder wie handhabst du das?
 113 #00:09:55-6#

114 B: Ja, aber es ist ja auch keine ernst gemeinte / also keine wirklich, keine Diskussion, die jetzt versucht, jemand
 115 anderen zu überzeugen, sondern es ist ein bisschen so gegenseitig auf die Schaufel nehmen. #00:10:04-6#

116 I: Mhm. (...) Und ich möchte noch einmal zurückgehen zu deiner eigenen Schulzeit, weil sich ja sprachlich doch
 117 einiges verändert hat. Und dieses österreichische Deutsch, weil (...) Standardsprache war ja wahrscheinlich auch
 118 das, was vor allem in der Schule gesprochen wurde. #00:10:27-0#

119 B: Ja. #00:10:27-9#

120 I: Aber schon mit klarer österreichischer Färbung? #00:10:32-4#

121 B: Ja. #00:10:34-6#

122 I: Wurde das auch explizit gemacht irgendwie? Von den eigenen Lehrkräften? #00:10:40-6#

123 B: Kann mich jetzt nicht erinnern, nein. Nein. Also wir hatten schon EINIGE Lehrer, die sich sehr umgangssprach-
 124 lich ausgedrückt haben. #00:10:49-7#

125 I: Ok. #00:10:52-5#

126 B: Also, die eher etwas salopp rüberkommen wollten, die haben sich sehr umgangssprachlich ausgedrückt. Aber
 127 das ist nie thematisiert worden. Und das war für uns eigentlich auch ganz normal. Also die einen Lehrer haben so
 128 gesprochen und die anderen so, wir haben uns jetzt da gar nicht weiter etwas dabei gedacht. #00:11:12-0#

129 I: Und gab es da irgendwie ein Gefühl, dass es / dass es da irgendwie eine Abgrenzung zu Deutschland oder der
 130 Schweiz gibt? Oder (...) war das überhaupt kein Thema in der eigenen Schulzeit? #00:11:23-9#

131 B: Nein, also in meiner Schulzeit war das überhaupt kein Thema, nein. #00:11:26-5#

132 I: Mhm. #00:11:26-5#

133 B: Ich bin ja auch im 19. Bezirk in die Schule gegangen, also in Döbling, wo ich aufgewachsen bin, war ja auch
 134 die Sprache ein bisschen anders. Und die Kinder, die zum Beispiel aus der Gegend Karl-Marx-Hof gekommen
 135 sind, die haben natürlich eine andere Sprache gehabt. Aber in der Schulzeit ist das einfach parallel gelaufen. Also
 136 die einen haben so gesprochen und die anderen so und wir haben trotzdem gemeinsam Fußball gespielt und mit-
 137 einander Spaß gemacht. Also das hat uns auch nicht weiter gestört. Aber deutschen Einfluss hätte ich jetzt / kann
 138 ich jetzt nicht behaupten, dass ich das irgendwie explizit wahrgenommen hätte. #00:12:02-0#

139 I: Und inwiefern waren / haben diese Schülerinnen und Schüler aus einer anderen Gegend in Wien anders gespro-
 140 chen? #00:12:10-8#

141 B: Naja, die haben viel mehr Dialekt gesprochen. Die haben viel mehr Dialekt gesprochen, die haben aber aller-
 142 dings auch viel einen geringeren Wortschatz gehabt. Also die waren ja viel mehr auf der Straße unterwegs und die
 143 sind ein bisschen wilder aufgewachsen als wir in Döbling. Wir waren ja doch ein bisschen behüteter. #00:12:30-
 144 7#

