

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die österreichische Standardsprache im Schulkontext

Eine Analyse von Schulbüchern, Lehrplänen und anderen Kontextmaterialien zwischen 1985 und 2023

verfasst von | submitted by

Jennifer Schiel BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 502 506 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Bio-
logie und Umweltbildung Unterrichtsfach Deutsch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Alexandra Lenz

Danksagung

Allen voran möchte ich der Betreuerin meiner Masterarbeit danken, Prof. Dr. Alexandra N. Lenz, für die Unterstützung und die vielen hilfreichen Rückmeldungen während des Schreibprozesses. Ebenfalls Dank gebührt meiner Schwester und meinen Freunden C. und C., die mich im Laufe der letzten Jahre sehr unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Forschungsstand	4
2.1	Grundbegriffe: Varietät, Standard, Hochsprache und Hochdeutsch	4
2.2	Abgrenzung: Gebrauchsstandard vs. standardsprachliche Norm	10
2.3	Plurizentrik und alternative Konzepte	11
2.4	Die Standardvarietäten des Deutschen in der Schule: Ansichten von Lehrer*innen und Schüler*innen	15
2.5	Exkurs: Didaktische Konzepte, Korrekturprozesse und Korrekturverhalten	18
2.6	Das ÖD und die Standardvarietäten des Deutschen in den Lehrplänen	22
2.7	Das ÖD und die Standardvarietäten des Deutschen in den Schulbüchern	23
2.7.1	Standard, Dialekt und Regiolekt in den Schulbüchern	25
2.7.2	Plurizentrik in den Schulbüchern	29
3	Methodik	34
3.1	Fragestellungen	34
3.2	Methodik der Broschürenanalyse	34
3.3	Methodik der Lehrplananalyse	37
3.4	Methodik der Wörterbuchanalyse	37
3.5	Methodik der Schulbuchanalyse	38
4	Analyse	41
4.1	Analyse der Broschüre	41
4.1.1	Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a)	41
4.1.2	Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)	43
4.1.3	Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)	45
4.1.4	Bewertungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)	47

4.1.5	Darstellung der drei Vollzentren (1b).....	47
4.1.6	Modellwahl (1b).....	48
4.1.7	Bewertung des ÖD (1c).....	48
4.1.8	Bezeichnungen für das ÖD (1c).....	49
4.1.9	Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät (1c).....	50
4.1.10	Art der Übungsaufgaben (1d).....	50
4.1.11	Die sprachliche Ebene der Aufgaben (1d).....	50
4.1.12	Abgrenzung des Konzepts der Hochsprachlichkeit von anderen Sprachebenen (1d).....	51
4.1.13	Zwischenfazit: Broschüre.....	52
4.2	Analyse der Lehrpläne.....	52
4.2.1	Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a).....	53
4.2.2	Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a).....	56
4.2.3	Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a).....	56
4.2.4	Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a).....	58
4.2.5	Darstellung der drei Vollzentren (1b).....	58
4.2.6	Modellwahl (1b).....	59
4.2.7	Bewertung des ÖD (1c).....	59
4.2.8	Bezeichnungen für das ÖD und Abgrenzung dessen als Standardvarietät (1c).....	59
4.2.9	Zwischenfazit: Lehrpläne.....	59
4.3	Analyse der Wörterbücher.....	60
4.3.1	Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a).....	61
4.3.2	Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a).....	63
4.3.3	Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a).....	65
4.3.4	Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a).....	66
4.3.5	Darstellung der drei Vollzentren (1b).....	67
4.3.6	Modellwahl (1b).....	67
4.3.7	Bewertung des ÖD (1c).....	68
4.3.8	Bezeichnungen für das ÖD (1c).....	69
4.3.9	Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät (1c).....	70
4.3.10	Zwischenfazit: Wörterbücher.....	70
4.4	Analyse der Schulbücher.....	71

4.4.1	Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a).....	72
4.4.2	Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a).....	73
4.4.3	Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)	76
4.4.4	Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)	78
4.4.5	Darstellung der drei Vollzentren (1b).....	78
4.4.6	Modellwahl (1b).....	80
4.4.7	Bewertung des ÖD (1c).....	80
4.4.8	Bezeichnungen für das ÖD (1c).....	81
4.4.9	Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät (1c)	81
4.4.10	Art der Übungsaufgaben (1d).....	81
4.4.11	Die sprachliche Ebene der Aufgaben (1d).....	82
4.4.12	Abgrenzung des Konzepts der Hochsprachlichkeit von anderen Sprachebenen (1d).....	84
4.4.13	Zwischenfazit: Schulbücher	84
5	Interpretation.....	86
5.1	Interpretation der Broschüre.....	86
5.1.1	Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a).....	86
5.1.2	Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a).....	87
5.1.3	Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)	87
5.1.4	Bewertungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)	88
5.1.5	Darstellung der drei Vollzentren (1b).....	88
5.1.6	Modellwahl (1b).....	89
5.1.7	Bewertung des ÖD (1c).....	89
5.1.8	Bezeichnungen für das ÖD (1c).....	90
5.1.9	Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät (1c)	90
5.1.10	Art der Übungsaufgaben (1d).....	90
5.1.11	Die sprachliche Ebene der Aufgaben (1d).....	91
5.1.12	Abgrenzung des Konzepts der Hochsprachlichkeit von anderen Sprachebenen (1d).....	91
5.1.13	Zwischenfazit: Broschüre.....	91
5.2	Interpretation der Lehrpläne	92
5.2.1	Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a).....	92
5.2.2	Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a).....	95

5.2.3	Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)	95
5.2.4	Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)	97
5.2.5	Darstellung der drei Vollzentren und Modellwahl (1b).....	97
5.2.6	Bewertung, Bezeichnungen und Abgrenzung des ÖD (1c).....	98
5.2.7	Zwischenfazit: Lehrpläne	98
5.3	Interpretation der Wörterbücher	98
5.3.1	Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a).....	98
5.3.2	Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a).....	100
5.3.3	Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)	100
5.3.4	Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)	102
5.3.5	Darstellung der drei Vollzentren und Modellwahl (1b).....	102
5.3.6	Bewertung des ÖD (1c).....	102
5.3.7	Bezeichnungen für das ÖD und Abgrenzung dessen als Standardvarietät (1c)	103
5.3.8	Zwischenfazit: Wörterbücher	103
5.4	Interpretation der Schulbücher	104
5.4.1	Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a).....	104
5.4.2	Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a).....	105
5.4.3	Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)	106
5.4.4	Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)	106
5.4.5	Darstellung der drei Vollzentren (1b).....	107
5.4.6	Modellwahl (1b).....	107
5.4.7	Bewertung, Bezeichnungen und Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät (1c)	107
5.4.8	Art der Übungsaufgaben (1d).....	108
5.4.9	Die sprachliche Ebene der Aufgaben (1d).....	108
5.4.10	Abgrenzung des Konzepts der Hochsprachlichkeit von anderen Sprachebenen (1d).....	109
5.4.11	Zwischenfazit: Schulbücher	109
6	Fazit	112
6.1	Inwiefern wird das Konzept der Hochsprachlichkeit bezeichnet, erklärt und bewertet? (1a).....	112

6.2	Inwiefern wird auf die verschiedenen staatspezifischen Varietäten der deutschen Standardsprache eingegangen? (1b)	116
6.3	Wie wird das ÖD gegenüber anderen Standardvarietäten dargestellt und bewertet? (1c).....	118
6.4	Mit welchen Aufgaben wird das Konzept der Hochsprachlichkeit vermittelt? (1d).	118
6.5	Inwiefern ändern sich die Darstellung und Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit diachron seit 1985? (1e)	120
6.5.1	Frühe Phase: 1985-1999	121
6.5.2	Zweite Phase: Nach der Jahrtausendwende	122
6.5.3	Aktuelle Phase: Schuljahr 2023/24	124
7	Diskussion	128
7.1	Limitierungen	128
7.2	Probleme und gegebenenfalls aufgetretene Fehler	129
7.3	Anschluss an die Literatur	131
7.4	Offen gebliebene Fragen und Anschlüsse für weitere Arbeiten	133

Anhang

8	Bibliographie	135
8.1	Primärliteratur.....	135
8.2	Primärliteratur anderer Autor*innen.....	140
8.3	Sekundärliteratur	142
9	Analysierte Textquellen	146
9.1	Broschüre.....	146
9.2	Lehrpläne.....	147
9.3	Wörterbücher.....	148
9.4	Schulbücher	150
9.4.1	Aktuelle Schulbücher	150

9.4.2	Neuere Schulbücher	150
9.4.3	Ältere Schulbücher	150
10	Tabellenverzeichnis	152
11	Abbildungsverzeichnis	153
12	Abstract	155

1 Einleitung

Wenn Schüler*innen, deren Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend sind, um dem Unterricht in Österreich zu folgen, Deutsch erlernen müssen, haben sie zwei Jahre Zeit, bevor sie ihren außerordentlichen Status verlieren und folglich in jedem Fach benotet werden. In diesen zwei Jahren müssen sie nicht nur die Formen des Deutschen lernen, die Muttersprachler*innen auf alltäglicher Basis verwenden – etwa im Gespräch mit Freund*innen, Familie oder im Handel –, sondern auch eine weitere Form, die spezifisch für einzelne Institutionen ist: die Bildungssprache.

Diese ist gekennzeichnet durch eine Reihe grammatikalischer und lexikalischer Merkmale, sie fußt aber im Gegensatz zu den alltäglicheren Beispielen auf der Standardsprache. Dabei handelt es sich um eine Sprachvarietät, die stark kodifiziert ist – es gibt hier also richtig und falsch, nicht nur unterschiedliche Varianten, und Abweichungen von diesen richtigen Varianten werden bestraft, beispielsweise mit schlechten Noten.

Nun kommt zu diesen Umständen noch hinzu, dass es mehr als eine standardsprachliche Varietät gibt: Schüler*innen, die in Österreich dem Unterricht folgen können müssen, werden andere Varianten auf lexikalischer, grammatischer, phonetischer und pragmatischer Ebene kennenlernen als solche, die dieselbe Sprache in Deutschland oder der Schweiz erlernen. Durch die Etablierung nicht nur der neuen Medien, sondern auch durch ältere wie Radio, Fernsehen und den Buchhandel vermischen sich diese verschiedenen standardsprachlichen Varietäten zunehmend. Im Fernsehen und in Filmen sind häufig Synchronisationen aus Deutschland zu hören und im Internet finden sich viele Inhaltsschaffende, die ebenfalls aus Deutschland stammen und ihre eigenen Varianten auch an ein österreichisches Publikum weitergeben.

Die Frage danach, was das Österreichische Deutsch (ÖD) ist und wie es sich von anderen Standardvarietäten unterscheidet, gewinnt also immer mehr an Relevanz – auch für muttersprachliche Schüler*innen, da Sprache auch als ein Identitäts- und Zugehörigkeitsmerkmal wahrgenommen wird. Die Kenntnis der eigenen Standardvarietät – zusammen mit der Kenntnis darüber, dass das Richtig und Falsch, das in der Schule vermittelt wird, nur in Bezug auf ebenjene Varietät Gültigkeit hat und sich nicht zwingend auf andere Varietäten erstrecken muss – sind zunehmend wichtigere Aspekte der sprachlichen Realität, in denen sich Kinder und Jugendliche wiederfinden.

Aus diesen Gründen erscheint es wichtig, sich damit zu befassen, wie die Themenkomplexe der Hochsprachlichkeit und des ÖD in der Schule vermittelt werden. Hierzu lässt sich eine Vielzahl an Zugängen wählen, die alle ihre Berechtigung haben: Beispielsweise Hospitationen, bei denen das sprachliche Verhalten der Lehrenden und Lernenden beobachtet wird, oder die Analyse von im Unterricht verwendeten Lernmaterial. Diese Masterarbeit konzentriert sich auf vier verschiedene Bereiche, die entweder im Unterricht selbst verwendet werden oder die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen: Die Lehrpläne, auf denen der Unterricht basiert, die Schulbücher, die im Unterricht verwendet werden, die Wörterbücher, die beim Lernen unterstützen, und eine Broschüre des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, die sich konkret mit dem Thema des ÖD auseinandersetzt und auch Unterrichtsmaterial dazu anbietet.

Mithilfe dieser zu analysierenden Materialien soll eine zentrale Frage geklärt werden: Inwiefern die (österreichische) Standardsprache behandelt wird. Um diese Frage zu beantworten, werden fünf Zugänge zu den Texten gesucht, von denen sich einer konkret auf Übungsaufgaben, die im Unterricht angewendet werden können, beschränkt. Es wird analysiert, wie das Konzept der Hochsprachlichkeit bezeichnet, erklärt und bewertet wird und in welchem Rahmen auf die verschiedenen Standardvarietäten Deutschlands, Österreich und der Schweiz eingegangen wird. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Benennung, Darstellung und Bewertung des ÖD sowie auf die Art und sprachlichen Ebene der Aufgaben, die zur Vermittlung des ÖD und des Konzepts der Hochsprachlichkeit verwendet werden. Abschließend findet sich noch eine Fragestellung dazu, inwiefern sich diese Darstellungen und Bewertungen zwischen 1985 und dem Schuljahr 2023/24 geändert haben.

Analysiert werden neben der Broschüre des Bundesministeriums sämtliche relevanten Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht seit 1985 für das Unterrichtsfach Deutsch als Muttersprache, ebenso drei Bände des im Dudenverlags erschienen Wörterbuchs von Jakob Ebner (Ebner-Duden) aus dem relevanten Zeitraum und neun Auflagen des Österreichischen Wörterbuchs (ÖWB), des am meisten im Unterricht verwendeten Wörterbuchs an österreichischen Schulen. Hinzu kommen sechs Schulbücher aus der Schulbuchliste des Schuljahres 2023/24, von denen fünf ausgewählt wurden, da in ihrem Inhaltsverzeichnis ein Verweis auf das Konzept der Hochsprachlichkeit herauszulesen ist, und eines, damit ein Schulbuch nach dem neuen Lehrplan 2023 vertreten ist. Es kommen weitere elf Schulbücher seit 1985 hinzu, die für die diachrone Ebene der Arbeit analysiert werden. Es sei angemerkt, dass eines dieser Schulbücher, „gedankenreich“ 6 (2021), bereits im Rahmen einer Master-Seminararbeit von mir analysiert

wurde; die dort verwendete Methodik und Schwerpunktsetzung unterscheiden sich jedoch stark von der hier verwendeten. Das Schulbuch wurde für die vorliegende Masterarbeit nach demselben Muster wie die anderen Schulbücher vollständig neu analysiert und interpretiert.

Bevor diese Ergebnisse jedoch präsentiert werden, wird zunächst der Forschungsstand etabliert, indem relevante Begriffe und Konzepte diskutiert werden. An ihn schließt sich die Darlegung der verwendeten Methodik an, auf der die folgenden Analysekapitel beruhen. Nach den Analyseergebnissen wird die Interpretation dieser präsentiert, wobei zunächst parallel zu jedem Analysekapitel gearbeitet wird, bevor die verschiedenen Daten im Fazit zusammengelegt und übergreifende Interpretationen getätigt werden, die die Forschungsfragen beantworten. Es folgt eine Diskussion der Methodik, Analyse und Interpretation. Den Abschluss der Arbeit bildet der Anhang, in dem sich neben der Bibliographie auch eine Übersicht der analysierten Textquellen findet.

2 Forschungsstand

Im Folgenden findet sich eine Darstellung und Diskussion relevanter Literatur im Kontext der Varietäten der Standardsprache mit Fokus auf dem Österreichischen Deutsch (ÖD) und der Besprechung dieser Varietäten in der Schule. Grundlegend hierfür sind die Konzepte der Standardvarietäten des Deutschen, Plurizentrik und alternativer Darstellungen sowie des ÖD im Speziellen, deren Aufarbeitung Ziel des Kapitels ist. Dabei wird ein großer Fokus auf die Behandlung dieser Themen in der Schule gelegt, weswegen auch Ansichten von Lehrpersonen und Schüler*innen sowie Analysen von Lehrplänen und Schulbüchern besprochen werden.

2.1 Grundbegriffe: Varietät, Standard, Hochsprache und Hochdeutsch

Um über die verschiedenen Aspekte und Konzeptualisierungen der Standardvarietät, dialektaler Varietäten und sämtlicher Abstufungen dazwischen zu sprechen, müssen zunächst einige Grundbegriffe geklärt werden, darunter „Varietät“ und „Standard“ sowie die insbesondere in Schulbüchern auch häufiger verwendeten Begriffe „Hochsprache“ und „Hochdeutsch“. Zur Definition von „Varietät“ und „Standard“ ist Ammons (1995) Modell für die gesamte Arbeit prägend, weswegen es in größerem Detail besprochen wird.

Nach Ammon (1995: 64) sind Varietäten durch eine bestimmte Auswahl und Kombination von Varianten gekennzeichnet, die sie von einer anderen Varietät unterscheidet, da diese eine andere Auswahl und Kombination von Varianten aufweist. Dabei kann bereits eine einzige, nur für eine Varietät spezifische Variante oder Variantenkombination ausreichen, um diese Varietät gegenüber einer anderen abzugrenzen.

Von diesen Varietäten gibt es in jeder Sprache eine große Zahl. (vgl. Ammon 1995: 1) Sie lassen sich in verschiedene grobe Kategorien einteilen: Unterscheiden sich ihre Varianten aufgrund der Region, werden die verschiedenen Varietäten als Dialekte bezeichnet, unterscheiden sie sich hingegen je nach Sozialschicht, sind es Soziolekte. (vgl. Ammon 1995: 66)

Ammon basiert seine Definition von „Varietät“ also auf strukturalistischen Merkmalen. Neben diesen können auch soziolinguistische Aspekte eine Rolle spielen, wie zum Beispiel in Dovalil (2003: 109) und Möller (2013: 33–34). Ich beschränke mich im Rahmen meiner Analysen jedoch auf eine Varietätsdefinition, die stark an Ammon angelehnt ist, da die soziolinguistische Ebene bei der Analyse von schriftlichen Texten weniger relevant ist: Eine Varietät ist eine Auswahl an Varianten oder Variantenkombinationen, die von anderen Varianten oder Variantenkombinationen unterscheidbar ist.

Da die Bezeichnung *Standard* nicht immer einheitlich verwendet wird, wie auch in der Literatur zum Beispiel von Huesmann (1998: 10–11) festgestellt wurde, soll auch sie näher definiert werden. Zwei von Ammons (1995: 3) zentralen Definitionskriterien für Standardvarietät sind Kodifizierung und Verbindlichkeit: Die Varianten der Standardvarietät sind schriftlich festgehalten, etwa in Wörterbüchern und Grammatiken, und sie sind amtlich institutionalisiert, es wird also erwartet, dass in bestimmten Kontexten wie der Schule die Standardvarianten verwendet werden. Abweichungen davon werden sanktioniert. Besonders hervorheben möchte ich an dieser Definition den Aspekt der amtlichen Institutionalisierung: Ämter haben über eine gesamte Nation hinweg Wirkkraft, weswegen aus Ammons Definition schlussfolgert, dass jede Nation eine eigene Standardvarietät haben kann, solange ihre Standardvarietät andere Varianten oder Variantenkombinationen als die anderer Nationen enthält.

Nach Ammons (1995: 3) Konstruktion überdacht diese Standardvarietät Nonstandardvarietäten. Sprecher*innen dieser werden beispielsweise im Schulkontext auf die Standardvarietät hin korrigiert – wobei diese Korrekturen nicht negativ betrachtet werden, sondern als etwas Normales und Gutes. Die Mitglieder der Sprachgemeinschaft akzeptieren also die Standardvarietät. Kurz zusammengefasst ist laut Ammon (1995: 73–75) eine Varietät dann die Standardvarietät einer Nation, wenn: Sie die ganze Nation betrifft – und durch ihre Position als zu erreichende Norm auch in der Schule unterrichtet wird –, sie kodifiziert und verbindlich ist. Erwähnenswert sind hier noch die spezifischen und unspezifischen nationalen Varianten: Viele Varianten kommen in mehreren Standardvarietäten vor und gelten dort als standardsprachlich, sind daher unspezifisch. Spezifische hingegen kommen nur in einer Standardvarietät vor, wobei sie im gesamten Land gebräuchlich sein können oder nur in Teilen dessen. (vgl. Ammon 1995: 71)

Ammon (1995: 77–78) nennt eine Reihe an Ausnahmen zu diesen Definitionskriterien; die für die vorliegende Arbeit relevanten sollen kurz erläutert werden. So muss die Verfassung des Kodexes nicht vom Staat selbst in Auftrag gegeben sein, solange er explizit gültig ist, und die Verwendung der Standardvarietät ist nur in bestimmten Kontexten erforderlich, etwa während Schularbeiten oder schriftlichen Arbeitsaufgaben, häufig aber nicht im mündlichen Unterrichtsgespräch oder im Alltagsgespräch auf der Straße. Darüber hinaus gibt es für einzelne Variablen keine eine staatlich überregionale Variante, sondern nur mehrere regional gebräuchliche Varianten – solange sie als standardsprachlich kodifiziert gelten, sind sie jedoch Teil der Standardvarietät.

Neben Ammons Definition und Abgrenzung der Standardvarietät gibt es eine Vielzahl weiterer Definitionen, auf die vergleichend eingegangen werden soll. Gemein sind vielen drei

Kriterien: Die Standardvarietät ist überregional, überdacht also verschiedene lokalere Varietäten, sie ist kodifiziert und sie weist ein gewisses soziales Prestige auf, ist also von den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft hoch angesehen. Auer (2005: 8) etwa nennt alle diese drei Kriterien. Die Überregionalität ist bei ihm zwar unabhängig vom Nationalstaat, ist aber bei seinem und Ammons Ansätzen gegeben, die Kodifizierung ist ident, und das hohe Ansehen ist bei Auer als Prestige realisiert, bei Ammon als Verbindlichkeit, an der sich die meisten Sprecher*innen nicht stören. Im Vergleich zu Ammon fällt also bei Auer vor allem die Unabhängigkeit von staatlichen Institutionen auf: Seiner Definition nach kann es auch Standardvarietäten unabhängig vom Staat geben, und das Geltungsgebiet hat nicht direkt etwas mit dem Staat zu tun.

Auch bei Dovalil (2003: 110–114) finden sich die drei Kernmerkmale Überregionalität, Kodifizierung und hohes Ansehen, wobei letzteres in Anlehnung an Ammon als Übereinstimmung der verschiedenen Modelle im sozialen Kräftenmodell definiert ist (s. unten). Dovalil bespricht allerdings ein weiteres Kriterium: Standardvarietäten sind invariabel oder weisen zumindest geringere Variation auf als andere Varietäten, was vor allem durch die Kodifizierung bedingt ist.

Huesmann (1998: 26) fasst die am häufigsten genannten Merkmale der Standardvarietät so zusammen, dass neben Überregionalität, hohem Prestige und Kodifizierung die Standardvarietät auch als Norm angesehen wird, was konzeptionell eng mit dem hohen Prestige verknüpft ist. Sie betont außerdem einige Probleme dieser drei zentralen Aspekte: In Kodizes können zum Beispiel nicht alle Begriffe enthalten sein, die gebräuchlich sind, nach einer Definition rein am Kodex wären diese dann jedoch nicht standardsprachlich. (Huesmann 1998: 23) Ihre Lösung ist dieselbe wie die anderer Autor*innen: Es wird mehr die Kombination verschiedener Kriterien verwendet, um eine Standardvarietät zu definieren, als lediglich das Vorhandensein einzelner Kriterien. Genauer gesagt verwendet Huesmann (1998: 29, 31) als Minimalkriterien, dass zwei der drei von ihr genannten zutreffen; würden als Minimum alle drei gelten, würde das die Varietätenwahl zu stark einschränken. Es sei allerdings hinzugefügt, dass Huesmann (1998: 28) generell davon ausgeht, dass sich „Standardsprache“ derzeit nicht vollständig definieren lässt und sie den Grund darin entweder in mangelnder Forschung oder in der Undefinierbarkeit des Konzepts selbst sieht. Ihr Ansatz stellt zwar eine gewisse notwendige Rahmenüberlegung dar und betont die Ungenauigkeit und wohl nie vollständig abgeschlossene Diskussion darüber, welche Varianten noch oder schon als Standardvarianten gelten, stellt aber nicht mehr als eben diese Rahmenüberlegung für die Begriffsdefinition des Konzepts der Hochsprachlichkeit dar.

Schmidlin (2011: 25–26) verwendet für ihre Standarddefinition die von Joseph (1987: 6). Seine Definition umfasst zwar auch alle bereits besprochenen Kriterien, sein Zugang ist aber anders gestaltet als die der bisher diskutierten Autor*innen: Neben recht klaren, wenn auch teils redundanten Kriterien wie Anerkennung der Sprachnorm, hohem Prestige, Kodifizierung, Verschriftlichung, Stabilität und dem relativen Kriterium Gegensatz zum Nonstandard lassen sich unüblichere Kriterien finden. So müssen Standardsprachen untereinander übersetzbar sein und sie werden von Personen in etablierten kulturellen Rollen präsentiert.

Josephs Ansatz (1987: 7, 21–22) ist inzwischen veraltet und weist Kriterien auf, die für die Abgrenzungsbemühungen zu anderen Varietäten wenig hilfreich sind. So sieht er die Entwicklung von Standardsprachen als einen Prozess an, der nur von westlichen Staaten vollzogen werden könne, da nur diese die notwendigen kulturellen Voraussetzungen aufweisen, wobei seine Verteidigung gegenüber dem naheliegenden Vorwurf des Eurozentrismus nicht schlüssig ist. Inzwischen gibt es bessere Zusammenfassungen ähnlicher Grundideen, weswegen seine Ansichten hier nicht weiter miteinbezogen werden.

Ein modernerer Definitionsversuch findet sich bei Herrgen (2015: 139–140). Er führt die drei bereits etablierten Grundkriterien an, betont aber, dass die Kodifikation Veränderungen an der Standardvarietät zwar verlangsamt, aber nicht aufhält. Auch er schreibt Standardvarietäten damit eine geringere Variantenbreite und eine größere Stabilität zu. Er nennt des Weiteren Makrosynchronisierung als ein Definitionskriterium für Standard. Bei der Makrosynchronisierung handelt es sich um ein Konzept, bei dem davon ausgegangen wird, dass sich viele oder alle Mitglieder einer Sprachgemeinschaft an derselben Varietät orientieren. Damit vereint Makrosynchronisierung soziales Prestige und Überregionalität, fügt allerdings nichts Wesentliches zur Diskussion um die Standarddefinition hinzu.

Barbour (1998: 145) weist in seiner Definition nur zwei der drei Grundmerkmale auf und weicht damit von den meisten anderen Definitionen ab. Kodifizierung ist bei ihm in Form der Existenz von Grammatiken und Wörterbüchern enthalten, und ein höheres Prestige kombiniert mit Verbindlichkeit lässt sich in sein Kriterium interpretieren, dass Standard an Schulen erwartet wird – wobei er von Ammon abweicht, da er behauptet, dass dies sowohl schriftlich als auch mündlich der Fall sei. Er verweist also nur indirekt auf Überregionalität – er spezifiziert nicht, dass die Schulen je nach Land eine andere Standardsprache erwarten würden –, fügt aber ein weiteres Kriterium hinzu: Standard ist, was DaF-Lerner*innen beigebracht wird. Dieses Kriterium ist ein eher soziolinguistisches und weist ein grobes Problem auf: Häufig wird beim Erlernen einer Fremdsprache auf lediglich eine Standardvarietät fokussiert, und zwar auf die am

meisten gesprochenen, falls sich eine derartige leicht ausmachen lässt – wie das beim Deutschen der Fall ist. Die meisten DaF-Lernenden erlernen den bundesdeutschen Standard, bereits Bezeichnungen wie *Paradeiser* oder *Sackerl* werden nur als österreichische Ausnahmen ihren Weg in den DaF-Unterricht finden, falls auf sie überhaupt eingegangen wird. DaF-Lernen zu einem zentralen Kriterium für die Definition einer Standardvarietät zu machen würde beim Deutschen zu einem monozentrischen Modell führen, da aufgrund der Bevölkerungsverteilung das Erlernen der bundesdeutschen überregionalen und hoch angesehenen Varietät sehr viel lohnenswerter ist als die der Schweiz oder Österreichs.

Es kann also zusammengefasst werden, dass in der Literatur über drei Kriterien als Kerndefinition von „Standardvarietät“ weitestgehend Einigkeit herrscht: Kodifizierung, Überregionalität und Prestige. Weniger häufig sind zwei weitere Kriterien vertreten: Eine geringere Variation oder langsamere Entwicklung der Varietät und die Bindung dieser Varietät an einen Staat. Ersteres halte ich für die Abgrenzung einer Standardvarietät zu einer Nonstandardvarietät für ein nebensächliches Kriterium, da es wenig darüber aussagt, was Standard tatsächlich ist, und mehr darüber, wie er sich entwickelt. Die Bindung an einen Nationalstaat hingegen – auch teilweise im Konzept der Makrosynchronisierung vorhanden – wird von Ammon mit der Begründung vertreten, dass Standardvarietäten in Schulen weitergegeben werden – also amtlichen Institutionen, die staatlich koordiniert sind. Da sich diese Arbeit mit Deutsch im Schulkontext befasst und im Speziellen mit dem geschriebenen Deutsch staatlich zugelassener Schulbücher, halte ich die Bindung an Staaten in diesem Kontext für gerechtfertigt.

Zur Abgrenzung der Standardvarietät gegenüber anderen Varietäten ist auch die Trennlinie zu Regiolekten wichtig: Zwar gibt es verschiedene Darstellungen davon, wie diese miteinander interagieren und strukturiert sein können (vgl. hierzu vor allem Auer 2005: passim), generell wird jedoch für den österreichischen Raum von einer dreieckigen Form ausgegangen, mit der y-Achse repräsentativ für das soziale Ansehen und der x-Achse für die lokale Verbreitung. Dialekte bilden den breiten Boden der Pyramide, an deren Spitze die überregionale, hoch angesehene Standardvarietät steht. Dazwischen können sich Übergangsformen ausbilden, die auch recht standardnah sein können. (vgl. Auer 2005: 22) Während die genaue Grenze zwischen der Standardvarietät und den standardnächsten Regiolekten im Einzelfall schwer zu beurteilen ist, lassen sie sich prinzipiell anhand der drei etablierten Definitionskriterien von Standardvarietäten unterscheiden: Sie sind in Kodizes nicht ohne Kommentar inkludiert, sie sind regionaler verbreitet, und sie weisen ein weniger hohes Ansehen auf. Das sind Definitionskriterien, die sich bereits aus dem in Auer dargestellten Pyramidenmodell ableiten lassen, auch wenn sie für

eine genaue Abgrenzung in der Empirie allein nicht ausreichend sein mögen. Für den Rahmen dieser Arbeit sind die Definitionskriterien jedoch ausreichend; ebenso genügt es, Dialekte als der Standardvarietät gegenübergesetzte Varietäten zu definieren, die lediglich lokal verbreitet sind und vor allem in privateren oder informelleren Situationen verwendet werden.

Einen kleinen Teil formellerer Situationen nimmt der Schulalltag ein. Dass Schulen als Vermittlungsinstanzen für Standardsprache gelten und diese auch einfordern, ist in der Literatur wenig bestritten. Ebenso spielen, wie bereits besprochen, Kodizes und Lehrpersonen in diesem Kontext eine Rolle. Diese sind allerdings keine unumstößlichen oder unveränderlichen Quellen für Standard. Sie stellen lediglich Teile eines größeren Modells dar, das der sozialen Kräfte, die die Standardvarietät eines Landes festlegen. Zu ihnen gehören neben den Kodizes und den Normautoritäten, zu denen auch Lehrer*innen zu rechnen sind, die Kodifizierer*innen, die den Kodex verfassen, die Sprachexpert*innen, hauptsächlich Linguist*innen, die diesen Kodex bewerten und kritisieren, und die Modellsprecher*innen und -schreiber*innen, die Modelltexte verfassen, etwa Nachrichtensprecher*innen und Autor*innen für Fachliteratur und im Journalismus. All diese Kräfte beeinflussen sich gegenseitig. Eine letzte, eher im Hintergrund aktive Instanz bildet die Bevölkerungsmehrheit, die die Standardvarietät verwenden und akzeptieren muss. Sie hat einen sehr viel indirekteren Einfluss auf die Veränderung der Standardvarietät. (vgl. Ammon 1995: 78–81) Zwar kritisiert Ammon (1995: 81) sein eigenes Modell dafür, dass es recht ad-hoc sei und nicht alle Einflussfaktoren inkludiere, es wurde bisher jedoch kein besseres Modell vorgeschlagen.

Insbesondere der Einfluss der Bevölkerungsmehrheit spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle und wird kaum näher beleuchtet. Dem wirken Davies & Langer (2006: 278–279) entgegen: Sie beschäftigen sich damit, wie eine von Sprecher*innen akzeptierte Varietät sowohl uniform und konsistent als auch variierend sein kann. Sie erklären dieses Phänomen der relativen Starre der Kodizes und der Flexibilität der Varianten so, dass das Konzept der Hochsprachlichkeit an drei Orten existiert: In den Kodizes, in den Köpfen der Standard-Sprecher*innen als (bereits sehr viel flexibleres) Regelwerk und als eine Idee oder ein Konzept in den Köpfen aller Sprecher*innen der jeweiligen Sprache. Über diese letzten beiden Punkte lässt sich erklären, wie es zu Änderungen am Standard kommen kann: Es handelt sich um den Einfluss der Mitglieder der Sprachgemeinschaft, die sich an die Standardvarietät halten, aber auch Meinungen zu ihr haben und sie damit indirekt beeinflussen.

Einige dieser Meinungen betreffen auch die Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit. Viele Sprecher*innen verwenden dafür zum Beispiel die Bezeichnung

Hochsprache, die auch in der Linguistik mit *Standardsprache* weitestgehend gleichgesetzt ist (vgl. Ebner 2008: 7; Ebner 2009: 441), auch wenn viele Linguist*innen letzteres bevorzugen. Als Begründung hierfür wird hauptsächlich die implizite Wertung in der Bezeichnung *hoch* genannt, da in der Linguistik Standardvarietäten nicht wertvoller sind als andere Varietäten. (vgl. Dittmar & Schmidt-Regener 2001: 525; Dürscheid & Schneider 2019: 9; Freywald et al. 2023: 48) Eine weitere häufig verwendete Bezeichnung, *Hochdeutsch*, kann hingegen zwei Bedeutungen annehmen, auch in der Fachliteratur: Sie bezeichnet dann eine bestimmte Menge an Varietäten, die die hochdeutsche Lautverschiebung durchgemacht haben, die also im Gegensatz zu niederdeutschen Varietäten stehen. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 18; Dürscheid & Schneider 2019: 9; Freywald et al. 2023: 57) Da für den Standard jedoch nach de Cilia & Ransmayr (2019: 18) vor allem mittel- und oberdeutsche Varietäten herangezogen wurden, wird *Hochdeutsch* auch in der Bedeutung *Standarddeutsch* verwendet, auch wenn hier erneut eine implizite Wertung vorhanden ist. Freywald et al. (2023: 53) etwa verwenden *Hochdeutsch* im Sinne von *Standardsprache*. Demnach wird die Bezeichnung *Hochdeutsch* für das Konzept der Hochsprachlichkeit zwar meistens in der Literatur gemieden, jedoch nicht vollständig abgelehnt.

2.2 Abgrenzung: Gebrauchsstandard vs. standardsprachliche Norm

Insbesondere für die verbale Kommunikation herrscht einiges an Unschärfe, was als Standard akzeptiert werden kann. Grundlegendes Problem dabei sind vor allem die Ausspracheregeln, an die sich in der Praxis nur einige wenige speziell dafür geschulte Sprecher*innen halten, nach Ammons Modell Modellsprecher*innen, wie zum Beispiel Nachrichtensprecher*innen. (vgl. Ammon 1995: 79) Die Sinnhaftigkeit, Standardsprache so zu definieren, dass er nur von einzelnen Sprecher*innen gesprochen werden kann, wird in der Literatur an mehreren Stellen angezweifelt. Das Gegenkonzept, der Gebrauchsstandard, wird allerdings häufig nicht von der Standardvarietät abgegrenzt. (vgl. Kehrein 2012: 28–29) Diese weitläufige Verbreitung eines gesprochenen Standards, der auch von ungebildeten Sprecher*innen problemlos verstanden werden kann oder von der Bevölkerungsmehrheit gesprochen wird, ist das Hauptdefinitionsmerkmal des Gebrauchsstandards in vielen Darstellungen, beispielsweise bei Koppensteiner & Lenz (vgl. 2021: 394–395).

Der Gebrauchsstandard kann zwar lokal oder regional ein hohes Prestige haben, er ist aber nicht die Zielvarietät für nationale Institutionen – kann jedoch, insbesondere im verbalen Rahmen, die verwirklichte Varietät sein. Insbesondere schriftliche Texte im Schulkontext, so wie die hier behandelten Schulbücher und Wörterbücher, richten sich jedoch nicht an regionalen Hochprestige-Varietäten aus, sondern an national festgesetzten Standards. Aus diesem Grund

wird der Gebrauchsstandard, auch wenn er insbesondere für mündliche Kommunikation ein sehr brauchbares Konzept ist, hier nicht berücksichtigt.

2.3 Plurizentrik und alternative Konzepte

Die große Zahl an Varietäten des Deutschen können, in Hinblick auf die Verbindung der Verbreitung dieser auf Deutschland, Österreich und der Schweiz, verschieden konzeptualisiert werden. Vom monozentrischen Konzept, dass es nur ein Sprachzentrum innerhalb des deutschen Sprachraums gibt, hat sich die linguistische Diskussion abgewendet. Das lässt die Frage offen, wie viele Zentren es gibt und ob diese an Staatsgrenzen gebunden sind. Da das ÖD innerhalb dieser Diskussion existiert und insbesondere hierfür relevant zu wissen wäre, wie viele Sprachzentren es in Österreich gibt, die das ÖD beeinflussen, werden nun verschiedene Konzeptionen vorgestellt, zumal insbesondere die plurizentrische Betrachtungsweise sehr eng mit der Diskussion um verschiedene Standardvarietäten im Deutschen verbunden ist.

Generell wird Deutsch in der sprachwissenschaftlichen Literatur als eine plurizentrische Sprache angesehen, wobei dies meistens plurinational interpretiert wird. (vgl. Glauninger 2015: 11; Scheuringer 1996: 151–152) Ursprünglich bedeutete „plurizentrisch“ jedoch nur „mehrere Zentren“, die nicht automatisch mit Staaten oder Nationen gleichgesetzt sein müssen. Die Varietäten, an der die geographische Verteilung der Zentren gemessen wird, sind dabei häufig Standardvarietäten, können aber auch Varietäten sein, die näher am Gebrauchsstandard sind: Zwar beschreibt Ammon (2018: 71) in erster Linie Standardvarietäten, definiert sie allerdings über ihre normale und anstandslose Verwendung im Alltag, also näher am Konzept des Gebrauchsstandards als an dem der Hochsprachlichkeit, was von seinen älteren Definitionen von Standardvarietäten abweicht. In diesen älteren Definitionen verweist Ammon (1995: 96) explizit auf Standardvarietäten als einzig relevante Varietäten zur Festlegung eines Sprachzentrums. Da sich das Thema dieser Arbeit ausschließlich auf Standardvarietäten bezieht, wird zur Festlegung der Zentren Ammons ältere Definition verwendet.

Gerade bei Ammon (1995: 97) wird das plurizentrische Konzept jedoch effektiv plurinational ausgelegt: Für ihn stellt plurinational eine Unterkategorie von plurizentrisch dar, da er die Zentren als an Nationen gebunden ansieht. Die standardsprachlichen Eigenheiten, die diese nationalen Zentren voneinander unterscheiden, müssen in Kodizes festgehalten werden. (vgl. Ammon et al. 2004: XXXI) Dadurch ergeben sich die drei Vollzentren Österreich, Deutschland und Schweiz neben einer Reihe von Halbzentren wie Liechtenstein und, in neueren Publikationen, auch Viertelzentren, in denen Deutsch keine Amtssprache ist. (vgl. Ammon 2018: 72)

Koppensteiner & Lenz (2021: 396–397) schließen sich Ammons Position, dass plurinational eine Unterkategorie von plurizentrisch ist, an: Das Gegenkonzept zur Plurinationalität ist die Pluriarealität, bei der die Zentren also nicht notwendigerweise mit Staatsgrenzen zusammenfallen. Niehaus (2015: 135) hingegen sieht den Status der deutschen Sprache als plurinational als gesichert an, da für ihn plurinational bedeutet, dass Deutsch Standard- und Amtssprache in verschiedenen Nationen ist. Wichtig ist, dass bei plurizentrischen Ansätzen, unabhängig von ihrer Auslegung als plurinational oder pluriareal, alle Zentren einander gleichberechtigt und gleichwertig sind, dass also keiner Standardvarietät eine Wertung als besser oder schlechter zugeschrieben wird. (vgl. Ammon et al. 2004: XXXII)

Innerhalb von Staaten oder Nationen ist allerdings auch Variation möglich. So betont Ammon (1995: 95) einerseits die Existenz von substaatlichen Zentren, die in einem gewissen Rahmen standardsprachliche Besonderheiten aufweisen, wie etwa Bayern in Deutschland, andererseits auch generell die Möglichkeit standardsprachlicher Variation innerhalb einer Nation (vgl. Ammon 2016: 20). Staatsübergreifende Sprachgebiete wie der alemannische Sprachraum (Schweiz, Vorarlberg) oder der bairische (Österreich, Bayern) werden von ihm allerdings nicht wirklich aufgegriffen.

Diese empirisch nachweisbare Variation und Verteilung der Varianten auf die deutschsprachigen Gebiete ist das stärkste Argument für eine pluriareale Sichtweise (vgl. Elspaß & Niehaus 2014: 61; Niehaus 2015: 137), die auch von Wiesinger (1997: 47–48) vertreten wird, der in einer Rezension zu Ammons Werk betont, dass die Sprachrealität sich nicht an Staatsgrenzen hält und somit keine staatsbasierte Einheitlichkeit der Standardvarietät gegeben ist, was der Begriff plurizentrisch im Sinne von plurinational jedoch impliziert.

Niehaus (2015: 137) argumentiert im Gegensatz zu Ammon aufgrund der teils hohen Varianz verschiedener Varianten auch innerhalb einer Nation dafür, nur solche Varianten als nationale Varianten zu bezeichnen, die quasi im gesamten Gebiet und zumindest in 90% der Fälle verwendet werden. Ammons Ansatz (1995: 71) sieht eine Variante schon dann als national an, wenn sie nicht in allen drei Vollzentren vertreten ist (unspezifisch nationale Variante). Beide Perspektiven weisen nachvollziehbare Argumente auf. Ammons Begrifflichkeiten sind abstrakter, allerdings auch nachgiebiger in Hinblick auf die Varianz, die innerhalb der Länder vorkommt, wohingegen Niehaus' Ansatz (2015: 138) eine Nation als lediglich eine von vielen möglichen Arealgrenzen ansieht und deswegen sehr viel striktere Definitionskriterien aufweist. Die Varianz innerhalb einer Nation ist jedoch – insbesondere in moderneren, empirisch orientierten

Kodizes – in der jeweiligen Standardvarietät bereits mitinbegriffen, weswegen es Sinn ergibt, für Standardvarietäten weiterhin ein stark an Nationen gebundenes Konzept zu bevorzugen.

Weitere Kritikpunkte an einer plurinationalen Auslegung der Plurizentrik werden von Dürscheid et al. (2015: 211–212) vorgebracht. Sie lassen sich in drei Punkten zusammenfassen: An Staaten gebundene Zentren seien genauso flüchtig wie die Staaten selbst, nationale Varianten seien nicht an Ländergrenzen gebunden, und Lai*innen wiesen nur selten ein plurinationales Konzept des Deutschen auf.

Für ihr erstes Argument führen Dürscheid et al. (2015: 211) die DDR- und BRD-Standardvarietäten an, die nach der Wiedervereinigung quasi über Nacht verschwunden und zu einem bundesdeutschen Standard verschmolzen seien. An dieser Kritik ist vor allem der unterschwellige Aspekt der politischen Überzeugungen bemerkenswert, der häufig als zumindest gleichwertig gegenüber linguistischen Kriterien gehandhabt wird, wie auch Niehaus kritisiert (2015: 136). Diese ideologisch-politischen Kriterien spielen zwar sowohl in der Argumentation für eine plurinationale als auch für eine pluriareale Sichtweise eine große Rolle; in Bezug auf Dürscheids et al. erstes Argument lässt sich jedoch anzweifeln, inwiefern beispielsweise die schweizerische Standardvarietät innerhalb kürzester Zeit verschwinden würde, würden sich die Landesgrenzen ändern. Schweizer Varianten wären weiterhin vorhanden – und, wichtiger noch, sie sind jetzt gerade vorhanden und werden auch als solche verstanden. Die potenzielle Flüchtigkeit der Standardvarietäten, die per se relativ stark an die Durchsetzung der entsprechenden Normen durch staatliche Institutionen wie der Schule gebunden sind, ist kein inhärenter Widerspruch zur Existenz solcher Normen.

Der zweite und stärkste Kritikpunkt an einer plurinationalen Auslegung des Plurizentrikbegriffs ist der, dass die Varianten Ländergrenzen überschreiten und dementsprechend Unterschiede in den Varietäten hervorrufen können. Dürscheid et al. (2015: 211–212) nennen beispielsweise den Unterschied zwischen dem Norden und Süden Deutschlands im Vergleich zu dem zwischen Bayern und Österreich – meinen allerdings, es sei nicht geklärt, ob erstere Unterschiede größer oder kleiner seien als die zwischen Österreich und Bayern. Diese Argumentation größerer Unterschiede innerhalb eines Landes als zwischen zwei Teilen anderer Länder als Gegenargument einer plurinationalen Sichtweise erscheint einleuchtend, sofern sie für die Standardvarietät gültig ist, nicht nur für regionalere Varietäten. Ammon (1995: 95) versucht insbesondere den Unterschied zwischen Bayern und dem Rest Deutschlands mit einem subnationalen Zentrum zu erklären, das auf der teilweisen Eigenständigkeit der deutschen

Bundesländer auch in Bezug auf das Bildungssystem beruht – das deckt allerdings nur diesen konkreten Sonderfall ab, nicht sämtliche Varianz, die bei Ammon als gegeben hingenommen wird.

Dürscheids et al. (2015: 212) drittes Argument ist die Wahrnehmung der Lai*innen. Deren Ansichten zur deutschen Sprache sind nicht mit der linguistischen Perspektive eines plurinationalen Deutsch in Einklang zu bringen. Diese Diskrepanz wurde jedoch bereits vielfach in der Literatur diskutiert, und während die Gewichtung der Fremd- und Selbstwahrnehmung sowohl der eigenen Varietäten als auch die anderer Sprecher*innen für die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit variiert, gibt es keinen Grund, die Perzeption nicht linguistisch gebildeter Sprecher*innen als Argument gegen staatlich gebundene Standardvarietäten anzusehen. Innerhalb der jeweiligen Nationen bestehen weiterhin Kontexte, in denen sich die Sprecher*innen an Normen ausrichten, die in Kodizes festgehalten sind und von denen nicht ohne Konsequenzen abgewichen werden kann. Den meisten Personen, die keine tiefere linguistische Ausbildung haben, ist auch der Unterschied zwischen Regiolekten und Dialekten nicht bewusst – deswegen ist aber nicht anzuzweifeln, dass es prinzipiell sinnvoll ist, diese zwei Begriffe zu verwenden.

Neben der Diskussion um die Festlegung der Zentren nach Nationen oder Arealen gibt es noch eine vergleichsweise kleinere und weniger häufig angesprochene Position, nämlich die, die dem Deutschen zwar keinen monozentrischen Status zuschreibt, allerdings dafür argumentiert, dass durch diverse technologische und gesellschaftliche Entwicklungen die verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen wieder zu einer übergreifenden Varietät verschmelzen. Dieses Konzept wird verschiedentlich benannt, etwa als supra- oder postnational (vgl. Glauninger 2015: 12) oder transnational (vgl. Herrgen 2015: 157). Grundlage für diese Perspektive ist häufig die Makrosynchronisierung: Hierbei richten sich Mitglieder einer Sprachgesellschaft an übergeordneten Normen aus. Diese Normen werden über Medien vermittelt, etwa über den Rundfunk, weswegen Makrosynchronisierung im letzten Jahrhundert häufig national begrenzt oder sogar auf noch kleinere Areale bezogen war, etwa auf Bayern durch den Bayrischen Rundfunk oder Norddeutschland durch den Norddeutschen Rundfunk. (vgl. Herrgen 2015: 142–143) Heutzutage werden allerdings auch Radio und Fernsehen sowohl national übergreifend konsumiert als auch für ein solch breiteres Publikum intendiert produziert. (vgl. Glauninger 2015: 13) Hinzu kommen digitale Medien, aber auch die Etablierung der EU und der damit einhergehende freiere Handel fördert den Austausch zwischen den verschiedenen Zentren. (vgl. Glauninger 2015: 12)

Zwar steht der größere Kontakt zwischen Sprecher*innen verschiedener Standardvarietäten nicht zur Diskussion und damit auch nicht der größere Austausch zwischen den Varietäten sowie deren Asymmetrie aufgrund der Sprecher*innenzahl, es ist jedoch anzuzweifeln, dass ein größerer Austausch allein ausreicht, um bereits jetzt von einem nicht mehr plurizentrischen, sondern postnationalen Deutsch zu sprechen. Insbesondere bei der Kodifizierung der nationalen Varietäten fällt auf, dass sich nach wie vor eine Reihe linguistischer Unterschiede zwischen den drei Vollzentren findet, auch wenn diese Unterschiede veränderlich sind.

Zusammenfassend ist das pluriareale Konzept vor allem für Arbeiten und Ansätze notwendig, die sich mit regionaleren Varietäten als der Standardvarietät oder mit oraler Kommunikation beschäftigen, da hier regionale Unterschiede sehr viel häufiger auftreten als in der verhältnismäßig langsam veränderlichen schriftlichen Standardvarietät, wie sie in Schulbüchern zu finden ist. Da diese Schulbücher darüber hinaus von den jeweiligen Ländern auf ihre Tauglichkeit für den Schulunterricht überprüft werden und bis zu einem gewissen Grad auch das Selbstbild des Landes vermitteln, ist für die Schule im schriftlichen Rahmen davon auszugehen, dass sich die vermittelte Standardvarietät zumindest im Groben an nationale Normen hält und dementsprechend plurizentrisch im Sinne von plurinational ist.