145 I: Das heißt, dieses Standardsprachliche war auch irgendwie ein bisschen prestigebehafteter. #00:12:34-5#

146 B: Ja, schon. Ich meine, in Döbling gibt es ja auch die, die ein bisschen nasal sprechen und ein bisschen so von
 147 oben herab. Das sind schon zwei Kulturen, die da aufeinanderprallen. Die waren aber auch meistens nur bei uns
 148 in der Unterstufe und waren dann in der Oberstufe nicht mehr an der Schule. Die haben dann einfach eine Lehre
 149 gemacht oder die haben es auch gar nicht versucht, so wie es jetzt heute ist, dass die trotzdem versuchen in der
 150 Oberstufe irgendwie Fuß zu fassen. Das hat es damals bei uns nicht gegeben. Das war klar, die einen gehen in die

151 Oberstufe weiter und die anderen machen eine Lehre. #00:13:09-2#

152 I: Und würdest du sagen, dass das auch irgendwie mit der Sprache dieser Schülerinnen und Schüler zusammenge-
153 hangen ist? #00:13:14-0#

154 B: Ja, würde ich schon sagen, dass es da einen Zusammenhang gibt. Oder gab, zumindest damals. Würde ich schon
155 sagen, ja. #00:13:28-7#

156 I: Und heute? #00:13:28-7#

157 B: Heute, ich glaube, dass das heute ein bisschen anders ist. Wir haben ganz viele, die trotzdem in der Oberstufe
158 sitzen und versuchen, es irgendwie in die 5. zu schaffen ähm. Die, wo man weiß, dass sie jetzt von zuhause nicht
159 die Unterstützung haben, die andere haben. Also es gibt schon eine größere Durchmischung jetzt. Also der Wunsch
160 der Eltern die Matura zu machen, das ist viel verbreiteter als es damals noch war. Damals waren die Wege viel
161 vorgezeichneter als sie jetzt sind. (...) Also auch von den Eltern her viel vorgezeichneter. Weil meine Eltern haben
162 mir zwar nie Vorschriften gemacht, was ich dann studieren soll, aber es war schon irgendwie klar, in welche
163 Richtung sie es gerne hätten. #00:14:07-4#

164 I: Mhm. Und das gibt es jetzt nicht mehr so. #00:14:13-7#

165 B: Naja, zu dem / Also der Wunsch, die Matura zu machen glaube ich ist größer geworden. #00:14:18-1#

166 I: Mhm. #00:14:19-5#

167 B: Insgesamt. Auch wenn es klar ist, dass das jetzt kein guter, keine gute Entscheidung ist. Aber (...) das glaube
168 ich schon. Also früher hätten es die meisten gar nicht probiert und jetzt probieren es trotzdem einige. Obwohl man
169 ihnen davon abrät und sagt, es ist doch vielleicht eine Nummer zu groß. Aber es ist, ja. Sie kommen dann doch eh
170 irgendwann drauf und dann / Es gibt ja in Österreich zum Glück genug Möglichkeiten an sein Ziel zu kommen.
171 Das ist ja das, was ich schon schätze, dass wir so viele Möglichkeiten haben, ans Ziel zu kommen. #00:14:50-3#

172 I: Ja. Inwiefern würdest du sagen, dass das österreichische Standarddeutsch, das ja in manchen Dingen (...) doch
173 etwas anders ist als das bundesdeutsche Deutsch, in der Schule erkennbar ist? (...) Also du hast ja vorher die
174 Aussprache ein bisschen angesprochen schon. Oder so Begriffe wie ähm raufgehen, runtergehen. Inwiefern / Ist
175 das irgendwie Thema bei euch in der Schule? (...) Besprecht ihr das im Kollegium? #00:15:32-6#

176 B: Eigentlich nicht, nein. Also Thema in der Schule ist es nicht, nein. #00:15:37-6#

177 I: Ok. #00:15:38-2#

178 B: Also so untereinander reden wir manchmal darüber, aber so als großes Thema ist es jetzt bei uns nicht irgendwie
179 auffällig. #00:15:45-9#

180 I: Mhm. Gibt es da auch jetzt keine Vorgaben von oben, was jetzt noch der Norm entspricht und was schon eher
181 umgangssprachlich ist? #00:15:57-6#