2.4 Die Standardvarietäten des Deutschen in der Schule: Ansichten von Lehrer*innen und Schüler*innen

Bevor besprochen werden kann, wie das ÖD und andere österreichische Varietäten im Schulkontext gehandhabt werden, müssen einzelne terminologische Fragen geklärt werden, zumal diese auch bei den Analysen der verschiedenen Textkorpora relevant sein werden. Zwei wichtige Begriffe bei der Besprechung dieses Themenkomplexes sind die des „Österreichischen Deutsch“ und „Deutsch in Österreich“. Hier herrscht in der Literatur Übereinstimmung darüber, was die beiden Begriffe unterscheidet: „Österreichisches Deutsch“ bezeichnet die österreichische Standardvarietät, wohingegen „Deutsch in Österreich“ (DiÖ) alle österreichischen Varietäten meint, nicht nur den Standard. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 48; Ebner 2008: 9; Ebner 2009: 442)

Eine weitere Zugangsweise, wie das ÖD im Verhältnis zu anderen Varietäten aufgefasst werden kann, findet sich bei Ebner (2008: 11). Er bezeichnet Linguist*innen, die das ÖD als eine quasi eigenständige Sprache ansehen, als österreichisch-national; solche, die kaum einen Unterschied zwischen der österreichischen und der bundesdeutschen Standardvarietät wahrnehmen, als deutsch-integrativ; und jene, die zwar einen merkbaren Unterschied zwischen den beiden Standardvarietäten sehen, jedoch beide zur selben Sprache als zugehörig empfinden, als

österreichisch-integrativ. Nach seiner Einteilung wäre der Konsens in der Literatur als österreichisch-integrativ zu werten; es sollte jedoch angemerkt werden, dass Ebners Kategorien außerhalb seiner eigenen Literatur wenig Verwendung zu erfahren scheinen.

In Bezug auf genau diese Frage, wie das ÖD zu werten ist, antwortet bei Legenstein (2008: 57) die Mehrheit der befragten Lehrpersonen, dass dieses eine eigene Sprache ist – nach Ebner wäre das ein österreichisch-nationaler Standpunkt. Dennoch sind 24% der Schüler*innen der Meinung, dass es kein ÖD gibt, und bis zu 59% gehen davon aus, dass es eines gibt. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 137–138) Die Daten zwischen den beiden Studien weichen zwar voneinander ab, zeichnen aber ein Bild davon, dass die Existenz des ÖD insbesondere bei den Schüler*innen nicht als gesichert gilt. Werden Lehrer*innen gefragt, was unter dem Begriff ÖD zu verstehen ist, geben nach Legenstein (2008: 95) nur 18% an, dass damit die Standardvarietät gemeint ist, und auch bei de Cilia & Ransmayr (2019: 125) denken die meisten Lehrpersonen, damit wären alle Varietäten Österreichs gemeint.

Bei den Zuschreibungen, die zum bundesdeutschen im Vergleich zum ÖD gemacht werden, fällt auf, dass ersteres sehr viel positiver assoziiert wird: Das bundesdeutsche Deutsch sei präziser, klarer ausgesprochen und verständlicher und wirkt auf 28% der Befragten kompetenter, auch wenn die meisten Gewährspersonen diese letzte Aussage ablehnen (vgl. Legenstein 2008: 71; Vergeiner et al. 2021: 433–434) Das spiegelt sich auch in den Aussagen von Lehrpersonen wider, dass Österreicher*innen zwar kein schlechtes Deutsch sprechen, Deutsche die Sprache aber besser beherrschen. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 152–153) Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass laut den Lehrpersonen die Schüler*innen undifferenziert versuchen, die im Fernsehen gehörten, häufig bundesdeutschen Varianten zu reproduzieren, da sie diese für korrekt halten (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 195) – obwohl genau diese Zuschreibung von besserer Sprachbeherrschung auch bei den Lehrpersonen gegeben ist. Gleichzeitig sind 86% der Lehrer*innen der Meinung, das ÖD sei genauso korrekt wie das bundesdeutsche Deutsch. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 145) Es scheint hier bei den Befragten einige Widersprüchlichkeiten zu geben, die sich nur auflösen lassen, wenn sehr genau zwischen *korrekt* und *gut* unterschieden wird: Das ÖD ist genauso richtig wie das bundesdeutsche Deutsch, letzteres ist aber besseres Deutsch.

De Cilia & Ransmayr (2019: 148) sprechen in einer Gruppendiskussion mit Lehrer*innen die Frage an, warum das ÖD in den Augen der Befragten nicht gleich gut ist wie das bundesdeutsche. Die Lehrpersonen vermuten hier ein mangelndes sprachliches Selbstbewusstsein. Legenstein (2008: 74) denkt hingegen in Anlehnung an Muhr, dass eine teilweise exorbitante

Orientierung stattfindet: Die Lehrpersonen würden sich auf schriftlicher Ebene an der bundesdeutschen Norm orientieren, und da die Aussprache der Standardvarietäten generell als näher an der Schriftsprache angesehen wird, wird die bundesdeutsche Aussprache bevorzugt. Ob diese exonorme Orientierung wirklich vorhanden ist, muss allerdings noch in anderen Erhebungen als Lehrer*inneninterviews geklärt werden – und auch, ob die Wahrnehmung der bundesdeutschen Aussprache als schriftnäher tatsächlich eine Rolle für diese spielt.

Eine Orientierung an der Standardsprache – egal welcher – ist jedoch für die Lehrpersonen im Unterricht nicht immer notwendig. Standard wird zwar als wichtig für diverse Aspekte des schulischen und außerschulischen Lebens gesehen, so für Vorträge, Prüfungen, Studium, Beruf, Matura und Bewerbungsgespräche (vgl. Vergeiner et al. 2021: 432–433), sie wird allerdings innerhalb der Schule hauptsächlich für formelle Situationen wie Unterrichtsgespräche und stoffbezogene Fragen verwendet (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 120). Für andere Kommunikation mit den Schüler*innen wird teils bevorzugt Dialekt gesprochen. (vgl. Vergeiner et al. 2021: 435) Generell wird der Wechsel in den Dialekt bewusst vorgenommen, um unter anderem das Code-Switching zu lehren. (vgl. Vergeiner et al. 2019: 309–310; Vergeiner et al. 2021: 435–436)

Dieses Code-Switching ist für den österreichischen Sprachgebrauch normal, für den bundesdeutschen weniger. 90% der Lehrpersonen und fast 80% der Schüler*innen ist bewusst, dass es derartige und noch weitere Unterschiede zwischen den Ländern gibt – es kennen jedoch nur 15% der befragten Lehrer*innen und lediglich 8% der Schüler*innen den Begriff „Plurizentrik“. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 103, 114–115, 136) Auch in Heinrichs (2010: 151–161) Interviews mit drei Lehrpersonen, die zwischen 1990 und 1998 ihren Abschluss gemacht haben, kennt keine den Plurizentrik-Begriff. Die Forderung, Plurizentrik und ÖD mehr in den Lehrplänen und Schulbüchern zu verankern, überrascht angesichts dieser Zahlen nicht.

Wichtig ist im Kontext der Variation des Deutschen auch ein flexibler Normbegriff, der unter anderem von Dürscheid (2023: 71) verlangt wird. Er betont, dass der Textkontext und die verwendete Varietät in die Bewertung als normrichtig oder -falsch miteinbezogen werden muss. Ein solch flexibler Begriff ist auch im Sinne der Linguistik, die in Hinblick auf Standardvarietäten vermehrt auf deskriptive Zugänge setzt und normativen Aspekten weniger Gewicht zuschreibt. Im Gegensatz dazu wird beispielsweise von der Wirtschaft verlangt, dass Schüler*innen nach ihrem Abschluss „richtig“ schreiben können; ein flexibler Normbegriff kann hier hinderlich sein. (vgl. Rödel 2018: 139–140)

In Bezug auf diese Diskrepanz zwischen zugelassener Variation und eingehaltenen Standards konkludiert Kilian (2021: 507–508) aufgrund einiger selbst durchgeführter Studien, dass sich Lehrpersonen insgesamt recht nah am Standard halten und vor allem dann strenger, also normativer beurteilen, wenn ein sprachlicher Zweifelsfall oder eine Prüfung vorliegt. Insgesamt vertritt er die Position, dass diese relativ normtreue Haltung vieler Lehrpersonen didaktisch gerechtfertigt ist, im Grunde als Lernstütze, um die Normen zu erlernen, anstatt mit der sehr viel variableren und komplexeren Perspektive der Linguistik zu starten, die sehr viel variationstoleranter ist.

Vieles von dem hier wiedergegebenen Wissen basiert auf den Befragungen von Lehrer*innen und Schüler*innen, die jedoch mit ihren eigenen methodologischen Problemen behaftet sind. Vergeiner et al. (2019: 320–321) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass das prinzipielle Problem besteht, dass nicht klar ist, was die einzelnen Befragten unter Bezeichnungen wie *Dialekt*, *Hochsprache* und *Nonstandard* verstehen, weswegen sie nebst Befragungsdaten Beobachtungsdaten verlangen.

Sowohl der Themenkomplex Plurizentrik als auch der des ÖD hat also im Unterricht einen Behandlungsbedarf. Über die verschiedenen Schulstufen hinweg gerechnet besprechen jedoch nur 19% der Lehrpersonen das Thema häufig oder sehr häufig; in der Volksschule, Unter- und Oberstufe behandeln bis zu 57% der Lehrer*innen das Thema selten und bis zu 35% nie. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 100) Diese Statistiken sind wenig überraschend, wie an der Einbindung der Themen im Lehrplan und in den Schulbüchern zu erkennen sein wird.

2.5 Exkurs: Didaktische Konzepte, Korrekturprozesse und Korrekturverhalten

Für die Behandlung der Themenkomplexe Plurizentrik und ÖD im Schulunterricht, aber auch für Unterrichtsmaterialien für Schulbücher stellt sich die Frage, wie aus didaktischer Perspektive der Unterschied zwischen Dialekt und Standard und vor allem der Prestigeunterschied erklärt und gehandhabt werden kann, da es sich bei beiden um teils komplexere Konzepte handelt, die sich für Schüler*innen insbesondere der Sekundarstufe 1 vielleicht nicht leicht erschließen lassen. Kilian (2021: 493) schlägt dafür die didaktische Sprachkritik als Konzept vor, bei der das Sprachwissen der Schüler*innen gefördert werden soll, indem deren Sprache analysiert und bewertet wird – ein recht vages Konzept, das über das Korrigieren von Texten weitestgehend umgesetzt wird.

Zwei Hypothesen, die sich mit Dialekt beschäftigen und etwas weniger vage sind, sind die beiden aus den 60er- und 70er-Jahren stammenden Defizit- und Differenz-Hypothese. Bei der Defizit-Hypothese werden Dialekte als Sprachbarrieren angesehen, die es abzubauen gilt,

während die Differenz-Hypothese diese als unterschiedlich, aber gleichwertig zur Standardsprache annimmt. Beide Hypothesen gelten jedoch als überholt, auch wenn sie in gewissem Rahmen noch angewendet werden, beispielsweise in der teils negativen Wertung der Dialekte, die sich mit linguistischem Wissen nicht vereinen lässt. (vgl. Janle & Klausmann 2020: 75–77) Stattdessen schlagen Janle & Klausmann (2020: 80, 84) vor, eine – linguistisch basierte – Sprachkritik als didaktische Methode heranzuziehen, bei der Normen kritisch reflektiert werden, Sprachwandel nicht als schlecht angesehen wird und die Schüler*innen ihre innere Mehrsprachigkeit passiv und aktiv ausbauen können. Es handelt sich hierbei also um eine konkreter ausdifferenzierte Methode.

Bei einem weiteren Ansatz wird Sprachreflexion – die im Grunde auch bei der Sprachkritik eingefordert wird – über Differenzwahrnehmung, also der Bewusstmachung unterschiedlicher Varianten, angeregt (vgl. Moser-Pacher 2014: 100). Alternativ können auch standardsprachliche Zweifelsfälle herangezogen werden, wobei dies tendenziell für die Oberstufe veranschlagt wird (vgl. Dürscheid 2023: 114).

Zur Auflösung des Spannungsfeldes zwischen Dialekten und der Zielvarietät Standardsprache, ein teils noch von der Defizithypothese beeinflusstes Problem, schlägt Rödel (2018: 145) vor, die strengeren Regeln der Standardsprache vor allem im Geschriebenen einzufordern und bewusst zu machen, dass insbesondere mündliche Kommunikation sehr viel flexibler und variantenreicher ist und dass je nach Kontext auch die Verwendung von Regiolekt oder Dialekt hilfreich sein kann. Eben diese Situationsangepasstheit der Registerwahl hält auch de Cilia (2014: 16) für wichtig: Verschiedene Varietäten sollen im Unterricht bewusst gemacht und bewusst angewendet werden.

Unabhängig davon, wie das Spannungsfeld aufgelöst wird, müssen die standardsprachlichen Texte der Schüler*innen bewertet werden. Die Prozesse hinter diesen Bewertungen, die Lehrer*innen an Schüler*innentexten vornehmen, werden ebenfalls in der Literatur diskutiert. Peter (2017: 336–337) geht davon aus, dass zur Beurteilung einer Variante als Fehler diese Variante zunächst als eine Abweichung erkannt werden muss, und zwar von einem Bezugsrahmen, für den Kodizes, aber auch Normvorstellungen, Sprachbewusstheit und Sprachwissen relevant sind. Dementsprechend können Varianten als Fehler nicht nur aufgrund einer ablehnenden Beurteilung dieser Variante markiert werden, sondern auch aufgrund einer positiven – etwa wenn die Verständlichkeit, nicht aber der Wert der Variante von der korrigierenden Lehrperson in Frage gestellt wird – oder schlicht aufgrund von Unwissenheit. (vgl. Peter 2017: 340)

Kilian (2021: 494) sieht den Korrekturprozess als komplexer an: Er geht davon aus, dass die Varianten – in seiner Diskussion hauptsächlich grammatische Varianten – zunächst den Lehrpersonen nicht nur bekannt sein müssen, sondern auch benennbar. Aufgrund dieser Kenntnis wird dann intersubjektiv überprüft, ob die Variante in ihrem Kontext funktional angemessen ist, und danach, ob sie standardsprachlich korrekt angewendet wird. Auffällig ist, dass dieser Korrekturprozess selbst fehleranfällig ist: Es werden einerseits nicht alle Fehler – im Sinne von Abweichungen von der Standardnorm – markiert, andererseits werden einzelne korrekte Varianten als fehlerhaft erkannt.

Kilian (2016: 214) sieht das fachliche Wissen grammatischer Strukturen bei Lehrenden und Lehramtsstudent*innen als mangelhaft an, was der Grund dafür ist, dass grammatische Varianten fälschlicherweise korrigiert werden. Heinrich (2010: 145–146) findet das Problem hingegen beim subjektiven Werten der Lehrpersonen: Im Zweifelsfall werde häufig das Sprachgefühl befragt, welche Variante schöner oder ordentlicher sei und mittels dieser Beurteilung festgelegt, was als Standard zu werten ist. In diesem Rahmen ist allerdings auch festzuhalten, dass gerade bei sprachlichen Zweifelsfällen häufig von Nachschlagewerken keine verbindlichen Antworten geliefert werden (vgl. Dürscheid 2023: 112), weswegen der Rückgriff auf subjektive Urteile teils als gerechtfertigt angesehen werden kann.

Allerdings sind diesen Kritiken die Anmerkung von Fink (2014: 79) entgegenzuhalten, dass wenige Studien zum Korrekturverhalten von Lehrpersonen in Hinblick auf Standardnormen und dem ÖD vorhanden sind, die Legitimität dieser Kritikpunkte also nicht gesichert ist. Insbesondere in Bezug auf letzteres ist die empirische Studienlage tatsächlich sehr spärlich. Hier gibt es zwei wichtige Studien, die dem entgegenwirken: Einerseits die von Ammon 1995 publizierte Pilotstudie und andererseits die größere, von de Cilia & Ransmayr 2019 durchgeführte Studie. Beide beschäftigen sich mit dem Korrekturverhalten von Lehrer*innen in Bezug auf plurizentrische Varianten.

Bei letzterer sollen die Lehrpersonen einen fehlerfreien, 200 Wörter langen, fiktiven Schülertext korrigieren, der sowohl spezifische als auch unspezifische Austriazismen und Teutonismen enthält. Es wurde spezifisch darum gebeten, Korrekturen auf lexikalischer, grammatischer und morphologischer Ebene durchzuführen. Die Lehrpersonen strichen daraufhin zwischen null und vierzehn Fehler an, wobei der Mittelwert bei drei liegt und im Schnitt acht Prozent der Austriazismen und fünf Prozent der Teutonismen korrigiert wurden. Unterwellt – also als stilistisch problematisch, aber nicht falsch – wurden durchschnittlich 17% der Austriazismen und 33% der Teutonismen. Hervorzuheben ist, dass Austriazismen vor allem dann korrigiert werden,

wenn sie Grenzfälle des Standards sind oder als umgangssprachlich wahrgenommen werden, etwa das Wort *fladern*. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 165–168) Diese Beobachtung macht auch Heinrich (2010: 150) bei ihrem Interview mit einer Schulbuchautorin. Teutonismen hingegen werden angestrichen, weil sie als zu deutsch wahrgenommen werden. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 170)

Der den Lehrpersonen präsentierte Text ist ein Erlebnisaufsatz und damit eine der Mündlichkeit relativ nahe Textsorte. De Cilia & Ransmayr (2019: 169) kritisieren, dass trotz dieser Umstände einige im ÖD als standardsprachliche Grenzfälle wahrgenommenen Varianten zu bundesdeutschen Standardvarianten korrigiert werden und sehen das als Hinweis dafür, dass bei Lehrer*innen sehr rigide Normvorstellungen herrschen. Gegen diese Perspektive sprechen mehrere Argumente: Einerseits war die Aufgabe für die Lehrpersonen explizit, Fehler zu finden, andererseits ist für alle schriftlichen Textsorten außerhalb direkter Reden im Schulkontext prinzipiell die Standardvarietät verbindlich, auch bei solchen, die einer mündlichen Erzählung relativ nah sind. Diese Kombination an Umständen macht es nicht verwunderlich, dass Grenzfälle korrigiert wurden.

In dem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass bei Gruppendiskussionen teils größere Unsicherheiten bei Lehrpersonen aufkommen, was als Fehler zu werten ist – beispielsweise in Bezug darauf, ob das Präteritum als Erzählzeit unbedingt durchgesetzt werden muss oder ob auch das Perfekt akzeptiert wird. Die Sinnhaftigkeit der Norm, im Schriftlichen sei nur Präteritum zu verwenden, wird von einigen Lehrer*innen hinterfragt. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 174–177)

Es besteht also von Seiten der Lehrpersonen Unsicherheit, was als standardsprachlich gilt und welche Normen verpflichtend umzusetzen sind. Im Zweifelsfall wird ein Austriazismus auf eine Variante korrigiert, die sicher standardsprachlich ist, auch wenn diese Variante häufig eher aus dem bundesdeutschen Raum stammt als aus dem österreichischen. Teutonismen werden hingegen aus stilistischen Gründen sehr viel häufiger angestrichen als Austriazismen, was sehr wohl für eine gewisse Ablehnung stark bundesdeutsch geprägter Varianten und Bevorzugung österreichischer spricht.

Die im Vergleich zu de Cilia & Ransmayrs Erhebung recht kleine Studie Ammons aus 1995 mit lediglich 27 aus Österreich stammenden Lehrer*innen kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Die hier korrigierten Austriazismen sind erneut Grenzfälle des Standards – in dem Ausmaß, dass ihre Kennzeichnung in Wörterbüchern wie dem von Jakob Ebner verfassten Wörterbuch zur österreichischen Sprache im Duden-Verlag (Ebner-Duden) und dem österreichischen

Wörterbuch (ÖWB) unterschiedlich ausfällt. Fremdnationale Varianten hingegen werden eher dann korrigiert, wenn sie spezifische nationale Varianten sind, also nur in Deutschland, in Österreich oder der Schweiz verwendet werden, wohl aufgrund ihrer größeren Unbekanntheit und geringeren Geläufigkeit. Generell werden fremdnationale Varianten mit 27% mehr als doppelt so häufig korrigiert wie eigennationale mit 12%. (vgl. Ammon 1995: 437, 440–443)

De Cilia & Ransmayr (2019: 175) halten fest, dass wohl auch deswegen Unsicherheit über die Standardsprachlichkeit einiger österreichischer Varianten herrschen dürfte, weil die Kodifizierung des ÖD unvollständig ist. Hinzu kommt noch die Problematik, dass einige Eigenheiten des ÖD, die in der Linguistik als standardsprachlich angesehen werden – etwa das Stellen eines bestimmten Artikels vor einen Eigennamen (*der Peter* statt *Peter*) – von den Lehrpersonen teilweise als regiolektal oder dialektal eingestuft werden.

Die unvollständige Kodifizierung des ÖD findet sich auch im ÖWB. Es ist deutlich geringer im Umfang als vergleichbare Wörterbücher wie der Duden oder das Variantenwörterbuch und fokussiert auf die Ebene der Lexik, wohingegen grammatische, pragmatische und andere Besonderheiten nur am Rande erwähnt werden und keine sonderlich großflächige Aufarbeitung bekommen. Es fehlen allerdings selbst auf lexikalischer Ebene einige Einträge, die im Schulalltag früher oder später nachgeschlagen werden, was die Lehrpersonen dazu bewegen dürfte, entweder andere Wörterbücher heranzuziehen oder ein eigenes Urteil zu fällen.

2.6 Das ÖD und die Standardvarietäten des Deutschen in den Lehrplänen

In einem Interview mit Dr. Karl Blüml, der zum Zeitpunkt des Verfassens von Heinrichs Arbeit (2010) im Stadtschulrat tätig war, beschreibt dieser, wie Lehrpläne entstehen und welche Rolle das ÖD darin einnimmt. Seit 1960 wird die Entstehung der Lehrpläne durch Expert*innen des jeweiligen Faches unterstützt, etwa durch Personen der Publizistik im Falle des Deutsch-Lehrplans. Nach etwa zwei Jahren entsteht dabei ein Entwurf, der an eine Reihe von Personen und Institutionen zur Begutachtung geschickt wird, so zum Beispiel an Landesschulräte und die Wirtschaftskammer. Blüml betont, dass dem Lehrplan für Deutsch als Muttersprache ein österreichischer beziehungsweise süddeutscher Standard zugrunde liegt und ÖD eine Rolle im Lehrplan spielt, da beispielsweise das ÖWB als Referenzwerk aufgeführt werde. Das Thema wird vor allem in der achten Schulstufe in allen Schultypen gleichermaßen angesprochen und sei für Schulbücher verpflichtend. Lehrpersonen sollen nach dem ÖD bewerten, eine plurizentrische Perspektive vertreten und den Themenkomplex Dialekt-Standard ansprechen. Gleichzeitig hält es Blüml für wichtig, Plurizentrik und das ÖD als eine standarddeutsche Varietät mehr in der

Lehrer*innenbildung und in den Schulbüchern anzusprechen. (vgl. Heinrich 2010: 130–131, 137)

Dabei wurde bereits mehrfach kritisiert, dass weder das Thema der Plurizentrik noch das des ÖD im Lehrplan ausreichend verankert ist. Tatsächlich wird weder das eine noch das andere Thema explizit erwähnt oder definiert. (vgl. de Cilia 2014: 10; de Cilia & Ransmayr 2019: 70; Heinrich 2010: 62) Es finden sich sehr selten auch nur Erwähnungen, die mit diesen Konzepten in Zusammenhang gebracht werden. So findet Schiefermüller (2023: 67) den Hinweis, dass auch das ÖD zu erlernen sei, wobei nicht weiter ausgeführt wird, wie es definiert ist oder in welchem Rahmen es noch andere Standardsprachen als die österreichische gibt. Legenstein (2008: 28) findet eine weitere Erwähnung beim Hörverständnis im Lehrplan der siebten und achten Klassen im Rahmen verschiedener zu erlernender sprachlicher Register. Dementsprechend breit ist die Kritik sowohl am Lehrplan als auch an den Schulbüchern: De Cilia (2014: 17) etwa kritisiert, dass sich Plurizentrik und eine daraus resultierende flexible Behandlung verschiedener Varietäten weder im Lehrplan noch in den Schulbüchern findet.

Auch aus den beiden von Heinrich durchgeführten Interviews lässt sich ablesen, dass ÖD und Plurizentrik zwar bekannte Begriffe sind, die auf Nachfrage auch für wichtig gehalten werden, dass jedoch teils nicht nachvollziehbare Behauptungen darüber aufgestellt werden, wie gut diese Themen im Lehrplan, in den Schulbüchern und im Unterricht verankert sind. Mehrere Studienautor*innen konnten so gut wie keine Erwähnung des ÖD oder des Plurizentrik-Konzepts im Lehrplan finden. Es ist mehr als fraglich, ob ein gelegentlicher Verweis auf das – in Bezug auf seinen Umfang und seine Vollständigkeit häufig stark kritisierte – ÖWB als ausreichend gewertet werden kann, um die Themenkomplexe Plurizentrik und ÖD im Lehrplan abzudecken.

2.7 Das ÖD und die Standardvarietäten des Deutschen in den Schulbüchern

Die Menge an Literatur, die zur Verwendung beziehungsweise Darstellung der Standardvarietäten des Deutschen im muttersprachlichen Deutschunterricht an Österreichs Schulen zu finden ist, ist sehr gering in der Zahl – dieser Meinung sind auch de Cilia & Ransmayr (vgl. 2019: 58). Zu allgemeiner gefassten Themen – etwa der Behandlung von Plurizentrik und Standardvarietäten in der Schule im gesamtdeutschsprachigen Raum oder zu Spracheinstellungen von Lehrer*innen und Schüler*innen – ist die Quellenlage deutlich besser. Schränkt man die Literatur jedoch auf die ein, die sich konkret mit Analysen in Österreich verwendeter Schulbücher befassen, lassen sich lediglich vier Arbeiten finden. Die größte ist die von de Cilia & Ransmayr aus 2019 („Österreichisches Deutsch macht Schule“), ein auch staatlich gefördertes Projekt.

Diese Arbeit ist zwar sehr wichtig, jedoch nicht über jede Kritik erhaben. Die wohl wichtigste kommt von Shafer (2020: 252), die bemängelt, dass es kein Diskussionskapitel gibt und dementsprechend nicht über die verwendeten Methoden reflektiert wird. Ebenso kritisiert sie, dass die präsentierte Literatur nicht aus verschiedenen Blickwinkeln behandelt wird – wobei sie nicht spezifiziert, auf welchen Abschnitt der Literaturdiskussion sie sich bezieht. In Hinblick auf die Methodik hält Shafer (2020: 254–255) fest, dass Stereotypen in den verwendeten Fragestellungen konkret abgefragt werden – und anschließend von de Cilia & Ransmayr kritisiert wird, dass Stereotypen von den Gewährspersonen reproduziert werden.

Insbesondere das Fehlen eines Diskussionskapitel ist auffällig, da in einem solchen eben jene Reflexion stattfinden sollte, deren Abwesenheit von Shafer bemängelt wird. Dennoch ist festzuhalten, dass sowohl Shafer (2020: 255) als auch andere Rezensenten wie Kellermeier-Rehbein (vgl. 2020: passim) die Arbeit von de Cilia & Ransmayr insgesamt positiv betrachten, zumal sich die Studie mit einem wenig empirisch beforschten Thema beschäftigt.

Abgesehen von dieser Arbeit finden sich nur drei Master- beziehungsweise Diplomarbeiten, die sich mit österreichischen Schulbüchern zu den Themenkomplexen ÖD und Plurizentrik befassen haben. Da diese nicht im engsten Sinn zu den wissenschaftlichen Arbeiten gehören, jedoch aufgrund der mangelhaften Quellenlage auf sie zurückgegriffen werden muss, möchte ich die drei Arbeiten kurz vorstellen und die Verlässlichkeit der von ihnen erhobenen Daten bewerten.

Die erste Masterarbeit stammt von Simhofer (2021) und beschäftigt sich nebst der Schulbuchanalyse mit dem Sprachgebrauch im Deutschunterricht zweier Gymnasien. Die Schulbuchanalyse stellt nicht den Fokus der Arbeit dar; die Methodik läuft darauf hinaus, dass Forschungsfragen an die Texte gestellt (vgl. 2021: 40–41) und diese relativ genau auf die befragten Themengebiete hin untersucht werden. Die in der Masterarbeit wiedergegebenen Passagen inkludieren auch solche, die eher randständig mit den Fragestellungen zu tun haben, weswegen der Eindruck entsteht, dass die Bücher recht genau untersucht und die gefundenen Daten möglichst detailliert wiedergegeben wurden. Die Analysen der Schulbücher sollten sich dementsprechend als Vergleichspunkte zu den von mir durchgeführten Analysen eignen.

Die zweite Masterarbeit wurde von Schiefermüller im Jahr 2023 verfasst und weist einen deutlich größeren Fokus auf die Schulbuchanalyse auf. Die Methodik beläuft sich ebenfalls darauf, Fragen an die Texte zu stellen (vgl. 2023: 53–54), wobei diese Fragen an jene aus de Cilia & Ransmayrs Untersuchung angelehnt sind. Ähnlich wie bei Simhofer werden die Schulbücher recht genau aufgearbeitet, weswegen die Qualität der Analyse für diese Arbeit geeignet sein sollte.

Die 2010 von Heinrich verfasste Diplomarbeit legt ihren Schwerpunkt ebenfalls auf die Schulbuchanalyse. Im Gegensatz zu den beiden Masterarbeiten findet sich hier jedoch kein Kapitel zur Methodik; aufgrund des Aufbaus der Arbeit lässt sich schlussfolgern, dass erneut Forschungsfragen an die Texte gerichtet und so relevante Textabschnitte isoliert wurden. Die Arbeit weist außerdem eine Reihe formaler und stilistischer Probleme auf. Aufgrund dieser Mängel würde ich bei einer besseren Quellenlage diese Diplomarbeit nicht als Datengrundlage heranziehen – da es jedoch so gut wie keine Analysen österreichischer Lehrbücher auf das Konzept der plurizentrischen Standardvarietäten hin gibt, werden die von Heinrich gewonnen Daten ebenfalls verwendet, zumal die mangelhafte Präsentation der Arbeit nicht notwendigerweise auf eine mangelhafte Datenerhebung rückschließen muss.

2.7.1 Standard, Dialekt und Regiolekt in den Schulbüchern

In den oben vorgestellten Arbeiten werden folgende Schulbücher untersucht, die für die vorliegende Arbeit relevant sind: „MEHRfach Deutsch“ 1, 2, 3 und 4, „wortwechsel“ 1, 2, 3 und 4, „Treffpunkt Deutsch“ 4 (inklusive Arbeitsheft), „Deutschstunde“ 4, „ganz klar: Deutsch“ 4, „Sprachbuch“ 4 (inklusive Lehrerheft), „Kompetenz:Deutsch“ 5, 6, 7/8, „Sprachbuch“ 7/8 und „Aktion Sprache“ 7/8. Auffällig an der Auswahl an Schulbüchern ist, dass einzelne Reihen für die ganze Unterstufe oder Oberstufe betrachtet, ansonsten aber vor allem die vierte Klasse Unterstufe untersucht wird, in zweiter Linie auch die letzten beiden Jahrgänge für die AHS. Eine flächendeckendere Analyse verschiedener Jahrgänge hat also noch nicht stattgefunden. Ebenfalls anzumerken ist, dass die Untersuchungen in verschiedenen Jahren durchgeführt wurden, wobei die älteste aus 2010 stammt, die jüngste aus 2023 und dementsprechend verschiedene Iterationen der oftmals vielfach neu aufgelegten Schulbücher betrachtet werden. Zudem ist anzumerken, dass für gewöhnlich bei Begleitheften für Lehrer*innen nur von „Lehrerheften“ gesprochen wird; die Formulierung soll allerdings Lehrer*innen nicht ausschließen. Es sollen nun einige der Ergebnisse dieser Arbeiten hervorgehoben werden.

„MEHRfach Deutsch“ 2 enthält kaum verwertbare Textstellen. (vgl. Simhofer 2021: 61) Etwas ergiebiger sind die „wortwechsel“-Bücher: So wird im Buch für die erste Klasse Unterstufe Umgangssprache als eine Stilebene dargestellt, Dialekt hingegen als eine Sprachvarietät. Die Darstellung ist also unsystematisch und verschiedene linguistische Begriffe werden nicht scharf voneinander abgegrenzt, was zu inkonsistenten Zuschreibungen von Dialekt und Regiolekt führt. Auch fällt auf, dass zwar standardsprachlicher Stil an einer Stelle explizit eingefordert, jedoch nicht erklärt wird. (vgl. Schiefermüller 2023: 70–71)

„wortwechsel“ 2 spricht Varietäten explizit als Ausprägungen einer Sprache an, wobei als Beispiel die Hochsprache angeführt wird, und geht auf Dialekt, Standard und Umgangssprache ein. Bei „wortwechsel“ 3 wird bei einer Aufgabe eingefordert, die eigenen Assoziationen mit „österreichischer Sprache“ darzustellen und ein Dialekt-Gedicht ins Hochdeutsche zu übersetzen. Es werden auch regionale Unterschiede in der Bezeichnung verschiedener Lebensmittel angesprochen. Im vierten Teil der Reihe wird weder auf Varietäten noch auf das ÖD eingegangen. (vgl. Schieffermüller 2023: 72, 75–77) Die „wortwechsel“-Reihe behandelt den Themenkomplex also nur oberflächlich und vereinzelt: Standard, Dialekt und Regiolekt werden als verschiedene Formen oder Ausprägungen dargestellt, allerdings nicht näher erläutert oder gegeneinander abgegrenzt, und nur auf Dialekt wird in der dritten Klasse geringfügig näher eingegangen, indem ein Dialekt-Gedicht übersetzt wird und einzelne Unterschiede lexikalischer Varianten dargestellt werden.

Bei „Treffpunkt Deutsch“ 4 werden Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache sowohl angesprochen als auch kurz erklärt, allerdings werden sie als Varianten der deutschen Sprache dargestellt, nicht als Varietäten. Die Definition von Umgangssprache enthält außerdem einen mündlichen Standard mit Dialekt-Einsprengeln, wobei Standardsprache als für Bewerbungsgespräche und offizielle Anlässe geeignet dargestellt wird. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 80) Das Schulbuch behandelt also den Themenkomplex, allerdings nur kurz und mit mangelhafter Trennung zwischen linguistischen Fachbegriffen. Die Definition des Regiolekts kann durchaus kritisch gesehen werden, enthält allerdings einige Elemente, die sich in ähnlicher Form auch in der Literatur finden – etwa Dialektelemente in Kombination mit standardnahen Varianten, was auf die Position des Regiolekts zwischen Standardsprache und Dialekt verweist.

„Deutschstunde“ 4 wurde von zwei Arbeiten betrachtet, einmal von Heinrich und einmal von de Cilia & Ransmayr, wobei Heinrich die 6. Auflage aus 2008 untersucht (vgl. 2010: 185), de Cilia & Ransmayr die 3. Auflage aus 2012 (vgl. 2019: 234). Heinrich (2010: 86–91) findet ein Kapitel zum Thema regionale Unterschiede sowie Dialekt und Standard, wobei Standard als überregional, regelhaft und von Wörterbüchern und Grammatiken geprägt dargestellt wird. Prinzipiell wird von nur einem Standard ausgegangen, es werden direkt im Anschluss daran allerdings standardsprachliche Varianten aufgeführt – im Kontext wirkt es jedoch so, als wären diese Unterschiede aus den Dialekten der jeweiligen Regionen heraus entstanden. Dialekt selbst sei regional unterschiedlich und wäre nicht überall verständlich; Umgangssprache sei eine Mischung aus Dialekt und Standard, die von sozialen und kulturellen Faktoren geprägt sei.

Hervorhebungswürdig ist eine Übung, bei der die Schüler*innen die Dialekt-Fehler (vgl. Heinrich 2010: 91) eines Textes in die Standardsprache übersetzen sollen.

Bemerkenswert ist, dass in dieser Fassung von „Deutschstunde“ 4 einige der Definitionskriterien von Dialekt und Standard aufgeführt werden, die auch in der Linguistik sehr häufig herangezogen werden: Überregionalität/Lokalität und Kodifizierung, wobei Regiolekte eine Position zwischen Dialekten und Standardsprachen einnehmen. Negativ anzumerken sind vor allem die – hier erneut auftretende – Vermischung von Stilebenen, Soziolekten und dem Dialekt-Standard-Kontinuum, die in der Fehler-Übung implizierte Abwertung des Dialekts als fehlerhaft und das Auslassen der Information, dass auch Dialekt und Standard von sozialen und kulturellen Faktoren geprägt sind, nicht nur Regiolekt.

Da de Cilia & Ransmayr (2019: 81) einen teils anderen Schwerpunkt in ihrer Arbeit haben, fällt ihre Analyse von „Deutschstunde“ 4 in Hinblick auf Dialekt und Standard nicht so umfangreich aus wie Heinrichs. Auch sie halten aber fest, dass im selben Kapitel Dialekt, Umgangssprache, Standard, Slang, Jugendsprache und Fachsprache erwähnt werden und dass beim Kontrastieren deutscher und österreichischer Bezeichnungen solche aus dem Dialekt und Standard vermischt werden, wodurch insbesondere das ÖD dialektal wirkt.

Heinrich sowie de Cilia & Ransmayr untersuchen auch beide das Schulbuch „ganz klar: Deutsch“ 4, wobei beide dieselbe Auflage aus 2007 betrachten (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 234; Heinrich 2010: 185). De Cilia & Ransmayr (2019: 82) halten bezüglich Dialekt und Standard fest, dass diese erwähnt werden, während Heinrich (2010: 71) spezifiziert, dass sie auf etwa einer halben Seite erläutert werden: Standard sei das, was von allen Deutschsprechenden gekannt und durch Grammatiken und Wörterbücher festgelegt werde. Das Schulbuch behandelt das Thema also nicht sehr ergiebig, inkludiert aber für die Standarddefinition den Faktor Kodifizierung und in gewissem Sinne auch Überregionalität, auch wenn die Vermittlung als von allen Deutschsprachigen verstandene Varietät eine sehr absolute Aussage darstellt.

Heinrich (2010: 104–108) befasst sich noch mit einem dritten Schulbuch, „Sprachbuch“ 4 für die achte Schulstufe. Hier wird Dialekt zusammen mit Jugendsprache und Sprache im Internet behandelt. Erneut findet sich eine Übersetzungsübung: Ein Dialekt-Gedicht soll in die Standardsprache übertragen und dabei reflektiert werden, welche Teile des Gedichts zum Dialekt, zur Umgangs- und Standardsprache zählen und was bei der Übertragung in die Standardsprache verloren geht. Im Lehrerheft wird Standard mit Sachlichkeit assoziiert, es solle aber zunächst kein Werturteil gefällt werden – etwas später heißt es dann, es solle keine Sprachform abgewertet und ästhetische Urteile wie „schön“ unterlassen werden. Erst im Lehrerheft

findet sich eine Definition von Standardsprache: Diese sei überregional verständlich und die Sprache der Dichter, Ämter, Gerichte und Schulen, wohingegen Umgangssprache nicht so allgemein verständlich sei. Bemerkenswert ist die auch hier stattfindende Vermischung von Stil und Standard-Dialekt-Kontinuum: *halt den Mund* sei salopp, *sei ruhig* sei Standard. Auch finden sich einzelne als umgangssprachlich markierte Wörter, die im Variantenwörterbuch nicht derartig markiert sind.

Auffällig ist, dass bei diesem Schulbuch die meisten Erklärungen im Lehrerheft zu finden sind, nicht im Schulbuch der Schüler*innen. Die gegebenen Definitionen sind linguistisch stichhaltig, allerdings werden Stil und Standard nicht getrennt. Ebenfalls negativ auffällig ist die Anweisung, es solle „zunächst“ („Sprachbuch“ 4 Lehrerheft: 131) kein Werturteil gefällt werden – die aber kurze Zeit später aufgehoben wird, indem betont wird, dass dieses Werturteil vollkommen zu unterlassen sei.

Schiefermüller untersucht die Reihe „Kompetenz:Deutsch“. Im Buch für die 6. Klasse wird Standardsprache zwar bei einzelnen Aufgaben explizit eingefordert, allerdings nicht definiert und nur als Sprache der Massenmedien erklärt, in „Kompetenz:Deutsch“ 7/8 bekommt das Thema ÖD hingegen ein eigenes Unterkapitel, in dem Standardvarietät und -sprache erklärt werden und auch auf das soziale Kräftemodell eingegangen wird. (vgl. Schiefermüller 2023: 81–82) In den letzten zwei Jahren der Oberstufe wird dem Themenkomplex Varietäten der Standardsprache also reichlich Platz eingeräumt, auf Dialekt und Regiolekt wird jedoch weniger eingegangen.

De Cilia & Ransmayr (2019: 85) untersuchen noch zwei weitere Schulbücher für die Oberstufe, beide für die elfte und zwölfte Schulstufe. Das erste ist „Sprachbuch“ 7/8, bei dem zwar korrekte Standardsprache und Schreibrichtigkeit eingefordert, aber nicht näher definiert werden, das zweite ist „Aktion Sprache“ 7/8, in dem sowohl der Begriff Varietät als auch die Begriffe Umgangssprache, Dialekt und Standard besprochen werden, wobei explizit eine Abwertung von Dialekt abgelehnt wird mit der Begründung, jeder Mensch spreche linguistisch gesehen einen Dialekt. Ansonsten wird das Thema vor allem über eine Karte regional variierender Lexik aufgezo-gen. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 83–84) Dialekt, Standard und Regiolekt werden also nicht sehr genau dargestellt und nicht wirklich definiert. Die Ablehnung eines negativen Werturteils von Dialekten ist zwar positiv hervorzuheben, die Begründung dafür ist jedoch nicht nachvollziehbar.

Insgesamt ist die Darstellung von Dialekt und Standard also in einzelnen der untersuchten Bücher nicht vorhanden und wird in vielen nur oberflächlich behandelt. Wo die Begriffe

definiert werden, halten sich die Definitionen überwiegend an linguistischen Kriterien. Zu bemängeln ist neben der kurzen Abhandlung vor allem die Vermischung des Dialekt-Standard-Kontinuums mit Stilebenen und anderen Sprachvarietäten wie Soziolekten.

2.7.2 Plurizentrik in den Schulbüchern

Nach der Beleuchtung von Standard und Dialekt in den Schulbüchern bleibt offen, wie Plurizentrik dargestellt wird. Verschiedene Autor*innen haben hierzu folgende für diese Frage relevanten Bücher analysiert: „MEHRfach Deutsch“ 1, 2, 3, 4, „wortwechsel“ 1, 2, 3, 4, „Treffpunkt Deutsch“ 4 (inklusive Arbeitsheft), „Deutschstunde“ 4, „ganz klar: Deutsch“ 4, „Sprachbuch“ 4, „Kompetenz:Deutsch“ 5, 6, 7/8 (inklusive allgemeinem Trainingsbuch zu 5) und „Aktion Sprache“ 7/8.

Die Buchreihe „MEHRfach Deutsch“ wurde von Simhofer (2021) analysiert, wobei alle vier Bücher für die Unterstufe betrachtet wurden. ÖD wird im Buch der ersten Klasse als Randbeziehungsweise Zusatzinformation angesprochen, jedoch nicht wirklich definiert. Es wird nur betont, dass ÖD nicht dasselbe ist wie bundesdeutsches Deutsch und Filme und Bücher häufig in letzterem verfasst sind. In Bezug auf die Plurizentrik wird hauptsächlich auf lexikalische Unterschiede hingewiesen, wobei hier auf nicht näher definierte Regionen des Deutschen eingegangen wird, ohne dass ein Verweis auf das Konzept der Plurizentrik explizit stattfindet. (vgl. Simhofer 2021: 58–60)

„MEHRfach Deutsch“ 2 widmet zwar etwa drei Seiten dem Themenkomplex der Varietäten des Deutschen, allerdings werden nationale Varietäten mit Dialekten gleichgesetzt und generell liegt der Schwerpunkt des Kapitels auf Dialekten. Es findet jedoch in einem kleinen Rahmen eine Andeutung auf einen pluriarealen Zugang statt, da beispielsweise auf den bairischen Sprachraum verwiesen wird – das Konzept der Pluriarealität oder Plurizentrik wird freilich nicht aufgegriffen. Wenn in abgedruckten Texten bundesdeutsche Bezeichnungen verwendet werden, etwa *Eisdiele*, wird nicht auf diese eingegangen. (vgl. Simhofer 2021: 56, 61)

Im Buch der dritten Klasse ist der einzige Verweis auf Plurizentrik, dass in Österreich *Fleischhauer* gesagt wird, es werden aber keine näheren Informationen dazu zur Verfügung gestellt. ÖD wird nicht erwähnt. Ähnliches findet sich bei der vierten Klasse am Beispiel *Jura/Jus*. (vgl. Simhofer 2021: 62)

Zur Buchreihe „MEHRfach Deutsch“ lässt sich also festhalten, dass – obwohl der Schwerpunkt der Plurizentrik und des ÖD in der vierten Klasse zu finden sein sollten – vor allem die Bücher der ersten und zweiten Klasse diesen Themenkomplex ansprechen, wobei in der ersten Klasse eine kurze Besprechung stattfindet, in der zweiten Klasse ein größerer Schwerpunkt auf

Dialekte gelegt wird. Teutonismen werden selten angesprochen, und wenn sie aufgezeigt werden, wird nicht näher auf die plurizentrischen Unterschiede eingegangen. Es ist außerdem erwähnenswert, dass fast alle Beispiele der standardsprachlichen Variation auf lexikalischer Ebene anzusiedeln sind.

Schiefermüller (2023: 70–72) betrachtet ebenfalls die vier Bücher einer auf die Unterstufe ausgerichteten Buchreihe, nämlich „wortwechsel“. Im ersten Buch findet nur insofern eine Diskussion des ÖD und der Plurizentrik statt, als dass ein Artikel abgedruckt wird, der sich mit den Unterschieden zwischen Österreich und Deutschland befasst. Ansonsten werden der süddeutsche und österreichische Sprachraum angesprochen, ohne dass näher auf das Konzept der Plurizentrik eingegangen wird.

Sehr viel umfangreicher wird dieses in „wortwechsel“ 2 angesprochen: Es werden die drei standardsprachlichen Varietäten Österreichs, Deutschlands und der Schweiz vorgestellt, der Begriff Plurizentrik als regional bedingte unterschiedliche Ausprägungen von Sprachen erklärt, sodass es nicht nur die eine Standardsprache gibt, sondern eigenständige nationale Varietäten, die sich nicht nur in der Lexik voneinander unterscheiden. Zusätzlich findet sich im Kapitel noch ein abgedruckter Text, der zur Auseinandersetzung mit dem ÖD einlädt. Auch das ÖD bekommt ein eigenes Unterkapitel. (vgl. Schiefermüller 2023: 72–73)

In „wortwechsel“ 3 werden Plurizentrik und ÖD viel weniger umfangreich behandelt. Austriaismen werden als nur in Österreich gebräuchliche Ausdrücke definiert und es gibt eine Aufgabe für die Schüler*innen, sich zu überlegen, was sie mit ÖD verbinden. Im Buch für die vierte Klasse Unterstufe wird das Thema nicht angesprochen. (vgl. Schiefermüller 2023: 74–75)

Insgesamt ist die „wortwechsel“-Reihe mit der recht intensiven Behandlung und expliziten Definition und Verwendung von Fachbegriffen wie Plurizentrik ein positiv hervorstechender Ausreißer. Es ist allerdings anzumerken, dass die Behandlung des Themas im Grunde nur in der zweiten Klasse stattfindet und außerhalb dieser bestenfalls einzelne Hinweise, meist auf die Lexik bezogen, vorkommen.

Ein weiteres analysiertes Buch der achten Schulstufe ist auch „Treffpunkt Deutsch“. De Cilia & Ransmayr (2019: 80–81) stellen fest, dass ÖD einmal explizit erwähnt wird; es wird ansonsten jedoch auch bei der Diskussion von Standard und Dialekt lediglich von der Standardsprache gesprochen. Im Arbeitsheft findet sich hingegen eine eher pluriareale Konzeption, da von einem oberdeutschen Sprachraum gesprochen wird. ÖD und Plurizentrik werden also nur sehr notdürftig behandelt.

Ähnlich viel Raum bekommt der Themenkomplex in der 2012-er Auflage von „Deutschstunde“ 4: Plurizentrik wird nicht besprochen; ÖD wird zwar als etwas Eigenes dargestellt, allerdings auch in der Kontrastierung von bundesdeutschen und österreichischen Bezeichnungen mit Dialekten vermischt. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 81)

Auch Heinrich (2010: 86) analysiert „Deutschstunde“ 4, allerdings in der Auflage von 2008. Hier werden weder Plurizentrik noch ÖD explizit angesprochen. Es finden sich jedoch Andeutungen an diese Konzepte: So wird Pluriarealität bei der Zusammenfassung österreichischer und süddeutscher Bezeichnungen impliziert und Varianten aus dem österreichischen und bundesdeutschen Deutsch als gleichwertig dargestellt, wenn auch keine explizite Auseinandersetzung mit dem Thema gegeben ist.

„ganz klar: Deutsch“ 4 wurde sowohl von de Cilia & Ransmayr als auch von Heinrich untersucht, wobei beide die Fassung aus 2007 heranziehen (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 234; Heinrich 2010: 185). De Cilia & Ransmayr (2019: 82–83) finden keine Besprechung von Plurizentrik oder ÖD, lediglich einen Verweis auf die bundesdeutsche Standardvarietät mit der Aufforderung an die Schüler*innen, nachzuschauen, woher ein Wort kommt. Heinrich (2010: 70–71) kommt zu ähnlichen Ergebnissen.