182 B: Nein, gibt es keine Vorgaben, nein. Also ich lese mit meinen Schülern ja auch oder Schülerinnen teilweise ja
183 auch Nöstlinger und solche Sachen. Also, wo ja doch auch relativ viel Umgangssprache vorkommt. Und manche
184 sind auch wirklich erstaunt über die Ausdrücke, die es gibt und dann / im Zuge dessen spricht man einfach darüber,
185 dass es einfach regional unterschiedliche Ausdrücke dafür gibt. Es gibt in Oberösterreich andere Ausdrücke als in
186 Wien und in Oberösterreich anders als in Norddeutschland und das ist einfach so und man versucht halt einfach
187 ein bisschen geografisch einzuordnen dann. Wo diese Ausdrücke herkommen. Weil man stoßt eh darüber, wenn
188 man Bücher liest. Dann kommen einfach Ausdrücke vor, die die Kinder nicht kennen und dann muss man das eh
189 thematisieren. #00:16:49-2#

190 I: Mhm. Passiert es da manchmal, dass du jetzt entweder im Gespräch in der Klasse oder bei den Aufsätzen von
191 den Schülerinnen und Schülern über Begriffe stolperst und dir nicht sicher bist, ob das jetzt noch in Ordnung ist
192 oder ob das schon zu umgangssprachlich ist? Gibt es da manchmal Zweifel? #00:17:09-7#

193 B: Nein, jetzt nicht der Sprache, sondern ob es zur Aufsatzform passt. #00:17:16-0#

194 I: Mhm. #00:17:17-3#

195 B: Also wenn es irgendwie ein Bericht ist, dann wäre das schon natürlich ein Thema, dass gewisse umgangs-
196 sprachliche Ausdrücke nicht passen, ähm. Und ich schreibe manchmal etwas dazu, wenn ich das Gefühl habe, das
197 passt insgesamt zum Stil des ganzen Aufsatzes nicht. Also wenn irgendwie so einzelne Passagen jetzt umgangs-
198 sprachlich herausgegriffen werden aber das im ganzen Kontext jetzt keinen Sinn ergibt, dann schreibe ich das
199 dazu. Aber ich würde das durchaus akzeptieren, wenn relativ viel direkte Rede ist und da viel Umgangssprache
200 vorkommt. Dann wäre das für mich durchaus ok. Aber es muss insgesamt im Text halt einen Sinn ergeben.
201 #00:17:54-9#

202 I: Ist dann die Norm für Geschriebenes und Gesprochenes ein andere? #00:18:00-7#

203 B: Ja, schon. (...) Das würde ich schon sagen, ja. Also es gibt dann schon Ausdrücke, wo ich dann darunterschreibe,
 204 das ist mir irgendwie zu salopp oder zu umgangssprachlich, es passt einfach nicht zu der Situation. Also wenn ich
 205 jetzt irgendwie Spannung erzeugen will und die Schüler versuchen dann irgendwie sehr umgangssprachlich oder
 206 sehr kumpelhaft zu reden. Dann passt das in dieser Situation nicht und dann melde ich ihnen das aber auch so
 207 zurück. #00:18:26-7#

208 I: Und die Schülerinnen und Schüler können mit dem Feedback auch etwas anfangen. Also die verstehen dann den
 209 Unterschied zwischen Umgangssprache und Standard, Hochdeutsch. #00:18:37-6#

210 B: Ich (lacht) gehe einmal davon aus, dass sie das verstehen. Ich HOFFE zumindest, ja. NEIN, ich glaube schon.
 211 Wir reden ja auch immer wieder darüber und ich sage, wo / warum mich das stört oder warum ich das jetzt nicht
 212 so passend finde. Und ich glaube schon, dass sie es akzeptieren können. #00:18:57-7#

213 I: Hast du da das Gefühl, dass manche deiner Kolleginnen und Kollegen da anders vorgehen? Und vielleicht recht
 214 darauf beharren, dass typisch österreichische Begriffe den deutschen vorgezogen werden? #00:19:12-8#