Sie betrachtet auch das „Sprachbuch“ 4, das den Themenkomplex ebenfalls nicht explizit anspricht, in seiner Darstellung verschiedener Varietäten jedoch zwischen pluriarealen und -nationalen Ansätzen schwankt. So wird einerseits Österreich in unterschiedliche sprachliche Gebiete gegliedert, andererseits bei Bezeichnungen wie *Schlagobers* Österreich und Deutschland als jeweils einheitliche Sprachgebiete dargestellt. Regionale Varianten – wobei nicht spezifiziert wird, ob damit dialektale, regiolektale oder standardsprachliche gemeint sind – werden explizit als gleichwertig dargestellt. (vgl. Heinrich 2010: 108–111) Die Darstellung der Variantenverteilung ist also erneut sehr unsystematisch und wird nicht erklärt.

„Kompetenz:Deutsch“ 5 enthält zwar eine Erklärung des Begriffs Varietät, geht aber nicht auf Plurizentrik ein und erwähnt ÖD nur einmal im allgemeinen Trainingsbuch, wobei auch hier nicht darauf eingegangen wird, was ÖD ist. (vgl. Schieffermüller 2023: 77–79) Im Buch für die sechste Klasse wird ebenfalls nicht explizit auf ÖD oder Plurizentrik eingegangen, es wird jedoch thematisiert, dass es Standardsprachen in Österreich, Deutschland und der Schweiz gibt. Hochdeutsch wird als das definiert, was ursprünglich im süddeutschen Sprachraum verbreitet war. (vgl. Schieffermüller 2023: 79–80) Die Informationen zur Plurizentrik fallen sehr implizit und rar aus.

„Kompetenz:Deutsch“ 7/8 hingegen behandelt Deutsch in Österreich in einem eigenen Kapitel. Hier wird auch Plurizentrik als Begriff erklärt und auf ÖD insofern eingegangen, als dass dafür das ÖWB als Kodex angeführt, dieses jedoch auch aufgrund seiner Mängel kritisiert wird – etwa dass es die Ausspracheregeln nicht näher definiert. In einer Aufgabe wird gefordert, dass Schüler*innen auf Textgrundlage darüber diskutieren sollen, ob man von einem eigenständigen ÖD sprechen soll. (vgl. Schieffermüller 2023: 81–82) Dieses Buch ist aus der Lehrreihe das einzige, das sich mit dem Themenkomplex beschäftigt, deckt diesen dafür ordentlich ab. Anzu-merken ist, dass diese Behandlung erst in den letzten beiden Schuljahren der AHS erfolgt, nicht etwa in der achten Schulstufe, und dementsprechend nur noch ein Bruchteil der Schüler*innen mit diesem Thema in Berührung kommen wird.

Ebenfalls in der Oberstufe angesiedelt, findet sich noch ein Schulbuch: „Aktion Sprache“ 7/8 für die elfte und zwölfte Schulstufe behandelt zwar Varietäten, allerdings keine Standardvarietäten und damit auch kein ÖD oder Plurizentrik. Implizit wird ein eher pluriareales Bild vermittelt, da regionale Varietäten nicht an Landesgrenzen festgemacht werden. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 84) Im Gegensatz zur „Kompetenz:Deutsch“-Reihe wird dem Themenkomplex hier also keine Aufmerksamkeit gewidmet.

Sowohl de Cilia & Ransmayr (2019: 86) als auch Simhofer (2021: 127) fassen zusammen, dass ÖD und Plurizentrik nur selten in Schulbüchern angesprochen werden und dieses Ansprechen häufig unstrukturiert ausfällt. Generell scheint es so, als ob viele der Schulbücher zumindest implizit auch standardsprachliche Varietät anerkennen, nur wird diese selten besprochen. Im Sprechen über das Konzept der Hochsprachlichkeit wird dabei stets nur von einer Standardsprache, „die Standardsprache“ (vgl. beispielsweise Heinrich 2010: 97), ausgegangen, wobei diese Formulierung zweierlei betrachtet werden kann. Einerseits impliziert sie Uniformität der Standardsprachen verschiedener Länder, was sich negativ auf das Varietätenkonzept der Schüler*innen auswirken kann, sollte Plurizentrik im Unterricht nie aufgegriffen werden. Andererseits ist eine derartige Formulierung auch nicht notwendigerweise als Verweis auf Monozentrik zu deuten. Sie kann schlicht durch die bessere Lesbarkeit etwa beim Themenkomplex Dialekt-Standardsprache bedingt sein – hier wird auch häufig von „dem“ Dialekt gesprochen, obwohl klar ist, dass es mehrere Dialekte gibt. Die potenzielle Fehlinterpretation, es gäbe nur einen Dialekt, lässt sich leicht durch das Wissen der Schüler*innen und das Ansprechen durch Lehrpersonen – und auch durch Erläuterungen im Schulbuch – korrigieren. Wird die Varietät der Standardsprachen ähnlich gehandhabt, ist an der Formulierung nicht notwendigerweise etwas auszusetzen.

Als Schlusswort betonen de Cilia & Ransmayr (2019: 229) in ihrer Arbeit erneut, dass Plurizentrik bei der Lehrer*innenbildung mehr Raum einnehmen soll. Es soll auch die unterschiedliche Verwendung von regiolektalen, dialektalen und standardsprachlichen Elementen während des Unterrichts vermehrt betont werden und eine situations- und adressatenangemessene Korrekturweise gefördert werden.

3 Methodik

Im Rahmen der Masterarbeit werden vier Kategorien an Texten untersucht: Schulbücher aus den Jahren 1985 bis 2023, Lehrpläne und Wörterbücher aus demselben Zeitraum, und die Broschüre des Bundesministeriums zum Thema ÖD aus 2018. Die Auswahl der Texte und die genauen Analyse- und Interpretationsmethoden werden hier beschrieben. Analysierte Textquellen werden mit Abkürzungen bezeichnet, unter deren Bezeichnung sie auch im Primärliteraturverzeichnis und im Anhang zitiert sind.

3.1 Fragestellungen

1. Inwiefern wird das ÖD in österreichischen Schulbüchern, Lehrplänen, Wörterbüchern und in der vom Bundesministerium herausgegebenen Broschüre zum ÖD behandelt?
 - a. Inwiefern wird das Konzept der Hochsprachlichkeit bezeichnet, erklärt und bewertet?
 - b. Inwiefern wird auf die verschiedenen staatspezifischen Varietäten der deutschen Standardsprache eingegangen?
 - c. Wie wird das ÖD gegenüber anderen Standardvarietäten dargestellt und bewertet?
 - d. Mit welchen Aufgaben wird das Konzept der Hochsprachlichkeit vermittelt?
 - e. Inwiefern ändern sich die Darstellung und Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit diachron seit 1985?

3.2 Methodik der Broschürenanalyse

Die Broschüre des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018) ist die zweite Auflage, die erste stammt aus 2014 und ist nicht mehr aufrufbar. Ihre Relevanz für das hier bearbeitete Thema liegt vor allem darin begründet, dass sie vom Bundesministerium mit dem Ziel veröffentlicht wurde, das teils unterrepräsentierte Thema insbesondere bei Deutschlehrer*innen präsenter zu machen und eine fachliche Grundlage zur Bearbeitung dessen im Unterricht zu schaffen (vgl. Broschüre des Bundesministeriums 2018: 3) – zumal auch Arbeitsaufgaben, die im Unterricht verwendet werden können, in der Broschüre vorhanden sind. Es handelt sich also sowohl um informatives als auch didaktisches Material. Dadurch, dass es vom Bundesministerium veröffentlicht wurde, sind die darin präsentierten Informationen ähnlich wichtig wie die in den Lehrplänen vorgegebenen Themen. Außerhalb der Lehrer*innen-ausbildung und gegebenenfalls Weiterbildungen wird die Broschüre für viele Lehrpersonen die

einzigste Kontaktstelle mit dem Thema sein, weswegen das Forschungsinteresse an diesem Text gerechtfertigt ist. Analysiert werden die Seiten 2 bis 44, wobei grob in zwei Teile gegliedert wird, einen theorielastigen Input verschiedener Autor*innen auf den Seiten 2 bis 15 (fortan bezeichnet als Theoriekapitel) und Übungsblätter für den Unterricht auf den Seiten 16 bis 44. Der anschließende Kommentar mit Lösungen zu diesen Aufgaben wird nicht berücksichtigt, da er nur wenige neue Informationen bereithält.

Bei allen Textquellen wird eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022: passim) verwendet, um die verschiedenen Aussagen zum Thema Standardvarietäten einzuteilen. Dabei werden die in Tabelle 1 aufgeführten Kategorien verwendet, die auf den oben aufgelisteten Fragestellungen und der im Forschungsstand (s. Kapitel 2) angesprochenen Theorie basieren.

Tabelle 1: Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse.

Fragestellung	Kategorie	Unterkategorie
1.a	Verwendete Bezeichnung für das Konzept der Hochsprachlichkeit	In der Literatur etablierte Bezeichnungen (z.B. <i>Standardsprache</i> , <i>Hochsprache</i>)
		Nicht in der Literatur etablierte Bezeichnungen (z.B. <i>Hochdeutsch</i>)
	Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit	Alle drei Kernkriterien (Überregionalität, Kodifizierung, Prestige)
		Ein oder zwei Kernkriterien, keine weiteren Kriterien
		Ein oder zwei Kernkriterien, weitere Kriterien
		Ausschließlich andere Kriterien
	Erklärung relevanter Fachbegriffe	Weitere Begriffe werden erklärt oder genannt (z.B. <i>Variante</i> , <i>Varietät</i> , <i>Plurizentrik</i> , <i>Dialekt</i> , <i>Umgangssprache</i>)
		Keine weiteren Begriffe erklärt oder genannt
	Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit	Positiv-affektiv (positiv wertende Darstellung)
		Negativ-affektiv (negativ wertende Darstellung)
		Bedroht-affektiv (wertend und als bedroht darstellend)
		Kognitiv (wertfreie Darstellung)
1.b	Darstellung der drei Vollzentren	Alle drei Vollzentren (Österreich, Deutschland, Schweiz) genannt und als eigenständig dargestellt
		Zwei Vollzentren genannt und als eigenständig dargestellt
		Lediglich Unterschiede in der Sprache betont, keine Vollzentren explizit genannt oder Eigenständigkeit dieser nicht dargestellt
		Keine Besprechung von Unterschieden
	Wahl des Modells, das die Standardvarietäten gliedert	Plurizentrik
		Pluriarealität

		Monozentrik
		Supra-/Postnationalität
1.c	Bewertung des ÖD	Positiv-affektiv (positiv wertende Darstellung)
		Negativ-affektiv (negativ wertende Darstellung)
		Bedroht-affektiv (wertend und als bedroht darstellend)
		Kognitiv (wertfreie Darstellung)
	Bezeichnung des ÖD	In der Literatur etablierte Bezeichnungen
		Nicht in der Literatur etablierte Bezeichnungen
	Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät	ÖD wird lediglich als Standardvarietät dargestellt
		ÖD wird mit den Regiolekten Österreichs vermischt
		ÖD wird mit den Dialekten Österreichs vermischt
		ÖD wird mit den Regiolekten und Dialekten Österreichs vermischt
1.d	Art der Aufgabe	Kontrastiv (vergleichen verschiedener Varietäten)
		Übersetzend (zwischen verschiedenen Varietäten)
		Wissensgrundlage (baut Faktenwissen auf)
		Vertiefung (vertiefende Aufgaben)
	Sprachliche Ebene der Aufgabe	Lexik
		Grammatik
		Aussprache
		Pragmatik
		Metasprache
	Abgrenzung des Konzepts der Hochsprachlichkeit zu anderen Varietäten	Beschäftigt sich ausschließlich mit dem Konzept der Hochsprachlichkeit
		Vermischt das Konzept der Hochsprachlichkeit mit Regiolekt und/oder Dialekt

Die Textstellen werden diesen Kategorien zugeordnet, sodass sich anschließend quantitativ auswerten lässt, welchen Zugang die Schulbücher zu den verschiedenen Problemstellungen gewählt haben – ob sie zum Beispiel das ÖD kognitiv oder affektiv, in letzterem Fall dann positiv, negativ oder als etwas Bedrohtes darstellen. Diese Kategorien sind hauptsächlich deduktiv aus der Theorie entstanden, sie wurden aber durch induktiv entwickelte Kategorien ergänzt, die sich aus einer Erprobung der Kategorien am Beispielmateriale der Broschüre ergeben haben. Neben diesem Zugang wird bei Bedarf auch ein explikativer gewählt, wenn die Bedeutung eines Textabschnittes nicht eindeutig ist. Dabei wird jedoch nur ein enger Kontext gewählt, also keine weiteren Informationen außerhalb des Textes hinzugezogen. Die Kodiereinheit, also die minimale Texteinheit, die einer Kategorie zugeordnet werden kann, ist ein Wort, die Kontexteinheit – die maximale Texteinheit – ist ein Kapitel. Bleibt die Unterkategorie bei einem zusammenhängenden längeren Text, beispielsweise bei der Broschüre, über einen oder mehrere Absätze

hinweg gleich, wird die längstmögliche Einheit gewertet. Ist der Text weniger zusammenhängend – beispielsweise bei Lehrplänen, bei denen jeder Absatz für sich stehen kann – wird jede Erwähnung gewertet. Ausgewertet werden alle Textteile, die das Konzept der Hochsprachlichkeit – in welcher Formulierung und Bezeichnung auch immer – ansprechen.

3.3 Methodik der Lehrplananalyse

Um eine möglichst vollständige Abdeckung der Lehrpläne und Änderungen dieser ab 1985 zu sichten, wird die aktuelle Fassung des Lehrplans der AHS im RIS herangezogen (vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich 2024; Stichtag 12.08.2024). Hier findet sich eine Auflistung sämtlicher Änderungen inklusive des Bundesgesetzblatts (BGBl) von 1985, dem frühesten Lehrplan, der analysiert wird. Wo möglich werden ab den 2010er-Jahren weitere Fassungen des Lehrplans analysiert, die mittels Suche nach „Lehrplan – allgemeinbildende höhere Schulen“ mit dem Unterzeichnungsdatum „01.09.20xx“ in der Suchfunktion des Bundesrechts konsolidiert gefunden wurden (<https://www.ris.bka.gv.at/Bundesrecht/>). Sämtliche BGBl werden auf ihre Relevanz hin überprüft, da nur solche von Interesse sind, die den Lehrplan oder Änderungen am Lehrplan für den muttersprachlichen Deutschunterricht enthalten, und auch hier nur diejenigen für Deutsch als Pflichtgegenstand.

Relevante BGBl werden anschließend der qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, wobei ausschließlich Abschnitte zum muttersprachlichen Deutschunterricht – im Kapitel „Deutsch“ bei der Auflistung der Fächer – analysiert werden. Es gelten dieselben Analyseregeln wie für die Broschüre des Bundesministeriums.

Die BGBl sind deswegen von Interesse, weil sie den zu vermittelnden Inhalt des Deutschunterrichts festlegen. Auf ihrer Basis wird nicht nur Unterricht gestaltet, sondern es werden auch Schulbücher aufgrund dieser rechtlich verbindlichen Angaben geschrieben. Dementsprechend wichtig ist es, inwiefern das Konzept der Hochsprachlichkeit, standardsprachliche Variation und das ÖD in den Lehrplänen dargestellt werden.

3.4 Methodik der Wörterbuchanalyse

Ebenso wie bei den Lehrplänen und Schulbüchern werden aus zwei ausgewählten Wörterbuch-Reihen alle Auflagen zwischen 1985 und 2023 für die beschriebene qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Diese beiden Reihen sind das Österreichische Wörterbuch (ÖWB) vom Verlag ÖBV und die Reihe „Wie sagt man in Österreich?“, ab der 5. Auflage „Österreichisches Deutsch“ von Jakob Ebner (Ebner-Duden), erschienen im Dudenverlag. Das ÖWB wurde ausgewählt, da es sich hierbei um die Wörterbuchreihe handelt, die in den frühen Jahren der

Zweiten Republik teils explizit im Lehrplan als Wörterbuch für den Unterricht vorgeschrieben war und zu Beginn noch von einem österreichischen Verlag publiziert wurde, der in späteren Jahren aus deutscher Hand aufgekauft wurde. Dennoch stellt das ÖWB auch heute noch das Standard-Wörterbuch für die meisten Schüler*innen dar, weswegen es große Relevanz für die behandelten Fragen hat. Der Ebner-Duden hingegen ist ein in einem prominenten Verlag erschienenenes Wörterbuch, das von einem auf das ÖD spezialisierten Germanisten verfasst wurde. Um eine einseitige Darstellung zu vermeiden, die sich lediglich auf eine Wörterbuchreihe beschränkt, ist es sinnvoll, den Ebner-Duden ergänzend heranzuziehen, um ein umfassenderes Bild der Diskussion und Darstellung des Konzepts der Hochsprachlichkeit und des ÖD zu bekommen.

Je nach Wörterbuch wurde nicht immer dieselbe Zahl an Seiten analysiert, da sich auf Texte beschränkt wurde, die Informationen zur Einstellung und zur Präsentation der genannten Themen enthalten könnten. Für gewöhnlich sind das das Vorwort und meist im Anhang nachgestellte Informationstexte zu Sprachschichten und ähnlichen Themen. Im Anhang (s. Kapitel 9.3) findet sich eine Auflistung der analysierten Seiten jedes Wörterbuchs. Insgesamt wurden neun ÖWB-Auflagen analysiert, von der 36. Auflage 1985 bis zur 44. Auflage 2022, und drei Ebner-Duden, von der dritten Auflage 1998 bis zur fünften Auflage 2019.

3.5 Methodik der Schulbuchanalyse

Zur Auswahl der zu analysierenden Schulbücher zwischen 1985 und 2023 wurden diese in drei Untergruppen eingeteilt: Aktuelle Schulbücher des Schuljahres 2023/24, relativ neue Schulbücher seit dem Jahr 2000 und die älteren Schulbücher aus den Jahren 1985 bis 1999. Die Such- und Auswahlkriterien sind stark von der Verfügbarkeit verschiedener Schulbücher beeinflusst.

Für die Bücher aus dem Schuljahr 2023/24 gilt, dass sie über die Schulbuchaktion leicht einsehbar sind, weswegen aufgrund der dort präsentierten Tabelle für die AHS Schulbücher für den Deutschunterricht als Muttersprache ausgewählt wurden, die in ihrem Inhaltsverzeichnis den Themenkomplex der Hochsprachlichkeit zumindest implizieren. Hierfür wurden alle Schulstufen angesehen und sämtliche online auffindbaren Schulbücher auf ihr Inhaltsverzeichnis hin untersucht. Aus dieser Suche resultieren fünf Schulbücher, die aus den Jahren 2018 bis 2022 stammen und die eine Erwähnung des Konzepts der Hochsprachlichkeit in ihrem Inhaltsverzeichnis aufweisen. Da keines dieser Schulbücher dem 2023 veröffentlichten neuen Lehrplan entspricht, wird noch ein sechstes Schulbuch analysiert, das zwar keine direkte Erwähnung des zu untersuchenden Themas im Inhaltsverzeichnis aufweist, das allerdings aufgrund der

angesprochenen Themen eine geringe Chance hat, in einzelnen Textabschnitten auf das Konzept der Hochsprachlichkeit einzugehen.

Für die Schulbücher der Jahrguppen 1985 bis 1999 sowie ab 2000 werden die Schulbücher analysiert, die vom ÖBV oder dem Veritas-Verlag publiziert wurden – auch, wenn neben dem Veritas-Verlag bei manchen Schulbüchern ein zweiter Verlag angeführt ist – und im Falle der neueren Schulbücher zu einer der fünf Schulbuchreihen gehören, die im aktuellen Schuljahr eine Erwähnung des Konzepts der Hochsprachlichkeit im Inhaltsverzeichnis aufweist. Hierbei gilt, ebenso wie für alle anderen ausgewählten Schulbücher, dass sich auf die Hauptbücher (zumeist Sprachbücher) konzentriert wird, die im Unterricht von den Schüler*innen verwendet werden – es werden also Übungs- und Arbeitshefte, Lesehefte, Fibeln, Lehrer*innenausgaben und ähnliche Bücher ausgeschlossen. Ebenso werden Lehrwerke für die Oberstufe gegenüber denen für die Unterstufe bevorzugt, da eine erste Voranalyse gezeigt hat, dass hier die Themenkomplexe der Hochsprachlichkeit und des ÖD wahrscheinlicher behandelt werden, und innerhalb der Oberstufe wiederum Werke für die AHS denen gegenüber anderen Schultypen. Aus den drei Reihen „wortwechsel“ (Veritas), „Aktion Sprache“ (Veritas) und „sprachreif“ (ÖBV) ergeben sich insgesamt fünf Werke nach der Jahrtausendwende, die sich für die Analyse anbieten. Der größte zeitliche Abstand zwischen zwei Werken besteht beim Sprung von 2005 zu 2013, ansonsten liegen die Bücher nicht mehr als fünf Jahre auseinander.

Die Einschränkung auf die beiden Verlage ÖBV und Veritas basiert nicht nur darauf, dass beides in Österreich erfolgreiche und häufig verwendete Schulbuchverlage sind, sondern auch darauf, dass sich bei Suchen im Katalog der Österreichischen Nationalbibliothek (ÖNB) vom deutschen Verlag Westermann, von dem die zwei anderen Reihen aus dem aktuellen Schuljahr sind, nur wenige Treffer weiter in die Vergangenheit zurückverfolgen ließen. Sowohl die ÖNB als auch insbesondere das Schulbucharchiv der Universität Wien in der Teinfaltstraße stellten sich als die ergiebigsten Kataloge heraus, um die Fragestellungen zu beantworten. Dennoch wiesen beide insbesondere für die älteren Schulbücher eine nur sehr eingeschränkte Auswahl auf, weswegen hier die Bücher gewählt wurden, die der höchsten Schulstufe angehören und den restlichen Suchkriterien am ehesten entsprechen. Erneut wird aufgrund von Voranalysen davon ausgegangen, dass die Themenkomplexe des ÖD und der Hochsprachlichkeit tendenziell in späteren Jahrgängen behandelt werden, was den Grund für die Bevorzugung höherer Schulstufen darstellt.

Für die älteren Schulbücher wurde nach dem Stichwort „Deutsch“ gesucht, der Verlag wurde entweder auf ÖBV oder Veritas festgelegt, die Suchergebnisse auf Bücher beschränkt und auf

drei nochmals untergliederte Zeitabschnitte, nämlich auf 1985 bis 1989, 1990 bis 1994 und 1995 bis 1999. Die Ergebnisse wurden abgeglichen und die besten Treffer, die den oben etablierten Kriterien (idealerweise AHS-Oberstufe, Hauptbuch) am nächsten kommen, ausgewählt. Für jeden der drei Zeitabschnitte wurden zwei Schulbücher gewählt. Für den ältesten ließ sich lediglich ein zweiteiliges Werk für die fünfte Schulstufe finden, für den Abschnitt zwischen 1990 und 1994 zwei Oberstufen-Bücher für die HTL, und für den jüngsten Abschnitt zwei Oberstufen-Bücher aus der ebenfalls in den beiden aktuellen Abschnitten analysierten Reihe „Aktion Sprache“ für die AHS. Im Gegensatz zu den Büchern ab den 2000er-Jahren stellen die älteren Schulbücher also eine ungerichtete Stichprobe der damaligen Schulbuchproduktion dar, keine speziell nach Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit ausgerichtete Auswahl – zumal bereits erste Vorerhebungen zeigten, dass die älteren Schulbücher dem Konzept der Hochsprachlichkeit häufig keine ganzen Kapitel widmen, weswegen eine Suche über das Inhaltsverzeichnis nur eingeschränkt Ergebnisse geliefert hätte. Wie auch bei den Wörterbüchern finden sich die analysierten Seiten jedes Schulbuchs im Anhang (s. Kapitel 9.4).

4 Analyse

Hier finden sich die Ergebnisse der Analyse, die an der Broschüre des Bundesministeriums, den Lehrplänen, den Wörterbüchern und den Schulbüchern durchgeführt wurden. Zur besseren Lesbarkeit werden die analysierten Materialien nicht nach Autor*innennamen zitiert, sondern nach Abkürzungen, beispielsweise „Broschüre des Bundesministeriums 2018“ oder „Lehrplan 2019“. Unter diesen Bezeichnungen sind die Textquellen auch im Primärliteraturverzeichnis sowie im Anhang zu finden. Für alle Abbildungen gilt, dass sie absolute Werte darstellen, sofern nicht anders in der Beschriftung spezifiziert.

4.1 Analyse der Broschüre

Bei der hier analysierten Broschüre des Bundesministeriums (2018) für Bildung, Wissenschaft und Forschung handelt es sich um ein offizielles Dokument, das das Konzept der Hochsprachlichkeit und insbesondere das ÖD in den Fokus von Lehrenden rücken will. Aufgrund dieser Relevanz für den Unterricht wird es hier analysiert. Dabei werden verschiedene Aspekte beleuchtet: Die Behandlung des Konzepts der Hochsprachlichkeit durch dessen Bezeichnung, Definition, Bewertung und Erklärung relevanter Fachbegriffe, die Behandlung der drei Vollzentren des Deutschen durch Nennung dieser und durch das gewählte sprachwissenschaftliche Modell, die Behandlung des ÖD durch dessen Bezeichnung, Bewertung und Abgrenzung zu (österreichischen) Regiolekten und Dialekten sowie die Aufgabenart und Sprachebene der Übungsaufgaben für den Schulunterricht, wobei hier erneut auf die Abgrenzung der Standardvarietät zu Dialekten und Regiolekten geachtet wird. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dieser Analyse dargestellt.

4.1.1 Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a)

Die insgesamt 100 Benennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit sind recht gleichmäßig auf die Broschüre aufgeteilt: 49 entstammen den theorielastigeren Kapiteln, 51 den Übungsblätter. Von den verwendeten Bezeichnungen sind mit 89% in der überwiegenden Mehrheit Bezeichnungen gewählt, die auch in der Literatur verwendet werden, beispielsweise *Standardsprache* oder *Standardvarietät*. Die genaue Aufteilung ist in Abbildung 1 dargestellt. Im Theoriekapitel finden sich 8 Nennungen (16,3% der Nennungen im Theoriekapitel), die nicht oder nur sehr selten in der Literatur verwendet werden würden, darunter vor allem *Hochdeutsch*. In den Übungsblätter sind es nur 3 und damit 5,9% der Nennungen in diesem Kapitel.

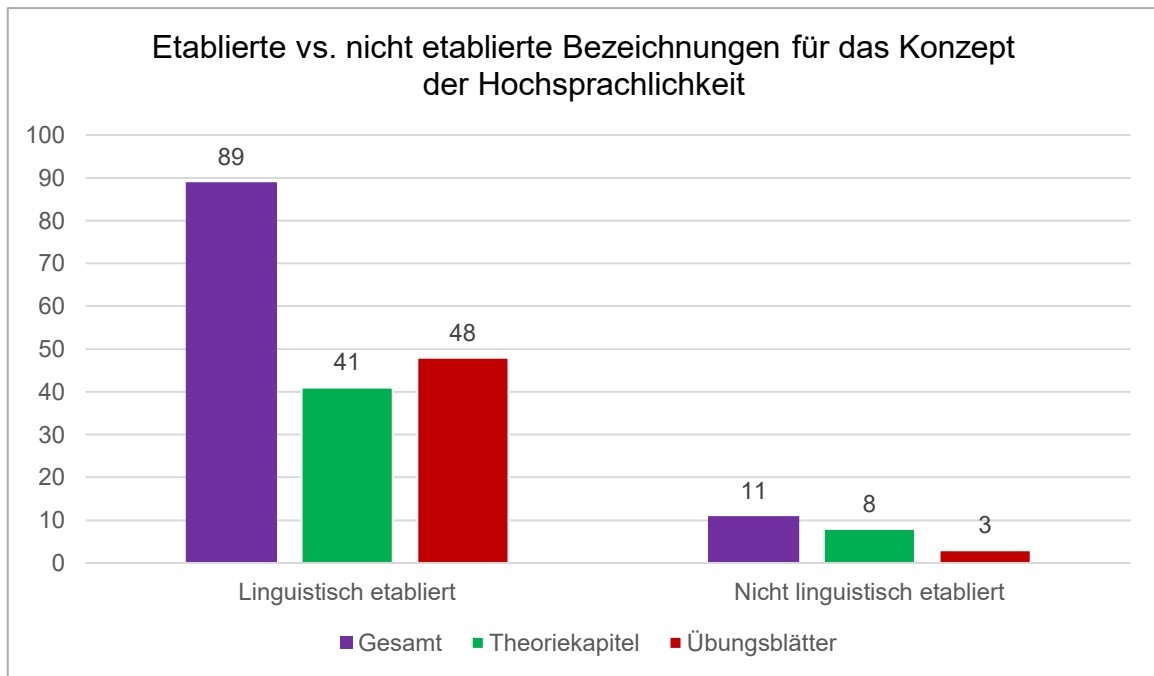


Abbildung 1: Etablierte und nicht etablierte Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit in der Broschüre des Bundesministeriums, aufgeschlüsselt nach der Gesamtzahl der Bezeichnungen sowie der Verteilung dieser auf die Theoriekapitel und die Übungsblätter.

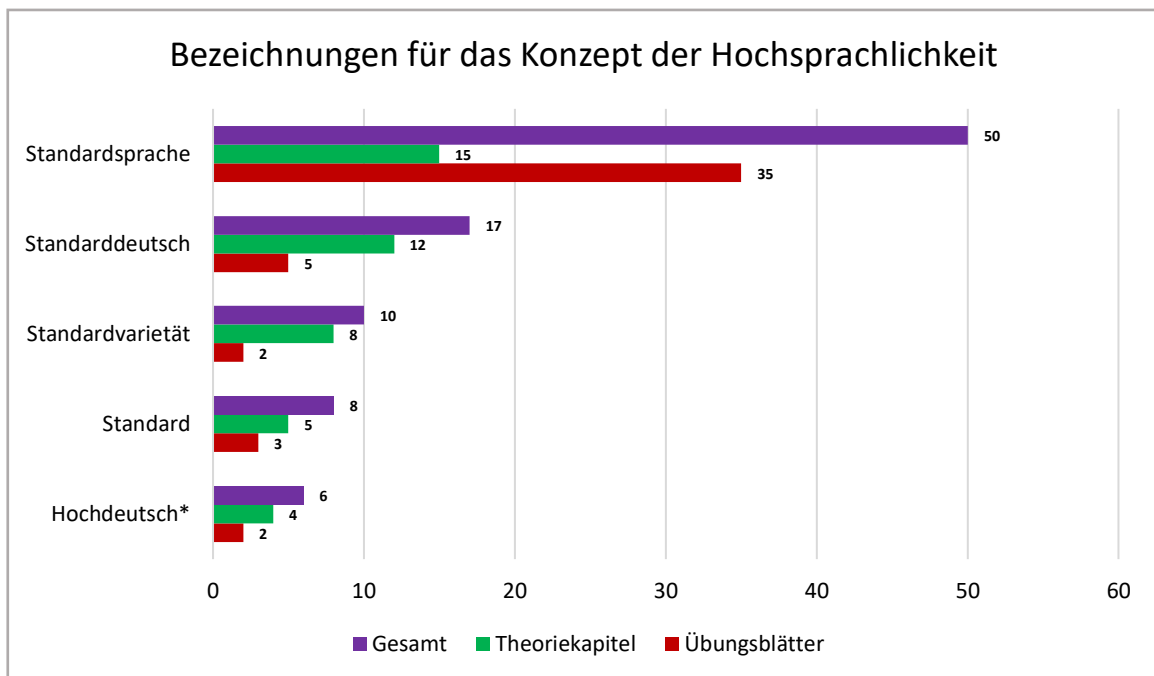


Abbildung 2: Überblick über die häufigsten Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit in der Broschüre des Bundesministeriums. Mit * markierte Bezeichnungen sind nicht in der Literatur etabliert. Bezeichnungen, die zwei oder weniger Nennungen aufweisen, sind nicht aufgeführt.

In Abbildung 2 sind die am häufigsten verwendeten Bezeichnungen der Broschüre aufgeführt. Die mit Abstand am häufigsten verwendete Bezeichnung ist *Standardsprache*; sie wird insgesamt in der Hälfte aller Fälle verwendet, in den Übungsblätter sogar in 68,6% der Fälle, im Theoriekapitel hingegen nur in 30,6%. Sowohl bei den Theoriekapiteln als auch bei der

gesamten Broschüre folgen darauf *Standarddeutsch* mit einem Viertel der Nennungen im Theoriekapitel beziehungsweise 17% der Nennungen insgesamt und *Standardvarietät* mit 16% beziehungsweise 10% der Nennungen. *Standarddeutsch* ist auch bei den Übungsblätter am zweithäufigsten vertreten, jedoch mit etwa 10% mit einem deutlichen Abstand zu den zwei Dritteln der *Standardsprache*. Als dritthäufigstes wird jedoch nicht *Standardvarietät*, sondern *Standard* verwendet.

Hochdeutsch wird mit 4% bis 8% von den nicht etablierten Bezeichnungen am häufigsten verwendet. Sowohl *gutes Deutsch* als auch *korrektes Deutsch* werden je einmal verwendet, allerdings nicht in den Übungsblätter, sondern immer nur in den Theoriekapiteln, und dann meist mit Anführungszeichen beim Adjektiv. Es werden außerdem die zwei Bezeichnungen *Standardvariante* und *Standardnorm* gewählt, die beide in diesem Kontext keine etablierten Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit sind.

4.1.2 Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Die Theoriekapitel der Broschüre wurden mit 1 bis 6 durchnummeriert, wobei die „Vorbemerkungen“ (vgl. Broschüre des Bundesministeriums 2018: 2) als erstes Kapitel gezählt wurde, der Beitrag „Österreichisches Deutsch und Plurizentrik“ von Burka (vgl. 2018: passim) als sechstes. Die Übungsblätter wurden ebenfalls durchnummeriert von 1 bis 13, beginnend mit „Sprachen in und um Österreich“ (vgl. Gilly 2018: passim) und endend mit „Beispiel: Standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch (mündlich)“ von Moser-Pacher (vgl. 2018: passim). Dadurch ergeben sich insgesamt 19 Kapitel.

Wie den Abbildungen 3 bis 5 zu entnehmen ist, wird das Konzept der Hochsprachlichkeit für gewöhnlich nicht näher definiert. Als die drei Kernkriterien wurden im Literaturkapitel (s. Kapitel 2.1) Überregionalität, Kodifizierung und hohes Prestige festgelegt, da sie in der Literatur am häufigsten genannt werden. Von de Cilia et al. (vgl. 2018: passim) werden zwar Kernkriterien impliziert, allerdings nie explizit formuliert, weswegen sie für die Auswertung nicht berücksichtigt werden.

Von den drei Kernkriterien wird Prestige kein einziges Mal erwähnt, Kodifizierung einmal in einem Übungsblatt und Überregionalität dreimal, einmal in einem Theoriekapitel und zweimal in Übungsblättern (s. Tabelle 2). Es werden noch drei zusätzliche Kriterien genannt: In einem Theoriekapitel wird wiederholt betont, dass Standardsprachen Amtssprachen sind, während in zwei verschiedenen Übungsblätter die gegensätzlichen Kriterien Variation und Normgebundenheit genannt werden. Letzteres ist nah verwandt mit Kodifizierung, ist jedoch nicht dasselbe: Normen können, müssen aber nicht kodifiziert sein.

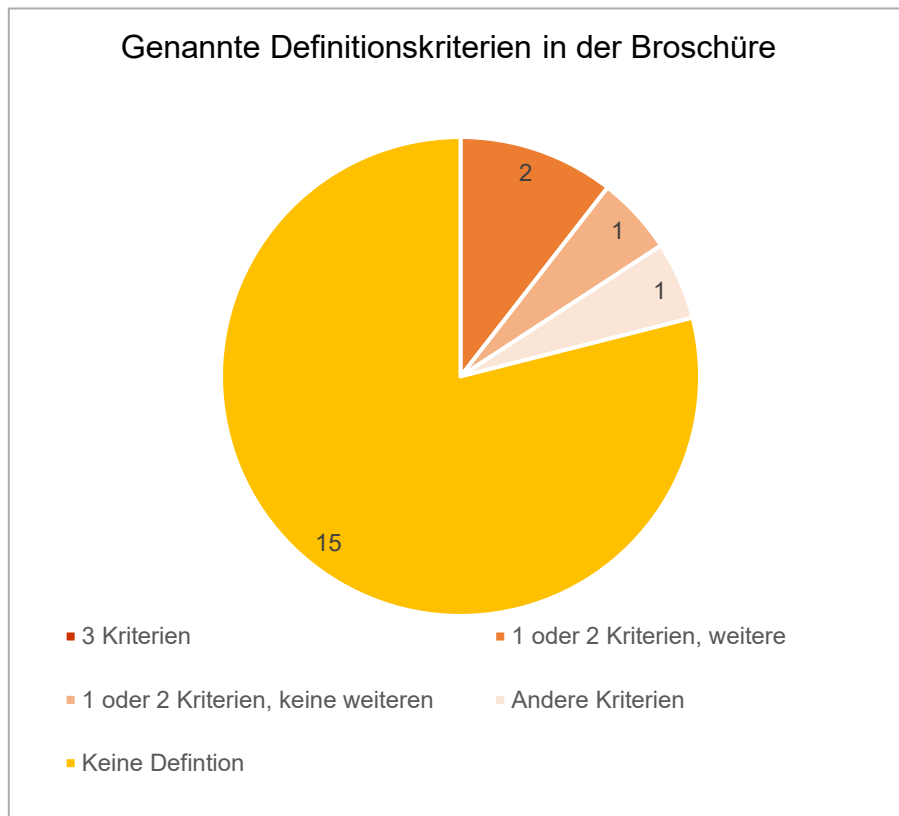


Abb. 3: Genannte Definitionskriterien in der Broschüre des Bundesministeriums aller Kapitel.

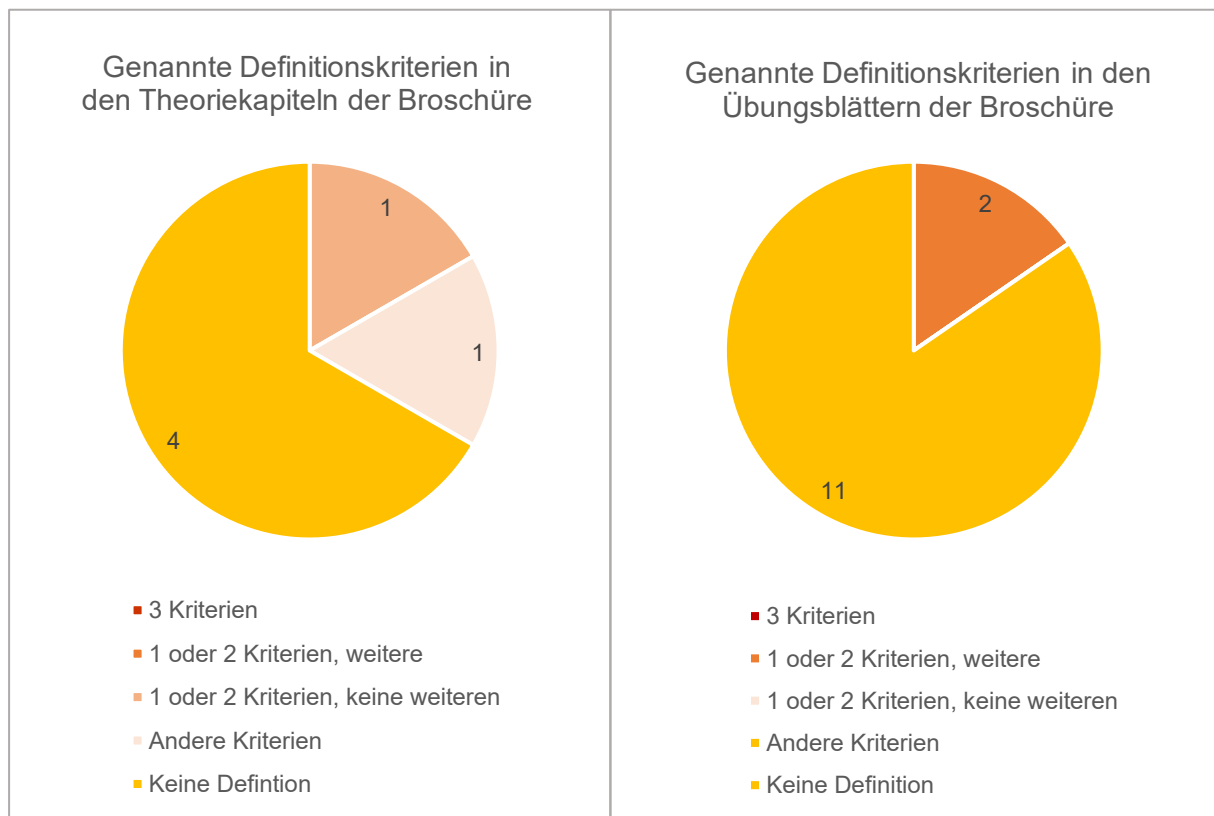


Abb. 4: Genannte Definitionskriterien in den Theoriekapiteln der Broschüre des Bundesministeriums.

Abb. 5: Genannte Definitionskriterien in den Übungsblättern der Broschüre des Bundesministeriums.

Tabelle 2: Genannte Definitionskriterien in der Broschüre des Bundesministeriums, geordnet nach Kapitel. Die Formulierungen sind teils paraphrasiert. Kriterien nach der Trennlinie zählen nicht zu den Kernkriterien.

Genanntes Kriterium	Formulierung, genannt im Theoriekapitel	Formulierung, genannt im Übungsblatt
Überregionalität	Im Staatsgebiet übereinstimmende Varianten, „Österreichisches Deutsch – ein Klärungsversuch“ von Ebner (vgl. 2018: 8)	Im gesamten Sprachraum einheitlich, „Quiz 3: Wissenswertes über Sprachen“ (vgl. Gilly 2018: 31) Überregional gültig, „Terminologisches: Alles klar?“ (vgl. Gilly 2018: 33)
Kodifizierung	/	Kodifiziert, Quiz 3: Wissenswertes über Sprachen“ (vgl. Gilly 2018: 31)
Amtssprache	Als Amtssprache gebraucht, „Österreichisches Deutsch und Plurizentrik“ von Burka (vgl. 2018: 14)	/
Variation	/	Kann Varianten aufweisen, „Quiz 3: Wissenswertes über Sprachen“ (vgl. Gilly 2018: 31)
Normgebundenheit	/	Normgebunden, „Terminologisches: Alles klar?“ (vgl. Gilly 2018: 33)

4.1.3 Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)

Um zu vermitteln, was das Konzept der Hochsprachlichkeit ist, werden häufig auch themenrelevante Begriffe genannt, so zum Beispiel *Varietät* oder *Variation* bei abstrakteren Erklärungen; *Sprachform* oder *Dialekt* bei weniger abstrahierten. Wie in Abbildung 6 ablesbar, werden die meisten dieser Begriffe nur wenige Male genannt. Ausnahmen stellen die Begriffe *Plurizentrik*, *Varietät* und *Dialekt* dar, die insgesamt je 22,3% (31 Nennungen), 21,6% (30 Nennungen) und 18% (25 Nennungen) der Begriffe ausmachen, also 61,9% der Begriffe abdecken. Die meisten der 139 genannten Begriffe entfallen dabei auf die Theoriekapitel, nämlich 95 (68,3%). Die restlichen 44 (31,7%) kommen in den Übungsblätter vor. Innerhalb der Übungsblätter sind die drei am häufigsten vorkommenden Begriffe *Dialekt* mit 10 Nennungen (22,7%), *Varietät* mit 9 (20,5%) und *Umgangssprache* mit 5 (11,4%). Die restlichen Begriffe sind im niedrig einstelligen Bereich relativ gleichmäßig verteilt.



Abbildung 6: Verteilung der Fachbegriffe mit mehr als zwei Nennungen insgesamt sowie auf Übungsblättern und in Theoriekapiteln der Broschüre des Bundesministeriums.

Zusätzlich zu der bloßen Nennung eines Begriffs, mit dem *Standardsprache* erklärt werden kann, wurde auch erhoben, wie häufig diese Begriffe selbst erklärt werden. Dabei wurde pro Kapitel eine Erklärung gezählt, bei den 6 Theoriekapiteln kann ein Begriff also maximal sechsmal erklärt werden.

Insgesamt werden 21 Begriffe angesprochen, von denen 6 erklärt werden. In den Theoriekapiteln werden 4 verschiedene Begriffe erklärt – zweimal *Plurizentrik*, einmal *Monozentrik*, *Standardvariante* und *Varietät*. Bei den 13 Übungsblättern werden ebenfalls 4 Begriffe erklärt, nämlich zweimal *Varietät*, einmal *Diglossie*, *Plurizentrik* und *Prestige*. Lediglich bei 4 Übungsblätter werden keine relevanten Begriffe genannt oder erklärt.

4.1.4 Bewertungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Bei dieser Erhebung steht im Fokus, wie das Konzept der Hochsprachlichkeit allgemein dargestellt wird – vor allem im Verhältnis zu Dialekten und Regiolekten. Von den 6 Theoriekapiteln enthalten 5 verwertbare Textteile, die allesamt überwiegend kognitiv sind. Bei 2 Texten gibt es jeweils einzelne Aussagen, die als positiv gewertet werden können, nämlich bei den „Vorbermerkungen“ (vgl. Broschüre des Bundesministeriums 2018: 2) und dem Kapitel „Österreichisches Deutsch aus der Sicht von Kultur und Sprache“ von Zhao-Heissenberger (vgl. 2018: 6).

Bei den Übungsblätter weisen lediglich 8 Aufgaben verwertbare Textstellen auf, wobei davon alle kognitiv sind. Die absolute Mehrheit sowohl bei den Theoriekapiteln als auch bei den Übungsblättern behandelt das Konzept der Hochsprachlichkeit wertfrei.

4.1.5 Darstellung der drei Vollzentren (1b)

In der Literatur werden drei Vollzentren genannt, nämlich Deutschland, Österreich und die Schweiz (s. Kapitel 2.3). Da insbesondere die Schweiz häufig nicht erwähnt wird, wenn standardsprachliche Varietät besprochen wird, wird hier erhoben, wie viele der drei Vollzentren in den 6 Literaturkapiteln und 13 Übungsblättern angesprochen werden (s. Abbildungen 7 und 8).

Lediglich eines der den Theoriekapiteln zugeordneten Kapitel – „Konzepte – Ziele – Hinweise zur Benützung“ (vgl. Broschüre des Bundesministeriums 2018: 3) – spricht die Vollzentren nicht explizit, also mit Ländernamen, an, impliziert aber sprachliche Unterschiede zwischen

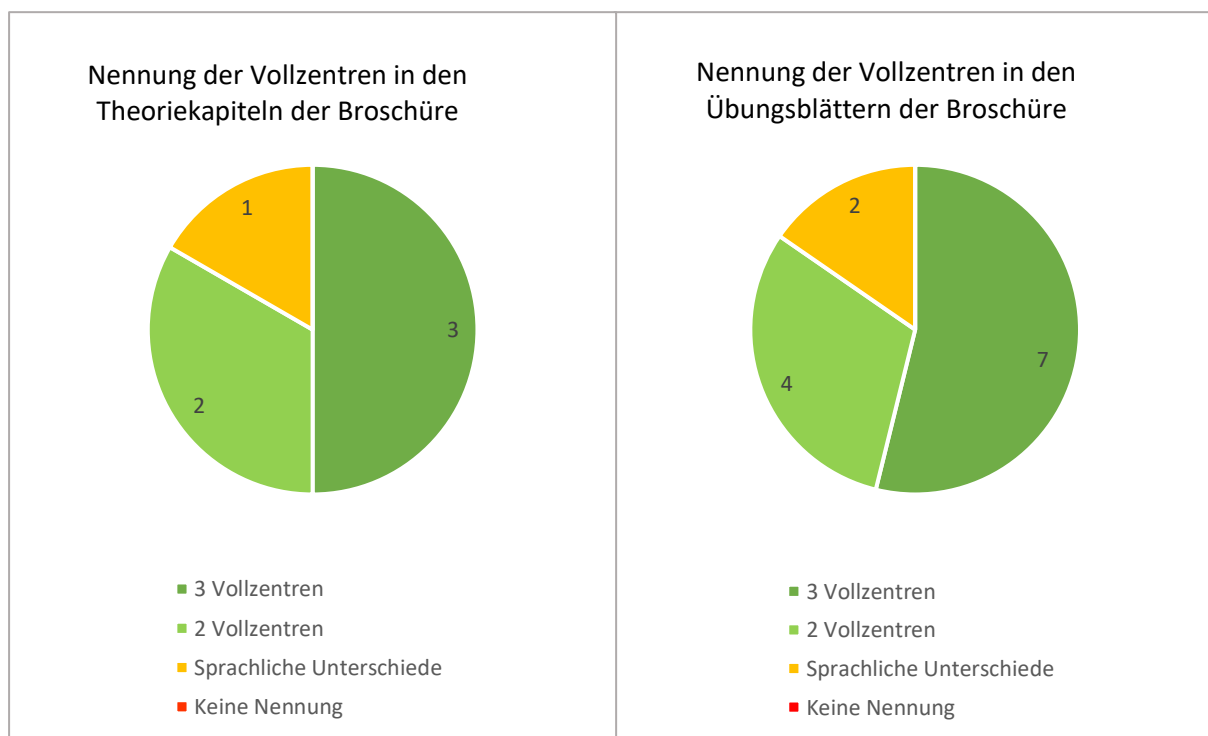


Abbildung 7: Nennung der drei Vollzentren des Deutschen in den 6 Theoriekapiteln der Broschüre des Bundesministeriums. Abbildung 8: Nennung der drei Vollzentren des Deutschen in den 13 Übungsblättern der Broschüre des Bundesministeriums.

den Standardvarietäten. „Österreichisches Deutsch und Plurizentrik“ von Burka (vgl. 2018: 14) spricht sogar von mehr als drei Vollzentren und zählt unter anderem auch Liechtenstein dazu. Mit 7 der 13 Übungsblätter nennt auch hier die Mehrheit alle Vollzentren, in 4 Fällen wird die Schweiz jedoch ausgespart, und auch hier gibt es zwei Übungsblätter, die lediglich sprachliche Unterschiede nahelegen.

4.1.6 Modellwahl (1b)

Jede relevante Textstelle wird einer der vier Kategorien Plurizentrik, Pluriarealität, Monozentrik und Post-/Supranationalität zugeordnet, wobei immer die längstmöglichen Textabschnitte herangezogen werden (s. Kapitel 3.2). Wenn es darum geht, wie die Vielfalt der deutschen Standardvarietäten dargestellt wird, dominiert sowohl bei den Theoriekapiteln als auch bei den Übungsblättern ein plurizentrisches Bild: Von den insgesamt 27 Zuordnungen sind 20 (74,1%) plurizentrisch. Bei den Theoriekapiteln findet sich lediglich eine pluriareale Zuordnung, nämlich bei „Österreichisches Deutsch und Plurizentrik“ von Burka (vgl. 2018: 14). Hingegen sind von den 19 Zuordnungen, die bei den Übungsblättern zu finden sind, 6 (31,6%) pluriareal, wobei ein Übungsblatt einen ausschließlich pluriarealen Zugang aufweist („Quiz 2: Alltagswelt – schau genau!“, vgl. Gilly 2018: 24). Monozentrische oder post-/supranationale Darstellungen finden sich keine.

4.1.7 Bewertung des ÖD (1c)

Ähnlich wie bei der Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit wird auch hier in affektiv, dann positiv, negativ und bedroht oder in kognitiv eingeteilt, hier liegt der Schwerpunkt aber konkret auf dem ÖD. Vergleichspunkte stellen zwar auch Dialekte und Regiolekte, aber vor allem die bundesdeutsche und schweizerische Standardvarietäten dar. Erneut werden die längstmöglichen relevanten Textabschnitte diesen Kategorien zugeteilt.

Sowohl bei den Theoriekapiteln als auch bei den Übungsblättern zeichnet sich eine überwiegend kognitive Herangehensweise bei der Besprechung des ÖD ab. Von den 17 Zuordnungen bei den Theoriekapiteln sind 9 (53%) kognitiv, positiv-affektive Zuordnungen stellen mit 5 Zuordnungen (29,4%) die zweitgrößte Gruppe dar, an der sich 3 bedroht-affektive Zuordnungen anschließen (17,6%). Insbesondere die beiden Kapitel „Vorbemerkungen“ (vgl. Broschüre des Bundesministeriums 2018: 2) und das „Österreichische Deutsch aus Sicht von Kultur und Sprache“ von Zhao-Heissenberger (vgl. Broschüre des Bundesministeriums 2018: 4–6) weisen eine durchmischte Bewertung des ÖD auf. Negativ-affektive Zuordnungen gibt es keine. Bei den Übungsblättern sind alle 13 Zuordnungen kognitiv.

4.1.8 Bezeichnungen für das ÖD (1c)

Über die gesamte Broschüre hinweg wird sich 140 Mal auf das ÖD bezogen, davon 86 Mal in den Theoriekapiteln und 54 Mal in den Übungsblätter. Die Verteilung dieser Nennungen auf die Kapitel und einzelnen Bezeichnungen ist in Abbildung 9 zu sehen. Die auch in der Literatur gängigste Bezeichnung *ÖD* wird mit 65 Nennungen (46,4%) mit Abstand am häufigsten verwendet, gefolgt in einigem Abstand von *Standardsprache* mit 27 Nennungen (19,3%) und *Österreichisches Standarddeutsch* mit 16 Nennungen (11,4%).

Auffällig ist, dass diese Verteilung auf die Theoriekapitel und Übungsblätter nicht gleichmäßig ist. Während die Theoriekapitel mit 48 Nennungen (55,8%) mit Abstand am häufigsten die Bezeichnung *ÖD* wählen, gefolgt von *Österreichisches Standarddeutsch* mit 12 Nennungen (14%) und *Standardsprache* mit 7 Nennungen (8,1%), dominiert bei den Übungsblättern *Standardsprache* mit 20 Nennungen (37%), *ÖD* mit 17 Nennungen (31,5%) und *Österreichisches Standarddeutsch* mit lediglich 4 Nennungen (7,4%). Bei den Übungsblättern ist die Verteilung also viel gleichmäßiger, während sie bei den Theoriekapiteln extrem stark in Richtung *ÖD* tendiert.

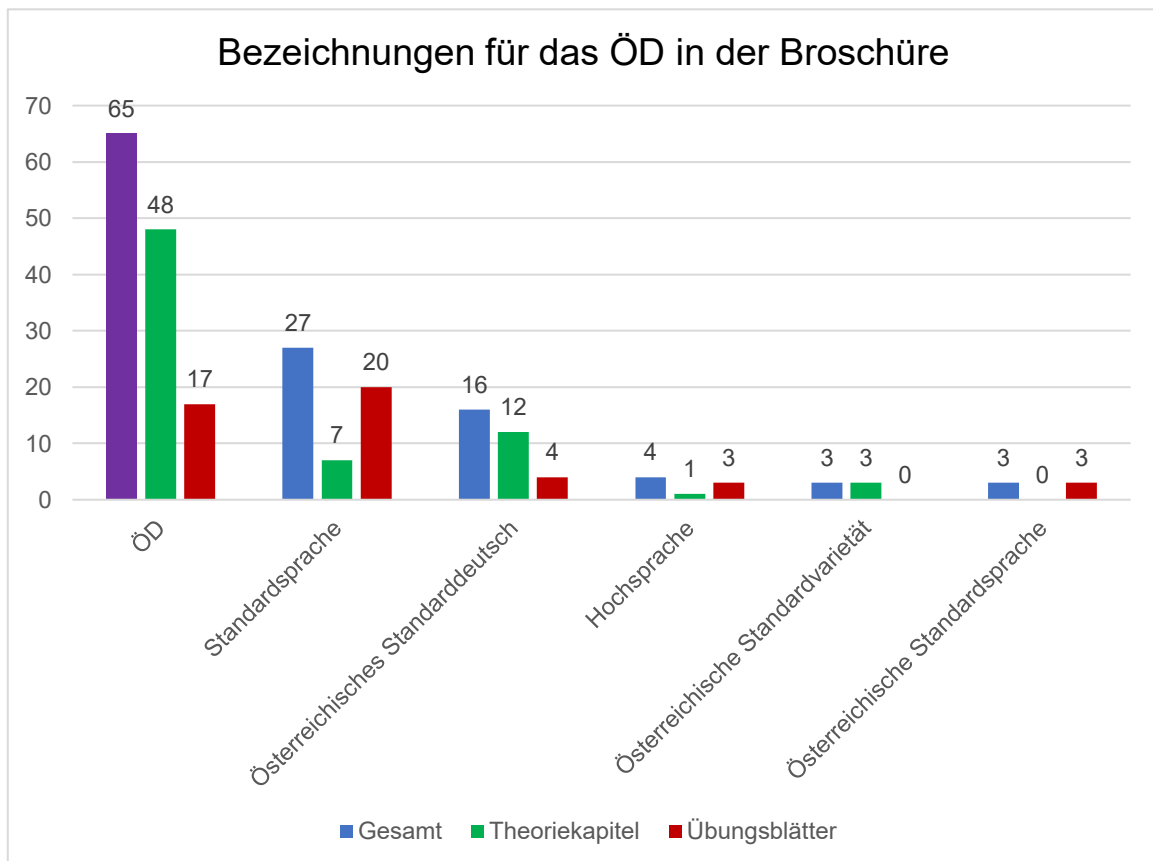


Abbildung 9: Übersicht über die Bezeichnungen für das ÖD insgesamt sowie in den Theoriekapiteln und Übungsblättern der Broschüre des Bundesministeriums, sofern die Bezeichnung mehr als zweimal verwendet wird.

Zusätzlich zu diesen 131 Nennungen, die in der Linguistik etabliert sind, gibt es auch 9 Nennungen, die nicht etabliert sind. 7 davon entfallen auf die Theoriekapitel: Dreimal *Hochdeutsch*, wobei die Bezeichnung zweimal bei Fragebögen verwendet wird, und jeweils einmal *gutes Deutsch*, *korrektes Deutsch*, *richtiges Deutsch* und *richtiges Hochdeutsch*. Die beiden Nennungen in den Übungsblättern entfallen auf *Hochdeutsch*.

4.1.9 Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät (1c)

Da aus den Analysen anderer Schulbücher bekannt ist, dass das Konzept des ÖD teils mit österreichischen Dialekten und Regiolekten vermischt wird (s. Kapitel 2.7.1), wird hier ebendiese Abgrenzung überprüft. Von den zu den Theoriekapiteln gerechneten Kapiteln umfasst eines nicht genug Besprechungen des Themas, um eine Aussage zu treffen („Konzepte – Ziele – Hinweise zur Benützung“, vgl. Broschüre des Bundesministeriums 2018: 3), die restlichen 5 trennen das ÖD klar von österreichischen Dialekten und Regiolekten. Von den 13 Übungsblättern behandeln 5 Aufgaben (38,5%) das Thema nicht ausreichend, um eine Aussage zu treffen. Die restlichen trennen Dialekte, Regiolekte und das Konzept der Hochsprachlichkeit klar.

4.1.10 Art der Übungsaufgaben (1d)

Basierend auf den in der Literatur wiedergegebenen Aufgaben verwende ich hier die zwei Kategorien „kontrastiv“, bei der beispielsweise das bundesdeutsche Standarddeutsch mit dem österreichischen verglichen wird, und „übersetzend“, bei der etwa ein Dialektgedicht ins ÖD übersetzt werden soll. Aus der Voranalyse der Broschüre ergeben sich noch zwei weitere Kategorien: „Wissensgrundlage“, bei der Wissen über das Konzept der Hochsprachlichkeit und Plurizentrik vermittelt wird, ohne auf übersetzende oder kontrastive Mittel zurückzugreifen, und „Vertiefung“ für Aufgaben, die beispielsweise Reflexion oder Transfer dieses Wissens verlangen. Eine Übung wird prinzipiell nur einer Kategorie zugeordnet; treffen mehrere zu, wird die dominanter oder häufiger vorkommende gewählt. Es wird jede Übung auf den Übungsblättern einzeln gezählt; das erste Übungsblatt, „Sprachen in und um Österreich“ (vgl. Gilly 2018: passim), hat dementsprechend 7 Aufgaben. Die Ergebnisse sind in Abbildung 10 dargestellt.

Von den insgesamt 38 Aufgaben der 13 Übungsblätter sind mit 16 Übungen (42,1%) die kontrastiven Übungen am stärksten vertreten, gefolgt von 11 Grundlagenübungen (28,9%) und 9 Vertiefungsübungen (23,7%). Übersetzungen werden in lediglich 2 Fällen (5,3%) angewendet.

4.1.11 Die sprachliche Ebene der Aufgaben (1d)

Im Gegensatz zum vorherigen Kapitel werden hier einzelne Aufgaben mehrfach zugeordnet, wenn sie relativ gleichmäßig die verschiedenen Ebenen bearbeiten. Das ist vor allem für die

Aufgaben des Kapitels „Perspektivenwechsel – mit fremden Augen“ (vgl. Gilly 2018: passim) relevant; die 2 Aufgaben entsprechen insgesamt 7 Zuordnungen zu Kategorien. Darüber hinaus sind von den 38 Aufgaben 5 nicht zuordbar, da sie sich mit äußerer Mehrsprachigkeit befassen (vgl. Gilly 2018: 16). Insgesamt ergeben sich dadurch 38 Zuordnungen, deren Verteilung in Abbildung 11 ablesbar ist.

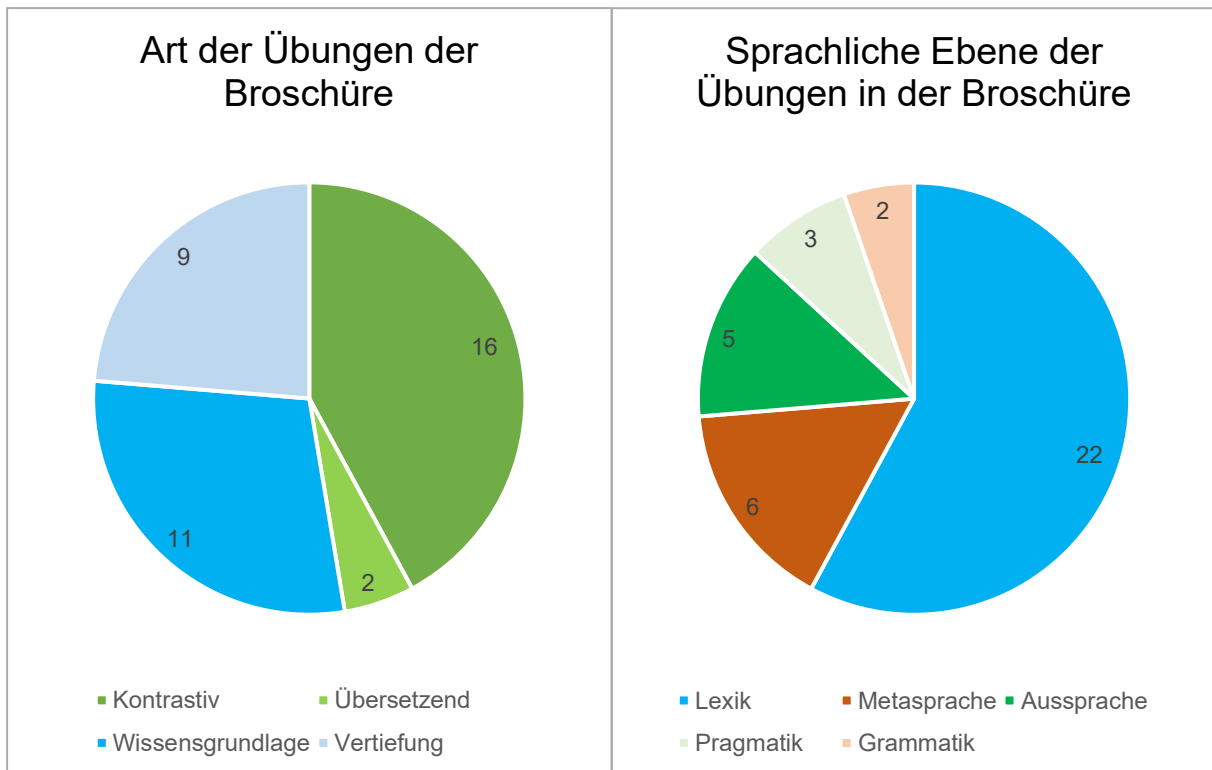


Abbildung 10: Verteilung der Art der Übungen, die auf den Übungsblättern der Broschüre des Bundesministeriums zu finden ist.

Abbildung 11: Verteilung der Zuordnungen auf die verschiedenen sprachlichen Ebenen der Übungsaufgaben in der Broschüre des Bundesministeriums.

Mit 57,9% dominieren die lexikalischen Übungen mit Abstand vor den metasprachlichen (15,8%) und den auf die Aussprache bezogenen (13,2%). Auf Pragmatik und Grammatik entfallen je 7,9% beziehungsweise 5,3% der Zuordnungen.

4.1.12 Abgrenzung des Konzepts der Hochsprachlichkeit von anderen Sprachebenen (1d)

Ähnlich wie bei der Abgrenzung des ÖD zu österreichischen Dialekten und Regiolekten geht es hier um die Abgrenzung des Konzepts der Hochsprachlichkeit im Allgemeinen zu Dialekten und/oder Regiolekten. Bis auf die Aufgabe „Österreichisches Deutsch in der Literatur“ von Schweiger (vgl. 2018: 38–40) werden Standard und Nonstandard klar getrennt. Von den 12 Aufgaben dieses Übungsblattes findet sich diese Trennung jedoch nur bei 7, 5 vermischen Standard mit Nonstandardformen. Von 38 Übungen weisen damit insgesamt 86,4% eine klare Trennung auf.

4.1.13 Zwischenfazit: Broschüre

Insgesamt zeichnet sich die Broschüre durch eine weitestgehend linguistisch geleitete Herangehensweise an das Konzept der Hochsprachlichkeit und das ÖD aus. So wird das Konzept der Hochsprachlichkeit in 89% der Fälle mit etablierten Bezeichnungen angesprochen und fast komplett kognitiv dargestellt. Ähnlich gestaltet sich die Bezeichnung des ÖD, auch wenn die kognitive Herangehensweise hier nur noch 53% ausmacht, der Rest auf positiv-affektive und bedroht-affektive Darstellungen entfällt.

Die am häufigsten genannten Fachbegriffe, die für das Konzept der Hochsprachlichkeit relevant sind, sind mit insgesamt 62% Anteil *Plurizentrik*, *Varietät* und *Dialekt*. Es werden außerdem meistens drei Vollzentren genannt und im Minimum sprachliche Unterschiede impliziert. Das Konzept der Plurizentrik dominiert mit 74% der Zuordnungen, der Rest entfällt auf Pluriarealität. Die Standardvarietäten werden sowohl bei den Übungsblättern als auch generell im Falle des ÖD fast immer klar von Regiolekten und Dialekten getrennt. Allerdings werden die Kernkriterien dieser Standardvarietäten in 79% der Fälle nicht definiert.

Die Übungsblätter sind von lexikalischen Zugängen dominiert, inkludieren aber auch andere Sprachebenen. Sie weisen eine recht gleichmäßige Verteilung zwischen Grundlagenwissensübungen, Vertiefungsübungen und kontrastiven Übungen auf, wobei letztere den größten Anteil an Zuordnungen haben. Übersetzende Übungen kommen nur selten vor.

4.2 Analyse der Lehrpläne

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Lehrplananalysen vorgestellt. Bei diesen handelt es sich um Texte, die den Inhalt und teils auch die Vermittlungsart dieser an der Schule regeln, weswegen sie für die Fragestellungen besondere Relevanz haben. Es werden 21 Lehrpläne analysiert, wobei nicht jeder Lehrplan alle Schulstufen abdeckt, da einige Ergänzungen oder Abänderungen älterer Lehrpläne darstellen. Für eine vollständige Zitation der Lehrpläne siehe Kapitel 9.2 im Anhang. Die analysierten Lehrpläne stammen aus den Jahren 1985, 1986, 1989, 1990, 1993, 1994, 1995, 2000, 2004, 2006, 2010, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022 und 2023, wobei aus einzelnen Jahrgängen zwei Lehrpläne analysiert werden. Wo nicht anders angegeben, werden die Lehrpläne mit ihren Jahreszahlen zitiert. Findet sich hinter der Jahreszahl eine weitere, beispielsweise bei 2023-09, verweist das auf den Lehrplan aus dem jeweiligen Monat, hier auf den September 2023. Eingegangen wird bei der Analyse auf das Konzept der Hochsprachlichkeit durch dessen Bezeichnung, Definition, Bewertung und Erklärung relevanter Fachbegriffe, auf die Nennung der drei Vollzentren des Deutschen sowie auf die damit

verknüpfte Modellwahl und auf die Darstellung des ÖD durch dessen Bezeichnung, Bewertung und Abgrenzung zu (österreichischen) Regiolekten und Dialekten.

4.2.1 Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a)

In den 21 Lehrplänen wird das Konzept der Hochsprachlichkeit insgesamt 332 Mal benannt. 133 (40,1%) dieser Nennungen finden in Kapiteln außerhalb des Lehrstoffs statt, also zum Beispiel in den „Didaktischen Grundsätzen“ oder den „Beiträgen zu den Bildungsbereichen“, 199 (59,9%) werden konkreten Jahrgängen im Lehrstoff zugeordnet. Insgesamt werden 73 Mal Bezeichnungen verwendet, die auch in der Literatur etabliert sind, wobei 33 dieser auf die allgemeinen Teile entfallen (45,2%). Insgesamt dominieren mit etwa 49% *Sprachnormen*, *Schreibnormen* oder die Kombination *Sprach- und Schreibnormen*, wobei auch die Formulierung *sprachliche Normen* hier dazugerechnet wird. Mit etwa 21% folgt an zweiter Stelle *Sprachrichtigkeit*, *Schreibrichtigkeit* oder die Kombination *Sprach- und Schreibrichtigkeit*; genauso häufig ist die Verwendung von *Standardsprache*. Die restlichen circa 9% der Bezeichnungen verteilen sich auf mehrere, seltener verwendete. Häufiger auftretende Beispiele sind unter anderem *Richtigkeit* und *sprachlicher Standard*. (s. Abb. 12)

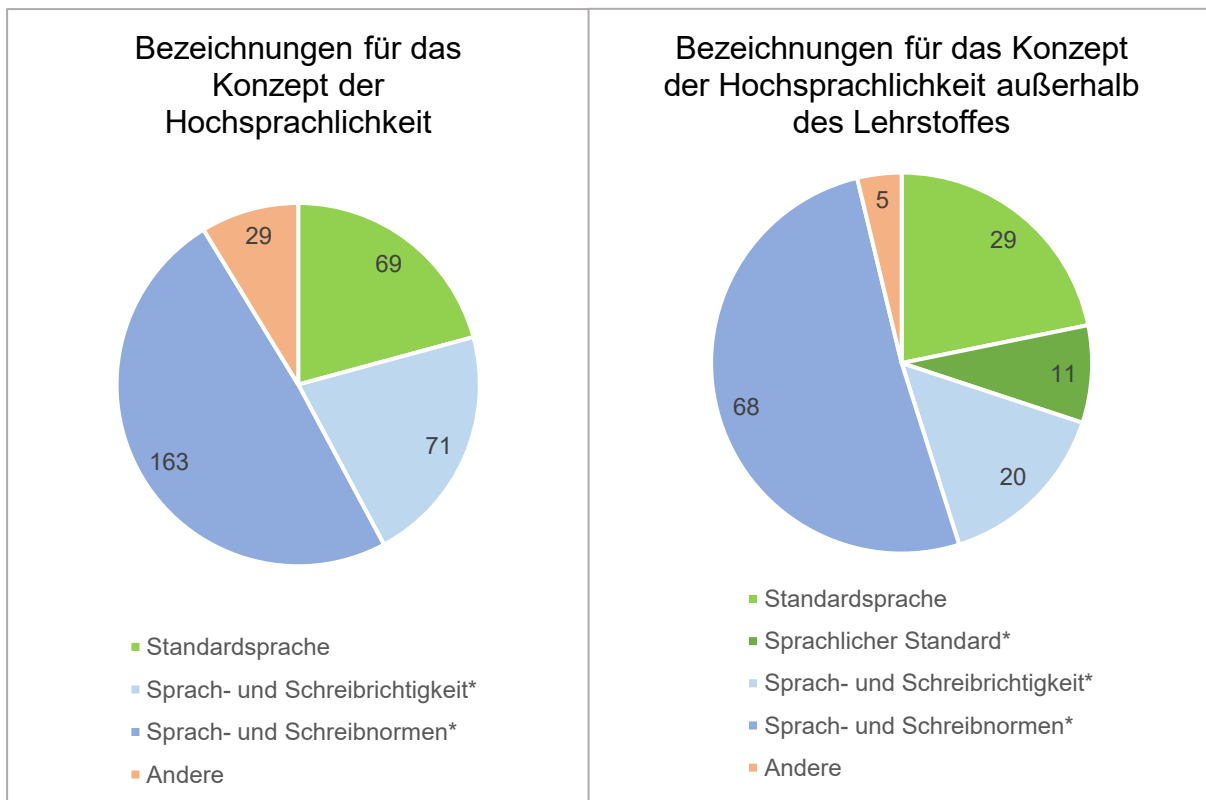


Abbildung 12: Verteilung der verwendeten Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit in den Lehrplänen. Mit * markierte Bezeichnungen werden als nicht in der Literatur etabliert gezählt.

Abbildung 13: Verwendete Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit außerhalb der Lehrstoff-Kapitel in den verschiedenen Lehrplänen. Die mit * markierten Bezeichnungen werden als nicht in der Literatur etabliert gezählt.

Im Lehrstoffkapitel nehmen die *Sprach- und Schreibnormen* 95 Nennungen (47,7%) ein, *Sprach- und Schreibrichtigkeit* mit 63 Nennungen 32,3% und *Standardsprache* mit 40 Nennungen 20,5%. Die Verteilung nur außerhalb des Lehrstoffes weicht etwas von dieser allgemeinen Darstellung ab. Die hier am häufigsten genannten Bezeichnungen sind *Sprach- und Schreibnormen* mit 68 Nennungen (51,1%), gefolgt von *Standardsprache* mit 29 Nennungen (21,8%) und weniger häufig genannten Bezeichnungen, darunter *Sprach- und Schreibrichtigkeit* (15%, 20 Nennungen) und *sprachlicher Standard* (8,3%, 11 Nennungen) (s. Abb. 13).

Von den 199 zu Jahrgangsstufen zugeordneten Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit entfallen mit 148 74,4% auf die Oberstufe. 26 Nennungen sind zwar auch auf die

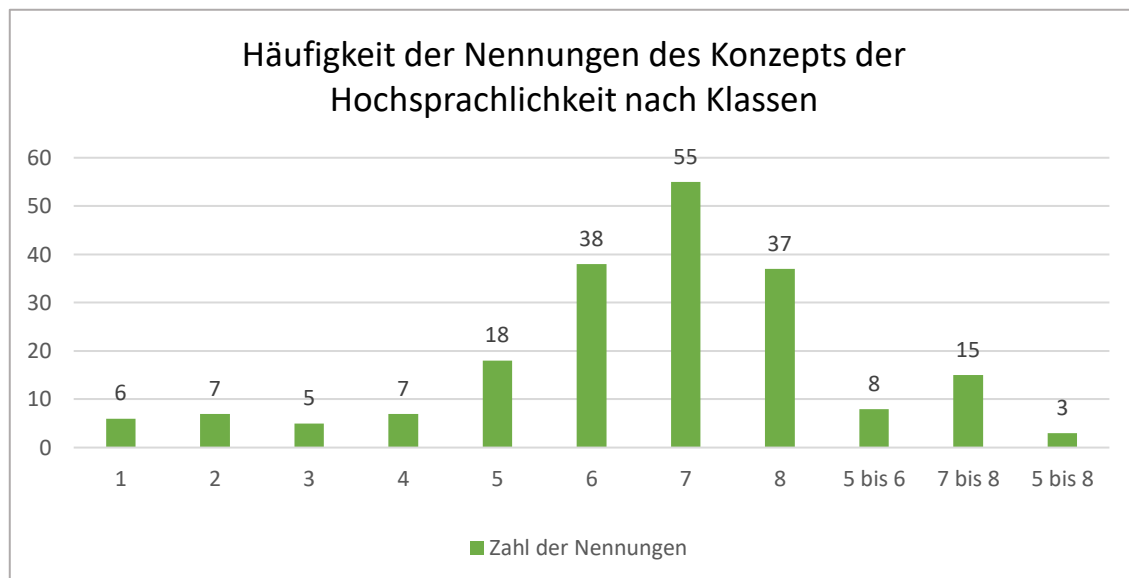


Abbildung 14: Die Verteilung der Zahl der Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit, aufgeteilt nach Klassen.

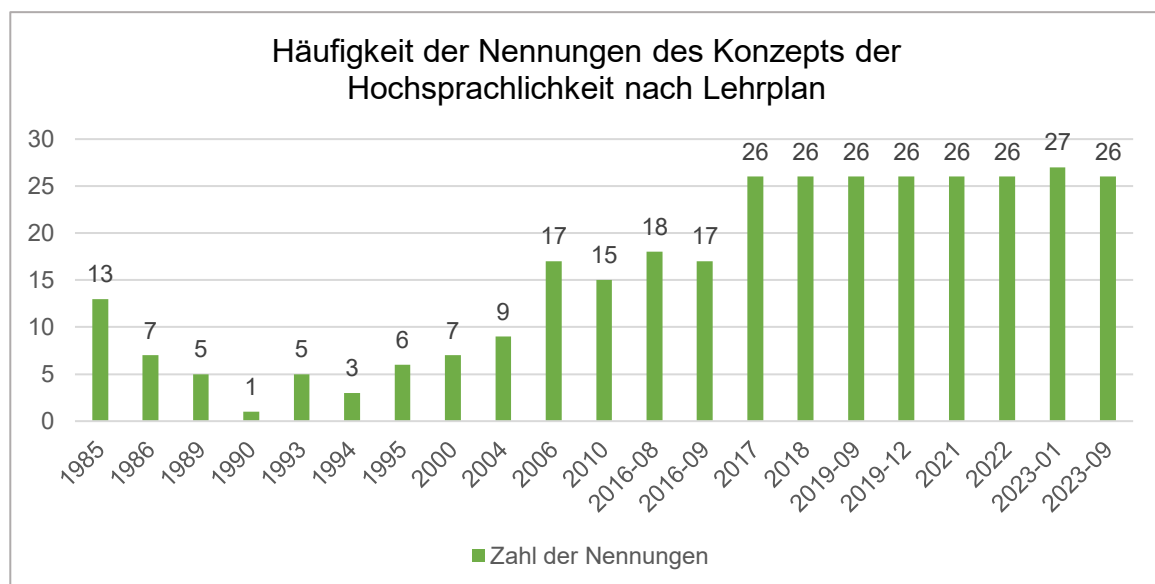


Abbildung 15: Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit auf die verschiedenen Lehrpläne verteilt. Sind in einem Jahr mehr als ein Lehrplan für Deutsch relevant, wird der Monat der Veröffentlichung des Lehrplans an das Jahr angehängt. Beispielsweise ist 2023-09 der Lehrplan, der im September 2023 veröffentlicht wurde.

Oberstufe bezogen, aber auf mehrere Jahrgänge (5 bis 6, 7 bis 8 oder 5 bis 8), und 25 finden sich für die Unterstufe (12,6%) (s. Abb. 14).

Die Zahl der verwendeten Bezeichnungen pro Lehrplan ist in Abbildung 15 zu sehen. Gerade bei den früheren Lehrplänen werden nicht immer alle Jahrgänge inkludiert, ab dem Lehrplan 2006 ist das jedoch der Fall. Der niedrigste Wert findet sich im Lehrplan 1990 mit lediglich einer Nennung, der höchste im Lehrplan vom Jänner 2023 mit 27 Nennungen.

Für die drei am häufigsten verwendeten Bezeichnungen – *Standardsprache*, *Sprach- und Schreibrichtigkeit*, *Sprach- und Schreibnormen* – wird die Verteilung auf die verschiedenen Lehrpläne in den Abbildungen 16 und 17 dargestellt.

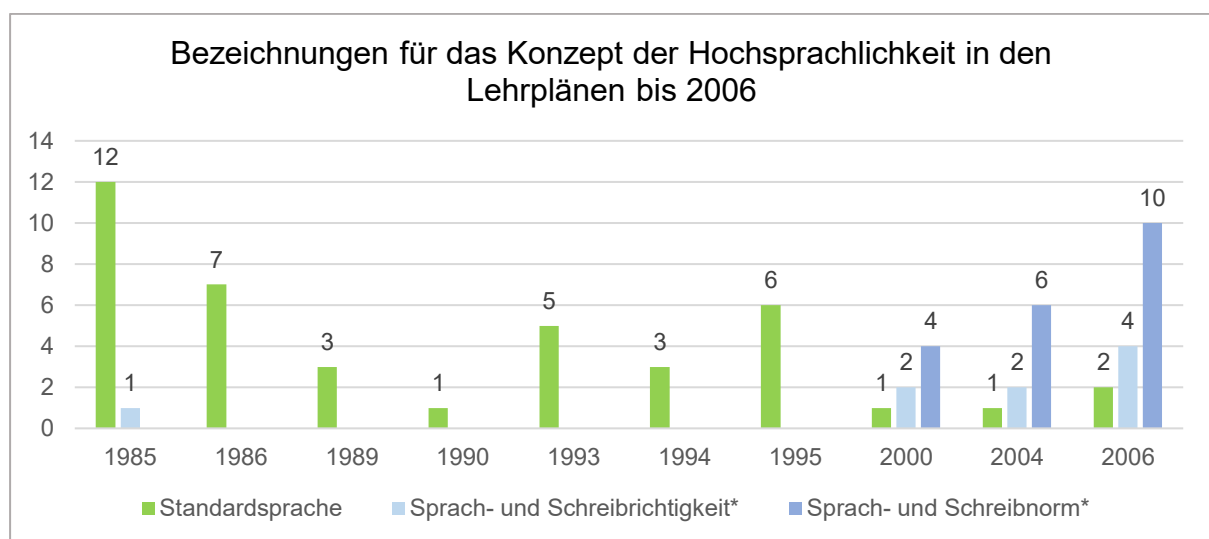


Abbildung 16: Verteilung ausgewählter Bezeichnungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit auf die Lehrpläne der 1980er-, 1990er- und 2000er-Jahre. Mit * markierte Bezeichnungen werden als nicht in der Literatur etabliert gezählt.

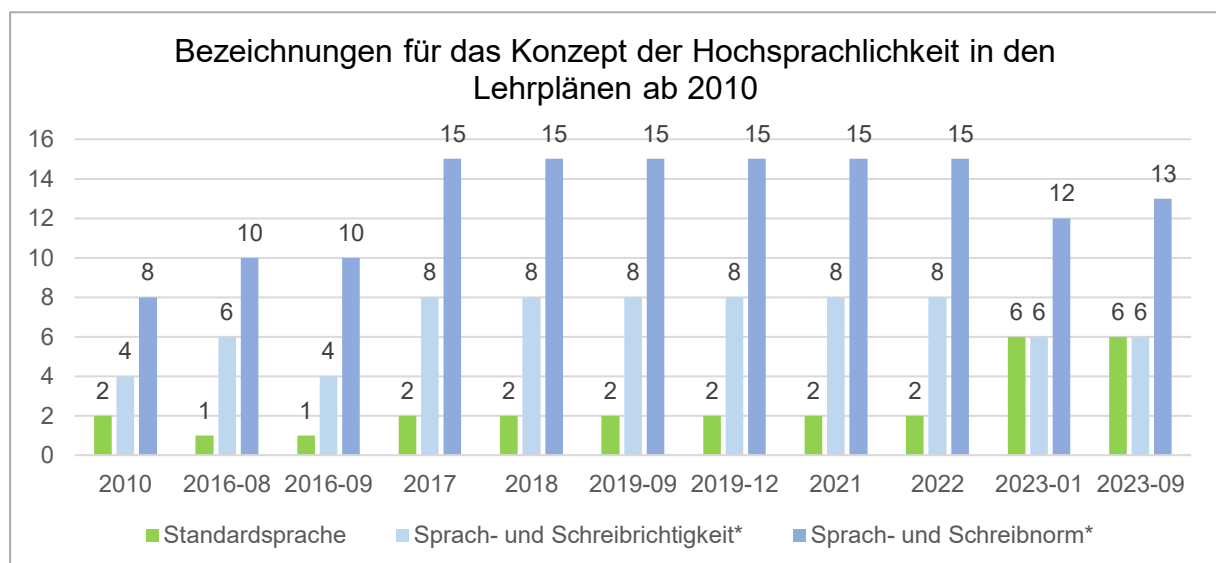


Abbildung 17: Verteilung ausgewählter Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit auf die Lehrpläne der 2010er- und 2020er-Jahre. Sollte es mehr als einen analysierten Lehrplan in einem Jahr geben, wird dieser mit dem Monat gekennzeichnet, in dem er veröffentlicht wurde, beispielsweise September 2023 beim Lehrplan 2023-09. Mit * markierte Begriffe werden als nicht in der Literatur etablierte gezählt.

4.2.2 Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

In keinem Lehrplan findet sich eine Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit.

4.2.3 Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)

Insgesamt werden in den 21 Lehrplänen 120 Begriffe genannt, die eng mit dem Konzept der Hochsprachlichkeit verknüpft sind, und keiner davon erklärt. Die Verteilung der Begriffe auf die verschiedenen Jahrgänge kann in Abbildung 18 abgelesen werden.

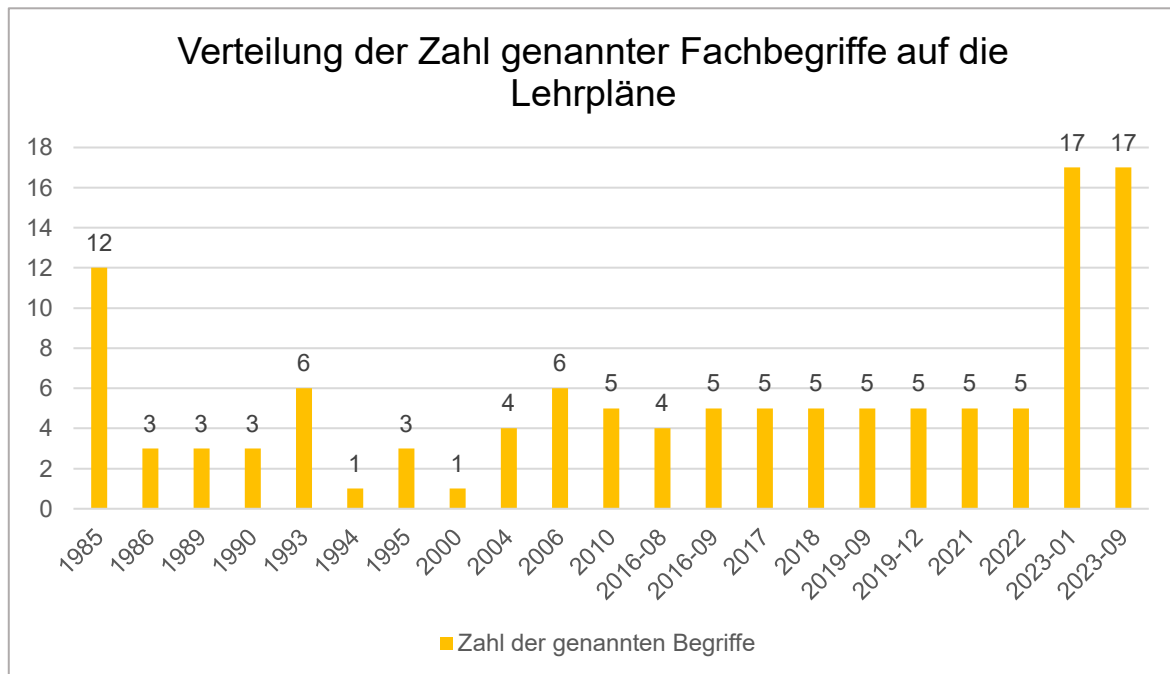


Abbildung 18: Die Verteilung der Zahl genannter Fachbegriffe auf die verschiedenen Lehrpläne zwischen 1985 und 2023.

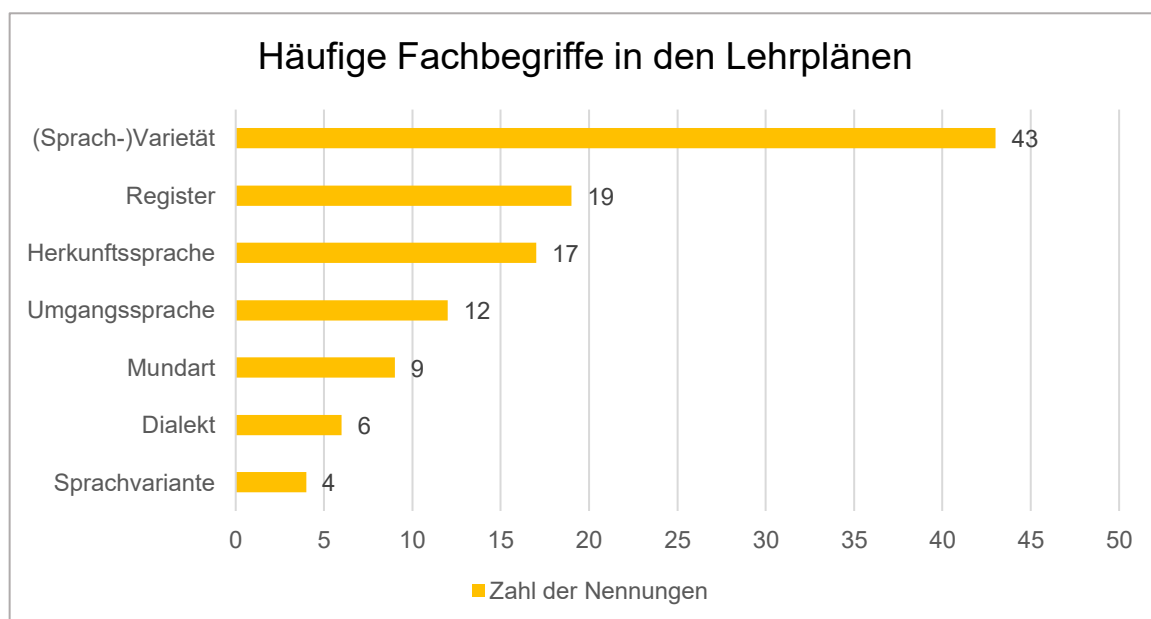


Abbildung 19: Verteilung der Nennungen verwandter Konzepte auf die verschiedenen Begriffe, die mehr als zweimal vorkommen.

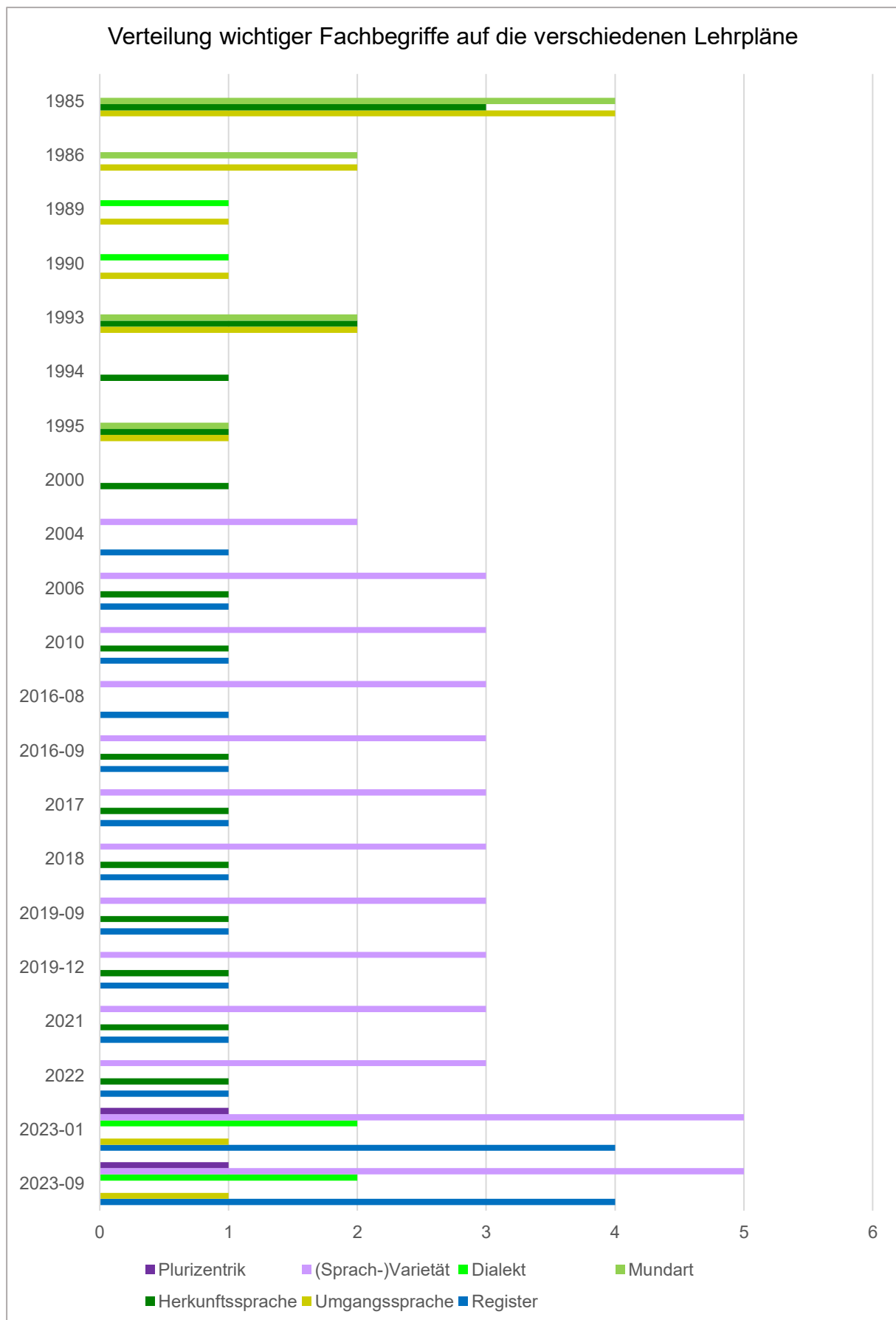


Abbildung 20: Verteilung von 7 ausgewählten Begriffen, die für die Besprechung des Konzepts der Hochsprachlichkeit relevant sind, auf die verschiedenen Lehrpläne zwischen 1985 und 2023.

Mit Abstand am häufigsten wird *Varietät* beziehungsweise *Sprachvarietät* genannt (35,8%), gefolgt von *Register* (15,8%), *Herkunftssprache* (14,2%) und *Umgangssprache* (10%). Die Verteilungen sind in Abbildung 19 dargestellt. In Abbildung 20 ist aufgelistet, wie sich die Häufigkeit von sieben Begriffen, nämlich den vier häufigsten sowie *Mundart*, *Dialekt* und *Plurizentrik*, auf die verschiedenen Lehrpläne verteilt.

Dabei wird *Herkunftssprache* vor allem in den 1980er- und 1990er-Jahren häufig verwendet, bleibt jedoch bis 2022 in Verwendung. *Mundart* hingegen wird nur vor der Jahrtausendwende genannt. Sowohl *Dialekt* als auch *Umgangssprache* finden vor allem vor der Jahrtausendwende und nach der Einführung des neuen Lehrplans 2023 Verwendung, wohingegen *Register* und *Sprachvarietät* ab dem Lehrplan 2004 zunehmend verwendet werden, *Plurizentrik* ab dem Lehrplan 2023.

4.2.4 Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Für die Auswertung wird jede Erwähnung des Konzepts der Hochsprachlichkeit eigens analysiert, da viele Textabschnitte, in denen diese erwähnt werden, nicht miteinander verbunden sind und sich die Konnotation aufgrund der Textsorte Lehrplan in jedem Absatz ändern kann. Es ist außerdem anzumerken, dass viele der Nennungen in den Lehrplänen – gemäß der Textsorte – normativen Charakter haben. Diese werden nur dann als positiv-affektive Nennungen gezählt, wenn das Konzept der Hochsprachlichkeit über das Lernziel hinaus als besonders erstrebenswert oder lobenswert dargestellt wird.

Insgesamt finden sich 332 Erwähnungen, von denen insgesamt 0,6% positiv-affektiv (2 Nennungen) und 99,4% kognitiv (330 Nennungen) sind. Bei den beiden positiven Nennungen handelt es sich jeweils um denselben Abschnitt, der sich in den Lehrplänen 2023-01 und 2023-09 findet, in dem es heißt: „Die vielfältigen Möglichkeiten von Sprache werden in unterschiedlichen sprachlichen Ausprägungen erkannt und eingesetzt. Dies betrifft auch den wertschätzenden Umgang mit den Standardvarietäten der plurizentrischen Sprache Deutsch und mit dem für Österreich charakteristischen Dialekt-Standard-Kontinuum.“ (Lehrplan 2023-01: 48) Aufgrund des „wertschätzenden“ Umgangs wird diese Nennung als positiv-affektiv eingeordnet.

4.2.5 Darstellung der drei Vollzentren (1b)

Für jeden Lehrplan wurde das vermittelte Gesamtbild gerechnet, jedem Lehrplan entspricht also eine Zuordnung. In keinem Lehrplan werden explizit Deutschland oder die Schweiz als Vollzentrum angesprochen – auch nicht impliziert. In den acht Lehrplänen bis und inklusive dem aus 2000 werden abgesehen von gelegentlichen Nennungen des ÖWB keine Hinweise darauf

gegeben, dass die deutsche Standardsprache mehr als eine Varietät hat. Ab dem Lehrplan 2004 – also bei 13 der analysierten Lehrpläne – wird jedoch an jeweils einer Stelle, nämlich dem Lehrstoff der 8. Klasse, 7. Semester/Kompetenzmodul 7, mündliche Kompetenz, Unterpunkt „Sprechsituationen und Sprechanlässe“ explizit das ÖD hervorgehoben: „verschiedene sprachliche Register einschließlich der – österreichischen – Standardsprache beherrschen“ (z.B. Lehrplan 2021: 125). Diese Formulierung impliziert, dass es noch andere Standardvarietäten gibt und der Fokus eher auf die österreichische gelegt werden soll, weswegen Lehrpläne mit dieser Formulierung der Kategorie „sprachliche Unterschiede“ zugeordnet werden.

4.2.6 Modellwahl (1b)

Die Zuordnung ist hier ebenso verteilt wie die der drei Vollzentren: Die acht Lehrpläne bis und inklusive dem aus 2000 erwähnten standardsprachliche Varietäten nicht, weswegen sie als monozentrisch klassifiziert werden. Die restlichen 13 Lehrpläne betonen mit ihrer Formulierung die Existenz mehr als einer Standardsprache, gehen jedoch nicht weiter auf diese ein. Sie werden als plurizentrisch eingeordnet, da sich keine Hinweise auf ein pluriareales Konzept finden lässt und Lehrpläne als amtliche Dokumente per se den Landesgrenzen entsprechen. Explizit erwähnt wird Plurizentrik in den zwei neuesten Lehrplänen von 2023.

4.2.7 Bewertung des ÖD (1c)

Da das ÖD nur an einer Stelle in den Lehrplänen angesprochen wird – nämlich in denen ab 2004 bei der in Unterkapitel 5 zitierten Stelle – kann nur bei diesen eine Bewertung des ÖD stattfinden. Da das ÖD hier nur als Lernziel deklariert wird, nicht jedoch in weiterem Ausmaß als etwas besonders Positives gekennzeichnet wird, werden alle Nennungen als kognitiv gewertet.

4.2.8 Bezeichnungen für das ÖD und Abgrenzung dessen als Standardvarietät (1c)

Aufgrund der geringen Erwähnungen des ÖD lassen sich lediglich 13 Nennungen finden, jeweils eine pro Lehrplan ab 2004 bei der in Kapitel 4.2.5 zitierten Stelle. Hier wird das ÖD als *österreichische Standardsprache* bezeichnet, eine auch in der Literatur etablierte Formulierung. Da dabei nur über Standardvarietäten gesprochen wird, findet keine Vermischung zwischen Standard, Dialekt und Regiolekt in den 13 Lehrplänen ab 2004 statt.