215 B: Das KANN durchaus sein, ja. Also wir sprechen das jetzt nicht ab. Ich weiß auch nicht, wie die anderen in ihren
 216 Stunden agieren. Aber das kann durchaus sein, dass manche es ein bisschen strikter handhaben und manche ein
 217 bisschen lockerer. Aber das ist bei allen Dingen so. Also das ist jetzt nicht speziell etwas, das auf die Sprache
 218 bezogen ist, sondern was die Benotung betrifft und solche Dinge. Da sind manche ein bisschen restriktiver, ja.
 219 #00:19:37-6#

220 I: Und bei der EIGENEN Sprachverwendung als Lehrperson, hast du da das Gefühl, dass es bei der Art und Weise
 221 wie du sprichst und anderen Kolleginnen und Kollegen einen Unterschied gibt? #00:19:54-5#

222 B: Ja, es gibt sicherlich Unterschiede, ja. #00:20:03-1#

223 I: Inwiefern, würdest du sagen, unterscheiden sich die? #00:20:12-0#

224 B: (...) ähm. (...) Ja, was bei uns immer die Schwierigkeit ist, wir haben ja alle 50 Minuten eine neue Klasse oder
 225 nach jeder Stunde eine neue Klasse. Und dann wechseln wir manchmal von einer ersten Klasse in eine achte und
 226 dann in eine fünfte und dann wieder eine zweite Klasse. Was ja auch verlangt, dass man ein bisschen anders
 227 spricht, weil Achtklässler natürlich einen anderen Wortschatz haben als Erstklässler. Das gelingt halt nicht immer,
 228 sich da anzupassen oder schnell genug zu reagieren. Weil gerade bei den Erstklässlern unterschätzt man das oft,
 229 was für einen geringen Wortschatz sie eigentlich haben. Und sie schwindeln sich ja immer drüber. Sie geben ja
 230 nicht zu, dass sie irgendetwas nicht verstehen. Erst wenn man sie direkt anspricht, ob sie das jetzt verstanden
 231 haben, dann herrscht großes Schweigen. Und dann kommt man drauf, dass sie so viele Wörter, die man verwendet,
 232 eigentlich nicht verstehen. Und das ist etwas, was ich halt schon versuche zu vermeiden. Ich will jetzt nicht die
 233 einfachste Sprache verwenden, weil ich denke, das gehört irgendwie auch dazu. Man muss halt / Man versteht
 234 nicht immer alles. Vielleicht ist der eine oder andere dann bereit, sich darüber Gedanken zu machen und nachzu-
 235 schauen, was das bedeutet. Ich denke auch, dieses es immer mehr zu vereinfachen, das wird uns auch nicht ans
 236 Ziel bringen. Es muss auch ein bisschen gefordert werden. Auch wissen, ja, wo soll die Reise hingehen. Was wäre
 237 das Ziel, welches Vokabular, welche Sprache wäre eigentlich das Ziel, das wir bis zur Achten, bis zur Matura,
 238 haben sollten. #00:21:48-1#

239 I: Hast du das Gefühl, dass hinsichtlich der Umgangssprache, Standardsprache oder des Österreichischen in der
 240 Sprache die älteren Kolleginnen und Kollegen anders sprechen als die jüngeren? #00:22:04-1#