4.2.9 Zwischenfazit: Lehrpläne

Die Lehrpläne sind von einem zwar überwiegend normativen, aber dennoch kognitiven Zugang gekennzeichnet. Das Konzept der Hochsprachlichkeit wird bis auf zwei Ausnahmen in den

beiden Lehrplänen aus 2023 kognitiv dargestellt, das ÖD hingegen vollkommen kognitiv. Für letzteres wird durchgängig eine etablierte Bezeichnung verwendet. Es findet keine Vermischung von Standardvarietäten mit Regiolekten oder Dialekten statt und es werden in allen Lehrplänen ab 2004 sprachliche Unterschiede impliziert, weswegen sie aufgrund des Textsortenkontextes als plurizentrisch eingeordnet werden, die vorherigen als monozentrisch.

Relevante Fachbegriffe werden vor allem bei den Lehrplänen aus 2023 gefunden, sie werden nicht erklärt. Bevorzugt werden *(Sprach-)Varietät*, *Register* und *Herkunftssprache* verwendet. Es gibt keine Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit und die Bezeichnung dessen geschieht zu 78% mit nicht etablierten Begriffen, vor allem *Sprach-/Schreibnormen* und *Sprach-/Schreibrichtigkeit*, die ab dem Lehrplan 2000 häufig auftreten. Besonders häufig wird das Konzept der Hochsprachlichkeit dabei in der Oberstufe angesprochen, insbesondere in der siebten und auch achten Klasse.

4.3 Analyse der Wörterbücher

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse für die Wörterbücher dargestellt. Wörterbücher stellen eine Textgattung dar, die im Unterricht – insbesondere in der Unterstufe – häufig verwendet wird und darüber hinaus häufig präskriptiven Charakter hat. Sie definieren bis zu einem gewissen Grad, was standardsprachlich ist. Aus diesem Grund sind sie für die Beantwortung der Fragestellungen interessant.

Analysiert werden das Österreichische Wörterbuch aus den Jahren 1985 (36. Auflage), 1990 (37. Auflage), 1997 (38. Auflage), 2001 (39. Auflage), 2006 (40. Auflage), 2009 (41. Auflage), 2012 (42. Auflage), 2016 (43. Auflage) und 2022 (44. Auflage), also sämtliche Auflagen zwischen 1985 und 2023. Nach demselben Muster werden auch die im Duden-Verlag erschienenen Wörterbücher „Wie sagt man in Österreich?“ von Jakob Ebner, ab der 5. Auflage „Österreichisches Deutsch“ betitelt, ausgewählt. Analysiert werden die Auflagen aus 1998 (3. Auflage), 2009 (4. Auflage) und 2019 (5. Auflage). Das Österreichische Wörterbuch wird mit ÖWB abgekürzt und entweder mit der Auflagennummer oder dem Erscheinungsjahr spezifiziert, die im Dudenverlag erschienen Bände von Jakob Ebner mit Ebner-Duden oder ED abgekürzt und nach demselben Muster zitiert. Von jedem Wörterbuch werden nur relevanter Textausschnitte analysiert, insbesondere das Vorwort und im Anhang befindliche Zusatzinformationen. Die analysierten Seiten jedes Wörterbuchs sind im Anhang zu finden (s. Kapitel 9.3). Der Analysefokus liegt dabei auf der Darstellung des Konzepts der Hochsprachlichkeit durch Bezeichnung, Definition, Bewertung und Erklärung relevanter Fachbegriffe, die Nennung der drei Vollzentren des

Deutschen sowie der Modellwahl und der Darstellung des ÖD durch dessen Bezeichnung, Bewertung und Abgrenzung von (österreichischen) Regiolekten und Dialekten.

4.3.1 Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a)

Insgesamt wird in beiden Wörterbuch-Reihen 407 Mal das Konzept der Hochsprachlichkeit bezeichnet. Die überwiegende Mehrheit, nämlich 404 (99,3%) dieser Nennungen, verwenden in der Literatur etablierte Bezeichnungen, lediglich dreimal werden nicht etablierte Bezeichnungen genannt. Von den etablierten Bezeichnungen entfallen mit 223 55,2% auf die Bezeichnung *Standardsprache*, gefolgt von *Standard* mit 93 Nennungen (23%) und *Schriftsprache* mit 33 Nennungen (8,2%). Ebenfalls häufiger genannt werden *Hochsprache* mit 23 Nennungen (5,7%) und *Standarddeutsch* mit 22 Nennungen (5,4%), andere Bezeichnungen werden jeweils weniger als zehnmal verwendet. Die Aufteilung der Bezeichnungen kann in Abbildung 21 nachvollzogen werden.

Unterschiedlich zwischen den beiden Wörterbuchreihen sind vor allem die Verwendung von *Schriftsprache* und *Hochsprache*: Bei beiden Wörterbüchern werden *Standardsprache* am häufigsten (ÖWB: von 261 Nennungen 129, ED: von 143 Nennungen 94), *Standard* am zweithäufigsten (ÖWB: 65 Nennungen, ED: 28 Nennungen) und *Standarddeutsch* jeweils etwa zehnmal genannt, *Schriftsprache* nimmt beim ÖWB jedoch mit 30 Nennungen 11,5% der Bezeichnungen ein, beim ED mit 3 nur 2,1%. Ähnlich gestaltet sich die Verwendung von *Hochsprache*, die im ÖWB 21 Mal verwendet wird (8%), im ED jedoch nur zweimal (1,4%). Die Verteilung der Bezeichnungen im ÖWB ist in Abbildung 22 dargestellt, die im ED in Abbildung 23.

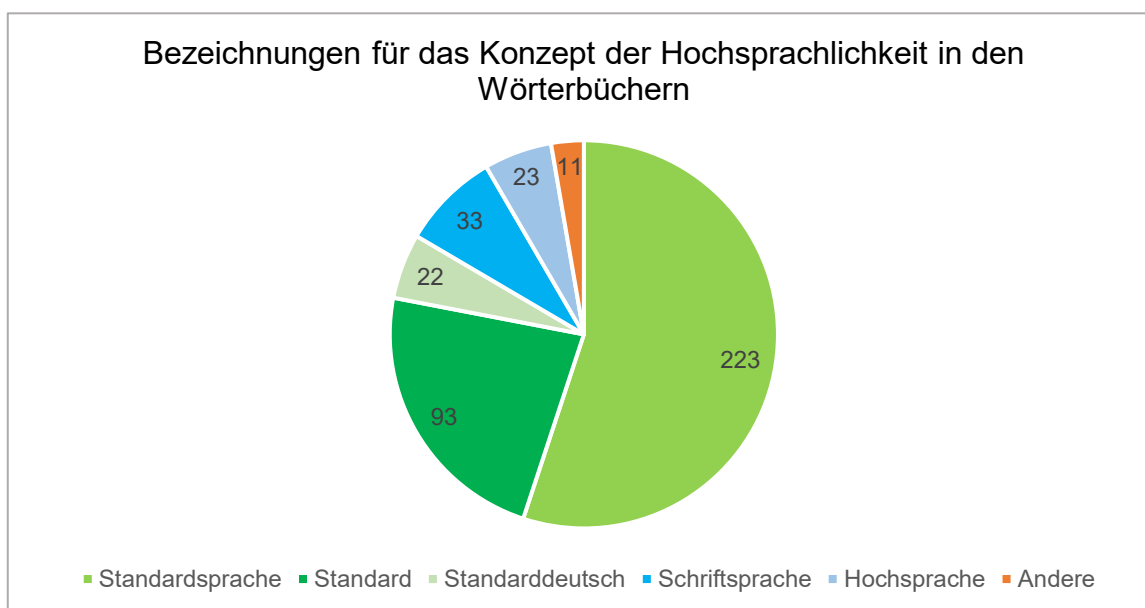


Abbildung 21: Nennungen linguistisch etablierter Bezeichnungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit in allen analysierten Wörterbüchern des ÖWB und Ebner-Dudens von 1985 bis 2023 in relevanten Textabschnitten.

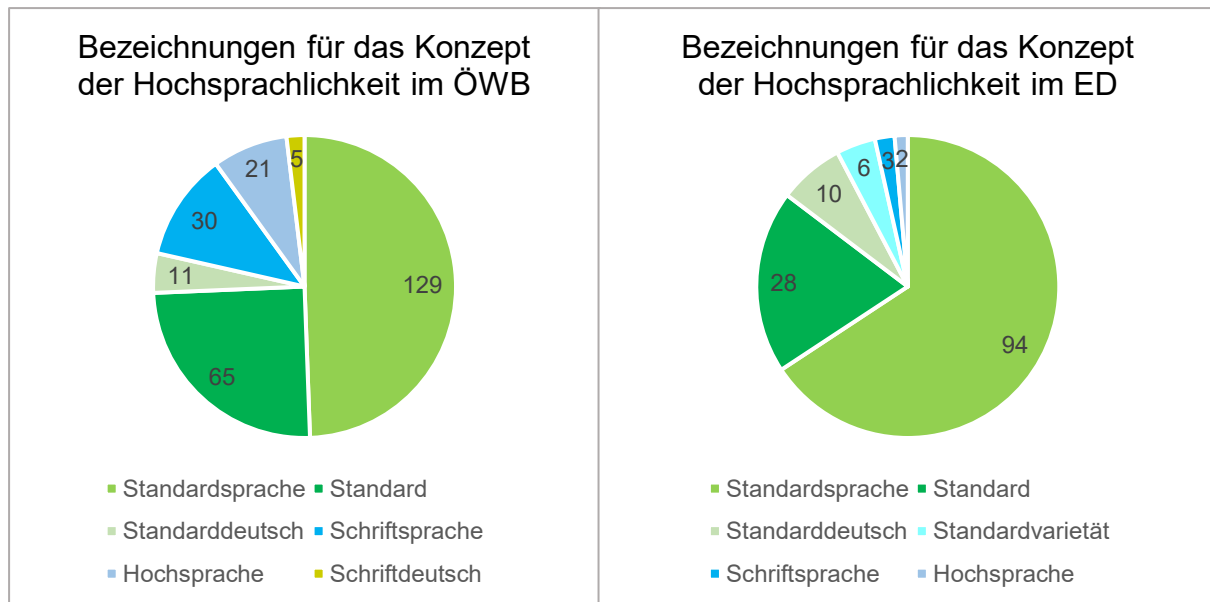


Abbildung 22: Verteilung der Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit im ÖWB zwischen 1985 und 2023.

Abbildung 23: Verteilung der Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit im Ebner-Duden (ED) von 1985 bis 2023.

Die Entwicklung der drei am häufigsten im ÖWB verwendeten Bezeichnungen *Standardsprache*, *Standard* und *Schriftsprache* über die Jahre hinweg ist in Abbildung 24 festgehalten. Zu sehen ist eine deutliche Abnahme der Verwendung von *Standardsprache* nach der 37. Auflage 1990, die ab der 39. Auflage 2001 relativ stabil bei etwa 40% bis 50% der Nennungen im jeweiligen Wörterbuch bleibt. Im selben Zeitraum werden *Standard* und *Schriftsprache* häufiger verwendet, wobei sich *Schriftsprache* ebenfalls ab der 39. Auflage 2001 auf einem gleichbleibenden Niveau bei etwa 10% der Nennungen einpendelt, *Standard* hingegen erst ab der 41. Auflage 2009 relativ stabil zwischen etwa 25% und 35% der Nennungen bleibt.

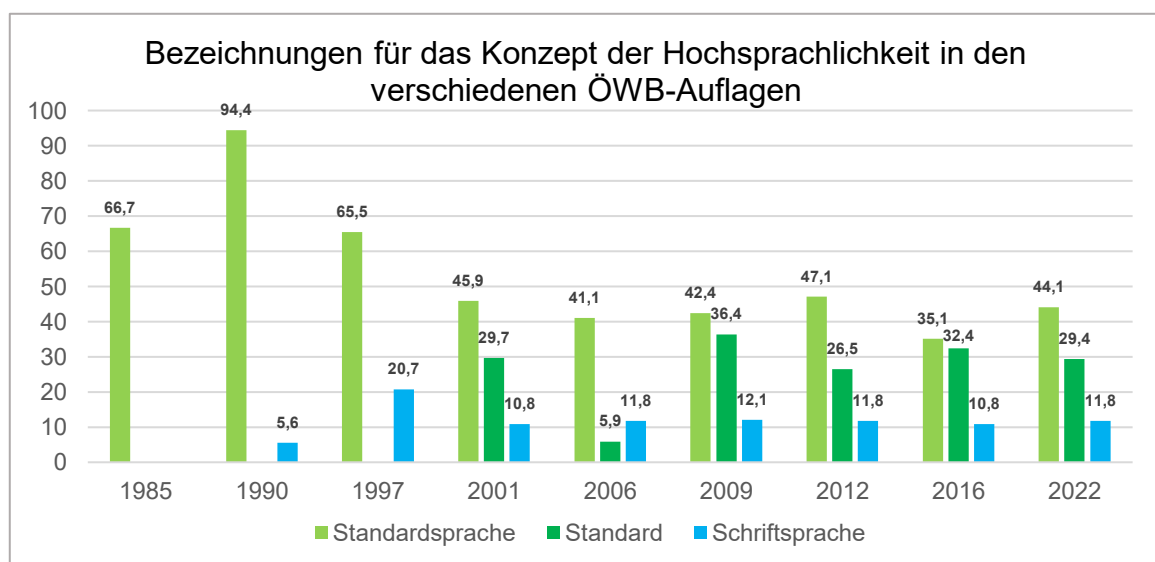


Abbildung 24: Verteilung der drei häufigsten Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit auf die verschiedenen Auflagen des ÖWB zwischen 1985 und 2023. Die Angaben sind prozentual und auf eine Nachkommastelle gerundet. Wo die drei Bezeichnungen keine 100% ergeben, entfallen die restlichen Prozent auf andere, hier nicht aufgeführte Bezeichnungen.

Die Entwicklung der Ebner-Duden ist in Abbildung 25 festgehalten. *Standardsprache* steigt bei der 5. Auflage 2019 im Anteil den Nennungen stark an, während ab der 4. Auflage 2009 *Standard* stark abnimmt und *Standarddeutsch* leicht zunimmt.

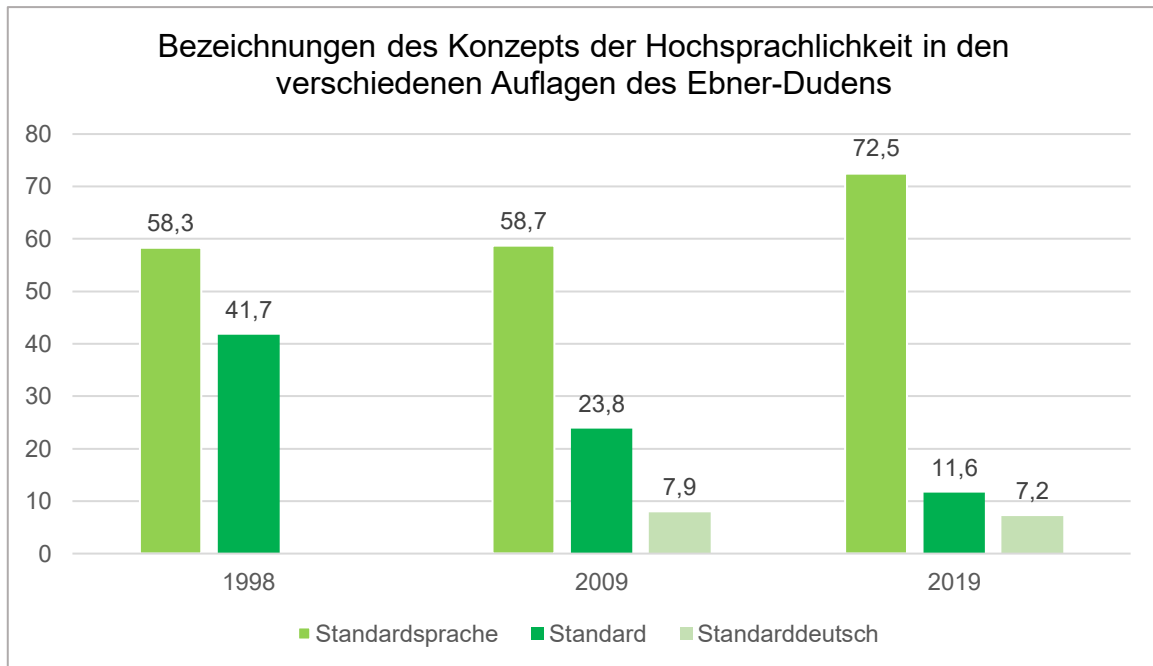


Abbildung 25: Verteilung der drei häufigsten Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit in den drei analysierten Ebner-Duden-Auflagen zwischen 1985 und 2023. Die Angaben sind prozentuell und gerundet auf eine Nachkommastelle. Wo die drei Bezeichnungen nicht 100% ergeben, entfallen die restlichen Prozent auf andere, hier nicht aufgeführte Bezeichnungen.

4.3.2 Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Von den 12 analysierten Wörterbüchern geben 8 (66,7%) alle drei im Forschungsstand (s. Kapitel 2.1) festgelegten Definitionskriterien Überregionalität, Kodifizierung und hohes Prestige an. Dazu zählen zwei der drei betrachteten Editionen des Ebner-Dudens und 6 der 9 ÖWB-Auflagen. Von den übrigen drei ÖWB-Auflagen gibt eines lediglich ein Kriterium an, zwei geben ebenfalls nur eines der drei genannten Kriterien an, fügen allerdings jeweils zwei weitere hinzu, nämlich Schriftlichkeit und Formalität. Insbesondere Formalität kann zwar mit hohem Prestige verbunden sein; es handelt sich dennoch um ein eigenes Konzept, das von Prestige recht unabhängig ist, weswegen es als eigenes Kriterium gezählt wird. Schriftlichkeit und Formalität werden ab dem 38. ÖWB 1997 immer angegeben, auch bei den ÖWB-Auflagen ab der 39. Auflage 2001, obwohl diese auch alle drei Kernkriterien nennen. Diese beiden Zusatzkriterien werden dementsprechend in 8 der 9 ÖWB-Auflagen erwähnt, also häufiger als Prestige und Kodifizierung, die in jeweils 6 Auflagen genannt werden.

Die dritte Auflage des Ebner-Dudens, die noch einen nur sehr schmalen theorielastigen Teil im Vergleich zu der vierten und fünften Auflage hat, nennt zumindest explizit kein Kriterium,

anhand dessen das Konzept der Hochsprachlichkeit definiert wird. Die genauen Formulierungen und die Aufteilungen auf die verschiedenen Wörterbücher werden in Tabelle 3 aufgelistet.

Tabelle 3: Überblick über die angeführten Definitionskriterien des Konzepts der Hochsprachlichkeit in den verschiedenen Wörterbuch-Auflagen inklusive der von ihnen verwendeten Formulierung und der darauf basierenden Einteilung in die Analysekategorien. Es wird gezählt, wie viele der drei im Kapitel 2.1 festgelegten Definitionskriterien Überregionalität, Kodifizierung und hohes Prestige von den Wörterbüchern angegeben werden und ob, und wenn ja, welche weiteren Kriterien genannt werden. Die Formulierungen sind teils paraphrasiert. Die Ebner-Duden werden mit ED abgekürzt.

Wörterbuch (Auflage, Jahr)	Bezeichnungen im Wörterbuch, wo sinnvoll paraphrasiert (Seitenzahl)	Kategorisiert als	Einordnung
ÖWB (36., 1985)	Wortgut ist, sofern nicht gekennzeichnet, in Österreich im Gebrauch (9)	Überregionalität	1, keine weiteren
ÖWB (37., 1990)	Form des Deutschen, die im gesamten Sprachraum verwendet wird Schriftlich oder mündlich formell verwendet (13)	Überregionalität Schriftlichkeit, Formalität	1, weitere
ÖWB (38., 1997)	Form des Deutschen, die im gesamten Sprachraum verwendet wird Schriftlich oder mündlich formell verwendet (11)	Überregionalität Schriftlichkeit, Formalität	1, weitere
ÖWB (39., 2001)	In Öffentlichkeit gültig und allgemein anerkannt Weitgehend genormt, Abweichungen geahndet Form des Deutschen, die im gesamten Sprachraum verwendet wird Schriftlich oder mündlich formell verwendet (737)	Hohes Prestige Kodifizierung Überregionalität Schriftlichkeit, Formalität	3
ÖWB (40., 2006)	In Öffentlichkeit gültig und allgemein anerkannt Weitgehend genormt, Abweichungen geahndet Form des Deutschen, die im gesamten Sprachraum verwendet wird Schriftlich oder mündlich formell verwendet (803)	Hohes Prestige Kodifizierung Überregionalität Schriftlichkeit, Formalität	3
ÖWB (41. Auflage, 2009)	In Öffentlichkeit gültig und allgemein anerkannt Weitgehend genormt, Abweichungen geahndet Form des Deutschen, die im gesamten Sprachraum verwendet wird Schriftlich oder mündlich formell verwendet (803)	Hohes Prestige Kodifizierung Überregionalität Schriftlichkeit, Formalität	3
ÖWB (42., 2012)	In Öffentlichkeit gültig und allgemein anerkannt Weitgehend genormt, Abweichungen geahndet Form des Deutschen, die im gesamten Sprachraum verwendet wird	Hohes Prestige Kodifizierung Überregionalität	3

	Schriftlich oder mündlich formell verwendet (867)	Schriftlichkeit, Formalität	
ÖWB (43., 2016)	In Öffentlichkeit gültig und allgemein anerkannt Weitgehend genormt, Abweichungen geahndet Form des Deutschen, die im gesamten Sprachraum verwendet wird Schriftlich oder mündlich formell verwendet (867)	Hohes Prestige Kodifizierung Überregionalität Schriftlichkeit, Formalität	3
ÖWB (44., 2022)	In Öffentlichkeit gültig und allgemein anerkannt Weitgehend genormt, Abweichungen geahndet Form des Deutschen, die im gesamten Sprachraum verwendet wird Schriftlich oder mündlich formell verwendet (840)	Hohes Prestige Kodifizierung Überregionalität Schriftlichkeit, Formalität	3
ED (3., 1998)	[Keine expliziten Nennungen]	[Keine]	Keine
ED (4., 2009)	Normgebunden, in Wörterbüchern und Grammatiken dokumentiert und geregelt Überregional In der Öffentlichkeit gebraucht (441)	Kodifizierung Überregionalität Hohes Prestige	3
ED (5., 2019)	Normgebunden, in Wörterbüchern und Grammatiken dokumentiert und geregelt Überregional In der Öffentlichkeit gebraucht (27)	Kodifizierung Überregionalität Hohes Prestige	3

4.3.3 Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)

Von den 861 Nennungen relevanter Begriffe in beiden Wörterbuchreihen entfallen rund 53% auf lediglich zwei Begriffe, nämlich *Dialekt* (306 Nennungen, 35,5%) und *Umgangssprache* (150 Nennungen, 17,4%). Weitere 349 Nennungen (40,5%) entfallen auf 7 Begriffe, die jeweils zwischen 30 und 84 Nennungen aufweisen. Die restlichen 6,5% entfallen auf Begriffe, die maximal siebenmal genannt werden, davon viele mit lediglich ein oder zwei Nennungen. Die genaue Verteilung der 9 häufigsten Begriffe ist in Abbildung 26 festgehalten.

Lediglich acht Begriffe, von denen keiner häufig genannt wird, werden in keinem der Wörterbücher erklärt, womit bei einer Gesamtzahl von 28 genannten Begriffen 71,4% erklärt werden. Die meisten anderen Begriffe – 16 der insgesamt 28 – werden in zwei Wörterbüchern oder nur einem erklärt. Lediglich 4 Begriffe werden häufig erklärt: *Mundart* und *Umgangssprache* jeweils elfmal, *Dialekt* neunmal und *gemeindeutsch* dreimal. Insgesamt wurden 12 Wörterbücher analysiert, es wurde also kein Begriff in jedem der Wörterbücher erklärt.

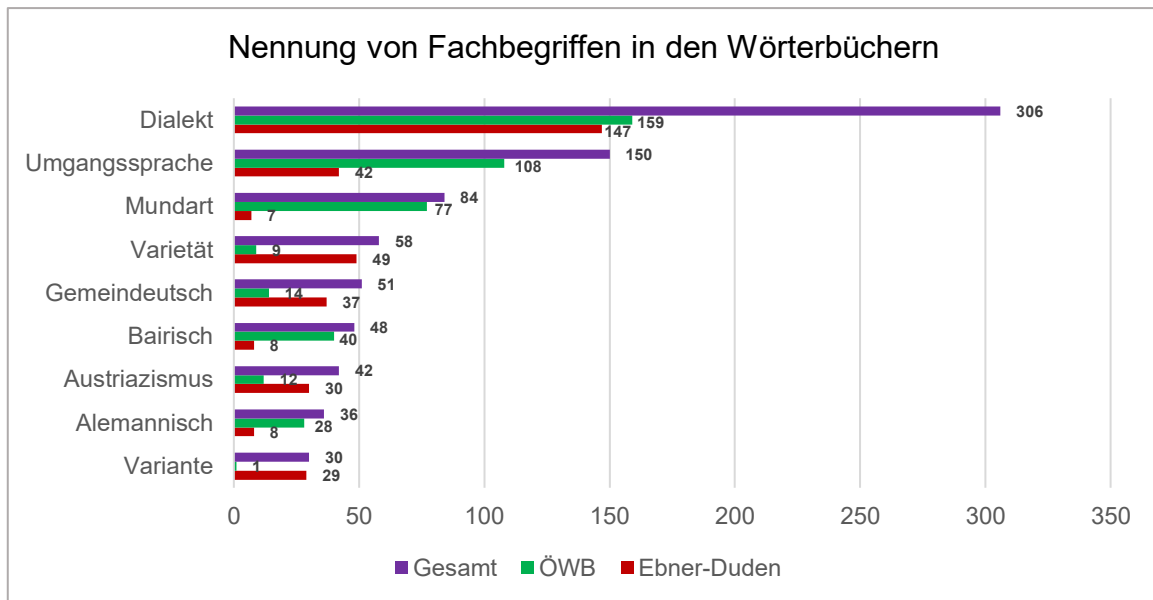


Abbildung 26: Verteilung der Begriffe, die über alle Wörterbücher hinweg zumindest zehnmal genannt werden, auf sowohl die Gesamtzahl der Wörterbücher als auch auf die analysierten ÖWB- und Ebner-Duden-Auflagen.

In den ÖWB-Auflagen werden 14 Begriffe 463 Mal genannt, von denen lediglich 5 auch zumindest in einem Wörterbuch erklärt werden, nämlich *Mundart* neunmal, *Umgangssprache* achtmal, *Dialekt* siebenmal, und *Monozentrik* und *Plurizentrik* jeweils einmal. *Dialekt* wird nicht nur häufig erklärt, sondern auch mit 159 Nennungen (34,3%) am häufigsten genannt, gefolgt von *Umgangssprache* mit 108 Nennungen (23,3%) und *Mundart* mit 77 Nennungen (16,6%). Häufiger als zehnmal werden noch die Bezeichnungen *bairisch*, *alemannisch*, *gemeindeutsch* und *Austriazismus* genannt. Gemeinsam nehmen sie 20,3% der Nennungen ein.

Die drei Ebner-Duden verwenden 24 verschiedene Begriffe, von denen bis auf 5 alle zweimal erklärt werden, häufig in der vierten und fünften Auflage des Ebner-Dudens. Insgesamt finden sich 398 Nennungen, von denen mit 147 Nennungen 36,9% auf *Dialekt* entfallen, gefolgt von nur noch 49 Nennungen (12,3%) *Varietät* und *Umgangssprache* mit 42 Nennungen (10,6%).

4.3.4 Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Je nach Wörterbuch wird das Konzept der Hochsprachlichkeit unterschiedlich häufig angesprochen; eine Übersicht über die Zahl der Nennungen findet sich in Abbildung 27. Dennoch lässt sich zur Bewertung eindeutig festhalten, dass diese fast ausschließlich kognitiv stattfindet. Eine affektive Bewertung ist bei den ÖWB-Auflagen lediglich bei der 36. Auflage 1985 einmal vorhanden, danach bedingt einmal in jedem Wörterbuch ab der 39. Auflage 2001, da bei der Erklärung des Dialekts darauf verwiesen wird, dass früher eine klare Grenze zwischen gebildeten Standardsprecher*innen und nicht oder weniger gebildeten Dialektsprecher*innen gezogen werden konnte. Dazu heißt es allerdings auch: „Die klare Abgrenzung zwischen gebildeten

Standardsprecherinnen und -sprechern und manuell arbeitenden Dialektsprecherinnen und -sprechern ist weitgehend aufgehoben bzw. in verschiedenen Regionen unterschiedlich ausgeprägt.“ (ÖWB, 39. Auflage: 738) Über die Assoziation mit Bildung, die per se positiv konnotiert ist, kann dieser Abschnitt als positiv wertend auch gegenüber dem Konzept der Hochsprachlichkeit gelten. Sämtliche anderen Nennungen in den ÖWB-Auflagen sind kognitiv einzuordnen. Bei den Ebner-Duden finden sich keine affektiven Nennungen.

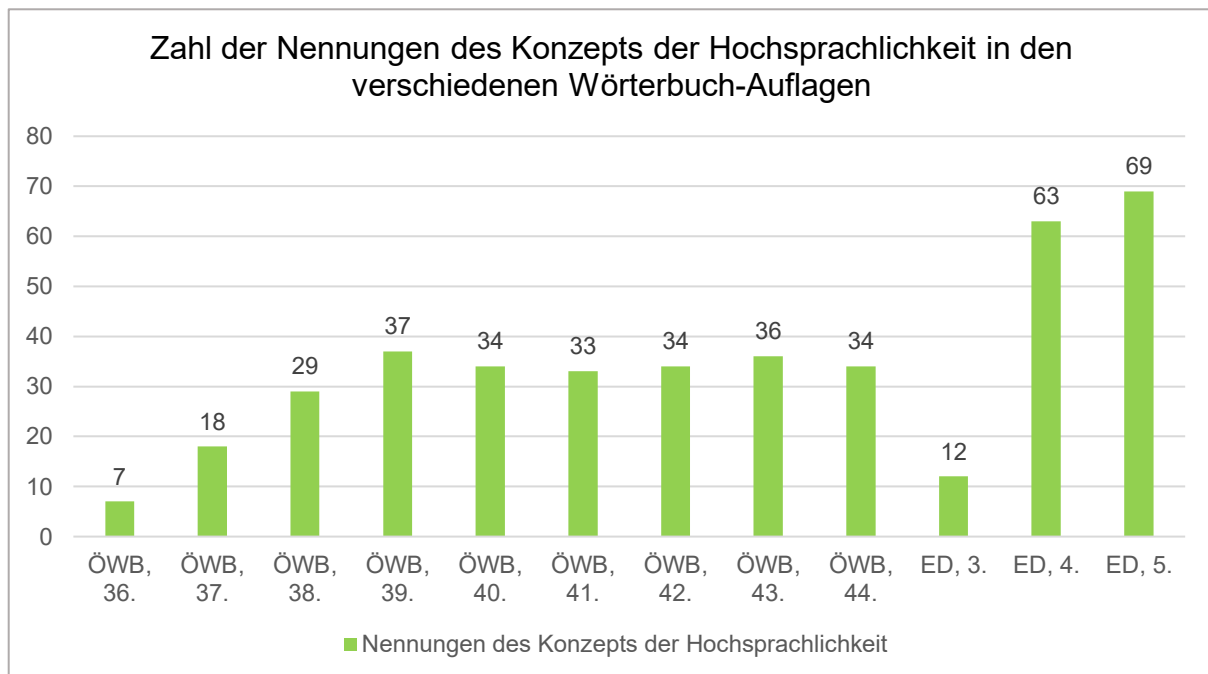


Abbildung 27: Zahl der Nennungen, die das Konzept der Hochsprachlichkeit bezeichnen, zwischen 1985 und 2023 für das ÖWB und den Ebner-Duden (abgekürzt mit ED). Die Zahlen hinter der Wörterbuchbezeichnung verweisen auf die Auflage.

4.3.5 Darstellung der drei Vollzentren (1b)

Von den 12 Wörterbüchern nennen 9 alle drei Vollzentren Schweiz, Österreich und Deutschland. Das ÖWB verzichtet in der 36. bis 38. Auflage (1985 bis 1997) darauf, die Schweiz zu erwähnen, fügt diese jedoch ab der 39. Auflage 2001 hinzu. Bei den Ebner-Duden werden alle drei Vollzentren in allen drei Auflagen genannt.

4.3.6 Modellwahl (1b)

Aufgrund der Analysemethode und des Textkorpus kommt es auch hier zu einer unterschiedlichen Zahl an ausgewerteten Nennungen für jedes Wörterbuch. Deswegen werden in Abbildung 28 die relativen Verhältnisse zwischen den Kategorien Plurizentrik, Pluriarealität, Monozentrik und Post- bzw. Supranationalität der einzelnen Wörterbücher angegeben. Prinzipiell sind Plurizentrik und Pluriarealität am häufigsten vertreten, wobei meist die plurizentrische Darstellung

leicht überwiegt. Bei den ÖWB-Auflagen bewegt sich Plurizentrik zwischen einem Anteil von 50% und 63,6%, Pluriarelität zwischen 33,3% und 50%.

Bei den Ebner-Duden ist die Ausgeglichenheit stärker ausgeprägt. Hier variiert die plurizentrische Modellwahl zwischen 47,1% und 60%, die pluriareale zwischen 40% und 47,6%. Eine monozentrische Sichtweise wird einmal beim ÖWB in der 36. Auflage 1985 vertreten, eine supra- oder postnationale je einmal in den Ebner-Duden in der vierten und fünften Auflage aus jeweils 2009 und 2019.

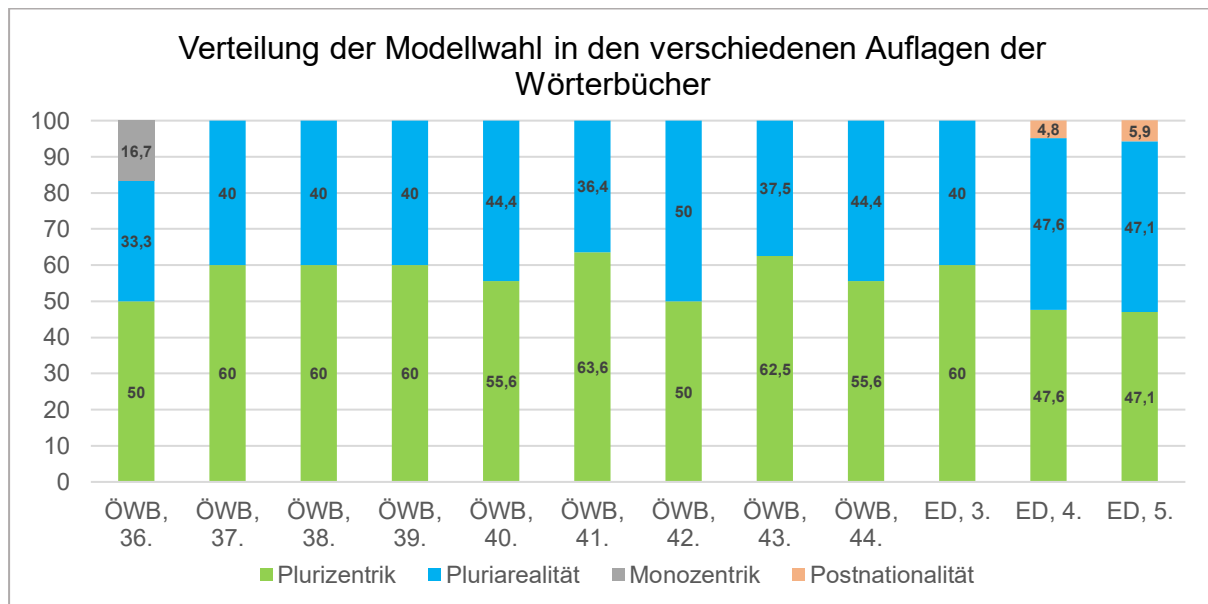


Abbildung 28: Relative Verteilung der gewählten Modelle für das Konzept der Hochsprachlichkeit nach Wörterbuch der ÖWB-Auflagen und Ebner-Duden-Auflagen (abgekürzt mit ED), gerundet auf die erste Nachkommastelle. Die Zahl hinter der Abkürzung des Wörterbuchs steht für die Auflage.

4.3.7 Bewertung des ÖD (1c)

Generell ist die Bewertung des ÖD sehr kognitiv gehalten, es wird nur selten affektiv über das ÖD gesprochen. Erneut gibt es pro Wörterbuch eine unterschiedlich große Zahl bewerteter Abschnitte, weswegen Abbildung 29 die relativen Häufigkeiten positiver Nennungen und kognitiver Nennungen darstellt. In den ältesten drei der analysierten Auflagen des ÖWB aus 1985 (36. Auflage), 1990 (37. Auflage) und 1997 (38. Auflage) gibt es einen sehr viel größeren Anteil positiver Darstellungen, wobei die Zahl der Nennungen insgesamt sehr gering ist: Für 1985 finden sich drei, für 1990 vier und für 1997 zwei. Für die restlichen ÖWB-Auflagen finden sich zwischen 17 und 20 Nennungen. Alle ÖWB-Auflagen weisen zwischen 5% und 50% positive Nennungen auf sowie 50% und 95% kognitive; lässt man die ersten drei analysierten Auflagen mit den wenigsten Nennungen weg, liegen die positiven Darstellungen zwischen 5% und 11,8%, die kognitiven zwischen 88,2% und 95%. Bei den Ebner-Duden gibt es in der dritten und vierten

Auflage keine positiven Nennungen, in der fünften nehmen sie 3,1% der Darstellungen ein. Negative Darstellungen oder solche, die das ÖD als etwas Bedrohtes darstellen, gibt es bei keinem Wörterbuch.

Häufig stammen die affektiven Darstellungen aus dem Vorwort. Beispielsweise sind die beiden positiven Darstellungen in der fünften Auflage des Ebner-Dudens im Vorwort zu finden; dort wird das ÖD als „traditionell“ bezeichnet (Ebner-Duden, 5. Auflage: 5). Auch die 40. Auflage des ÖWB bezeichnet in seinem Vorwort das ÖD als „traditionsreich“ (ÖWB, 40. Auflage: 7).

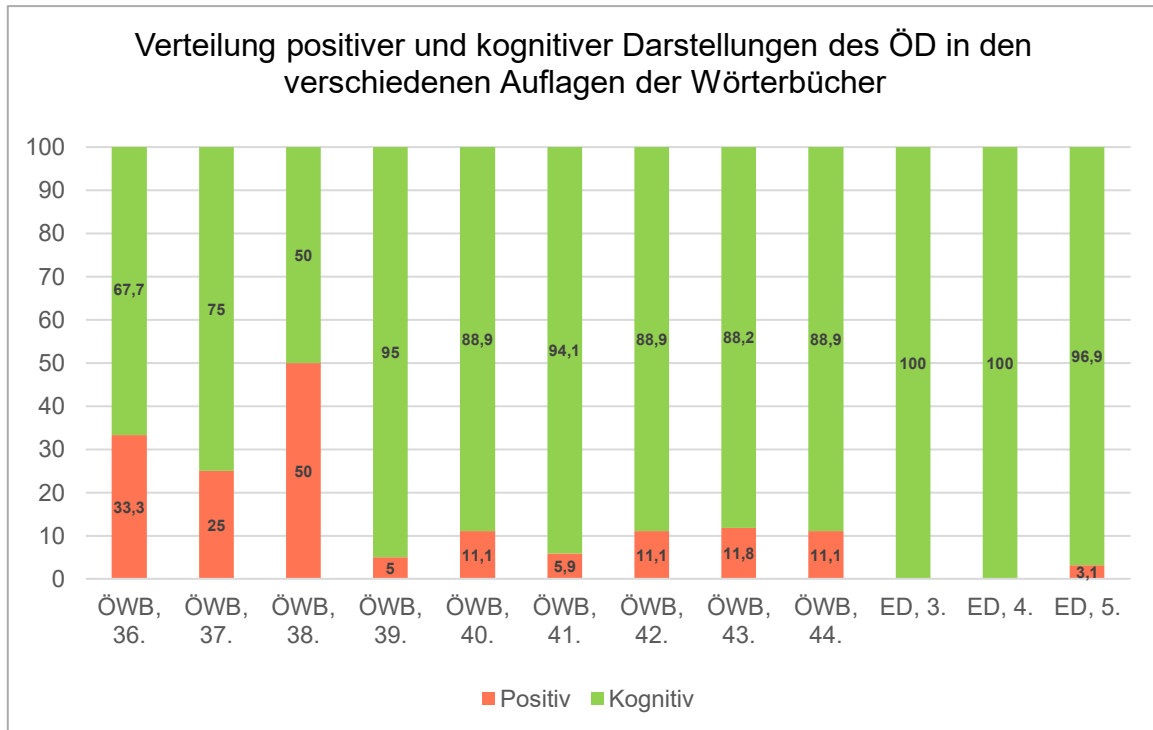


Abbildung 29: Relative Häufigkeit positiver und kognitiver Darstellungen des ÖD in den ÖWB-Auflagen und Ebner-Duden-Auflagen (abgekürzt ED) zwischen 1985 und 2023. Die Zahl hinter dem Wörterbuch markiert die Auflage.

4.3.8 Bezeichnungen für das ÖD (1c)

In den 12 analysierten Wörterbüchern wird das Konzept des ÖD 238 Mal benannt. Sämtliche verwendeten Bezeichnungen können als in der Literatur gängig oder zumindest akzeptiert eingeordnet werden. Mit Abstand am häufigsten ist dabei die Bezeichnung *ÖD*, die 175 Mal verwendet wird (73,5%). Drei weitere häufiger genannte Bezeichnungen sind mit 20 Nennungen *das Österreichische* (8,4%), mit 15 Nennungen *österreichisches Standarddeutsch* (6,3%) und *Standardsprache in Österreich* mit 14 Nennungen (5,9%). Die restlichen 7 Bezeichnungen werden höchstens sechsmal verwendet, 6 Bezeichnungen nur jeweils ein- oder zweimal. Die Verteilung der Bezeichnungen sind in Abbildung 30 festgehalten.

Von den 117 Nennungen im ÖWB entfallen auch hier die meisten auf *ÖD* (70 Nennungen, 59,8%). *Das Österreichische* wird 18 Mal, *Standardsprache in Österreich* sowie

österreichisches Standarddeutsch jeweils zwölfmal genannt, gesamt machen die drei Nennungen damit weitere 35,9% aus. Die weniger als 5 Prozent verbleibenden Nennungen entfallen auf vier verschiedene Bezeichnungen (*deutsche Standardsprache in Österreich, deutsche Standardsprache in österreichischer Ausprägung, deutsche Standardsprache in österreichischer Varietät, österreichische Standardsprache*), die jeweils ein- oder zweimal verwendet werden.

Beim Ebner-Duden entfallen von den 121 Nennungen 105 auf ÖD (86,8%). Die anderen 7 verwendeten Bezeichnungen werden maximal fünfmal verwendet, die letzten 5 in der Auflistung nur ein- oder zweimal (*österreichische Standardsprache, österreichisches Standarddeutsch, österreichische Standardvarietät, Standardsprache in Österreich, das Österreichische, österreichischer Standard, Standardvarietät des Deutschen in Österreich*).

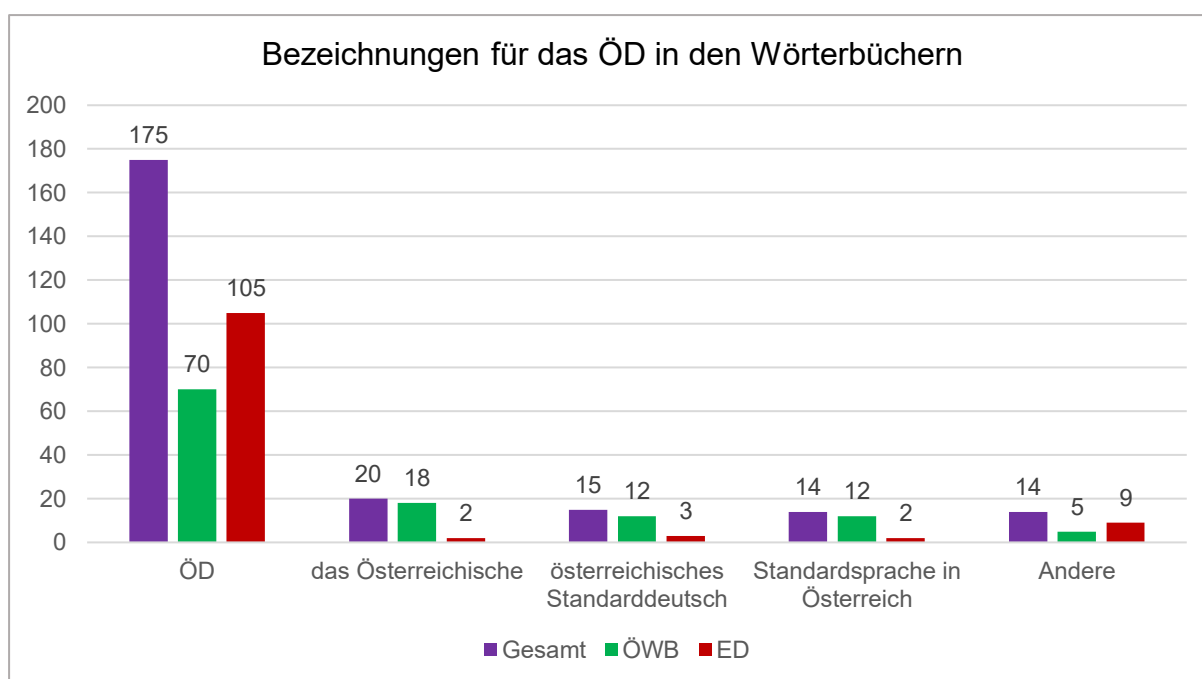


Abbildung 30: Von den 12 analysierten Wörterbüchern verwendete Bezeichnungen für das ÖD. Dargestellt ist sowohl die Gesamtverteilung aller Wörterbücher als auch die Verteilung in den ÖWB-Auflagen und den Auflagen des Ebner-Dudens (abgekürzt mit ED).

4.3.9 Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät (1c)

Alle analysierten Wörterbücher trennen das ÖD klar von den Dialekten und Regiolekten Österreichs.

4.3.10 Zwischenfazit: Wörterbücher

Die Wörterbücher verwenden einen überwiegend linguistisch motivierten Zugang zum Konzept der Hochsprachlichkeit und zum ÖD. Beide Konzepte werden mit zumeist etablierten Bezeichnungen genannt und das ÖD wird klar von Regiolekten und Dialekten getrennt. Die Darstellung geschieht überwiegend kognitiv, wobei gerade die frühesten drei analysierten ÖWB-Auflagen

(36. bis 38.) noch deutlich positiv-affektive Tendenzen bei der Diskussion des ÖD aufweisen, die jedoch ab der 39. Auflage deutlich abnehmen. Der Ebner-Duden weist einen konsistenteren kognitiven Zugang auf.

Die dritte Auflage des Ebner-Dudens definiert das Konzept der Hochsprachlichkeit nicht, ansonsten findet sich zumindest ein Kernkriterium und in 8 von 12 Wörterbüchern alle drei Kernkriterien, zu denen sich häufig noch die Kriterien Schriftlichkeit und Formalität gesellen. Bis auf die frühesten drei Auflagen des ÖWB werden immer alle drei Vollzentren genannt, bei diesen drei Auflagen sind es lediglich zwei.

Plurizentrik wird zwar häufiger als gewähltes Modell vorgefunden als Pluriarealität, das Verhältnis zwischen den beiden ist jedoch recht ausgeglichen. Die am häufigsten verwendeten Fachbegriffe sind *Dialekt*, *Umgangssprache*, *Mundart* und *Varietät*, wobei 16 der 28 über die Wörterbücher hinweg verwendeten Begriffe von zumindest einem Wörterbuch erklärt werden.

4.4 Analyse der Schulbücher

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse der Schulbücher vorgestellt. Da es sich bei diesen um offiziell für den Deutschunterricht sanktionierte Texte handelt, die die vom Lehrplan vorgeschriebenen Inhalte behandeln und häufig auch Grundlage für die Unterrichtsgestaltung sind, sind sie für die Beantwortung der Forschungsfragen von Interesse.

Zur Datenerhebung muss festgehalten werden, dass prinzipiell bei allen Schulbüchern im Inhaltsverzeichnis nach Kapiteln und Unterkapiteln gesucht wird, die darauf hinweisen, sich mit dem Konzept der Hochsprachlichkeit zu befassen. Finden sich solche Kapitel, werden nur diese analysiert. Gibt es jedoch keine dedizierten Kapitel zu dem Thema, wird das gesamte Buch auf Verweise auf das Konzept der Hochsprachlichkeit und Erklärungen relevanter Begriffe durchsucht. Relevante Textstellen werden analysiert. Die Schulbücher werden mit ihrem Titel, dem Schuljahr und gegebenenfalls auch dem Erscheinungsjahr bezeichnet. Eine vollständige Zitation mitsamt Auflistung der analysierten Seiten findet sich im Anhang (s. Kapitel 9.4). Es werden folgende Schulbücher analysiert: Aktuelle Schulbücher des Schuljahres 2023/24 („Kompetenz:Deutsch“ 1, 2023; „Aktion Sprache“ 3/4, 2022; „wortwechsel“ 2, 2022; „gedankenreich“ 6, 2021; „ansprechend Deutsch“ 6, 2019 und „sprachreif“ 4, 2018), neuere Schulbücher ab dem Jahr 2000 („wortwechsel“ 2, 2018; „Aktion Sprache“ 3/4, 2013, 2005, 2001 und 2000) sowie ältere Schulbücher zwischen 1985 und 1999 („Aktion Sprache“ 2, 1999; „Aktion Sprache“ 3/4, 1999; „Sprache heute“ 4, 1992; „Sprache heute“ 3, 1991; „Deutsch 1 Teil 1“ 1985 und „Deutsch 1 Teil 2“ 1985). Analysiert werden die Darstellung des Konzepts der Hochsprachlichkeit durch dessen Bezeichnung, Definition, Bewertung und Erklärung relevanter

Fachbegriffe, die Nennung der drei Vollzentren sowie der Modellwahl, die Darstellung des ÖD durch dessen Bezeichnung, Bewertung und Abgrenzung zu (österreichischen) Regiolekten und Dialekten sowie die verwendeten Arten und Sprachebenen bei Übungsaufgaben, wobei auch hier auf die Trennung des Konzepts der Hochsprachlichkeit von den Regiolekten und Dialekten geachtet wird.