241 B: (...) Ja, also glaube ich schon, ja. Also das ist aber auch / Es ist ja auch so, dass die Ausbildung auf der Uni viel
 242 anders ist. Wir waren ja noch VIEL (...) viel weniger reglementiert. Also wir haben ganz viele Freiheiten gehabt
 243 und viele Entfaltungsmöglichkeiten und viel weniger Vorschriften glaube ich als sie jetzt auf der Uni herrschen.
 244 Also das merke ich nur, wenn die Neuen kommen, dass die viel strikter und viel enger in ihrem Denken sind als
 245 wir es gewohnt waren auf der Uni. Also wie ich noch studiert habe in den 80er Jahren, 90er Jahren, das war ja
 246 teilweise auch eine sehr politische Angelegenheit, wie auf der Uni agiert wurde. Und da merke / Da gibt es sicher
 247 einen Unterschied, ja. Also ich würde jetzt einmal behaupten, auch wenn ich schon länger nicht mehr auf der Uni
 248 war, dass die Uni viel mehr verschult ist als sie damals war, als ich studiert habe. Also das muss sich irgendwie
 249 auswirken auch. #00:23:08-1#

250 I: Das heißt, wenn sie quasi das enger sehen, heißt das, sie sind strenger mit sich selbst oder strenger in der Beur-
 251 teilung? Wie wirkt sich das im Schulalltag aus? #00:23:22-2#

252 B: Ich habe schon das Gefühl, dass das ein bisschen auch auf die Beurteilung und so weiter Auswirkungen hat.
 253 Ich meine, wir / bei uns in der Schule, wir sind da eher ein bisschen liberaler und die passen sich relativ schnell
 254 an. Ich glaube, wenn die an anderen Schulen wären, teilweise würden sie wahrscheinlich ein bisschen anders
 255 agieren. Ich glaube schon, dass das Schulklima da einen wesentlichen Einfluss darauf hat, wie dann auch der

256 Umgang der Lehrer mit den Schülern ist. #00:23:50-0#

257 I: Also GRUNDSÄTZLICH. // Nicht nur bei euch in der Schule. // #00:23:51-3#

258 B: // Wie die Sprache ist. // Grundsätzlich wahrscheinlich, ja. #00:23:58-4#

259 I: Ist das gut? Also kann man das bewerten? Weil das macht es ja eigentlich weniger (...) objektiv, die Beurteilung,
 260 oder? Wenn es darauf ankommt, in welcher Schule man ist, wie agiert wird. #00:24:12-8#

261 B: Ja, also in Deutsch habe ich nicht mehr die Illusion, dass das sehr objektiv ist, eine Beurteilung. Also ich
 262 behaupte, ich würde auch nicht jeden Aufsatz an jedem Tag gleich beurteilen, wahrscheinlich. Also wenn ich
 263 denselben Aufsatz eine Woche, zwei Wochen später noch einmal verbessern würde, würde wahrscheinlich wieder
 264 etwas anderes herauskommen. Das ist halt das Dilemma, das diese Benotung in der Schule mit sich bringt. Ich bin
 265 ja persönlich nicht sehr glücklich darüber. Ich würde gerne ein Feedback geben und was ich mir / Ich sehe es
 266 immer als Austausch zwischen mir und dem Schüler oder der Schülerin und weniger als jetzt ein objektives Ver-
 267 fahren. Also ich kann ihnen sagen, wie das auf mich wirkt, was ich gut finde, was ich aus meiner Erfahrung her
 268 daran gut finde und nicht so gut finde. Ob das jetzt zu der Textsorte passt, die wir gerade durchgenommen haben
 269 oder nicht. Ich mag es eigentlich gar nicht, in einer Ziffernote beurteilen, sondern ich mag ihnen einfach so
 270 meinen Eindruck schildern und ähm der kann für sie richtig sein oder nicht richtig sein, aber es ist etwas Persön-
 271 liches. Ich tu mir ganz schwer in Deutsch irgendwie nach standardisierten Methoden zu beurteilen. Weil wir ja
 272 auch unterschiedlich vorgehen, wir haben unterschiedliches Tempo bei der Arbeit, beim Herangehen an die Dinge.
 273 Und ich kann natürlich gerade bei ersten Klassen oder jetzt habe ich eine zweite in Deutsch. Und da muss ich
 274 Abstriche machen. Wenn aus irgendwelchen Zeitgründen Dinge nicht so genau durchgenommen werden konnten.
 275 Dann muss ich das bei der schriftlichen Arbeit bei der Benotung dann auch in irgendeiner Form mitberücksichti-
 276 gen. Und insofern ist das nie ganz objektiv. #00:25:54-6#