4.4.1 Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a)

Von den 17 analysierten Schulbüchern bezeichnen 13 das Konzept der Hochsprachlichkeit insgesamt 161 Mal. Die überwiegende Mehrheit, nämlich 139 der 161 Nennungen (86,3%), entfallen auf auch in der Literatur etablierte Bezeichnungen. Mit Abstand am häufigsten genannt wird *Standardsprache* mit 87 Nennungen (54% aller Nennungen), gefolgt von *Hochsprache* mit 18 Nennungen (11,2%) und *Schriftsprache* mit 13 Nennungen (8,1%). Die häufigste nicht in der Literatur etablierte Bezeichnung ist *Hochdeutsch*, die 6 der 14 nicht etablierten Nennungen ausmacht (42,6%, Anteil aller Nennungen 3,7%). Die Verteilungen können in Abbildung 31 nachvollzogen werden.

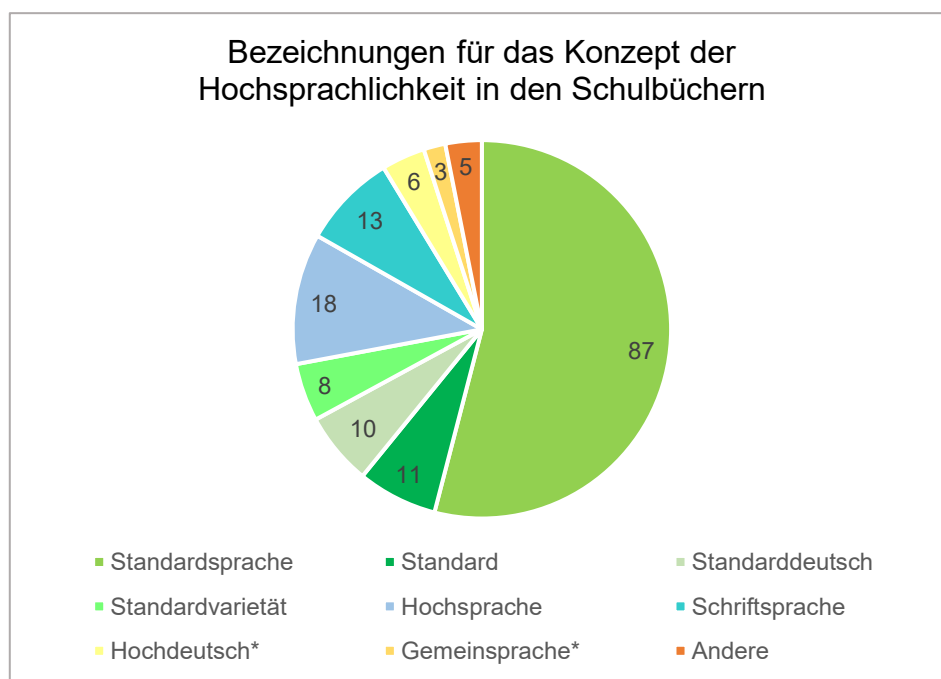


Abbildung 31: Verteilung der verschiedenen Bezeichnungen mit mehr als zwei Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit. Mit * markierte Bezeichnungen werden als nicht in der Literatur etablierte Bezeichnungen gezählt.

Die Verteilung innerhalb der drei Untergruppen (aktuelle Bücher aus der Schulbuchliste des Schuljahres 2023/24, neuere Schulbücher ab 2000, ältere Schulbücher zwischen 1985 und 1999) ist sehr ähnlich zur Gesamtverteilung. *Standardsprache* nimmt in allen Kategorien mit Abstand die meisten Nennungen ein, gefolgt von *Hochsprache* bei den aktuellen und neueren

Schulbüchern. Bei den älteren Schulbüchern wird *Hochsprache* am dritthäufigsten genannt (bei den aktuellen geteilt mit *Standarddeutsch*), stattdessen wird *Schriftsprache* einmal häufiger erwähnt. Die dritthäufigste Nennung variiert mehr: Bei den aktuellen Büchern entfällt sie auf *Standard*, bei den neueren auf *Schriftsprache*. Die aktuellen Schulbücher nehmen mit 61 Erwähnungen 37,9% der Nennungen in, die neueren mit 57 Nennungen 35,4% und die älteren mit 43 Nennungen 26,7%. Sowohl bei den älteren als auch bei den aktuellen Schulbüchern gibt es jeweils zwei, die gar keine Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit enthalten. Zur genaueren Auflistung der häufigsten Bezeichnungen siehe Abbildung 32. 6 der 14 nicht etablierten Bezeichnungen entfallen auf die aktuellen Schulbücher, 8 auf die älteren, keine auf die neueren.

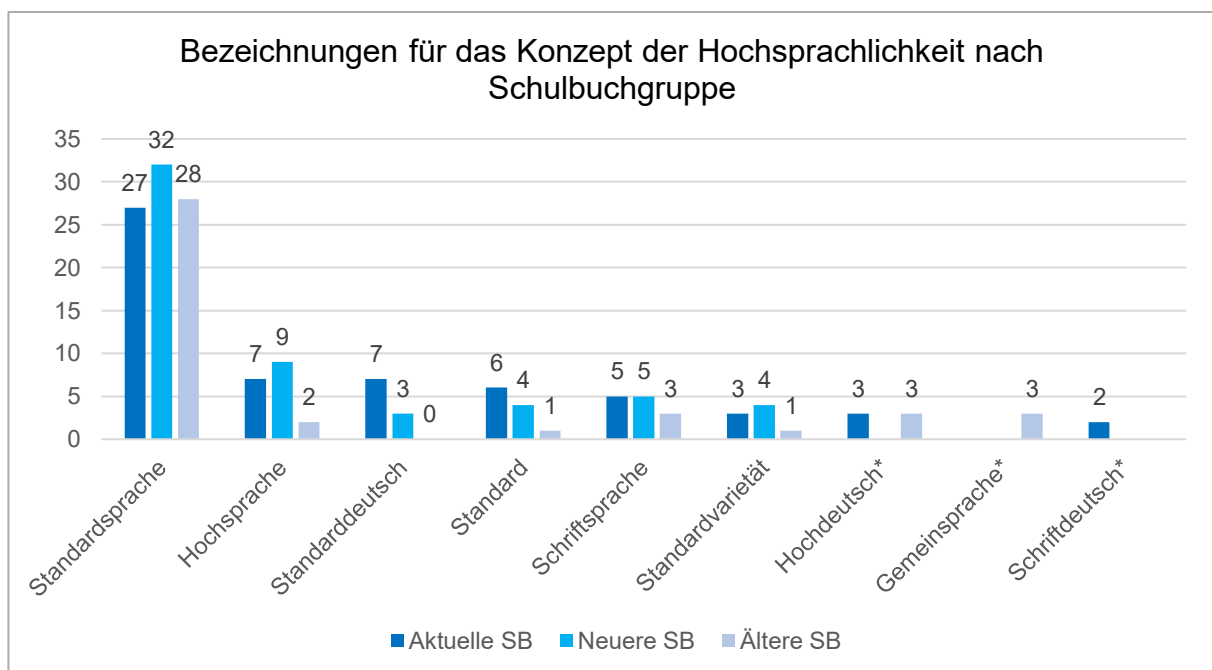


Abbildung 32: Verteilung der verwendeten Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit auf die aktuellen Schulbücher des Schuljahres 2023/24, die neueren Schulbücher nach der Jahrtausendwende und die älteren Schulbücher zwischen 1985 und 1999. Mit * markierte Bezeichnungen werden als nicht in der Literatur etablierte gezählt. Bezeichnungen, die nur einmal genannt werden, scheinen nicht auf.

4.4.2 Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

4 der 17 (23,5%) analysierten Schulbücher führen keine Definitionsmerkmale für das Konzept der Hochsprachlichkeit an, lediglich zwei nennen alle drei. Insgesamt 10 (58,8%) nennen ein oder zwei Kriterien, 6 davon nennen keine weiteren, 4 zumindest ein weiteres Kriterium. Die Formulierungen und davon abgeleiteten Merkmale können in Tabelle 4 nachvollzogen werden, in Abbildung 33 ist die Verteilung der verschiedenen Kategorien nach Schulbuchgruppe sowie insgesamt abzulesen. Während die aktuellen Schulbücher das Verhältnis der Analysedaten recht akkurat widerspiegeln, auch wenn die Verteilung innerhalb der beiden Kategorien mit jeweils

ein bis zwei Kriterien unterschiedlich ist, dominieren bei den neueren Schulbüchern fast ausschließlich ein oder zwei Kriterien ohne weitere Kriterien. Bei den älteren Schulbüchern gibt es keine Nennung aller drei Kriterien.

Abbildung 34 stellt die Verteilung der einzelnen genannten Kriterien dar. Hervorzuheben sind vor allem die insgesamt 9 Nennungen der Kodifizierung in den 13 Büchern, die Kriterien enthalten. Überregionalität wird fünfmal genannt, Prestige zweimal, allerdings indirekt über die Auflistung prestigehaltiger mündlicher Kommunikationssituationen (s. Tabelle 4). Es werden 6 weitere Kriterien genannt, von denen nur das Kriterium Schriftlichkeit mehrfach vorkommt.

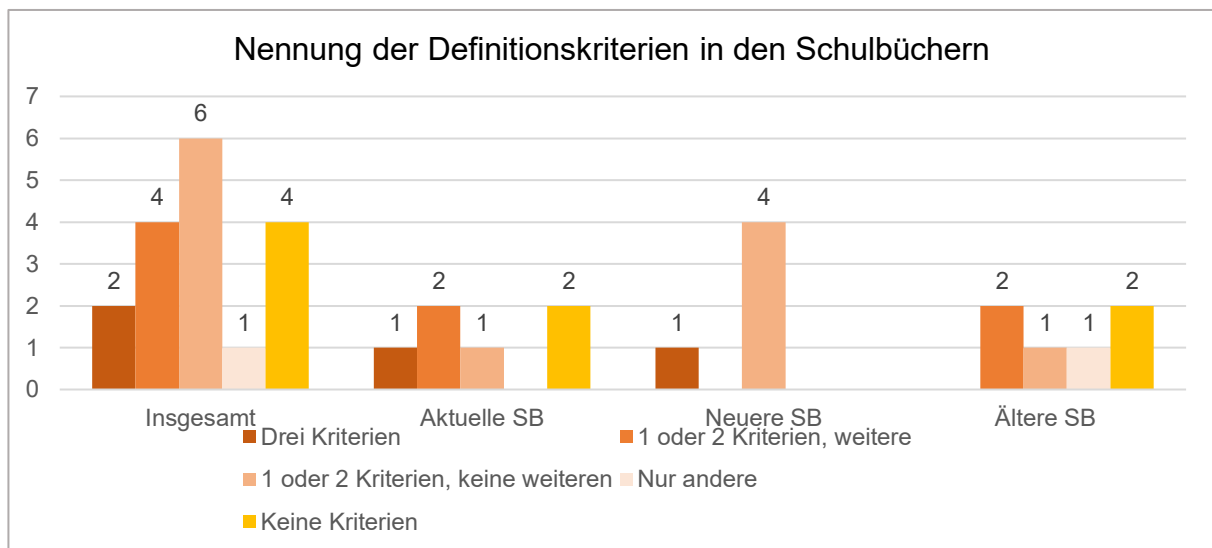


Abbildung 33: Aufteilung der verschiedenen Kategorien der Definitionskriterien auf aktuelle, neuere und ältere Schulbücher sowie insgesamt. Es wird nach den drei Kriterien Überregionalität, Prestige und Kodifizierung gesucht. Somit sind Schulbücher, die beispielsweise Kodifizierung und Schriftlichkeit als Kriterium nennen, der Kategorie „1 oder 2 Kriterien, weitere“ zuzuordnen.

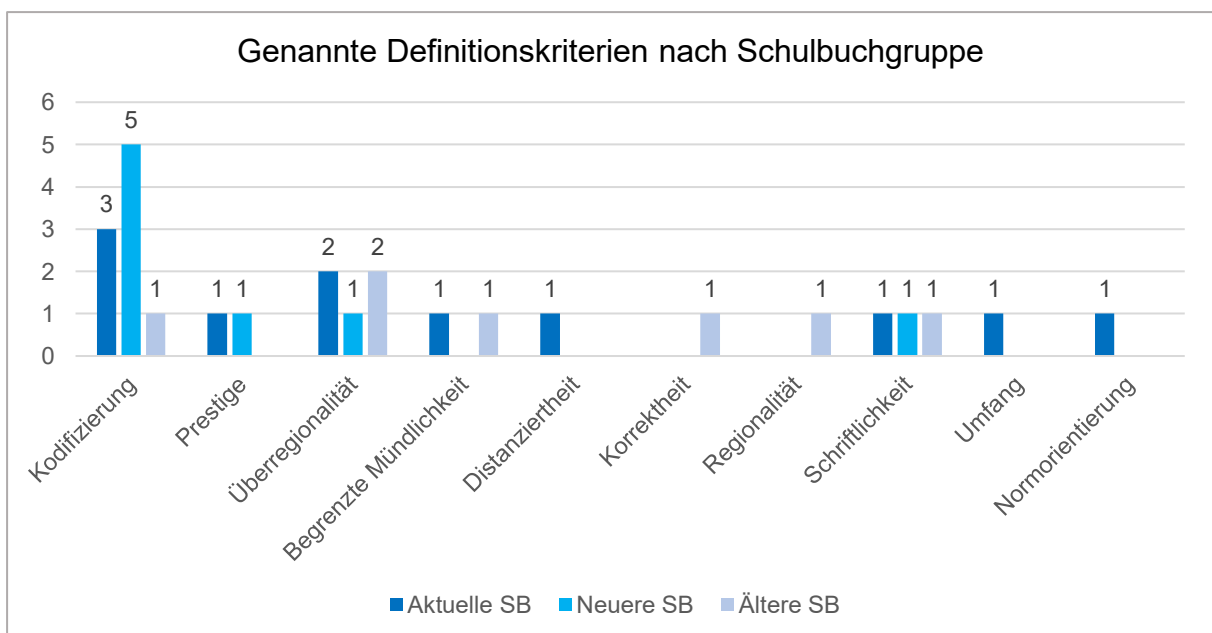


Abbildung 34: Aufteilung der verschiedenen Kriterien auf die aktuellen (aus dem Schuljahr 2023/24), neueren (nach der Jahrtausendwende erschienen) und älteren (zwischen 1985 und 1999 erschienen) Schulbücher.

Tabelle 4: Definitionskriterien des Konzepts der Hochsprachlichkeit nach den verschiedenen Schulbüchern mit Aufschlüsselung der Einordnung in Kategorien für die Analyse. Die Formulierungen sind nahe den in den Schulbüchern verwendeten, aber teils paraphrasiert.

Schulbuch (Titel/Klasse, Jahr)	Bezeichnungen im Schulbuch, wo sinnvoll paraphrasiert (Seitenzahl)	Kategorisiert als	Einordnung
„Kompetenz: Deutsch“ 1, 2023	[Keine expliziten Nennungen]	[Keine]	Keine
„Aktion Sprache“ 3/4, 2022	Dann allgemein verbindlich, wenn sie vom Staat durch bspw. Lehrpläne unterstützt wird (185)	Kodifizierung	1, keine weiteren
„wortwechsel“ 6, 2022	Durch Normen festgelegte Sprachform Mündlich z.B. an Schulen, Universitäten, Theater Drei nationale Varietäten (84)	Kodifizierung Begrenzte Mündlichkeit, Prestige Überregionalität	3
„Gedankenreich“ 6, 2021	Schriftlich verwendet Umfangreicher Wortschatz Normkorrekt verwendet (42)	Schriftlichkeit Umfang Kodifizierung	1, weitere
„ansprechend Deutsch“ 6, 2019	Sprache der Distanz Überregional Aus Normen entwickelt (49, 69)	Distanziertheit Überregionalität Normorientie- rung	1, weitere
„sprachreif“ 4, 2018	[Keine expliziten Nennungen]	[Keine]	Keine
„wortwechsel“ 2, 2018	Durch Normen festgelegte Sprachform, auch durch Nachschlagewerke wie Wörterbücher Grundlage fast aller schriftlicher Ausdrucksfor- men Mündlich z.B. an Schulen, Universitäten, Theater Drei nationale Varietäten (84)	Kodifizierung Schriftlichkeit Begrenzte Mündlichkeit, Prestige Überregionalität	3
„Aktion Sprache“ 3/4, 2013	Dann allgemein verbindlich, wenn sie vom Staat durch bspw. Lehrpläne unterstützt wird (185)	Kodifizierung	1, keine weite- ren
„Aktion Sprache“ 3/4, 2005	Dann allgemein verbindlich, wenn sie vom Staat durch bspw. Lehrpläne unterstützt wird (139)	Kodifizierung	1, keine weite- ren
„Aktion Sprache“ 3/4, 2001	Dann allgemein verbindlich, wenn sie vom Staat durch bspw. Lehrpläne unterstützt wird (129)	Kodifizierung	1, keine weite- ren
„Aktion Sprache“ 3/4, 2000	Dann verbindlich, wenn sie vom Staat unterstützt wird (129)	Kodifizierung	1, keine weite- ren
„Aktion Sprache“ 2, 1999	Von fast allen Mitgliedern der Gesellschaft be- herrscht, im gesamten deutschen Sprachgebiet mehr oder weniger einheitlich gebraucht	Überregionalität	2, weitere

	Vor allem im Schriftlichen Mündlich bei offiziellen Anlässen verwendet (153)	Schriftlichkeit Begrenzte Mündlichkeit	
„Aktion Sprache“ 3/4, 1999	Dann allgemein verbindlich, wenn sie vom Staat durch bspw. Lehrpläne unterstützt wird (129)	Kodifizierung	1, keine weiteren
„Sprache heute“ 4, 1992	[Keine expliziten Nennungen]	[Keine]	Keine
„Sprache heute“ 3, 1991	Manche Wörter haben regional begrenzte Verbreitung (77)	Regionalität	Nur andere
„Deutsch 1 Teil 1“, 1985	Für alle Deutschsprechenden verständlich Fehlerfreier Sprachgebrauch (29)	Überregionalität Korrektheit	1, weitere
„Deutsch 1 Teil 2“, 1985	[Keine expliziten Nennungen]	[Keine]	Keine

4.4.3 Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)

In 15 der 17 Schulbücher werden 539 für das Konzept der Hochsprachlichkeit relevante Fachbegriffe genannt, die beiden ohne Nennungen sind ältere Schulbücher. 189 der Fachbegriffe (35,1%) entfallen auf die aktuellen Schulbücher des Schuljahres 2023/24, 227 (42,1%) auf die neueren Schulbücher nach der Jahrtausendwende und 123 (22,8%) auf die älteren Schulbücher zwischen 1985 und 1999 (s. Abbildung 39). Am häufigsten genannt werden insgesamt *Dialekt* mit 233 Nennungen (43,2%), *Varietät* mit 89 Nennungen (16,5%) und *Code* beziehungsweise *Kode* mit 62 Nennungen (11,5%). Die Verteilung der Begriffe auf die Schulbuchgruppen ist in Abbildung 35 festgehalten.

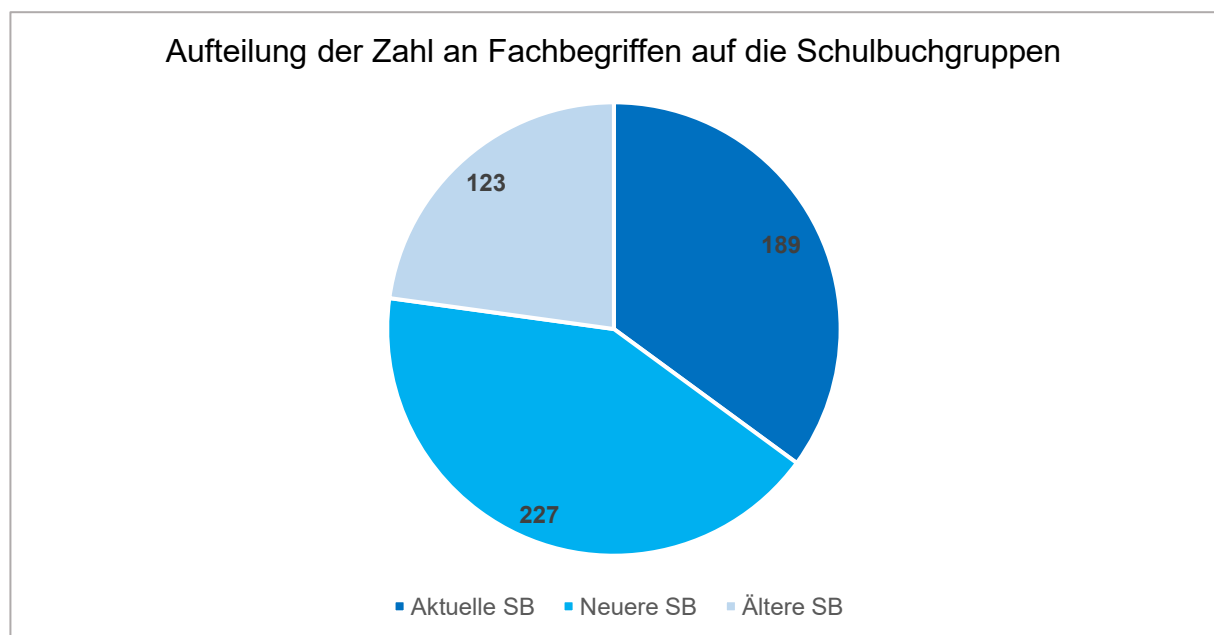


Abbildung 35: Verteilung der Nennungen relevanter Fachbegriffe auf die verschiedenen Gruppen der Schulbücher: Aktuelle Schulbücher des Schuljahres 2023/24, neuere Schulbücher ab der Jahrtausendwende und ältere Schulbücher zwischen 1985 und 1999.

Die Verteilung der Fachbegriffe (s. Abbildung 36) innerhalb der drei Gruppen weicht – abgesehen von der häufigsten Nennung, *Dialekt* – voneinander ab. So ist der zweithäufigste genannte Begriff der aktuellen Schulbücher *Varietät* mit 37 von 189 Nennungen (19,6%), ebenso ist er der zweithäufigste bei den neuen Schulbüchern mit 44 von 227 Nennungen (19,4%). Bei den älteren Schulbüchern hingegen kommt *Hochdeutsch* mit 31 von 123 Nennungen (25,2%) am zweithäufigsten vor, bedingt durch die vertiefende Besprechung der deutschen Sprachgeschichte im Schulbuch „Aktion Sprache“ 2 (1999) und den daraus resultierenden Fachbegriffen

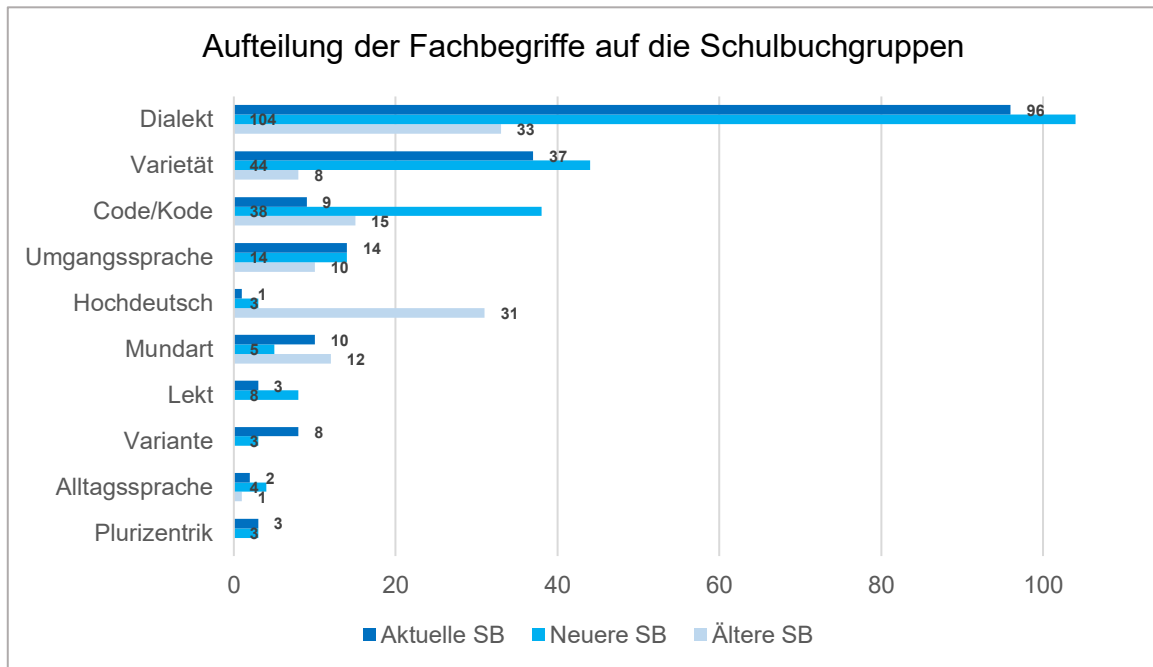


Abbildung 36: Verteilung der Fachbegriffe auf die verschiedenen Schulbuchgruppen aktueller (des Schuljahres 2023/24), neuerer (nach der Jahrtausendwende erschienen) und älterer (1985 bis 1999 erschienen). Sieben Begriffe mit weniger als fünf Nennungen sind nicht aufgeführt.

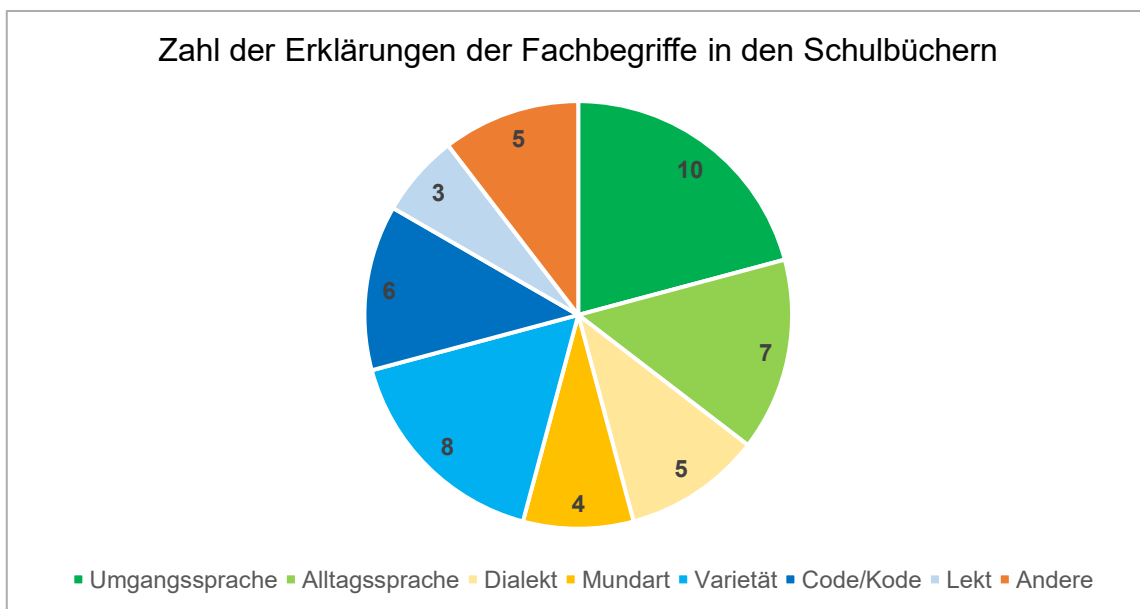


Abbildung 37: Zahl der Erklärungen der genannten Fachbegriffe. Pro Schulbuch wird nur eine Erklärung gerechnet, ab zwei Erklärung scheint der Begriff im Diagramm auf.

wie *Neuhochdeutsch*, *Mittelhochdeutsch* und *Althochdeutsch*. Die dritthäufigste Nennung entfällt auf *Code/Kode* (62 Nennungen, 12,2%), durch die Buchreihe „Aktion Sprache“ 3/4 bedingt. Bei den aktuellen Schulbüchern wird am dritthäufigsten *Mundart* (10 Nennungen, 5,3%) genannt, bei den neueren Schulbüchern hingegen ebenfalls *Code/Kode* (38 Nennungen, 16,7%).

Insgesamt werden in allen drei Schulbuchgruppen 12 der 17 Begriffe nicht nur genannt, sondern auch erklärt: Bei den aktuellen Schulbüchern sind es 9, bei den neueren und bei den älteren jeweils 7. 5 der 17 Begriffe (29,4%) bleiben damit in allen untersuchten Schulbüchern ohne Erklärung, bei den aktuellen sind es 4 von 13 (30,8%), bei den neueren 4 von 11 (36,3%) und bei den älteren 5 von 11 (45,5%). Die am häufigsten erklärten Begriffe sind *Umgangssprache* mit 10 von 17 Schulbüchern, die den Begriff erklären, gefolgt von *Varietät* mit 8 Erklärungen und *Alltagssprache* mit 7 Erklärungen. Weitere Details können Abbildung 37 entnommen werden.

4.4.4 Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Die Bewertungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit gestalten sich sehr homogen: Von den 17 analysierten Büchern weisen 14 Nennungen des Konzepts auf, jeweils zwei aus den aktuellen Schulbüchern des Schuljahres 2023/24 und der älteren Schulbücher zwischen 1985 und 1999 weisen keine Nennungen auf. Von den 161 Nennungen sind lediglich 2 positiv-affektiv (1,2%), der Rest entfällt auf einen kognitiven Zugang zum Konzept der Hochsprachlichkeit. Jeweils eine der beiden positiven Nennungen findet sich bei den aktuellen Schulbüchern und den älteren.

4.4.5 Darstellung der drei Vollzentren (1b)

Von den 17 analysierten Schulbüchern weisen 3 nicht genug Material auf, um eine Zuordnung zu den Vollzentren oder ein Unterlassen dessen einzuordnen. Von den restlichen 14 geben 8 (57,1%) in keiner Weise Unterschiede der Standardvarietäten an, eines (7,1%) lässt Unterschiede erahnen, spezifiziert jedoch kein Vollzentrum, zwei (14,3%) nennen neben Österreich auch Deutschland und 3 (21,4%) nennen alle drei Vollzentren (s. Abbildung 38). Dabei fällt die Analyse der drei Gruppen unterschiedlich aus: Aktuelle Schulbücher des Schuljahres 2023/24 geben bis auf eine Ausnahme – und ein Buch, das sich nicht ausreichend mit dem Thema beschäftigt – entweder zwei oder drei Vollzentren an, wohingegen neuere Schulbücher nach der Jahrtausendwende bis auf eine Ausnahme gar keine Vollzentren nennen und auch keine Unterschiede anklingen lassen. Bei den älteren Schulbüchern gibt es zwei, die sich nicht ausreichend für die Analyse mit dem Thema beschäftigen. Die restlichen 4 geben ebenfalls bis auf eine

Ausnahme keine Unterschiede an. Bei den älteren Schulbüchern zwischen 1985 und 1999 werden einmal Unterschiede impliziert, bei den neueren Schulbüchern ab der Jahrtausendwende einmal alle drei Vollzentren genannt. (s. Abb. 39)

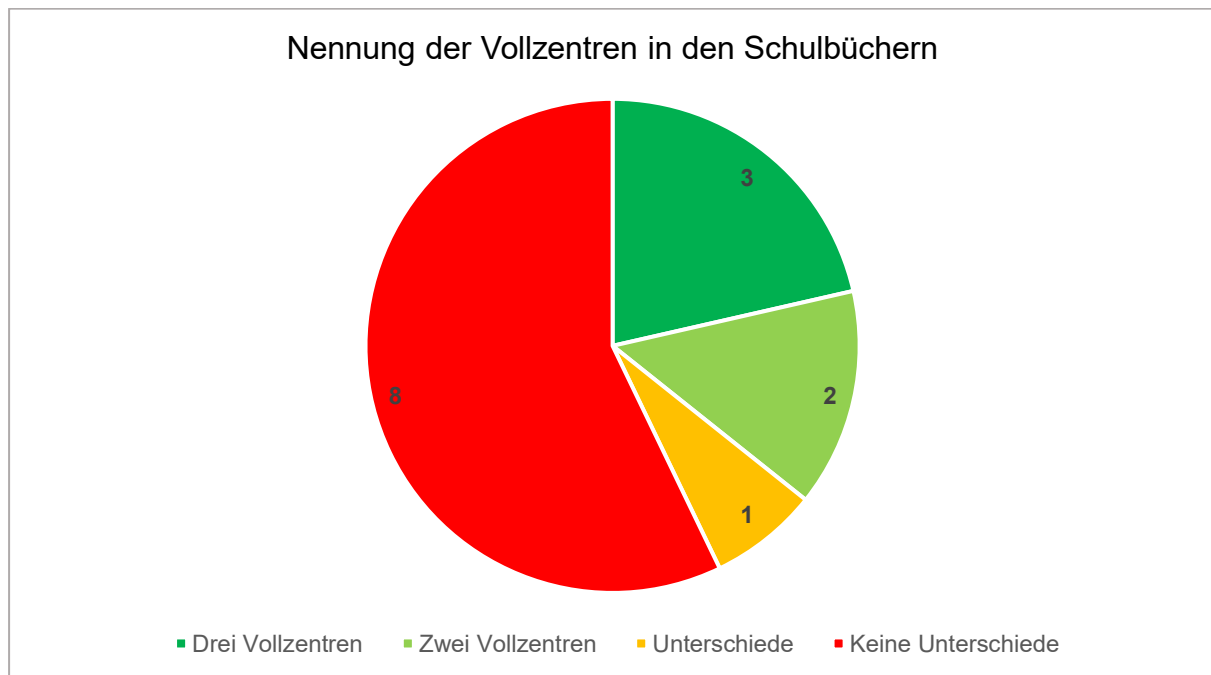


Abbildung 38: Aufteilung der Nennung der Vollzentren des Deutschen in den analysierten Schulbüchern. Bei drei Vollzentren werden Deutschland, Österreich und die Schweiz genannt, bei zwei Vollzentren lediglich Deutschland und Österreich, bei „Unterschiede“ wird zwar kein Zentrum explizit genannt, es kann aber angenommen werden, dass es mehr als eine Standardvarietät gibt.

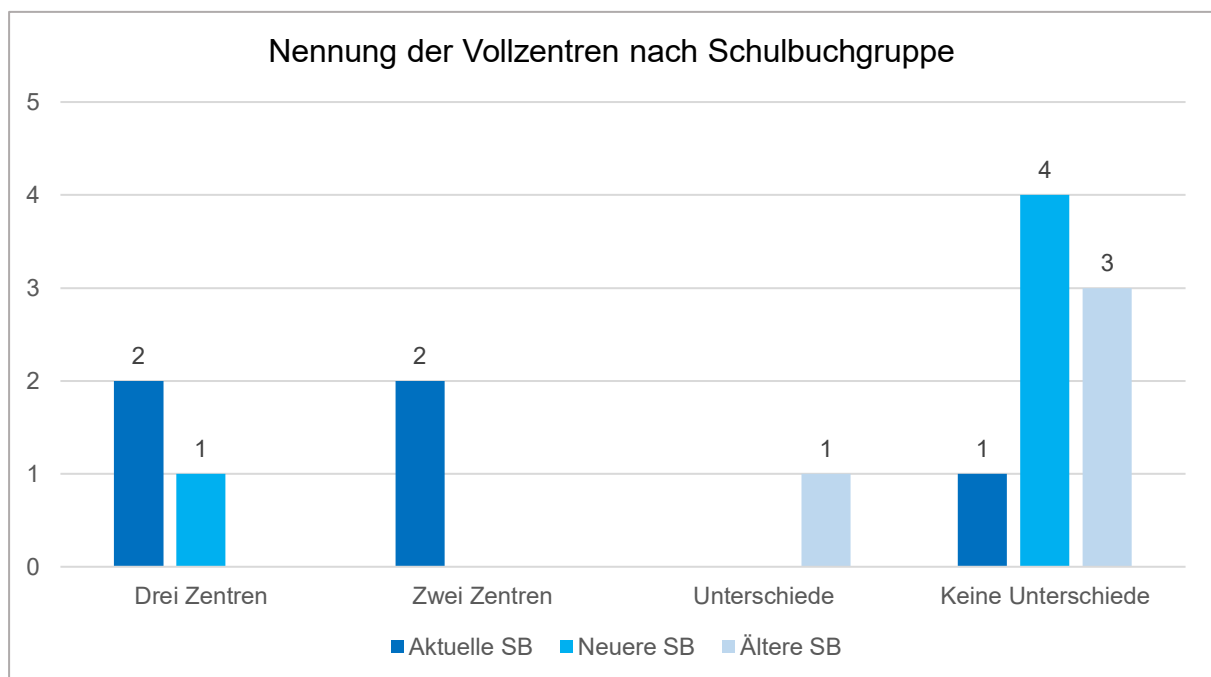


Abbildung 39: Verteilung der Nennungen der Vollzentren des Deutschen auf die verschiedenen Gruppen: Aktuelle Schulbücher aus dem Jahr 2023/24, neuere Schulbücher nach der Jahrtausendwende und ältere Schulbücher zwischen 1985 und 1999.

4.4.6 Modellwahl (1b)

Insgesamt werden in den 17 analysierten Schulbüchern, von denen 14 relevante Textstellen aufweisen, 23 Zuordnungen zu einem Modell getroffen. 9 dieser Zuteilungen (39,1%) entfallen jeweils auf das plurizentrische und auf das monozentrische Konzept, die restlichen 5 sind dem pluriarealen Konzept zugeordnet (21,7%). Dabei ist die Verteilung auf die drei Buchgruppen nicht gleichmäßig: Die aktuellen Bücher des Schuljahres 2023/24 haben mit 7 von 14 Nennungen den höchsten Prozentsatz an plurizentrischen Zuordnungen, der bei den älteren Schulbüchern zwischen 1985 und 1999 bei null liegt, bei den neueren ab der Jahrtausendwende bei 2 von 6. Monozentrische Zuteilungen finden sich in absoluten Zahlen ähnlich viele mit jeweils 4 bei den aktuellen und neueren Schulbüchern und 5 bei den älteren; sie nehmen bei den älteren allerdings 71,4% der Nennungen ein, bei den neueren 66,7% und bei den aktuellen 28,6% (s. Abbildung 40). Post- oder supranationale Nennungen kommen nicht vor, pluriareale finden sich hingegen bei den älteren und den aktuellen Schulbüchern und nehmen jeweils zwischen 21,4% und 28,6% der Zuordnungen ein.

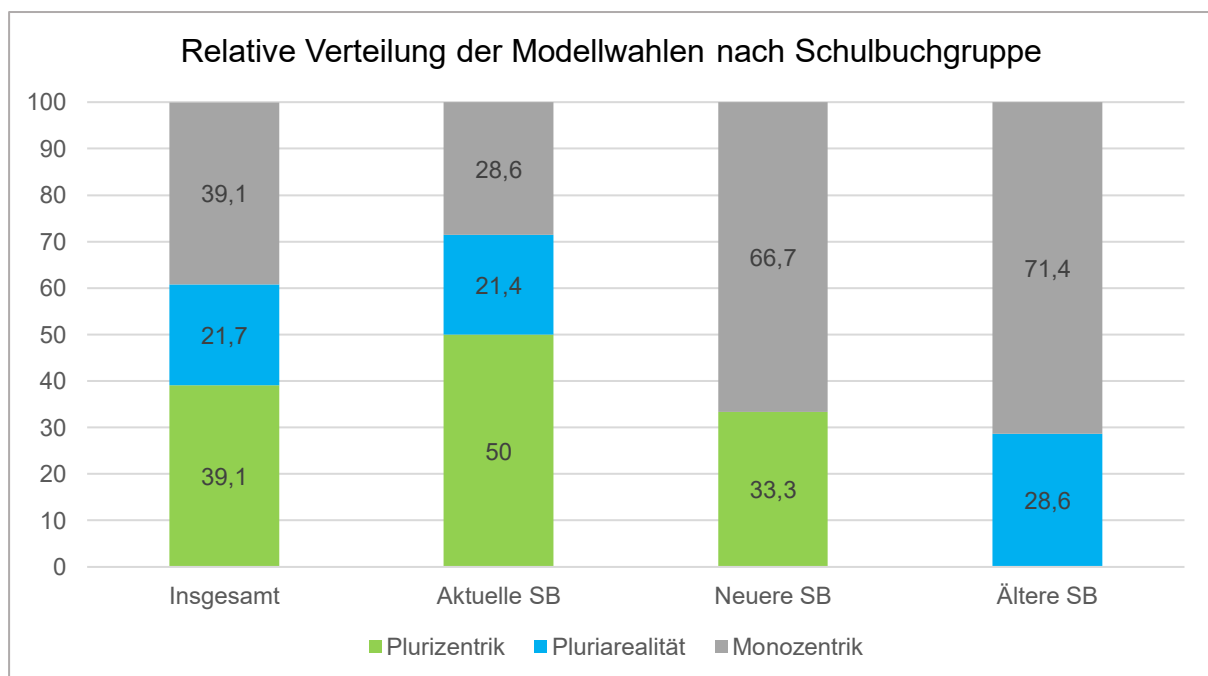


Abbildung 40: Relative Verteilung der Modellwahlen auf die verschiedenen Buchgruppen: Aktuelle (des Schuljahrs 2023/24), neuere (nach der Jahrtausendwende erschienene) und ältere Schulbücher (erschieden zwischen 1985 und 1999).

4.4.7 Bewertung des ÖD (1c)

Von den 17 analysierten Schulbüchern weisen 12 (70,6%) keine Nennung von ÖD auf. Die restlichen 5 erwähnen den Begriff insgesamt 26 Mal, davon 20 Mal (76,9%) bei den aktuellen Schulbüchern des Schuljahres 2023/24 und sechsmal bei den neueren Schulbüchern nach der Jahrtausendwende. Von den 6 analysierten älteren Schulbüchern zwischen 1985 und 1999

erwähnt keines ÖD, von den 5 neueren nur eines und von den 6 aktuellen Schulbüchern 4. Der Begriff wird bei jeder Nennung kognitiv dargestellt, in keinem Fall ist er affektiv behaftet.

4.4.8 Bezeichnungen für das ÖD (1c)

Von den 26 Erwähnungen des ÖD in den 5 Schulbüchern, die das Thema behandeln, entfallen 20 Nennungen (76,9%) auf *ÖD*. Jeweils zweimal (7,7%) werden die drei Bezeichnungen *das Österreichische*, *österreichische Standardsprache* und *österreichische Varietät* gewählt. Alle Bezeichnungen werden als in der Literatur etabliert eingeordnet, da durch den Kontext gesichert ist, dass über das Konzept der Hochsprachlichkeit gesprochen wird. Alle Nennungen bis auf 6 entfallen auf die aktuellen Schulbücher des Schuljahres 2023/24, diese 6 bestehen aus 5 Nennungen von *ÖD* und einer Nennung von *österreichische Varietät* und sind bei den neueren Schulbüchern zu finden.

4.4.9 Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät (1c)

Von den 5 Schulbüchern (eines aus den neueren Schulbüchern ab der Jahrtausendwende, 4 von den aktuellen Schulbüchern des Schuljahres 2023/24) weisen alle eine prinzipiell aufrechterhaltene Trennung zwischen dem ÖD als Standardvarietät und österreichischen Regiolekten und Dialekten auf. Bei den aktuellen Schulbüchern kommt es jedoch bei zweien zu jeweils einer punktuellen Abweichung; einmal wird die Standardvarietät nicht klar genug von Regiolekten getrennt, einmal wird sie auch mit Dialekt vermischt.

4.4.10 Art der Übungsaufgaben (1d)

Abgesehen von zwei der 17 analysierten Schulbücher enthalten alle zumindest eine relevante Übung zum Konzept der Hochsprachlichkeit, die beiden Bücher ohne Übungen gehören zu den älteren Schulbüchern zwischen 1985 und 1999. Insgesamt finden sich 60 Übungen, davon entfallen jeweils 19 (31,7%) auf übersetzende und vertiefende Übungen. 13 Übungen (21,7%) bauen eine Wissensgrundlage auf, 9 (15%) setzen auf einen kontrastiven Zugang (s. Abbildung 41).

Wie in Abbildung 42 zu sehen steigt die Zahl der Übungen im Laufe der Zeit an. Kontrastive Übungen nehmen dabei nicht so stark zu wie die anderen Arten von Übungen, auch übersetzende Übungen nehmen nur mäßig zu. Gerade von den neueren auf die aktuellen Schulbücher ist jedoch bei den Übungen, die eine Wissensgrundlage aufbauen, ein starker Zuwachs zu beobachten. Vertiefungsübungen weisen generell eine starke Zunahme auf. Abgesehen von den älteren Schulbüchern nehmen kontrastive Übungen die geringste Zahl an Übungen ein, die

größte nehmen übersetzende Übungen ein, die erst bei den aktuellen Schulbüchern von vertiefenden Übungen abgelöst werden.

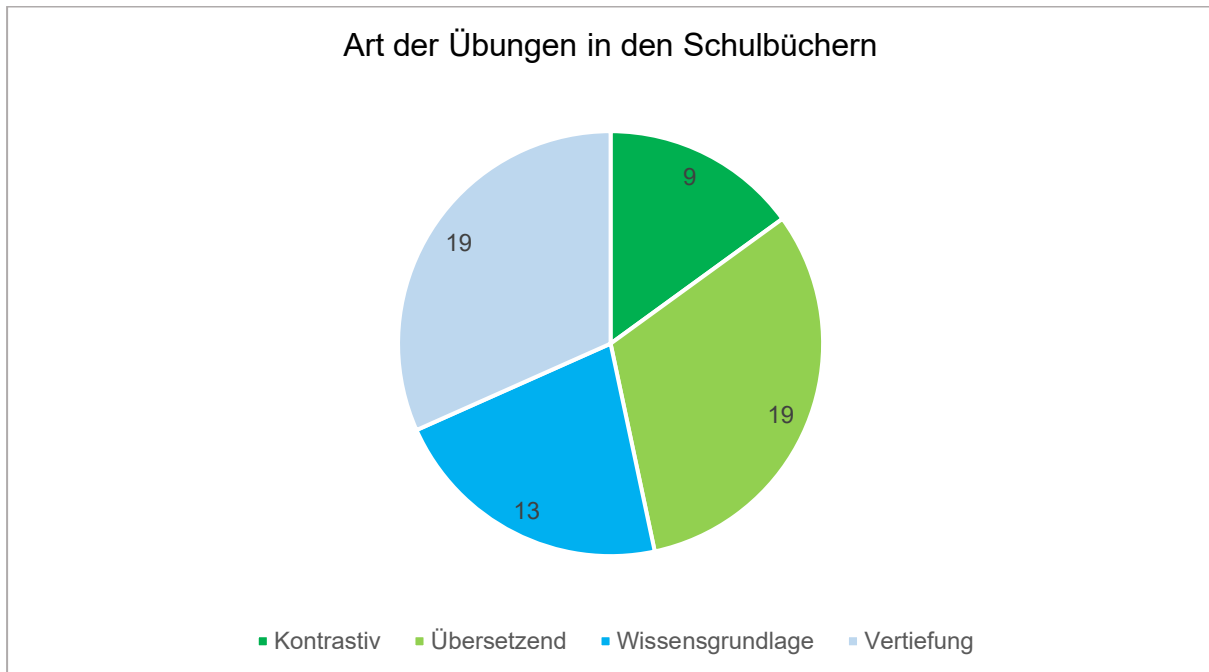


Abbildung 41: Art der Übungen in den 15 Schulbüchern, in denen Übungen zum Konzept der Hochsprachlichkeit vorhanden sind.

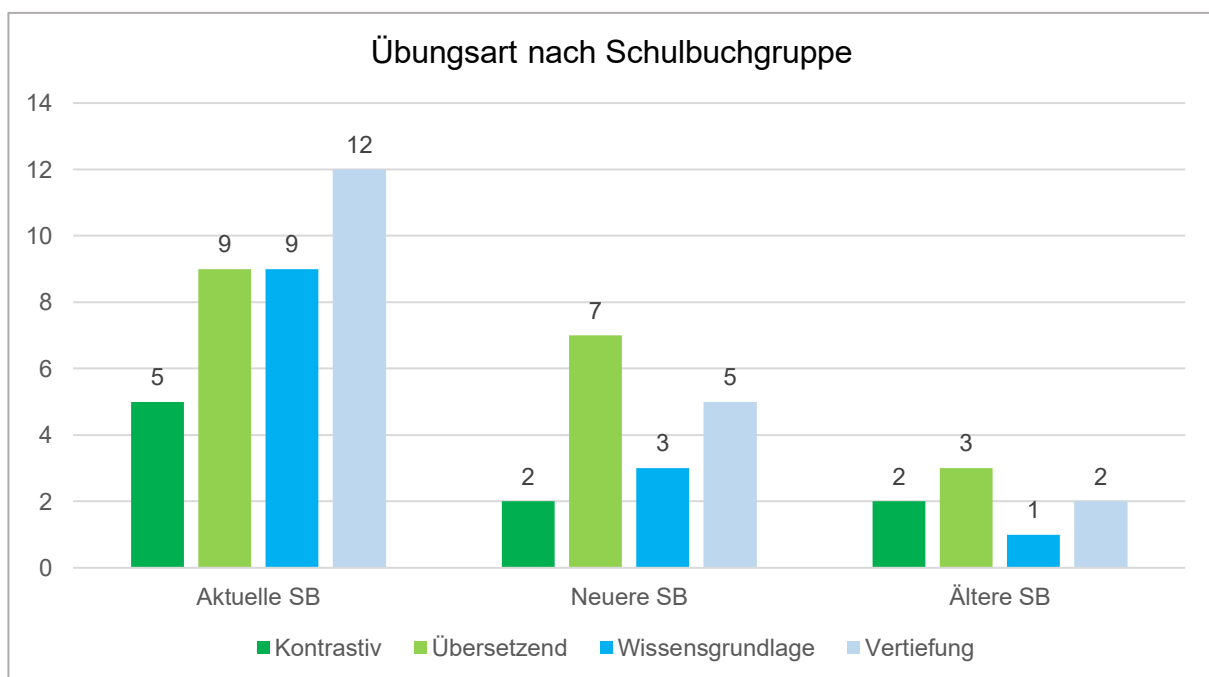


Abbildung 42: Art der Übungen nach Schulbuchgruppe geordnet: Aktuelle Schulbücher aus dem Schuljahr 2023/24, neuere Schulbücher nach der Jahrtausendwende und ältere Schulbücher zwischen 1985 und 1999.