277 I: Mhm. #00:25:55-4#

278 B: Also ich kann das nicht mit anderen vergleichen. Ich will es auch gar nicht mit anderen vergleichen. Ich mag
 279 dieses Noten geben ja überhaupt nicht, weil das eigentlich nur ein hierarchisches Mittel ist und GANZ wenig
 280 Aussage bietet, was jemand gut kann und was jemand nicht so gut kann. Und insofern habe ich mir das abge-
 281 schminkt, da irgendeine Objektivität drinnen zu finden. Also ich weiß, es ist subjektiv, die Beurteilung. Also ge-
 282 rade in Deutsch. In Mathematik geht es vielleicht noch ein bisschen mehr, aber in Deutsch / Gerade bei einem
 283 Aufsätze korrigieren (...) geht das nicht. #00:26:35-2#

284 I: In Österreich ähm ist die deutsche Sprache / Glaubst du, dass die deutsche Sprache in Österreich identitätsstiftend
 285 ist? #00:26:51-9#

286 B: (...) Ich glaube, dass das die Jungen viel entspannter sehen, weil die nehmen auch gern türkische Ausdrücke
 287 auf. Oder weil es einfach cool ist oder lustig ist und die machen sich da glaube ich weniger Gedanken darüber.
 288 Also das war natürlich zu meiner Zeit, wie ich in die Schule gegangen bin, noch wesentlich ausgeprägter. Jetzt
 289 habe ich das Gefühl es vermischt sich, weil sich die Kulturen ein bisschen vermischen und weil alles auch lustig
 290 ist, wenn man "Ich geh Billa" sagt oder "Ich geh Kino". ähm, ja. Das ist in, das ist eine Jugendsprache, die sich
 291 einfach von den Erwachsenen abheben will und da ist ihnen jedes Mittel recht. Und das haben wir auch nicht
 292 anders gemacht. Wir haben halt auch Dinge versucht, wie wir uns von den Eltern abgrenzen können. Und die
 293 Jugend macht das halt jetzt über die Sprache. Ich habe das Gefühl, dass das nicht mehr so identitätsstiftend ist wie
 294 es früher noch war. #00:27:56-6#

295 I: Und was an der Sprache war dann so identitätsstiftend früher? (...) Kann man das irgendwie beschreiben?
 296 #00:28:04-1#

297 B: ähm (...) Was jetzt anders ist, es gibt einfach dieses Aufeinanderprallen von relativ vielen Kulturen in einer
 298 Klasse und das hatten wir damals zu unserer Zeit nicht. Also da war, wenn jemand von wo anders kam, das war
 299 ein Exote. Also wenn der noch eine andere Sprache gesprochen hat, dann war das etwas Außergewöhnliches. Und
 300 das ist es heute nicht mehr. Also heute habe ich in meiner Klasse zwei Leute, die sprechen Rumänisch, drei, die
 301 sprechen Serbisch oder Kroatisch und andere sprechen Türkisch. Also das ist ja inzwischen ganz normal und das
 302 ist Standard. Also die fahren im Sommer zwei Monate nach Serbien und reden zwei Monate nur noch Serbisch
 303 und kommen dann zurück und man merkt ihnen an, dass sie zwei Monate lang kein Deutsch gesprochen haben.
 304 #00:28:58-3#

305 I: Und wenn man sich jetzt anschaut, Österreich ein paar Jahrzehnte in der Vergangenheit. Jetzt als ganzes Land
 306 und nicht nur auf Wien gesehen. War da (...) das / also der Dialekt irgendwie etwas, das Österreicherinnen und
 307 Österreicher mit irgendwie Stolz betrachtet haben, würdest du sagen? Also wie ist deine Sicht auf diese Abgren-
 308 zung zu anderen deutschen Varietäten? In der Schweiz und in Deutschland. #00:29:32-4#

309 B: Mit Stolz. Ich weiß es nicht, da tu ich mir schwer das zu beurteilen. Wir sind halt noch nicht so globalisiert
 310 aufgewachsen wie es die Kinder jetzt sind. Also wir waren relativ abgeschottet in unserem relativ kleinen Raum.

311 Und dort haben wir halt das aufgenommen, was uns da geboten wurde. Jetzt ist das ja viel globaler. Die Kinder
 312 sind ja ständig vernetzt mit irgendwo, irgendjemandem. Und für die ist das ganz normal, dass die Welt aus ver-
 313 schiedenen Kulturen und verschiedenen Sprachen besteht. Und wir hatten halt / das hatten wir nicht damals.
 314 #00:30:08-7#

315 I: Heißt das dann auch gleichzeitig, dass eine Standardsprache, die besondere österreichische Merkmale hat, an
 316 Bedeutung verliert? #00:30:20-2#

317 B: Ich glaube schon, ja. Ich glaube schon, dass sich das immer mehr anpasst. Auch wenn sie das vielleicht nicht
 318 beabsichtigen aber das doch irgendwie so eine Einheitssprache entsteht. Ich glaube / Also wir hatten ja kein Inter-
 319 net, wir hatten ja / Wir mussten einfach rausgehen auf die Straße, wenn wir Leute treffen wollten. Wir konnten
 320 uns das ja nicht einmal ausmachen, teilweise. Und jetzt sitzen sie eigentlich zu Hause und chatten mit der halben
 321 Welt. Und dadurch gleicht sich das immer mehr an, damit sie sich halt auch verständigen können. #00:30:55-9#

322 I: Aber (...) der Einfluss aus Deutschland, der kommt, würdest du sagen, EHER aus dem Fernsehen als jetzt aus
 323 Privatunterhaltungen. Oder // #00:31:08-5#

324 B: // Der kommt SICHER aus den Medien. Da bin ich mir ziemlich sicher, ja. Fernsehen, Musik. Musik hat einen
 325 relativ großen Einfluss auf die Kinder. Also gerade was die englische Sprache betrifft. Die sind relativ fix, was die
 326 Aussprache betrifft, weil sie einfach ganz viel englische Musik hören oder deutschen Rap. Also die Musik macht
 327 ganz / weil das sehr emotional auch behaftet ist natürlich. Und natürlich Filme oder das, was sie sich streamen, ja.
 328 Also ich glaube schon, dass die Medien da einen sehr großen Anteil haben. #00:31:40-7#

329 I: Und wie findest du das, dass das österreichische Deutsch weniger sichtbar ist? #00:31:52-8#

330 B: ähm (...). Ja. Auf der einen Seite ist es schade natürlich, dass ein bisschen etwas verloren geht. Aber das ist halt
 331 wahrscheinlich ich schon / weil ich halt anders aufgewachsen bin und das ein bisschen nostalgischer sehe. Ja,
 332 Sprache hat sich immer verändert. Sprache ist immer einer Veränderung unterworfen worden und das wird auch
 333 weiterhin so sein. Es geht halt ein bisschen schneller vielleicht jetzt und man weißt halt immer weniger, woher die
 334 Sachen kommen. #00:32:27-5#

335 I: Mhm. #00:32:28-3#

336 B: Aber natürlich, das war ja vor hundert Jahren auch so, dass da viel mehr Einflüsse waren aus dem ungarischen
 337 Raum oder aus der Monarchiezeit oder. Also das hat es immer gegeben, denke ich. Also, ich kann es nicht aufhal-
 338 ten, ich kann es nicht verhindern, ich kann nur sagen, es gibt, also es gab diese Dinge auch noch aber ein bisschen
 339 muss man sich da anpassen. Aber es gibt schon Dinge, da also das 'Hochgehen', also das lasse ich nicht durchgehen.
 340 Weil da müsste man im Gegensatz dazu 'tiefgehen' und das passt halt nicht. #00:33:05-7#