4.4.11 Die sprachliche Ebene der Aufgaben (1d)

Von den 15 analysierten Schulbüchern, die Übungen aufweisen, können die 60 Übungen 75 Mal zu den Kategorien Lexik, Grammatik, Aussprache, Pragmatik und Metasprache zugeordnet

werden, da Mehrfachzuordnungen möglich sind. 35 dieser Zuordnungen (46,7%) erfolgen zur Lexik, 34 (45,3%) zur Metasprache. Die restlichen 8% teilen sich auf Grammatik, Aussprache und Pragmatik auf (s. Abbildung 43).

Bei der Verteilung auf die Schulbuchgruppen (s. Abbildung 44) ist auffällig, dass erst aktuelle Schulbücher des Schuljahres 2023/24 andere Ebenen als Lexik und Metasprache behandeln. Dennoch bleiben diese beiden Kategorien dominant; die Lexik wird jedoch als häufigste Zuordnung von der Metasprache überholt.

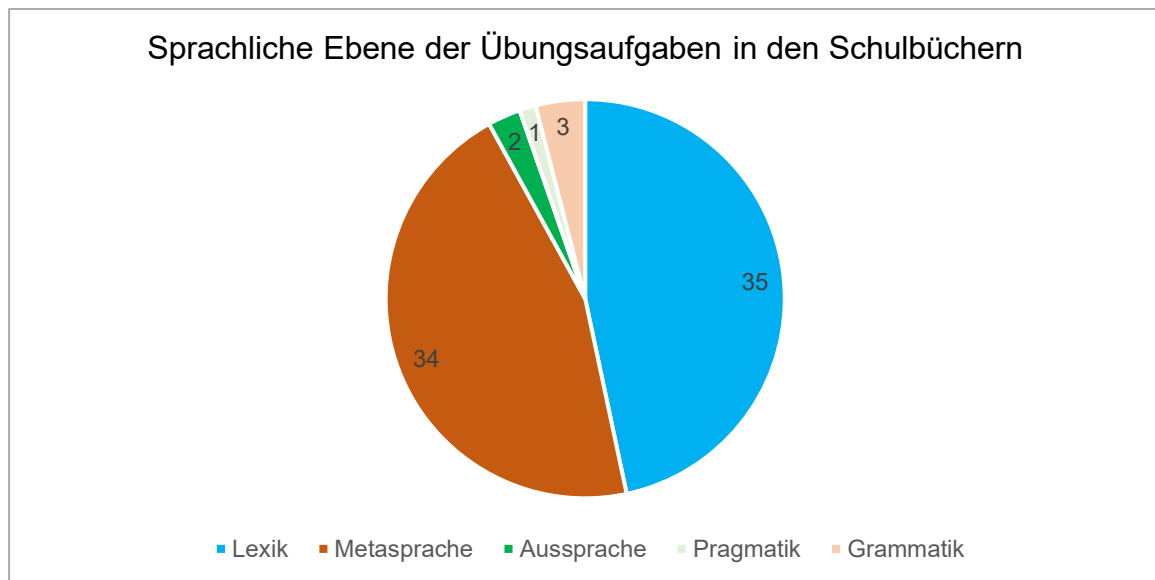


Abbildung 43: Zuordnungen zu den verschiedenen sprachlichen Ebenen, die durch eine Übungsaufgabe angesprochen werden können, in den Schulbüchern.

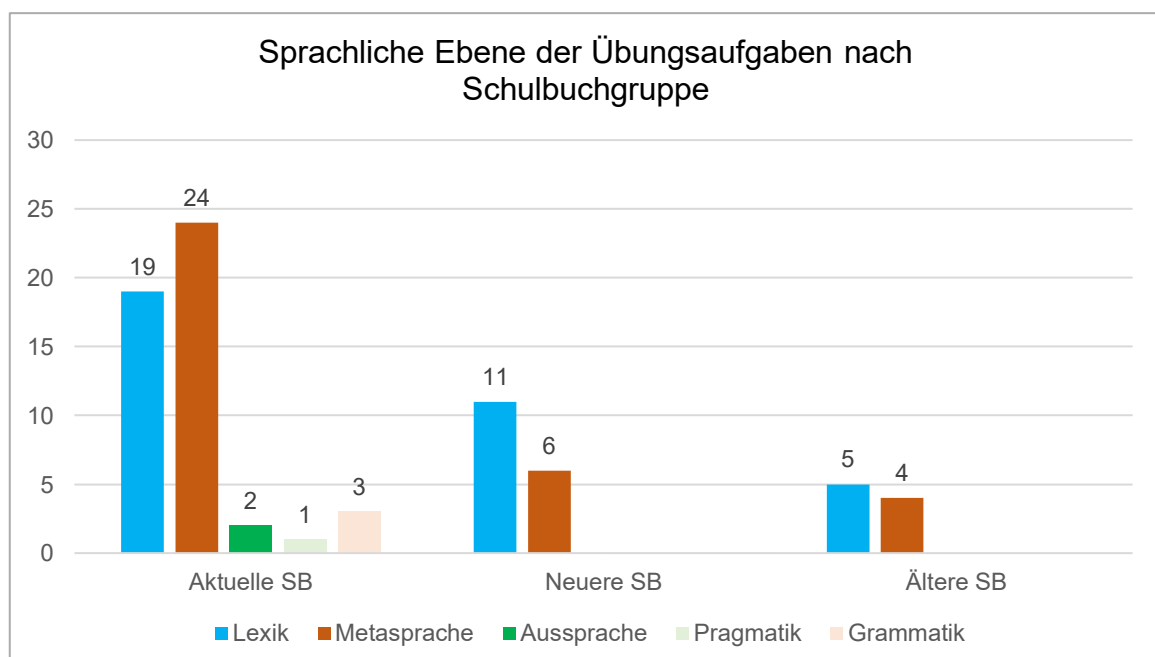


Abbildung 44: Aufteilung der Zuordnungen zu den verschiedenen sprachlichen Ebenen, die eine Übungsaufgabe ansprechen kann, nach Schulbuchgruppe geordnet: Aktuelle Schulbücher aus dem Schuljahr 2023/24, neuere Schulbücher erschienen nach der Jahrtausendwende und ältere Schulbücher erschienen zwischen 1985 und 1999.

4.4.12 Abgrenzung des Konzepts der Hochsprachlichkeit von anderen Sprachebenen (1d)

Von den 60 Aufgaben, die sich in 15 der 17 Schulbücher finden, trennen 44 (73,3%) Standardvarietäten von Regiolekten und Dialekten. Bei 16 (26,7%) findet sich jedoch eine Vermischung. Der Prozentsatz der Vermischungen beträgt 12,5% für ältere Schulbücher zwischen 1985 und 1999, 29,4% bei neueren Schulbüchern nach der Jahrtausendwende und 28,6% bei den aktuellen Schulbüchern des Schuljahres 2023/24 (s. Abbildung 45).

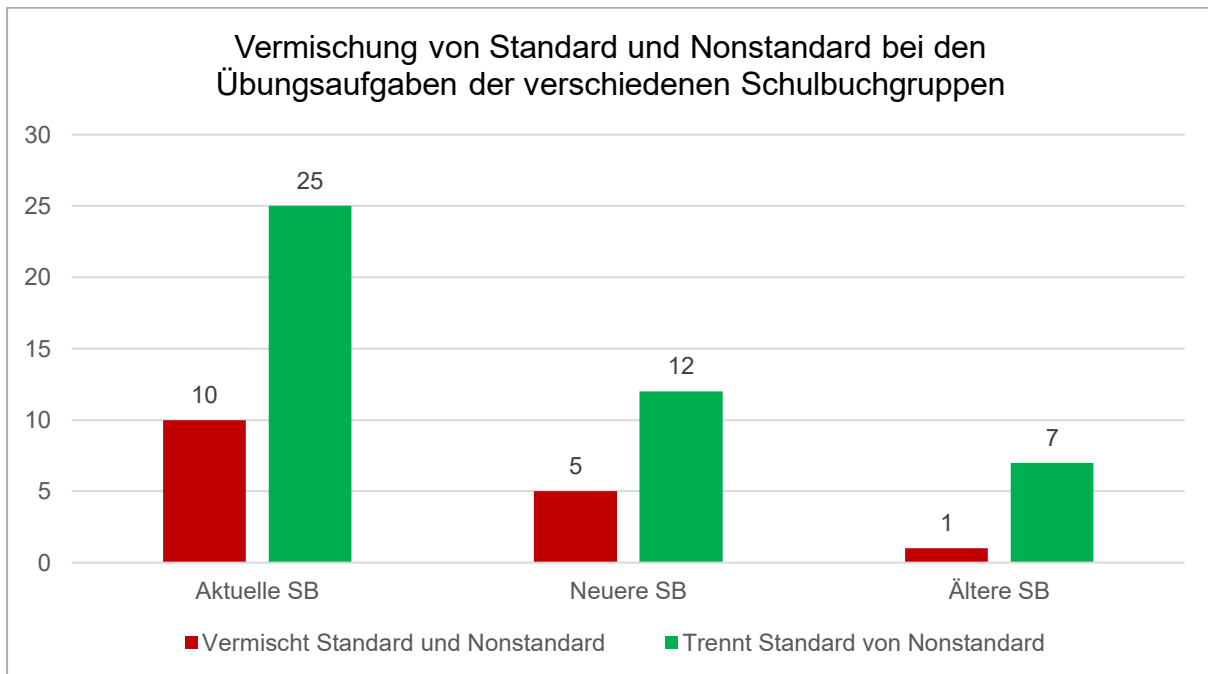


Abbildung 45: Verteilung der Vermischung beziehungsweise Trennung von Standard und Nonstandard bei den Übungsaufgaben der aktuellen Schulbücher des Schuljahres 2023/24, neueren Schulbücher nach der Jahrtausendwende und älteren Schulbücher zwischen 1985 und 1999.

4.4.13 Zwischenfazit: Schulbücher

Die Behandlung des Konzepts der Hochsprachlichkeit sowie des ÖD weist bei den Schulbüchern keinen einheitlichen Zugang auf. Die Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit sind einerseits überwiegend in der Literatur etabliert, die des ÖD immer. Die am häufigsten gewählte nicht etablierte Bezeichnung ist *Hochdeutsch*. ÖD wird fast immer von Regio- und Dialekten getrennt, allerdings ist diese Trennung bei den Übungsblättern nicht mehr im selben Ausmaß gegeben. Sowohl beim Konzept der Hochsprachlichkeit als auch beim ÖD wird fast immer ein kognitiver Zugang gewählt.

Im Gegensatz dazu werden in 8 von 14 Schulbüchern, die das Thema ausreichend besprechen, keine Unterscheide zwischen den Vollzentren des Deutschen angegeben oder impliziert, bei den aktuellen Schulbüchern finden sich jedoch mehr genannte Zentren. Ebenso werden in 4 von 17 Schulbüchern keine Definitionskriterien angeführt, einmal bei den neueren und einmal

bei den älteren finden sich jedoch alle drei Kernkriterien. Am häufigsten werden ein oder zwei Kernkriterien gelistet.

Am häufigsten werden die Fachbegriffe *Dialekt*, *Varietät*, *Code/Kode* und im Falle der älteren Schulbücher *Hochdeutsch* verwendet, wobei insgesamt 12 Begriffe erklärt werden. Es findet sich über alle Schulbücher hinweg eine gleichmäßige Verteilung mono- und plurizentrischer Perspektiven, bei den aktuellen Schulbüchern gibt es jedoch einen Trend zur Plurizentrik.

Bei den Übungsblättern sind die Aufgabentypen recht gleich verteilt, wobei Vertiefungsaufgaben am häufigsten vorkommen, kontrastive Übungen am seltensten. Die Übungen sprechen entweder die lexikalische oder metasprachliche Ebene an, andere Sprachebenen sind stark unterrepräsentiert und kommen nur bei den aktuellen Schulbüchern vor.

5 Interpretation

Nach der Darstellung der Analyseergebnisse in Kapitel 4 werden diese Ergebnisse hier nun interpretiert. Zur besseren Lesbarkeit werden die verschiedenen analysierten Textquellen häufig nicht nach ihren Autor*innen zitiert, sondern nach Abkürzungen, beispielsweise „Lehrplan 2019“ oder „ÖWB, 36. Auflage“. Nach diesen Abkürzungen sind die Textquellen auch im Primärliteraturverzeichnis sowie im Anhang zu finden.

5.1 Interpretation der Broschüre

Hier findet sich die Interpretation der Analyseergebnisse, die aus der Broschüre des Bundesministeriums (2018) gewonnen wurden. Falls nicht anders angegeben, wird mit Zitationen auf ebenjene Broschüre verwiesen.

5.1.1 Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a)

Die Wahl der Bezeichnung für das Konzept der Hochsprachlichkeit ist eine teils auch in der Literatur diskutierte (s. Kapitel 2.1), weswegen es von besonderem Interesse ist, wie diese Wahl in schulrelevanten Materialien ausfällt. Hervorzuheben ist dabei die mit 89% enorme Präferenz für Bezeichnungen, die auch in der linguistischen Fachliteratur gängig sind, etwa *Standardsprache*, *Standarddeutsch* und *Standardvarietät*. Bei den Übungsblättern – also jenen Abschnitten der Broschüre, mit denen Schüler*innen Kontakt haben werden – sind sogar nur 3 der 51 Bezeichnungen solche, die in der Literatur nicht verwendet werden würden.

Zwei dieser Nennungen – und auch am häufigsten in den Theoriekapiteln verwendet – sind *Hochdeutsch*. Im Gegensatz zu *Hochsprache* rechne ich diese Bezeichnung nicht als etabliert, da zusätzlich zu der auch in *Hochsprache* vorkommenden Konnotation mit *hoch* und damit *gut*, *besser*, *gehoben* auch eine zweite Bedeutung hinzukommt, die bei *Hochsprache* nicht vorhanden ist: Die geographische Verbreitung bestimmter Sprachformen mit den *hochdeutschen* im Süden und den *niederdeutschen* im Norden. Ich halte es nicht für sinnvoll, *Hochdeutsch* in einem Unterrichtskontext als eine Alternative zu *Hochsprache* oder *Standardsprache* zu vermitteln, da beispielsweise schulrelevante Begriffe wie *Mittelhochdeutsch* dann konfus werden.

Eine weitere nicht etablierte Nennung ist die der *Schulsprache*. Auch diese Bezeichnung ist irreführend – Standardsprachen finden sich zwar auch in Schulen, sind jedoch nicht die einzigen dort verwendeten Varietäten und kommen auch außerhalb von Schulen vor. Die Bezeichnung ist zudem, im Gegensatz etwa zu *Schriftsprache*, nicht als Alternative in der Literatur etabliert.

Insgesamt kann jedoch für die Bezeichnungen eine sehr positive Bilanz gezogen werden, da nur selten Bezeichnungen verwendet werden, die in der Literatur nicht akzeptiert sind, was für die Übungsblätter in einem noch stärkeren Ausmaß zutrifft als für die Theoriekapitel.

5.1.2 Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

In Bezug auf die Theoriekapitel ist es bemerkenswert, dass kein einziges Mal alle drei üblicherweise akzeptierten Definitionskriterien des Konzepts der Hochsprachlichkeit angesprochen werden. Da sich die Broschüre an vorgebildete Lehrpersonen richtet, wäre zu erwarten gewesen, dass bei der Besprechung des ÖD das Konzept der Hochsprachlichkeit näher definiert wird.

Bei den Übungsblättern wird so gut wie nie auf eine Definition eingegangen; lediglich zwei Übungsblätter sprechen das Thema an. Je nach Schulstufe ist allerdings eine genaue Definition mit allen drei Kriterien – geschweige denn eine Diskussion ähnlich der in der Literatur – nicht notwendig. Im Gegensatz zu den Theoriekapiteln werden bei einem Übungsblatt zwei statt einem üblichen Definitionskriterium genannt; zusätzlich zur Überregionalität kommt noch Kodifizierung hinzu sowie eine daran nahe anliegende Normgebundenheit. In einem anderen Übungsblatt wird stark betont, dass Standardsprache viel Variation aufweist; der implizite Widerspruch wird nicht wirklich bearbeitet, ist jedoch realitätsgetreu. Das einzige Merkmal, das nie angesprochen wird, ist das hohe Prestige.

Überregionalität scheint das Merkmal zu sein, das sich am häufigsten in der Vermittlung zu Schüler*innen und Lehrer*innen durchsetzt – wohl auch, weil es sich in den Kontrast der lokal gesprochenen Dialekte setzen lässt. Kodifizierung wird gelegentlich erwähnt, Prestige hingegen nie. Die niedrige Zahl an expliziten Erwähnungen der Definitionskriterien ist insbesondere für die Theoriekapitel problematisch, da diese ein etwas tieferes Verständnis des ÖD vermitteln sollten. Je nach Schulstufe und Ziel der Übungsaufgabe ist der Mangel an Kriterien jedoch für die Übungsblätter weniger bedenklich.

5.1.3 Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)

Die Theoriekapitel verwenden eine recht große Bandbreite an verwandten Begriffen, um das Konzept der Hochsprachlichkeit zu erklären. Es finden sich im Grunde alle Begriffe, die zu erwarten sind – *Umgangssprache*, *Dialekt*, *Varietät*, *Variante*, *Variation*, *Plurizentrik* und *Monozentrik* – allerdings keine *Pluriarealität*, auch wenn das Konzept an einzelnen Stellen sehr wohl vermittelt wird. Dass die *Plurizentrik* der am häufigsten zusätzlich genannte Begriff ist, ist für die Vermittlung des Konzepts der Hochsprachlichkeit vorteilhaft. Zwar finden sich in der Literatur reichlich Diskussionen in Bezug auf Plurizentrik versus Pluriarealität; Plurizentrik

bleibt jedoch der häufiger genannte und verwendete Begriff, von dem dementsprechend eher zu erwarten ist, dass er an (vorgebildete) Lai*innen weitergegeben wird. Außerdem bietet das explizite Ansprechen der Plurizentrik ein Alternativkonzept zur teilweise vorherrschenden monozentrischen Ansicht, dass es ein gutes oder besseres Deutsch gäbe.

Auch *Varietät* und *Dialekt* als häufig genannte Begriffe überraschen nicht, sind jedoch als wichtige Begriffe in der Diskussion willkommen. *Varietät* stellt einer der Grundbegriffe bei der Besprechung des Konzepts der Hochsprachlichkeit dar; *Dialekt* als Gegenpol zum Konzept der Hochsprachlichkeit ist als genannter Begriff zu erwarten. Sowohl *Plurizentrik* als auch *Varietät* werden in den Theoriekapiteln und den Übungsblättern je zumindest einmal erklärt, nicht nur genannt. Für die Theoriekapitel würde es reichen, wenn die wichtigsten Begriffe einmal definiert werden, da die Broschüre nicht sonderlich lang ist und bei einem interessierten Lesenden davon ausgegangen werden kann, dass dieser die gesamte Broschüre liest. Bei den Übungsblättern hingegen wäre es vorteilhaft, die für die Übungen verwendeten Begriffe – wenn diese Grundwissen aufbauen sollen – tatsächlich zu definieren. Häufig wird diese Aufgabe von der Lehrperson übernommen werden müssen, da sich nicht allzu viele Erklärungen in den Übungsblättern finden.

Zusammengefasst ist die Streuung der verwendeten Begriffe sowohl im erwarteten Bereich als auch – in Bezug auf *Plurizentrik* und *Varietät* – als überraschend tief in die Materie eindringend zu werten. Die tatsächlichen Erklärungen dieser Begriffe sind in den Theoriekapiteln zwar etwas mager, jedoch zumindest teilweise vorhanden. Insbesondere bei den Grundwissen aufbauenden Übungsblättern sollten sie allerdings häufiger vertreten sein.

5.1.4 Bewertungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Idealerweise sollte bei der Besprechung des Konzepts der Hochsprachlichkeit – etwa im Gegensatz zu Dialekten – eine kognitive Herangehensweise gewählt werden, da es sich bei Standardsprachen linguistisch um keine höheren oder besseren Varietäten handelt als bei Dialekten oder Regiolekten. Sowohl in den Theoriekapiteln als auch bei den Übungsblättern wird diese kognitive Herangehensweise überwiegend gewahrt. Vereinzelt schwingt ein positiver Unterton mit, im Großen und Ganzen erfolgt die Darstellung jedoch kognitiv.

5.1.5 Darstellung der drei Vollzentren (1b)

Erwartet wurde für diese Analyse, dass die Schweiz häufig als standardsprachliches Zentrum nicht genannt wird. Die Ergebnisse widersprechen dem in zwar nicht dominanter, aber überwiegender Zahl: Bei den Theoriekapiteln werden bei der Hälfte alle drei Vollzentren erwähnt,

bei den Übungsblättern sogar bei knapp mehr als der Hälfte. Dennoch bleibt bei beiden in etwa einem Drittel der Fälle die Schweiz ausgespart, im Rest werden Vollzentren nicht angesprochen, lediglich sprachliche Unterschiede impliziert. Anzumerken ist, dass in der Broschüre in jedem Fall zumindest sprachliche Unterschiede impliziert werden.

Die Nennungen der Schweiz sind also zahlreicher als erwartet, es wäre allerdings ideal, dass bei plurizentrischen Besprechungen des Standarddeutschen prinzipiell davon ausgegangen werden kann, dass alle drei Vollzentren erwähnt werden. Ausnahmen lassen sich für Übungsblätter machen, deren Fokus der Vergleich zwischen bundesdeutschem Standard und ÖD ist – als Ausgleich würden sich hier allerdings Vergleiche zwischen dem ÖD und der schweizerischen Standardsprache anbieten.

5.1.6 Modellwahl (1b)

Da *Plurizentrik* teils in den Titeln der jeweiligen Theoriekapiteln steht, überrascht es nicht, dass diese Modellwahl die dominante sowohl hier als auch bei den Übungsblättern ist. Was allerdings hervorzuheben ist, sind die 4 Übungsblätter, bei denen auch vermehrt pluriareale Aspekte der deutschen Standardsprache angesprochen werden – was nur eines der 6 Theoriekapitel in geringem Umfang ebenfalls macht. Ein recht neutraler Zugang zu pluriarealer und plurizentrischer Perspektive wären empfehlenswert, da je nach betrachteter Varietät die eine oder andere Darstellung sinnvoller ist (s. Kapitel 2.3). Dementsprechend wünschenswert wäre eine häufigere Besprechung pluriarealer Aspekte; dass diese in 4 der 13 Übungsblätter allerdings schon enthalten ist, ist bemerkenswert. Ebenso hervorzuheben ist die Abwesenheit des monozentrischen Sprachbildes. Dass post- oder supranationale Überlegungen keine Berücksichtigung finden, ist wenig überraschend, da sie auch in der linguistischen Diskussion eine untergeordnete Rolle spielen. (s. Kapitel 2.3)

5.1.7 Bewertung des ÖD (1c)

Ebenso wie bei dem Konzept der Hochsprachlichkeit generell wäre auch bei der Besprechung des ÖD wünschenswert, dass dieses neutral dargestellt wird. Überwiegend ist das auch der Fall – fast alle Theoriekapitel und Übungsblätter weisen einen kognitiven Zugang auf, der höchstens gelegentlich durch positive Einwürfe unterbrochen wird.

Dass die überwiegende Darstellung kognitiv ist, ist zwar angemessen, es ist jedoch bedauerlich, dass in den an die Lehrpersonen gerichteten Kapiteln drei Beispiele vertreten sind, bei denen diese kognitive Herangehensweise nicht eingehalten wird und das ÖD als etwas darstellt

wird, das verschwinden könnte oder bereits am Verschwinden ist, da eine derartige Darstellung des Sprachwandels nicht von der linguistischen Literatur gestützt wird.

5.1.8 Bezeichnungen für das ÖD (1c)

Die überwiegende Mehrheit der Bezeichnungen für das ÖD im Theoriekapitel ist, wie auch in der Literatur bevorzugt, *ÖD*, mit der ebenfalls verbreiteten Bezeichnung *Österreichisches Standarddeutsch* an zweiter Stelle. Diese Ergebnisse geben den Kenntnisstand und die Bezeichnungen der Linguistik recht akkurat wieder. In den Übungsblättern wird häufiger die allgemeine Bezeichnung *Standardsprache* verwendet, um sich auf das ÖD zu beziehen, was zwar unspezifisch, aber nicht falsch ist und aufgrund der verschiedenen Schulstufen durchaus auch angemessen sein kann.

Zu bemängeln sind vor allem die seltenen Verwendungen nicht in der Linguistik gebräuchlicher Bezeichnungen, wobei bei den Übungsblättern zweimal *Hochdeutsch* verwendet wird – ebenso wie bei den Bezeichnungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit allgemein ist die Bezeichnung nicht angemessen; sie wird allerdings nur zweimal in der Gesamtheit der Übungsblätter verwendet.

Ebenso nimmt *Hochdeutsch* 3 der 7 nicht in der Literatur etablierten Bezeichnungen bei den Theoriekapiteln ein. Irritierend sind vor allem die Bezeichnungen *richtiges Deutsch/Hochdeutsch* und *gutes/korrektes Deutsch*. Manche von diesen werden in Anführungszeichen gesetzt und sind dementsprechend nicht als gleichberechtigt in den Augen der Verfasser*innen zu Bezeichnungen wie *ÖD* zu verstehen, aber nicht alle Nennungen bekommen diese Behandlung, was für eine kognitiv ausgerichtete Besprechung des *ÖD* nicht angemessen ist.

5.1.9 Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät (1c)

Sämtliche Teile der Broschüre, die das Thema ausreichend für eine Abgrenzung besprechen, ziehen die Grenze zwischen ÖD und Dialekten beziehungsweise Regiolekten, wie es für eine Wissenschaftskommunikation angemessen ist.

5.1.10 Art der Übungsaufgaben (1d)

Aufgrund der bisher getätigten Analysen von Schulbuchaufgaben wurde erwartet, dass vor allem kontrastive und übersetzende Übungen dominieren. Tatsächlich werden in der Broschüre jedoch so gut wie keine Übersetzungsübungen verwendet, die anderen Übungen sind gleichmäßig aufgeteilt auf kontrastive und solche, die zur Wissensgrundlage oder zur Vertiefung beitragen. Da ich insbesondere Übersetzungsübungen als weniger hilfreich erachte, da sie sowohl Dialekt- oder Regiolekt- als auch Standardsprachenkompetenz voraussetzen, die bei vielen

Schüler*innen und auch einigen Lehrer*innen nicht ausreichend gegeben sein dürfte, halte ich die gleichmäßige Verteilung der Aufgaben zwischen den anderen drei Kategorien für erstrebenswert.

5.1.11 Die sprachliche Ebene der Aufgaben (1d)

Aus der Literatur ist bekannt, dass bei der Vermittlung von Dialekten, Regiolekten und dem Konzept der Hochsprachlichkeit häufig nur die Lexik herangezogen wird, da in ihr einige der salientesten Unterschiede zu finden sind. Während eine solche Fokussierung per se nicht schlecht ist, ist es dennoch wünschenswert, auch die anderen sprachlichen Ebenen miteinzubeziehen.

Die Aufgaben der Broschüre betonen mit deutlicher Mehrheit die Lexik, wie bereits aufgrund der Literatur zu vermuten war. Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass sich bei einzelnen Übungsblättern darum bemüht wird, auch andere Ebenen anzusprechen – vor allem die Aussprache und die Metasprache sind hier zu nennen.

Die Broschüre schließt sich damit zwar überwiegend dem Trend an, das Konzept der Hochsprachlichkeit auf die Lexik zu reduzieren, sie betreibt aber stellenweise aktiv Bemühungen, diesem Trend auch entgegenzuwirken. Eine größere Zahl entsprechender Übungen wäre jedoch vorteilhaft.

5.1.12 Abgrenzung des Konzepts der Hochsprachlichkeit von anderen Sprachebenen (1d)

Ebenso wie bei einigen der vorherigen Kategorien wäre auch bei den Übungsblättern wünschenswert, eine neutrale und klare Trennung zwischen dem Konzept der Hochsprachlichkeit und anderen Varietäten zu vermitteln, zumal in der Literatur teils genau das bemängelt wird (s. Kapitel 2.7.1). Diese Trennung wird auch prinzipiell umgesetzt – bis auf bei einem Übungsblatt, bei dem fast die Hälfte der Übungen Dialekt und Standard vermischen. Insgesamt ist jedoch eine positive, wenn auch nicht ideale Bilanz zu ziehen.

5.1.13 Zwischenfazit: Broschüre

An der Broschüre gibt es einiges zu loben, auch wenn sie nicht perfekt ist. So werden sowohl für das Konzept der Hochsprachlichkeit als auch für das ÖD sehr häufig etablierte Bezeichnungen verwendet, insbesondere auch bei den Übungsblättern, die besonders wichtig sind, da Schüler*innen direkt mit ihnen Kontakt haben werden. Auch die zur Erklärung dieser Konzepte herangezogenen Fachbegriffe werden akkurat verwendet. Die gesamte Besprechung sowohl des Konzepts der Hochsprachlichkeit als auch des ÖD findet in einer sehr häufig kognitiven

Herangehensweise statt und die Abgrenzung zwischen dem Konzept der Hochsprachlichkeit und den Dialekten, sowohl beim ÖD allgemein als auch spezifisch bei den Übungsblättern, wird gewahrt.

Weiters ist hervorzuheben, dass die Schweiz in immerhin der Hälfte aller Beiträge als Vollzentrum erwähnt wird. Generell dominiert eine plurizentrische Sichtweise, die nahe der in der Linguistik vertretenen liegt, und auch pluriareale Konzepte werden vereinzelt angesprochen, insbesondere von Übungsblättern. Diese weisen eine gute Durchmischung verschiedener Aufgabentypen auf und bemühen sich zumindest gelegentlich darum, diese Aufgaben nicht nur auf die Lexik zu beschränken.

Es sind aber auch einige Probleme festzuhalten. Der Fokus auf die Lexik ist eines davon, ebenso der Mangel an Definitionskriterien für das Konzept der Hochsprachlichkeit insbesondere in den Theoriekapiteln, die eine theoretisch fundierte Grundlage für die Behandlung des Themas im Unterricht schaffen sollen. Das ÖD als bedroht darzustellen – auch wenn dies nicht häufig geschieht – lässt sich nur schwer mit linguistischen Grundsätzen zum Sprachwandel vereinen. Kleinere Mängel sind hingegen die vereinzelte Verwendung von *Hochdeutsch* zur Bezeichnung des Konzepts der Hochsprachlichkeit und die teils wenig umfassende Erklärung relevanter Fachbegriffe wie *Varietät* insbesondere bei den Übungsblättern.

Insgesamt kann die Broschüre also in ihrem Auftrag, das ÖD Lehrpersonen näherzubringen und Unterrichtsmaterial für dessen Behandlung zu schaffen, als erfolgreich angesehen werden – mit einzelnen Abzügen vor allem bei dem Fokus auf Lexik, der mangelnden Definition des zentralen Konzepts der Hochsprachlichkeit und der vereinzelten Darstellung des ÖD als etwas Bedrohtes.

5.2 Interpretation der Lehrpläne

Im Folgenden werden die in der Analyse der Lehrpläne gewonnenen Daten interpretiert. Wo nicht anders angegeben, verweisen die Jahreszahlen der Lehrpläne auf die Zitation im Anhang (s. Kapitel 9.2). Wird eine weitere Zahl der Jahreszahl hinzugefügt, beispielsweise bei 2023-09, verweist diese auf den Veröffentlichungsmonat, in diesem Fall September 2023.

5.2.1 Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a)

Auffällig bei den Bezeichnungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit ist die große Zahl an *Sprach-/Schreibnormen* und *Sprach-/Schreibrichtigkeit*, die sich vor allem, aber nicht nur in den Lehrstoff-Kapiteln findet. Aus dem Kontext lässt sich schlussfolgern, dass mit beispielsweise *Sprachnormen* oder *Schreibrichtigkeit* nicht irgendwelche Normen gemeint sind, sondern

die in der Schule zu erlernenden, also die der Standardsprache. Diese beiden Bezeichnungen zusammen umfassen 70% der Nennungen und stellen damit eine sehr klare Präferenz für Bezeichnungen dar, die sich in der Literatur in diesem Kontext nicht finden lassen – Normen, auch Sprachnormen, werden zwar besprochen, sie werden allerdings nicht zur Bezeichnung des Konzepts der Hochsprachlichkeit herangezogen, *Sprachrichtigkeit* noch weniger.

Das ist deswegen problematisch, da *Normen* und *Richtigkeit* einerseits nicht definiert werden – was genau ist als schreibrichtig anzusehen, was als Sprachnorm? –, andererseits sind beide Begriffe stark wertend. Wenn die *Schreibrichtigkeit* nicht eingehalten wird, wird falsch geschrieben – dass dieses falsche Schreiben nur dann falsch sein kann, wenn an Normen gemessen wird, wird nicht angesprochen, es wird aber dennoch festgehalten, dass man Sprache falsch und nicht normgerecht verwenden kann, ohne dabei *Normen* oder *Richtigkeit* zu definieren. Dahingegen ist *Standardsprache* die mit Abstand am häufigsten verwendete Bezeichnung, der in der Literatur etabliert ist, und nimmt dabei lediglich 21% der Nennungen ein.

Innerhalb der Lehrstoff-Kapitel, in denen der Lehrstoff der verschiedenen Schulstufen festgelegt wird, ist die Diskrepanz sogar noch größer: *-normen* und *-richtigkeit* vertreten hier 79,4% der Nennungen, was vor allem auf repetitive Abschnitte im Kapitel „Schriftliche Kompetenzen“, Unterpunkt „Schreibprozess“, in den Oberstufenklassen zurückzuführen ist. Hier heißt es:

- **„Formulieren:** *Sprachebene und Ausdruck an der Situation, an den Adressatinnen und Adressaten, an Schreibhaltung und Textsorte und an Sprach- und Schreibnormen orientieren*
- **Überarbeiten:** *eigene und fremde Texte optimieren und dabei Schreibhaltung, Textsorte, Stil, Leseerwartung, Verständlichkeit, Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit berücksichtigen*
- Rechtschreiben:** *bei orthographischen Problemen zielführende Lösungen finden; Einblicke in den Wandel der Schreibnormen gewinnen“.* (z.B. Lehrplan 2019-09: 117, Hervorhebungen original)

Standardsprache nimmt auch hier etwa 20% der Nennungen ein und somit den überwiegenden Rest der Bezeichnungen. Durch das wiederholte Verwenden der oben zitierten Absätze werden allerdings die kritisch zu betrachtenden Formulierungen *Sprach- und Schreibrichtigkeit* und *Sprach- und Schreibnormen* in den Vordergrund gerückt.

Außerhalb des Lehrstoffes ist die Verteilung zwar diverser, allerdings nicht vorteilhafter für eine literaturnahe Bezeichnung des Konzepts der Hochsprachlichkeit: *Standardsprache* nimmt erneut nur rund 21% der Nennungen ein, *Sprach-/Schreibnormen* und *-richtigkeit* dominieren weiterhin mit rund 66% der Nennungen. Auffällig ist, dass die Formulierung *sprachlicher Standard* mit etwa 8% ebenfalls etwas häufiger verwendet wird. Die Bezeichnung liegt zwar sehr nahe an *Standardsprache*, allerdings meint sie nur einen nicht spezifizierten sprachlichen Standard, der aufgrund des Kontextes als *Standardsprache* identifiziert werden kann.

Es ist außerdem auffällig, dass mit rund 87% fast alle Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit auf die Oberstufe entfallen. Während über die Unterstufe hinweg gleichmäßig selten über das Thema gesprochen wird, ist ab der fünften Klasse ein starker Anstieg an Nennungen zu verzeichnen, der mit Abstand in der siebten Klasse seinen Höhepunkt erreicht und in der achten Klasse wieder auf das Niveau der sechsten zurückfällt. In den jahrgangsübergreifenden Erwähnungen dominiert ebenfalls die Oberstufe, und erneut kommen die Erwähnungen vor allem in der siebten und achten Klasse vor.

Das ist allerdings nicht gleichzusetzen mit der erwarteten Menge an Besprechung im Unterricht. Zwar wird das Thema in der Oberstufe und insbesondere in der siebten Klasse im Lehrplan häufig angesprochen, viele der Nennungen sind jedoch auf repetitive Textabschnitte zurückzuführen, vor allem beim oben zitierten Unterpunkt. Häufig wird das Konzept der Hochsprachlichkeit also in dem Kontext erwähnt, dass seine Regeln erlernt und es bei der Textproduktion berücksichtigt werden soll; verhältnismäßig selten wird es explizit als Thema in den Fokus gerückt – auch wenn Formulierungen wie der „Wandel der Schreibnormen“ (z.B. Lehrplan 2019-09: 117) zumindest geringfügig an Sprachreflexion denken lassen.

Betrachtet man den Häufigkeitsverlauf der Nennungen im Laufe der Veröffentlichungen, fällt auf, dass nach einer mäßig großen Zahl an Erwähnungen im Lehrplan 1985 ein Einbruch in der Häufigkeit stattfindet, der erst mit den Lehrplänen 1993 und 1994 reversiert wird und in den vier Lehrplänen zwischen 2006 und 2016 in ein vorläufiges Plateau mündet. Die abnehmende Zahl an Erwähnungen in den 80er-Jahren kann dadurch erklärt werden, dass viele der analysierten Lehrpläne – im Gegensatz zu den späteren Jahrgängen – keine vollständigen sind, also nicht alle Jahrgänge umfassen und teils auch nicht alle Abschnitte außerhalb des Lehrstoffes. Der Sprung von den unter 10 Nennungen pro Lehrplan bis 2004 und etwas mehr als 15 Nennungen zwischen 2004 und 2016 ist jedoch bemerkenswert und hauptsächlich auf die Einführung der oben zitierten repetitiven Textstelle zurückzuführen, also auf eine stärkere Betonung pro Jahrgang, dass die Normen eingehalten werden müssen, allerdings nur in geringem Rahmen auf eine Reflexion oder Besprechung des Konzepts der Hochsprachlichkeit per se.

In den Lehrplänen 2017 bis 2023 steigen die Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit sprunghaft auf ein neues Plateau, das dieses Mal bei knapp über 25 liegt. Die Lehrpläne zwischen 2017 und 2022 weisen keinerlei Abweichungen voneinander auf, weswegen die Analysedaten auch in den nachfolgenden Unterkapiteln bei diesen Lehrplänen immer homogen sind. Die beiden Fassungen des Lehrplans von 2023 halten zwar das Niveau ohne große Abweichung, sind jedoch mit denen bis 2022 nicht ident. Die repetitiven Textstellen bleiben im Lehrstoff

erhalten, aber das Konzept der Hochsprachlichkeit wird zumindest gelegentlich explizit in den Fokus gerückt – definitiv mehr als in den vorherigen Lehrplänen, insbesondere in Kombination mit der Besprechung von Dialekt und Bildungssprache.

Die Verteilung der drei häufigsten Bezeichnungen auf die Lehrpläne weist eine Änderung ab dem Lehrplan 2000 auf: Davor wird vor allem *Standardsprache* verwendet, danach spielt diese Bezeichnung nur noch eine untergeordnete Rolle, auch wenn er in den Lehrplänen von 2023 wieder häufiger vorkommt. Stattdessen dominiert *Sprach- und Schreibnormen*, gefolgt von *Sprach-/Schreibrichtigkeit*, wobei beide in einem relativ gleichbleibenden Verhältnis zueinander über die Jahre hinweg anwachsen: Zwischen den Lehrplänen aus 2006 und 2016 erreichen sie ein Plateau ähnlich dem bereits besprochenen, zwischen 2017 und 2022 steigen diese Nennungen sprunghaft an. 2023 wird *Standardsprache* häufiger verwendet, *Sprach-/Schreibnormen* und *-richtigkeit* etwas weniger, sie weisen jedoch immer noch ein recht gleichbleibendes Verhältnis von circa 1 : 2 für die *Sprach-* und *Schreibnormen* auf.

Festzuhalten bleibt, dass die bevorzugten Bezeichnungen der Lehrpläne ab der Jahrtausendwende *Sprach- und Schreibnormen* sowie *Sprach- und Schreibrichtigkeit* sind; nur mit etwa einem Fünftel aller Nennungen folgt *Standardsprache*. Es lässt sich in den verschiedenen Graphen außerdem eine gewisse Phasierung der Lehrpläne ablesen: Eine frühe Phase zwischen 1985 und in etwa 2000, wobei je nach Fragestellung die genaue Grenze dieser Phase zwischen 1995 und 2004 liegt, einer daran anschließenden Phase nach 2000 bis 2016, die gleichbleibenden Lehrpläne zwischen 2017 und 2022 und die neuen Lehrpläne von 2023. Die frühe Phase weist eine geringe Zahl an Nennungen auf, die jedoch für gewöhnlich *Standardsprache* verwenden, während die zweite Phase die Einführung der *Sprach-/Schreibnormen* und *-richtigkeit* kennzeichnet, die mit der Zeit immer häufiger verwendet werden, ebenso wie auch die Zahl der Nennungen insgesamt steigt. Diese sind hauptsächlich auf einen repetitiven Abschnitt in allen Jahrgängen des Oberstufen-Lehrstoffs zurückzuführen.

5.2.2 Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Es werden in den Lehrplänen keine Definitionen angeführt. Das ist jedoch nicht notwendigerweise negativ zu bewerten – für Lehrpläne ist es normal, Fachbegriffe als bereits bekannt vorauszusetzen und von den Lehrpersonen zu erwarten, dass diese Begriffe verstanden werden.

5.2.3 Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)

Wie bereits beim Konzept der Hochsprachlichkeit findet sich auch hier eine auffällige Verteilung der Häufigkeiten genannter Fachbegriffe auf die Lehrpläne: Nach dem vollständigen

Lehrplan von 1985 sind die Folgejahre mager, da es sich hauptsächlich um Ergänzungen und Änderungen an diesem Lehrplan handelt. Ab 2004 schwankt die Zahl jedoch nur noch wenig – bis 2023, wo sehr viel mehr Begriffe genannt werden. Bis 2023 spielen Fachbegriffe eine untergeordnete Rolle, erst im neuen Lehrplan werden sie expliziter in den Vordergrund gerückt.

Bei der Wahl der verwendeten Begriffe gibt es jedoch, im Gegensatz zur Broschüre, einige Abweichungen von der Erwartung, dass vor allem Dialekt und Regiolekt erwähnt werden. Mit Abstand am häufigsten genannt wird *Varietät* – gefolgt von *Register*, ein Begriff, der sonst eine untergeordnete Rolle spielt, und *Herkunftssprache*, der seit dem Lehrplan 1985 fast durchgängig verwendet wird und erst 2023 nicht mehr gebräuchlich ist. Aus dem Kontext insbesondere der alten Lehrpläne lässt sich schließen, dass *Herkunftssprache* so viel wie *Umgangssprache* oder *Dialekt* bedeutet – die Sprache, die zuhause gesprochen wird und die die Kinder in den Unterricht mitbringen. Eine Definition erfolgt jedoch nicht. Gerade bei den Lehrplänen nach der Jahrtausendwende wäre interessant zu wissen, ob *Herkunftssprache* auch „andere Erstsprache als Deutsch“ bedeuten kann, da dieses Thema im Laufe der Jahrzehnte immer präsenter wird, auch in den Lehrplänen.

Erst an diese Begriffe anschließend werden *Dialekt* und *Umgangssprache* genannt – gemeinsam mit *Mundart*, die für gewöhnlich *Dialekt* meint, den Begriff allerdings nicht klar von den Regiolekten trennt. Der Begriff wird zuletzt 1995 verwendet.

Auffällig ist, dass ab dem Lehrplan 2004 von den sieben näher betrachteten Begriffen nur drei regelmäßig verwendet werden, nämlich *Varietät*, *Register* und *Herkunftssprache*. Die Verwendung ist, abgesehen vom Lehrplan 2004, bis zum Lehrplan 2022 komplett ident – was an den repetitiven Stellen liegt.

2023 bringt der neue Lehrplan eine sehr viel größere Vielfalt an Begriffen mit sich. So wird seit dem Lehrplan 1990 zum ersten Mal wieder *Dialekt* erwähnt und der Begriff *Plurizentrik* wird eingeführt. Auch die Gesamtzahl an Begriffen und Nennungen nimmt deutlich zu. Es ist dementsprechend klar, dass der neue Lehrplan einen größeren Fokus nicht nur auf das Konzept der Hochsprachlichkeit als zu erlernende Sprachform, sondern auch als ein linguistisches Konzept legt – es wird beispielsweise auch das *Dialekt-Standard-Kontinuum* zum ersten Mal erwähnt.

Zusammengefasst ist die Nennhäufigkeit von Begriffen homogener als die des Konzepts der Hochsprachlichkeit, bleibt ab dem Lehrplan 2004 relativ gleich und nimmt beim Lehrplan 2023 enorm zu. Im neuen Lehrplan wird ein sehr viel größerer Fokus auf das Konzept der Hochsprachlichkeit gelegt, was an den verschiedenen neu hinzugekommenen Begriffen, etwa

Plurizentrik, zu sehen ist. In der Phase zwischen den Lehrplänen aus 2004 und 2022 werden dieselben Begriffe in denselben Textabschnitten verwendet; ein Fokus auf die verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen lässt sich daraus nicht ableiten. Auffällig sind vor allem die veraltet wirkenden Begriffe *Mundart* und *Herkunftssprache* – ersteres wird nur im 20. Jahrhundert verwendet, letzteres findet sich noch im Lehrplan 2022.

5.2.4 Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Wünschenswert wäre, dass die Besprechung des Konzepts der Hochsprachlichkeit in einem neutralen Ton über einen kognitiven Zugang erfolgt. Es ist zwar zu erwarten, dass Lehrpläne normativ über das Konzept der Hochsprachlichkeit als eine zu erlernende Sprachform sprechen, jedoch nicht, dass sie diese dabei positiv-affektiv hervorheben.

Genau diese Erwartung lässt sich in den Zahlen ablesen: Die positiven Nennungen nehmen weniger als ein Prozent ein und finden sich erst bei den beiden Lehrplänen aus 2023, in denen auch vermehrt über das Konzept der Hochsprachlichkeit gesprochen wird. Ebenso erwartet ist das Fehlen negativer Bewertungen und vor allem das vollständige Fehlen von Bewertungen, die das Konzept der Hochsprachlichkeit als bedroht darstellen.

5.2.5 Darstellung der drei Vollzentren und Modellwahl (1b)

Die bereits oben erkennbaren Phasen der Lehrpläne sind bei diesen beiden Analysepunkten besonders hervorstechend. Vor dem Lehrplan 2004 wird das ÖD nicht explizit erwähnt, ebenso wenig die Standardvarietät der anderen Vollzentren – dementsprechend lässt sich vor 2004 nur ein monozentrisches Modell attestieren, nach 2004 ein plurizentrisches, das Unterschiede zwischen den Varietäten zwar betont, allerdings nicht weiter ausführt.

Dass eine Erwähnung nicht nur des deutschen und schweizerischen Vollzentrums, sondern auch des österreichischen vor dem Lehrplan 2004 komplett fehlt, ist erstaunlich, wird doch teilweise explizit auf das ÖWB verwiesen. Da die Diskussion rund um die Plurizentrik der deutschen Sprache jedoch erst in den 90er-Jahren – unter anderem auch durch Ammon – prä-senter wurde, ist es nicht weiter verwunderlich, dass in diesen Jahren ein monozentrisches Modell vertreten wird. Die Änderung 2004, neun Jahre nach Ammons bedeutender Veröffentlichung, kann als zu erwartende Zeitspanne für die Adaption der Lehrpläne an die linguistische Diskussion betrachtet werden – auch wenn diese erst 2023 mehr Raum im Lehrplan einnimmt als einzelne Hinweise.

5.2.6 Bewertung, Bezeichnungen und Abgrenzung des ÖD (1c)

Ebenso wie im vorherigen Unterkapitel wird der Mangel an expliziten Nennungen des ÖD durch diese Fragestellungen klar. Erst ab dem Lehrplan 2004 findet sich eine Nennung pro Lehrplan, 2023 wird das ÖD explizit in den Fokus gerückt. Es ist nur schwer zu übersehen, dass bis zum Lehrplan 2023-01 trotz Einführung des Begriffes kein Schwerpunkt auf dem Thema ÖD liegt.

5.2.7 Zwischenfazit: Lehrpläne

Insgesamt wird die Repräsentation des Konzepts der Hochsprachlichkeit und des ÖD im Laufe der Zeit umfangreicher, was notwendig ist, da in den ersten Lehrplänen kein Fokus darauf gelegt wird. Insbesondere der neue Lehrplan 2023 legt einen sehr viel größeren Schwerpunkt auf beide Aspekte als die vorhergehenden Lehrpläne, führt Begriffe wie *Plurizentrik* und *Dialekt-Standard-Kontinuum* explizit ein und verzichtet auf die ältere und nicht genau definierte Bezeichnung *Mundart*. Ähnliche Trends lassen sich auch in älteren Lehrplänen finden: *Herkunftssprache* wird ab der Jahrtausendwende nicht mehr verwendet, ab 2004 wird ÖD explizit angesprochen und damit die Plurizentrik implizit übernommen. Auch die Häufigkeit der Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit und verwandter Begriffen nimmt zu.

Es ist allerdings festzuhalten, dass in den älteren Lehrplänen bis etwa 2004 vermehrt *Standardsprache* als Bezeichnung verwendet wird, die in den folgenden Jahren – auch in den Lehrplänen von 2023 – überwiegend durch *Sprach- und Schreibnormen* sowie *Sprach- und Schreibrichtigkeit* ersetzt wird. Auch finden sich die einzig positiv-affektiven Behandlungen des Konzepts in den neuen Lehrplänen aus 2023, allerdings kommt pro Lehrplan nur eine positiv-affektive Darstellung vor und ist damit vernachlässigbar.

5.3 Interpretation der Wörterbücher

Im folgenden Kapitel werden die im Analysekapitel präsentierten Daten der Wörterbücher interpretiert. Wie auch schon im Analysekapitel selbst wird für die Zitation jeweils nur die Auflage des jeweiligen Wörterbuchs genannt, beispielsweise 36. Auflage des ÖWB. Der Zitationsbeleg sowie die analysierten Textstellen jedes Wörterbuchs sind im Primärliteraturverzeichnis und im Anhang (s. Kapitel 9.3) zu finden.

5.3.1 Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a)

Dass die Mehrheit der Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit auf die gängigste Bezeichnung *Standardsprache* entfällt, ist nicht weiter überraschend. Unerwartet ist dagegen die

relativ häufige Verwendung von *Schriftsprache*; die Bezeichnung ist zwar gut in der Literatur als Alternative zu *Standardsprache* etabliert, wird jedoch eher selten verwendet. Dabei kommt die Bezeichnung mit 30 der insgesamt 33 Nennungen fast ausschließlich in den ÖWB-Auflagen vor, wo sie 11% der Gesamtnennungen einnimmt und dementsprechend einen relativ großen Anteil hat.

Auffällig ist allerdings auch die Zahl der Nennungen auf die beiden Wörterbuchreihen verteilt: Die neun analysierten Auflagen des ÖWB verwenden 261 Mal Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit, was bei gleichmäßiger Verteilung einen Durchschnitt von 29 Nennungen pro Wörterbuch ergeben würde, wohingegen die 3 Ebner-Duden-Bände 143 Nennungen aufweisen, was einen Durchschnitt von fast 48 Nennungen pro Buch bedeuten würde. Die Verteilung innerhalb der Reihen ist freilich nicht gleich; tendenziell sind die früheren Wörterbücher beider Reihen, insbesondere die dritte Auflage des Ebner-Dudens, ärmer an Bezeichnungen als spätere Auflagen, da auch der Umfang relevanter Textstellen mit den Auflagen zunimmt. Es ist in der Hinsicht besonders auffällig, dass das ÖWB innerhalb weniger Auflagen eine relativ konstante Textmenge erreicht, wohingegen der Ebner-Duden in seiner dritten Auflage noch wenig für das Konzept der Hochsprachlichkeit Relevantes bespricht, in der vierten und fünften Auflage jedoch sehr viel ausführlichere Texte aufweist als jedes individuelle ÖWB (s. Kapitel 9.3).

Zurück auf die Wahl der Bezeichnungen selbst kommend ist beim Ebner-Duden auffällig, dass diese sehr viel homogener ausfällt als bei den ÖWB-Auflagen: *Standardsprache* nimmt hier zwei Drittel statt der Hälfte aller Nennungen ein. Eine ähnliche Homogenität ist auch in den frühen Auflagen des ÖWB bis zur 38. Auflage 1997 gegeben, nach der die Häufigkeit der Bezeichnungen *Standardsprache* einerseits abnimmt, andererseits *Schriftsprache* und vor allem *Standard* häufiger verwendet werden, letzteres insbesondere ab der 41. Auflage 2009, ab der sich das Verhältnis dieser drei häufigsten Bezeichnungen nicht mehr wesentlich ändert. Das dürfte auch daran liegen, dass nach den ersten paar der analysierten Auflagen zunehmend dieselben Texte in jeder Auflage neu verwendet werden, oft nur mit geringfügigen Änderungen, wobei es alle paar Auflagen etwas gröbere Anpassungen an den relevanten Textpassagen gibt.

Nach der dünnen dritten Auflage des Ebner-Dudens, bei dem nach *Standardsprache* auch noch häufig *Standard* verwendet wird, kommen die zwei sehr viel umfassenderen Auflagen. *Standard* sinkt dabei in der Verwendung stark ab, wohingegen das ohnehin am häufigsten verwendete *Standardsprache* noch leicht zunimmt. Im Laufe dieser drei Auflagen ist also eine Homogenisierung der Bezeichnungen festzustellen.

5.3.2 Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Hervorzuheben ist die große Häufigkeit, mit der die Wörterbücher die wichtigsten Definitionskriterien des Konzepts der Hochsprachlichkeit festhalten – ein Umstand, der einerseits deswegen generell wichtig ist, da es sich bei Wörterbüchern um Kodizes der Standardsprache handelt und es dementsprechend sinnvoll wäre, diese zumindest in groben Zügen zu definieren, und der andererseits für das ÖWB besonders relevant ist, da es das am häufigsten verwendete Wörterbuch in der Schule ist und dementsprechend der Kodex, mit dem die meisten Schüler*innen in Berührung kommen. Zwar werden die randständigen Texte wie das Vorwort und die Besprechung der Sprachebenen nur sehr selten im Unterricht angesprochen, dennoch sind sie vorhanden und könnten miteinbezogen werden – oder den Lehrpersonen als Informationsquelle für den Unterricht dienen.

In Bezug auf die ÖWB-Auflagen ist dabei festzuhalten, dass nach den frühesten drei Auflagen immer alle Definitionskriterien in identen Textstellen beschrieben werden, auch wenn insbesondere beim Kriterium des hohen Prestiges Interpretationsarbeit bei der Formulierung „in der Öffentlichkeit allgemein gültige, offiziell anerkannte Sprachform“ (z.B. ÖWB, 42. Auflage: 840) geleistet werden muss. Bei den ersten drei Auflagen sieht die Situation noch anders aus: Bei der 36. Auflage 1985 wird lediglich das Kriterium der Überregionalität genannt – das das am häufigsten genannte Kriterium aller Wörterbücher ist –, und das auch nur implizit. Die folgenden Auflagen verwenden überwiegend idente Textstellen, bei denen neben der Überregionalität auch Schriftlichkeit und Formalität genannt werden – beides Aspekte, die zwar eng mit dem Konzept der Hochsprachlichkeit verknüpft sind und auch teils in der Literatur genannt werden, jedoch nicht so häufig wie die drei Kernkriterien.

Die Ebner-Duden stellen das Konzept der Hochsprachlichkeit ähnlich dar wie die ÖWB-Auflagen: Auch hier ist die Nennung der Kriterien bei der frühesten Auflage 1998 mangelhaft, wobei der Ebner-Duden keines der drei Kernkriterien nennt und generell keine Besprechung des Themas anbietet. Die beiden späteren Auflagen behandeln das Thema aber intensiver und in identen Textstellen; auch hier finden sich alle drei Kriterien, erneut muss aber für das hohe Prestige Interpretationsarbeit geleistet werden.

5.3.3 Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)

Von besonderem Interesse ist auch hier die Verteilung der 861 gefundenen Begriffe auf die Wörterbuchreihen: 463 entfallen auf die 9 ÖWB-Auflagen, also etwas mehr als 51 pro Buch bei gleicher Verteilung, wohingegen die drei Ebner-Duden auf 398 Nennungen kommen, also auf fast 133 Begriffe pro Buch. Das liegt vor allem daran, dass der relevante Seitenumfang bei

der vierten und fünften Auflage des Ebner-Dudens sehr viel umfassender ist; Ebner bespricht in sehr viel größerem Detail verschiedene Aspekte des ÖD und des Konzepts der Hochsprachlichkeit in Österreich generell.

Dass über alle 12 Wörterbücher hinweg die drei am häufigsten verwendeten Begriffe *Dialekt*, *Umgangssprache* und *Mundart* sind, überrascht wenig. Sie umfassen zwei Drittel der insgesamt genannten Begriffe. Hervorzuheben sind die relativ häufigen Nennungen von *Varietät* und *Variante*. Überraschend hingegen ist, dass nicht nur *Austriazismus*, sondern auch die Begriffe *bairisch* und *gemeindeutsch* häufiger genannt werden. Dies impliziert eine differenziertere Auseinandersetzung mit Pluriarealität und den verschiedenen Sprachräumen innerhalb des Deutschen, die bei der Modellwahl bestätigt wird.

Die drei häufigsten Begriffe nehmen bei den ÖWB-Auflagen fast drei Viertel der Nennungen ein, sind also noch dominanter als in der Gesamtübersicht. Auf die ÖWB-Auflagen sind die meisten Nennungen von *bairisch* zurückzuführen, ebenso werden *alemannisch* und *gemeindeutsch* häufiger genannt. Hier findet auch eine Differenzierung in *mittelbairisch* und *südbairisch* statt – das ÖWB bespricht also die regionalen Sprachunterschiede in einem durchaus beachtenswerten Detail.

Dahingegen fällt beim Ebner-Duden auf, dass der zweithäufigste genannte Begriff statt *Umgangssprache* – der am dritthäufigsten genannt wird – *Varietät* ist, einer der Grundbegriffe, um das Konzept der Hochsprachlichkeit und die innere Vielfalt des Deutschen zu verstehen und auszudrücken. Auch *Variante* wird recht häufig genannt, was im Rahmen einer Erklärung oder Definition von *Varietät* Sinn ergibt. Bei den Ebner-Duden-Auflagen fällt hingegen auf, dass zwar *gemeindeutsch* sehr häufig genannt wird, *bairisch* und *alemannisch* jeder eher selten verwendet werden. Gleichzeitig findet sich *Dialekt* sehr häufig, das im ÖWB jedoch auch höher frequentierte *Mundart* wird nur selten herangezogen, was vielleicht auch an seiner altertümlich anmutenden Konnotation liegt.

In Hinblick auf den Umfang der relevanten Textabschnitte überrascht es nicht, dass im Ebner-Duden mehr der genannten Begriffe auch erklärt werden, nämlich etwa 79% im Gegensatz zu den etwa 57% der im ÖWB genannten Begriffe. Bei beiden werden jedoch die am häufigsten genannten Begriffe der jeweiligen Wörterbücher auch erklärt. Die für das ÖWB wichtigsten Begriffe *Dialekt*, *Mundart* und *Umgangssprache* werden zumindest siebenmal erklärt, wobei *Mundart* als einziger Begriff in jedem ÖWB erklärt wird, gefolgt von *Umgangssprache* mit 8 Erklärungen. Beim Ebner-Duden werden *Umgangssprache* und *gemeindeutsch* in allen Wörterbüchern erklärt, *Dialekt* und *Varietät* in zwei von drei. Tendenziell finden sich in früheren

Auflagen weniger Erklärungen; es ist also anzumerken, dass sowohl ein genereller Trend festzustellen ist, Fachbegriffe zunehmend zu erklären, als auch die wichtigsten Begriffe erklärt zu haben.

5.3.4 Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Die durchwegs kognitive Behandlung des Konzepts der Hochsprachlichkeit beim Ebner-Duden ist beachtenswert. Auch die fast komplett kognitive Darstellung bei den ÖWB-Auflagen ist hervorzuheben. Die Assoziation zwischen Bildung und dem Konzept der Hochsprachlichkeit ist zwar eine leicht positive, sie wird allerdings im Wörterbuch in einem gewissen Rahmen aufgearbeitet; darüber hinaus ist historisch betrachtet tatsächlich eine Assoziation zwischen Bildung und dem Konzept der Hochsprachlichkeit gegeben, da zu den Anfängen der Entwicklung der Standardsprache nicht von der allgemeinen Bevölkerung erwartet wurde, diese zu sprechen.

5.3.5 Darstellung der drei Vollzentren und Modellwahl (1b)

Die Schweiz wird ab der 39. Auflage des ÖWB in allen Wörterbüchern, auch im Ebner-Duden, zusammen mit Österreich und Deutschland als Vollzentrum genannt. Auch findet sich eine relativ ausgewogene Positionierung sowohl beim ÖWB als auch beim Ebner-Duden in Bezug auf die Debatte rund um Plurizentrik und Pluriarealität, indem in allen Wörterbüchern beide Positionen vertreten sind, wobei bis auf der 42. Auflage des ÖWB und der 4. und 5. Auflage des Ebner-Dudens die Plurizentrik häufiger genannt wird; bei den drei genannten Ausgaben sind die Nennungen gleichmäßig verteilt. Nur bei der fünften Auflage des Ebner-Dudens findet sich eine Positionierung, die der Post- oder Supranationalität nahekommt, wohingegen eine Zuordnung zur Monozentrik bei der 36. Auflage des ÖWB 1985 gemacht werden kann. Dass die Konzepte recht ausgeglichen vertreten werden und Monozentrik lediglich einmal in der ältesten Auflage aufzufinden ist, ist sehr positiv zu werten.

5.3.6 Bewertung des ÖD (1c)

Prinzipiell hervorzuheben ist die starke Dominanz kognitiver Zugänge zum ÖD, die allerdings nicht überall gleichmäßig ausgebildet ist. Insbesondere die frühesten drei Auflagen des ÖWB weisen verhältnismäßig viele positive Darstellungen auf, und auch die restlichen Auflagen des ÖWB weisen mehr affektive auf als jede der Ebner-Duden-Auflagen. Bei diesen kommt es nur in der fünften Auflage zu einer positiv-affektiven Nennung. Auffällig ist, dass die positiven Darstellungen sehr häufig mit der Tradition des ÖD zusammenhängen. Beim ÖWB heißt es darüber hinaus, dass dieses traditionsreiche ÖD den ihm gebührenden Platz in der Vielfalt deutscher Varietäten einnehmen müsse (vgl. ÖWB, 38. Auflage: 10). Ein gewisser Stolz, der mit

der Existenz und Pflege des ÖD assoziiert wird, ist hier also festzuhalten – ob dieser in einem Kodex des ÖD, der prinzipiell seinen Gegenstand neutral behandeln sollte, wirklich angemessen ist, bleibt zweifelhaft, auch wenn die positive Grundgesinnung nachvollziehbar ist.

5.3.7 Bezeichnungen für das ÖD und Abgrenzung dessen als Standardvarietät (1c)

Beachtenswert ist die Wahl der Bezeichnungen, mit denen das Konzept des ÖD beschrieben wird: Alle sind in der Literatur etabliert, auch wenn sich stellenweise komplexe Konstellationen wie *Standardvarietät des Deutschen in Österreich* finden. Die absolute Mehrheit aller Nennungen, für den Ebner-Duden mehr als für das ÖWB, ist jedoch *ÖD. Das Österreichische* wird hier als Bezeichnung für das ÖD gezählt, da es sich im Kontext eindeutig auf das Konzept der Hochsprachlichkeit bezieht. Die restlichen häufigen genannten Bezeichnungen sind nicht weiter auffällig oder überraschend. Ebenso wenig ist die klare Trennung des ÖD als eine Standardvarietät von Dialekten und Regiolekt; immerhin handelt es sich bei den analysierten Textstellen um solche aus den Kodizes dieser Standardvarietät.

5.3.8 Zwischenfazit: Wörterbücher

Viele der Analyseergebnisse der Wörterbücher sind eine Hervorhebung wert: Das Konzept der Hochsprachlichkeit wird insbesondere nach den ältesten Auflagen sehr häufig definiert, wobei vor allem auf Überregionalität eingegangen wird; neben *Dialekt* und *Umgangssprache* finden sich auch häufige Nennungen der Begriffe *Varietät* und *Variante*; die Besprechung der Hochsprachlichkeit erfolgt fast immer kognitiv; es werden fast immer alle drei Vollzentren inklusive der Schweiz angegeben und das ÖD wird klar als Standardvarietät von anderen Varietäten abgetrennt.

Es gibt jedoch einzelne Punkte, die zu bemängeln sind. So muss zum Beispiel das Definitionskriterium des Prestiges aus den Formulierungen hergeleitet werden, anstatt dass es genannt wird. Die Bewertung des ÖD erfolgt gerade beim ÖWB zwar überwiegend kognitiv, es finden sich jedoch auch in neueren Auflagen Formulierungen der Traditionsreichheit, was eine geringfügig positive Wertung mit sich bringt.

Darüber hinaus finden sich Unterschiede zwischen dem ÖWB und dem Ebner-Duden sowie zwischen neueren und älteren Auflagen. Neuere Wörterbücher besprechen das Konzept der Hochsprachlichkeit generell mehr – ein durchaus zu erwartender Trend. Der Ebner-Duden dediziert einen sehr viel größeren Seitenumfang zur Besprechung des Konzepts der Hochsprachlichkeit sowie relevanter Konzepte, wodurch mehr Fachbegriffe genannt und mit rund 80% sehr viel mehr als bei den ÖWB-Auflagen (rund 60%) erklärt werden; generell wird das Konzept

der Hochsprachlichkeit beim Ebner-Duden sehr viel häufiger erwähnt. Die ÖWB-Auflagen hingegen weisen eine eingehendere und über die Auflagen hinweg konsistentere Besprechung von Begriffen wie *bairisch* und *alemannisch* auf und gehen damit mehr in die Tiefe der Pluriarealität als die Auflagen des Ebner-Dudens.

Insgesamt sind jedoch für beide Wörterbuch-Reihen viele positive Aspekte festzuhalten. Am wohl stärksten anzukreiden ist der Mangel expliziter Prestige-Nennungen zur Definition der Hochsprachlichkeit, obwohl Prestige in der Fachliteratur so gut wie immer genannt wird, und die durch den geringeren Seitenumfang zu erklärenden Abstriche, die die ÖWB-Auflagen in Bezug auf Zahl und Qualität der Besprechungen relevanter Begriffe und des Konzepts der Hochsprachlichkeit machen.

5.4 Interpretation der Schulbücher

Im Folgenden werden die Daten der analysierten Schulbücher interpretiert. Schulbücher werden mit ihrem Titel und dem Schuljahr abgekürzt, meist auch mit dem Erscheinungsjahr. Letzteres kann aber, wo es das Verständnis nicht einschränkt, weggelassen sein. Eine vollständige Auflistung der analysierten Bücher und Textstellen findet sich im Primärliteraturverzeichnis und im Anhang (s. Kapitel 9.4).

5.4.1 Das Konzept der Hochsprachlichkeit (1a)

Mit rund 86% der Nennungen, die auf in der Literatur etablierte Bezeichnungen entfallen, nehmen die nicht etablierten Bezeichnungen einen kleinen Anteil an den Gesamtnennungen ein. Die hier am häufigsten verwendete Bezeichnung *Hochdeutsch* ist wenig überraschend, wird sie doch auch in der Literatur selten für *Hochsprache* verwendet; es bleibt allerdings die Verwechslungsgefahr mit der Bedeutung des Hochdeutschen im Gegensatz zum Niederdeutschen, die auch in der Literatur sehr viel verbreiteter ist. Insgesamt macht die Bezeichnung aber weniger als 4% der Nennungen aus, nimmt also nur einen kleinen Teil ein. Bei den Schulbüchern ab der Jahrtausendwende gibt es sogar gar keine nicht etablierten Bezeichnungen – ein von den Erwartungen abweichender Fakt, da die geringste Zahl an nicht etablierten Bezeichnungen bei den aktuellen Schulbüchern zu erwarten gewesen wäre; diese weisen aber eine nur knapp geringere Zahl derer auf als die älteren Schulbücher zwischen 1985 und 1999.

Hauptsächlich wird jedoch bei allen drei Schulbuchgruppen *Standardsprache* als Bezeichnung verwendet, die auch sehr gut in der Literatur etabliert ist. Die Zahl der Nennungen geht mit den Jahren nach oben – von 43 Nennungen bei den älteren Schulbüchern zu 57 bei den neueren zu 61 bei den aktuellen, was im erwarteten Rahmen ist, da das Thema seit 1985

zunehmend mehr Hinwendung auch in den Lehrplänen erfährt. Unerwartet ist hingegen, dass es nicht nur zwei Bücher ohne Nennungen bei den älteren Schulbüchern gibt, sondern auch bei den aktuellen – obwohl gerade diese speziell danach ausgesucht wurden, eine möglichst große Chance auf Besprechung des Themas zu haben.

5.4.2 Die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Eine vollständige Definition mit allen drei in der Literatur sehr häufig genannten Kriterien (Überregionalität, Prestige, Kodifizierung) ist nur in zwei der 17 Schulbücher zu finden, einmal in der Gruppe des aktuellen Schuljahres 2023/24, einmal in der der neueren nach der Jahrtausendwende. Die Verteilung ist zwar wenig überraschend; dass sich so wenige Bücher mit allen drei Kriterien finden – Prestige wird dabei nie explizit genannt –, ist jedoch negativ zu werten. Ebenso kritisch zu betrachten sind das fast ein Viertel der Schulbücher, die keinerlei Definitionskriterien für das Konzept der Hochsprachlichkeit anführen. Dieser Mangel findet sich bei den älteren und aktuellen Schulbüchern mehr oder minder im gleichen Ausmaß, was wiederum überraschend ist, wäre doch anzunehmen, dass aktuelle Schulbücher das Thema ausgiebiger behandeln würden.

Mit Abstand am häufigsten nennen die Schulbücher ein oder zwei Kriterien, wobei bei den neueren Schulbüchern meist keine weiteren Kriterien zusätzlich zu diesen angefügt werden, bei den aktuellen und älteren Schulbüchern hingegen schon. Hier stechen vor allem die Schriftlichkeit und begrenzte Mündlichkeit heraus, da sie von mehreren Schulbüchern genannt werden, ansonsten finden sich nur einmalige Nennungen. Ebenso wie Schriftlichkeit fallen darunter hauptsächlich solche, die mit dem Konzept der Hochsprachlichkeit zwar verwandt sind, aber in der Literatur seltener als Definitionskriterien angeführt werden, beispielsweise Distanziertheit und Umfang. Besonders negativ fällt das Kriterium Korrektheit auf, das zwar den Vorstellungen vieler Sprecher*innen zum Konzept der Hochsprachlichkeit entsprechen dürfte, sich jedoch linguistisch nicht stützen lässt.

In Bezug auf die drei Kernkriterien wird mit Abstand am häufigsten auf die Kodifizierung hingewiesen, nur bei den älteren Schulbüchern findet sich stattdessen der Verweis auf Überregionalität. In Bezug auf die verschiedenen Schulbuchreihen fällt auf, dass solche, die über verschiedene Jahre hinweg analysiert wurden, für dieselben Schulstufen sehr konsistent dieselben Kriterien angeben, so zum Beispiel die Reihe „Aktion Sprache“ 3/4 (1999, 2000, 2001, 2005, 2013, 2022) und „wortwechsel“ 2 (2018, 2022).

5.4.3 Erklärung relevanter Fachbegriffe (1a)

Obwohl bei den neueren Schulbüchern nach der Jahrtausendwende lediglich fünf anstatt der sonst üblichen sechs Bücher analysiert wurden, entfallen auf diese die meisten Fachbegriffe, gefolgt von den aktuellen Schulbüchern des Schuljahres 2023/24. Genannt werden am häufigsten *Dialekt*, *Varietät* und *Code/Kode*, wobei *Dialekt* bei den älteren Schulbüchern zwischen 1985 und 1999 nur knapp am häufigsten genannt wird, gefolgt von *Hochdeutsch*, das aufgrund eines sprachgeschichtlichen Exkurses wiederholt vorkommt. Dass *Dialekt* häufig genannt wird, ist wenig überraschend; positiv ist jedoch, dass *Varietät* so häufig vertreten ist, da es sich hierbei um einen zentralen Begriff handelt, um nicht nur das Konzept der Hochsprachlichkeit zu erklären. Unerwartet ist hingegen die häufige Verwendung von *Code/Kode* durch die verschiedenen Auflagen der Schulbuchreihe „Aktion Sprache“ 3/4, die hierauf einen besonderen Fokus legt und in den Kontext von Differenz- und Defizithypothese stellt.

Erneut ist hervorzuheben, dass *Varietät* auch bei den aktuellen und neueren Schulbüchern am zweithäufigsten genannt wird. Die restlichen Verteilungen sind überwiegend wie erwartet, so die häufigen Nennungen bei den aktuellen Schulbüchern von *Umgangssprache*, *Mundart* und – überraschender – *Variante* sowie *Mundart* bei den älteren Schulbüchern. *Plurizentrik* findet sich zwar als Begriff bei den aktuellen und neueren Schulbüchern, ist jedoch stark unterrepräsentiert.

Insgesamt werden über alle Schulbücher hinweg 12 der 17 gesammelten Begriffe erklärt, die Verteilung ist dabei wie erwartet: Bei den älteren Schulbüchern werden fast die Hälfte der Begriffe nicht erklärt, bei den neueren sind es immer noch mehr als ein Drittel, bei den aktuellen Schulbüchern etwas weniger. Die Tendenz nicht erklärter Begriffe ist zwar abnehmend – von knapp der Hälfte aller Begriffe 1985 zu weniger als ein Drittel 2023 – es bleiben dennoch einige Begriffe unerklärt. So wird *Dialekt*, obwohl es der mit Abstand am häufigsten genannte Begriff ist, nur in 5 der 17 Schulbücher erklärt; sehr viel häufiger werden *Umgangssprache* und die damit verknüpfte *Alltagssprache* angesprochen – eine wenig sinnvolle Entscheidung, da zur Definition von *Umgangssprache* zuvor *Dialekt* und *Standardsprache* bekannt sein müssen. Positiv ist hingegen anzumerken, dass *Varietät* ebenfalls häufig erklärt wird.

5.4.4 Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit (1a)

Die Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit erfolgt fast durchgehend kognitiv und nur sehr selten affektiv. Dass eine dieser positiv-affektiven Nennungen auf ein aktuelles Schulbuch entfällt, ist zwar unerwartet, aufgrund der geringen Zahl an positiven Wertungen jedoch nicht von großer Bedeutung.

5.4.5 Darstellung der drei Vollzentren (1b)

Die Nennung der drei Vollzentren Österreich, Deutschland und Schweiz fällt sehr mangelhaft aus: Allein die vollständige Abwesenheit der Vollzentren nimmt die überwiegende Mehrheit der Schulbücher ein; kombiniert man diese Kategorie mit der der implizierten Unterschiede, dass also zwar keine Länder genannt werden, aber darauf hingedeutet wird, dass es Unterschiede gibt, fallen fast zwei Drittel aller Schulbücher unter diese Einordnung. Die meisten dieser mangelhaften Nennungen entfallen wenig überraschend auf die älteren Schulbücher zwischen 1985 und 1999.

Auf der positiven Seite ist anzumerken, dass von den Schulbüchern, die Vollzentren erwähnen, mehr Bücher alle drei Zentren inklusive der Schweiz nennen als lediglich zwei. Hier dominieren hauptsächlich die aktuellen Schulbücher des Schuljahres 2023/24, aber es finden sich auch einige Nennungen bei den neueren Büchern nach der Jahrtausendwende. Es muss allerdings auch festgehalten werden, dass eines der aktuellen Schulbücher ebenfalls keine Vollzentren nennt, der positive Trend also zwar sehr ausgeprägt, aber nicht vollkommen ist.

5.4.6 Modellwahl (1b)

Generell ist festzuhalten, dass Pluriarealität und Plurizentrik recht gleichmäßig vorkommen – etwa ein Fünftel der Zuordnungen sind jedoch der Monozentrik anzurechnen. Das stammt hauptsächlich von den älteren Schulbüchern zwischen 1985 und 1999, bei denen nur selten die monozentrische Sichtweise für eine pluriareale aufgegeben wird. Die Dominanz der monozentrischen Perspektive nimmt zu den aktuellen Schulbüchern des Schuljahres 2023/24 hin jedoch stark ab. Die neueren Schulbücher nach der Jahrtausendwende sind noch monozentrisch dominiert; die pluriarealen Ausnahmen der älteren Schulbücher sind hier durch plurizentrische ersetzt. Plurizentrik ist bei den aktuellen Schulbüchern das am häufigsten gewählte Modell, hier nimmt die Monozentrik nur noch etwas mehr als ein Viertel der Zuordnungen ein.

Die Tendenz ist also wie zu erwarten positiv, da sie sich immer mehr von einer einfachen Darstellung der Monozentrik weg- und zu einer differenzierten Ansicht zwischen Plurizentrik und Pluriarealität hinwendet. Dennoch sind auch in aktuellen Schulbüchern noch genug Hinweise auf eine monozentrische Perspektive vorhanden.

5.4.7 Bewertung, Bezeichnungen und Abgrenzung des ÖD als Standardvarietät (1c)

Obwohl das Konzept der Hochsprachlichkeit in vielen der analysierten Schulbücher behandelt wird, wird das Konzept des ÖD lediglich in 5 Schulbüchern angesprochen, von denen bis auf eines alle zu den aktuellen Büchern des Schuljahres 2023/24 gehören. Auch dieser Trend ist

zwar erwartet, es ist jedoch beachtenswert, dass das Thema in älteren Schulbüchern zwischen 1985 und 1999 gar keine Relevanz hat und auch bei den neueren Schulbüchern nach der Jahrtausendwende lediglich in einem erwähnt wird.

Wenn das ÖD angesprochen wird, ist die Besprechung meist sachlich: Es werden nur in der Literatur etablierte Bezeichnungen verwendet, zumeist *ÖD*, und die Abgrenzung zu Dialekten und Regiolekten ist gegeben. Ausnahmen dazu sind allerdings zwei Stellen bei den aktuellen Schulbüchern – was insgesamt wenig überraschend ist, da zu einer Vermischung von österreichischen Standard- und Nonstandard-Varietäten eine Besprechung dieser vorhanden sein muss.

5.4.8 Art der Übungsaufgaben (1d)

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass 15 der 17 analysierten Schulbücher Arbeitsaufgaben zum Thema der Hochsprachlichkeit und gegebenenfalls auch zum ÖD bereithalten. Insgesamt fällt die Verteilung auf die Art der Übungsblätter dabei recht gleichmäßig aus: Übersetzende und vertiefende Aufgaben kommen ähnlich häufig vor und auch solche, die eine Wissensgrundlage schaffen, kommen häufig vor. Etwas weniger vorhanden sind kontrastive Übungen. Diese Verteilung erlaubt einen breiter gefächerten Zugang zum Thema, als es eine einseitigere Wahl der Übungsarten erlauben würde.

Es ist dabei auffällig, dass sowohl die älteren Schulbücher zwischen 1985 und 1999 als auch die aktuellen Schulbücher des Schuljahres 2023/24 eine relativ gleichmäßige Verteilung aufweisen. Die älteren haben allerdings einen groben Mangel an Übungen, die eine Wissensgrundlage schaffen. Die aktuellen Schulbücher sind hingegen weniger von kontrastiven Übungen geprägt und dafür mehr von vertiefenden. Neuere Schulbücher nach der Jahrtausendwende sind deutlich dominiert von übersetzenden und vertiefenden Übungen.

Insgesamt widerlegt das in einem bestimmten Rahmen die Erwartung, dass insbesondere bei älteren Schulbüchern vor allem übersetzende Aufgaben zum Tragen kommen – die stärkste Dominanz dieses Aufgabentyps ist bei den neueren Schulbüchern zu finden. Im Gegensatz dazu überrascht der starke Anstieg der Aufgabenzahl in jeder neuen Schulbuchgruppe nicht.

5.4.9 Die sprachliche Ebene der Aufgaben (1d)

Die Erwartung, dass Übungen auf der Ebene der Lexik dominieren, wird nur teilweise erfüllt. Fast gleich viele Aufgaben entfallen auf metasprachliche Übungen; zusammen nehmen diese beiden Kategorien die absolute Mehrheit ein, sodass alle anderen Sprachebenen nebensächlich sind. Aufgaben, die sich mit der Pragmatik befassen, sind dabei am seltensten. Diese starke

Betonung auch der Metasprache hat ihre Vorteile – es wäre allerdings wünschenswert, dass auch die anderen Kategorien mehr miteinbezogen werden.

Die Verteilung der Übungen auf die Schulbuchgruppen ist wenig überraschend: Jüngere Schulbücher weisen mehr Übungen auf als ältere, und sowohl bei den älteren als auch bei den neueren Schulbüchern finden sich nur Übungen zur Lexik und zur Metasprache, wobei lexikalische Übungen häufiger sind. Erst bei den aktuellen Schulbüchern aus dem Schuljahr 2023/24 finden sich auch andere Übungsebenen sowie eine Dominanz der Metasprache, auch wenn lexikalische Übungen immer noch sehr häufig vorkommen. Auch diese Tendenz – dass andere Ebenen miteinbezogen werden und eher Metasprachliches als Lexikalisches betont wird – ist positiv, da ein differenzierterer Zugang zu den besprochenen Themen ermöglicht wird; das ändert jedoch nichts daran, dass Übungen zur Grammatik, Aussprache und Pragmatik stark unterrepräsentiert sind.

5.4.10 Abgrenzung des Konzepts der Hochsprachlichkeit von anderen Sprachebenen (1d)

Immerhin fast drei Viertel aller Übungsaufgaben trennen das Konzept der Hochsprachlichkeit von anderen Sprachvarietäten. Allerdings ist die Tendenz in Bezug auf die Schulbuchgruppen ernüchternd: Zusammen mit der steigenden Zahl an Aufgaben scheint auch die Zahl der Vermischungen zuzunehmen. Die älteren Schulbücher zwischen 1985 und 1999 weisen einen recht geringen Prozentsatz von rund 13% der Übungen auf, die standardsprachliche und nicht-standardsprachliche Varietäten vermischen, die beiden jüngeren Gruppen nach der Jahrtausendwende und des aktuellen Schuljahres 2023/24 hingegen jeweils rund 29%. Die Zunahme könnte teilweise mit dem Anstieg an Übungen begründet werden; er steigt jedoch bei den aktuellen Schulbüchern nicht weiter an, was diesen Erklärungsansatz nicht unterstützt. Immerhin ist eine Stagnation festzustellen; wünschenswert wäre ein Zurückgehen der Vermischungen.

5.4.11 Zwischenfazit: Schulbücher

Insgesamt finden sich bei den Schulbüchern viele Aspekte, die auf eine differenzierte Herangehensweise an das Konzept der Hochsprachlichkeit und das ÖD hindeuten. So werden in 86% der Fälle in der Literatur etablierte Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit verwendet, wobei selbst die am häufigsten auftretende Ausnahme *Hochdeutsch* selten ist, und die Darstellung dieses Konzepts erfolgt fast komplett kognitiv. Mit vor allem *Varietät*, aber auch *Dialekt* in den am häufigsten verwendeten Fachbegriffen sind zwei wichtige Begriffe abgedeckt. Auch die Tatsache, dass sowohl plurizentrische als auch pluriareale Perspektiven recht

gleichmäßig verteilt sind, ist bemerkenswert – wenn auch ein paar Abstriche dafür gemacht werden müssen, dass sich bei den aktuellen Schulbüchern des Schuljahres 2023/24 noch vereinzelt monozentrische Ansätze finden.

Auch in Bezug auf die Übungsaufgaben gibt es einige hervorhebungswürdige Aspekte: Die Verteilung der verschiedenen Aufgabentypen ist recht gleichmäßig, und auch, wenn übersetzende Aufgaben nach wie vor am häufigsten vorkommen, gibt es fast gleich viele vertiefende Aufgaben. Wissensgrundlagen schaffende und kontrastive Aufgaben werden nicht unterrepräsentiert. Neben der zu erwartenden Dominanz der Lexik als behandelte Sprachebene kommt eine fast ebenso ausgeprägte Dominanz der Metasprache hinzu, und obwohl die restlichen Sprachebenen stark unterrepräsentiert sind, kommen sie immerhin in den aktuellen Schulbüchern vor, was auf zukünftige Verbesserungen hoffen lässt. Die Trennung von Standardvarietäten und Nonstandardvarietäten fällt zwar mit 73% insgesamt eher gelungen aus; dass auch bei den neueren und aktuellen Schulbüchern 29% der Aufgaben diese beiden Varietätengruppen nicht trennen und dementsprechend der Trend stagniert, ist jedoch kritisch zu sehen.

Ebenso gibt es weitere Punkte, bei denen noch Verbesserungsbedarf besteht. So definieren nur 75% der Schulbücher das Konzept der Hochsprachlichkeit, lediglich zwei definieren es mit den drei am häufigsten in der Literatur genannten Kriterien. Am häufigsten wird die Kodifizierung als Kriterium genannt. Besonders negativ anzumerken – wenn auch nur selten auftretend – sind wertende Kriterien wie etwa Korrektheit, die keinen Platz in einer linguistisch fundierten Diskussion des Themas haben.

Auch die Behandlung der Vollzentren – und damit verknüpft der verschiedenen Varietäten der deutschen Standardsprache – lässt zu wünschen übrig. Für gewöhnlich werden keine Vollzentren genannt, maximal Unterschiede zwischen den Nationen impliziert. Hier ist allerdings festzuhalten, dass die neueren und aktuellen Schulbücher zunehmend mehr auf das Thema eingehen und vermehrt zwei oder drei Zentren nennen – es bleibt zu hoffen, dass sich diese Entwicklung in den kommenden Jahren fortsetzt.

Es gibt noch eine Reihe weiterer Auffälligkeiten, was die Verteilung der erhobenen Daten auf die drei Schulbuchgruppen aktueller Schulbücher (des Schuljahres 2023/24), neuerer (nach der Jahrtausendwende erschienen) und älterer (zwischen 1985 und 1999 erschienen) angeht. Insgesamt zeichnen sich hier positive Trends ab, bei denen die aktuellen, teils auch die neueren Schulbücher intensiver auf die Themen rund um das Konzept der Hochsprachlichkeit eingehen: Der Begriff *Varietät* beispielsweise wird bei diesen beiden Schulbuchgruppen wichtiger, ebenso der Begriff *Variante*, und es werden generell mehr Fachbegriffe eingebaut – auch wenn der

Trend zwischen den neueren und aktuellen Schulbüchern leicht rückläufig ist. Die Zahl der Erklärungen dieser Begriffe nimmt mit den jüngeren Schulbuchgruppen zu. Ebenso finden sich der Begriff und die Besprechung des Themas *ÖD* so gut wie nur in den aktuellen Schulbüchern; die Behandlung dessen erfolgt sehr stark linguistisch fundiert und mit klaren Trennungen zu DiÖ.

Zusammenfassend gibt es also noch einigen Nachholbedarf, vor allem bei den Vollzentren und den Definitionen des Konzepts der Hochsprachlichkeit sowie bei Details wie den Aufgabentypen und den Sprachebenen der Aufgaben, die hohe Prozentsätze von übersetzenden und lexikalischen Aufgaben aufweisen. Dennoch sind sehr viele positive Aspekte vorhanden – etwa dass ebenjene Aufgaben eine sehr viel gleichmäßigere Verteilung zwischen den Aufgabentypen und Sprachebenen haben als erwartet, dass hauptsächlich linguistisch etablierte Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit verwendet werden und die monozentrische Perspektive fast vollständig abgebaut ist.

6 Fazit

In diesem abschließenden interpretierenden Kapitel werden die verschiedenen Analyseergebnisse und Interpretationen aller vier analysierten Textquellen zusammengetragen und verglichen, um die Forschungsfragen zu beantworten. Erneut werden diese Textquellen mit Abkürzungen zitiert, unter denen sie auch im Primärliteraturverzeichnis sowie im Anhang (s. Kapitel 9) zu finden sind.

6.1 Inwiefern wird das Konzept der Hochsprachlichkeit bezeichnet, erklärt und bewertet? (1a)

Um das Konzept der Hochsprachlichkeit und seine Darstellung, Bewertung und Bezeichnung abzubilden, wurden verschiedene Daten erhoben. Eine dieser ist die Wahl der Bezeichnung für das Konzept der Hochsprachlichkeit. Über fast alle analysierten Texte hinweg ist die am häufigsten verwendete Bezeichnung *Standardsprache*, für gewöhnlich gefolgt von anderen Wortbildungen mit *Standard-* wie *Standarddeutsch* und *Standardvarietät* sowie weitere ebenfalls in der Literatur etablierte Bezeichnungen wie *Schriftsprache*, wobei diese vor allem von den ÖWB-Auflagen verwendet wird.

Den einzigen Ausreißer stellen die Lehrpläne dar, was bereits im Prozentsatz der etablierten Bezeichnungen ablesbar ist: Die Broschüre des Bundesministeriums, die Wörterbücher und die Schulbücher weisen jeweils zwischen 86% und 99% etablierte Bezeichnungen auf, die Lehrpläne hingegen nur 37%. Am häufigsten verwendet wird hier *Sprach-/Schreibrichtigkeit* sowie *Sprach-/Schreibnorm*. Problematisch ist daran nicht nur, dass keine der Bezeichnungen in der Linguistik gleichgesetzt ist mit Bezeichnungen wie *Standardsprache* oder *Schriftsprache*, sondern im Kontext der Lehrpläne auch, dass *Norm* nicht definiert wird und dementsprechend kaum eine *Richtigkeit* einhaltbar ist. Die verwendeten Bezeichnungen werden präskriptiv gesetzt: Schüler*innen sollen sich in bestimmten Kontexten an diese Normen halten und diese Richtigkeit erreichen; auch dadurch bedingt, dass das Konzept der Hochsprachlichkeit in den Lehrplänen nicht definiert wird, ist jedoch unklar, welche Norm – und dementsprechend auch, welche Richtigkeit – konkret zu verlangen ist.

Diese mangelnde Definition – in keinem der Lehrpläne wird darauf eingegangen, was *Standardsprache* ist oder an welchen Kriterien man sie festmachen könnte – ist jedoch nicht zwingend negativ zu sehen, da Fachbegriffe in Lehrplänen als bereits bekannt vorausgesetzt werden können. Problematisch ist im Kontext von Normen, dass beim Verweis auf die Einhaltung

dieser zuvor festgelegt werden muss, welche Normen einzuhalten sind und wie sie definiert sind, beispielsweise auch über den Verweis auf verbindliche Nachschlagewerke.

In den anderen drei Textquellen sieht die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit unterschiedlich aus. So wird in den meisten theorielastigeren Kapiteln der Broschüre des Bundesministeriums nicht darauf eingegangen, auch bei den Übungsblättern finden sich nur selten Definitionskriterien. Das ist jedoch kontextabhängig nicht unbedingt negativ zu sehen; für den Theorieteil würde bereits eine gute Definition reichen, die nicht in jedem Kapitel wiederholt werden müsste, wohingegen bei Übungsblättern dann eine Definition sinnvoll ist, wenn die Aufgaben Grundlagenwissen zum Thema aufbauen wollen.

Die Wörterbücher und die Schulbücher decken in vielen Fällen eine Definition ab: Bis auf bei einem findet sie sich in jedem analysierten Wörterbuch und auch 13 der 17 analysierten Schulbücher definieren das Konzept der Hochsprachlichkeit. Was die reine Zahl an Definitionen angeht, stellt sich also insgesamt ein recht positives Bild dar: Schulbücher und Wörterbücher, die beiden für den Unterricht akuten Materialien, definieren das Konzept der Hochsprachlichkeit sehr häufig, die Broschüre des Bundesministeriums weist in den theorielastigeren Kapiteln und auch vereinzelt bei Übungsblättern gelegentlich Definitionen auf, und an den Lehrplänen lässt sich kritisieren, dass sie die Norm irgendwie definieren müssen, bevor sie sie effektiv einfordern können – prinzipiell wäre es aber nicht ihre Aufgabe, das Konzept der Hochsprachlichkeit zu definieren.

Weniger loblich sind die verwendeten Definitionskriterien bei allen Textquellen außer den Wörterbüchern. Letztere decken in zwei Dritteln der Fälle alle drei Kernkriterien (Überregionalität, Kodifizierung, Prestige; s. Kapitel 2.1) ab. Den Schulbüchern gelingt das in lediglich 12% der Fälle, der Broschüre des Bundesministeriums und dem Lehrplan nie. Dabei ist das am häufigsten verwendete Kernkriterium die Überregionalität, nur die Schulbücher nennen die Kodifizierung häufiger – was insofern Sinn ergibt, als dass die Schule einer der Orte ist, an der eine Abweichung von dieser Norm am häufigsten geahndet wird, was den Verweis auf Kodizes und die schriftlich festgehaltenen Regeln der Standardvarietät wichtiger macht. Ansonsten dominiert die Überregionalität – ein Kriterium, das wohl am leichtesten zu vermitteln ist, da lediglich auf den großen Verbreitungs- und Verständnisraum hingewiesen werden muss.

Es überrascht auch dementsprechend nicht, dass das wohl abstrakteste Kernkriterium Prestige von allen Textquellen am seltensten genannt wird – bei den Wörterbüchern gleichermaßen mit der Kodifizierung. Dabei ist festzuhalten, dass nie explizit das Wort *Prestige* verwendet wird – es wird lediglich das Konzept dessen grob umschrieben und auf die negativen

Konsequenzen bei Missachtung der Kodizes verwiesen. Möglicherweise liegt das tatsächlich auch an der Komplexität des Konzepts, das gerade für jüngere Schüler*innen deutlich schwerer zu verstehen sein dürfte als Überregionalität oder Kodifizierung – möglicherweise liegt es allerdings auch daran, dass den Texturheber*innen dieser Aspekt der Hochsprachlichkeit weniger präsent oder wichtig ist oder er als ein fortgeschrittenerer Teil linguistischer Diskussionen angesehen wird, der sich wenig für den Einstieg in das Thema eignet.

Ebenfalls interessant, wenn auch weniger gewichtig sind die anderen angeführten Kriterien, wobei diese häufig nur ein- oder zweimal genannt werden. Bei der Broschüre sind das beispielsweise Amtssprache, Variation und Normgebundenheit – eine Mischung aus nachvollziehbarem Fokus auf staatliche Institutionen und widersprüchlichen Informationen zur Stabilität des Konzepts der Hochsprachlichkeit –, bei den Wörterbüchern wenig überraschend Schriftlichkeit und Formalität und bei den Schulbüchern ebenfalls Schriftlichkeit, aber auch begrenzte Mündlichkeit, Umfang, Distanziertheit und Korrektheit. Bei den Schul- und Wörterbüchern werden also neben den Kernkriterien auch einige genannt, die eher eng mit dem Konzept der Hochsprachlichkeit assoziiert sind, allerdings nicht konsistent in der Literatur als wichtige Definitionsmerkmale wiedergegeben werden. Das einzige Kriterium, das hier zu bemängeln ist, ist Korrektheit – dieses wird zwar für viele Leute eng mit dem Konzept der Hochsprachlichkeit assoziiert sein, ist jedoch aus linguistischer Sicht unangebracht.

Über alle Textquellen hinweg ist einer der am häufigsten verwendeten Begriffe *Umgangssprache*, ebenso *Varietät* beziehungsweise *Sprachvarietät*. *Dialekt* zählt außerhalb der Lehrpläne ebenfalls zu den am häufigsten verwendeten Begriffen – prinzipiell wenig überraschend, allerdings ist die Verwendung von *Varietät* sehr positiv zu sehen. Bei den Lehrplänen findet sich stattdessen sehr häufig der Begriff *Register*. In diesen und in den Wörterbüchern werden auch veraltete Begriffe verwendet, vor allem *Herkunftssprache* und *Mundart* – beides Begriffe, die auch in den älteren Schulbüchern vorkommen, allerdings insgesamt über alle Schulbücher hinweg nicht zu den häufigsten Begriffen zählen.

Bei den Erklärungen dieser verwendeten Begriffe gibt es jedoch große Diskrepanzen zwischen den Schul- und Wörterbüchern sowie der Broschüre und den Lehrplänen. Erstere weisen jeweils eine Erklärungsrate von 71% der Begriffe auf – was nur übergreifend für die gesamte Textgruppe gilt, nicht für jedes individuelle Schul- oder Wörterbuch. Dennoch findet sich bei der Broschüre lediglich ein Prozentsatz von 29% etablierter Begriffe, der Lehrplan erklärt gar keine. Letzteres ist nicht unbedingt negativ aufzufassen, da auch hier Fachbegriffe als bekannt

vorausgesetzt werden können; bei der Broschüre ist die geringe Zahl an Erklärungen jedoch auffällig.

Insgesamt werden am häufigsten *Varietät* und *Umgangssprache* erklärt, was vorteilhaft ist, da beide Begriffe für eine Diskussion des Konzepts der Hochsprachlichkeit nützlich sind. Insbesondere bei den Schulbüchern fällt jedoch auf, dass *Dialekt* im Verhältnis zu seinen Erwähnungen nur selten erklärt wird; der Begriff fällt nur bei den Wörterbüchern unter die am häufigsten erklärten Begriffe. Der Broschüre lässt sich dafür zugutehalten, dass *Plurizentrik* häufiger erklärt wird, bei den Schulbüchern ist es hingegen *Alltagssprache*.

Generell wären bei der Broschüre mehr Erklärungen vorteilhaft; sowohl beim an die Lehrpersonen gerichteten Theorieteil als auch bei den Wissen aufbauenden Übungsblättern. Ansonsten ist festzuhalten, dass bei beiden Wörterbuchreihen auf verschiedene Weisen Zugang zur Pluriarealität gefunden wird, zumindest basierend auf der Wahl und Häufigkeit der verwendeten und erklärten Begriffe: Die ÖWB-Auflagen betonen vermehrt Begriffe wie *bairisch* und *alemannisch*, die Ebner-Duden hingegen *Varietät* und *Austriazismus*.

Zu bemängeln sind also vor allem die verhältnismäßig seltenen Erklärungen des Begriffs *Dialekt*, da es sich bei diesem um einen der zentralsten Begriffe in allen Textquellen handelt und auch für die Erklärung des Konzepts der Hochsprachlichkeit zentral ist. Dennoch stellt sich ein eher positives Gesamtbild bei den Erklärungsraten der Schul- und Wörterbücher dar, und auch bei der Broschüre gibt es trotz der niedrigeren Rate einige Aspekte zu loben, so etwa die Hervorhebung von *Plurizentrik*. Ein sehr viel konsistenteres Bild ergibt sich bei den Zugangsweisen und den Bewertungen: Diese sind fast immer kognitiv.

Es gibt also bei der Darstellung, Wahl der Bezeichnung und Konzeption der Hochsprachlichkeit einige Aspekte, die auf eine linguistisch fundierte Herangehensweise schließen lassen: Überwiegend werden in der Literatur etablierte Bezeichnungen verwendet und die am häufigsten nicht etablierte Bezeichnung *Hochdeutsch* ist dennoch eine naheliegende Wahl. Häufig erfolgt keine Bewertung im positiven oder negativen Sinne, sondern eine sehr kognitiv geprägte Darstellung des Konzepts der Hochsprachlichkeit. Die Zahl an Definitionen ist zwar ebenfalls recht umfassend, die Kernkriterien werden jedoch außerhalb der Wörterbücher nur selten vollständig genannt und insbesondere das Prestige wird dabei häufig ausgespart. Der Fokus auf *Varietät* und *Umgangssprache* bei den zusätzlich verwendeten Begriffen ist ebenfalls bemerkenswert; *Dialekt* wird häufig verwendet, müsste aber dementsprechend auch häufiger erklärt werden. Ein vermehrter Fokus auf Begriffe wie *Plurizentrik* und *Pluriarealität* wäre ebenfalls wünschenswert.

In Bezug auf die einzelnen Textquellen fällt auf, dass bei vielen Aspekten die Schul- und Wörterbücher besser abschneiden, da sie in größerem Umfang beziehungsweise mit einem verstärkten Schwerpunkt auf das Konzept der Hochsprachlichkeit eingehen. Zu bemängeln ist vor allem, dass die Broschüre des