341 I: Also das heißt auch für dich persönlich ist es eher etwas Emotionales als etwas Rationales. #00:33:10-5#

342 B: Ja. Ja. (...) Also, wenn man etwas Verbindliches machen wollte, dann kann ich das ja nicht in der Klasse jetzt
 343 bewerkstelligen, sondern das müsste ja in einer anderen Stelle passieren. Insofern muss man den Mittelweg finden,
 344 zwischen dem, was die Schüler noch verstehen und ihnen halt auch Dinge auch erklären, was es einmal gegeben
 345 hat oder warum in manchen Büchern solche Ausdrücke stehen. Wenn man eine Nöstlinger liest, dann muss man
 346 ihnen das halt auch erklären, welche Ausdrücke es in Wien gegeben hat. Oder wenn man einen Kästner liest, da
 347 kommen einfach ganz viele französische Ausdrücke vor, zum Beispiel. Wenn man die Konferenz der Tiere liest,
 348 solche Sachen. Das verstehen sie dann nicht, weil sie die französischen Ausdrücke nicht mehr gewohnt sind.
 349 #00:34:04-3#

350 I: Dankeschön. Gibt es sonst noch irgendetwas, was dir hinsichtlich der deutschen Sprache irgendwie ein Anliegen
 351 ist, das wir noch besprechen? #00:34:12-7#

352 B: Nein, wüsste ich jetzt im Moment nicht. #00:34:17-0#

353 I: Dankeschön. Dann würde ich die Aufzeichnung einmal stoppen.

13. Anhang B: Zustimmungserklärung

Zustimmungserklärung / Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, für ein Interview im Zusammenhang mit einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Art 89 Abs 1 der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) iVm § 7 Abs 2 Z 2 des Datenschutzgesetzes (DSG) sowie § 2d ff des Forschungsorganisationsgesetzes (FOG) muss für ein derartiges Interview Ihre Einwilligung eingeholt werden, auch wenn die Aussagen anonymisiert / pseudonymisiert bzw. OHNE Nennung Ihres Namens in der Masterarbeit verwendet (zitiert) werden.

Im Rahmen des Interviews werden Tonaufnahmen erstellt (im Fall eines Online-Interviews werden Bild und Ton aufgenommen). Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Masterarbeiten müssen gemäß § 86 Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek) und sind in der Regel auch online zugänglich.

Die erhobenen Daten können vom Betreuer der Masterarbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden, und sie dürfen gemäß § 2d Abs 5 FOG iVm Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie haben das Recht, Ihre Einwilligung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit gegenüber der verantwortlichen Person (s. unten) zu widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung der erhobenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch die Verantwortliche in Zukunft unzulässig wird. Alle Aussagen, die bis zum Zeitpunkt des Widerrufs in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch die Verantwortliche an dieser Studie über die erhobenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit. Schließlich steht Ihnen ein Beschwerderecht bei der Aufsichtsbehörde, in Österreich ist dies die österreichische Datenschutzbehörde, zu (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die Verantwortliche dieser Untersuchung: Anna Augdoppler (a01455308@univie.ac.at), Studentin an der Universität Wien. Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/DSG/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at).

Hiermit willige ich ein, dass die im Rahmen eines Interviews für eine Masterarbeit erhobenen Daten in Form von Originalaufnahmen des Interviews und dessen Transkript durch die verantwortliche Person für wissenschaftlichen Zwecke verwendet und verarbeitet werden dürfen. Sollte ich besondere Kategorien von personenbezogenen Daten angeben bzw. angegeben haben, sind diese von der vorliegenden Einwilligungserklärung umfasst.

Name:

Ort & Datum:

Unterschrift: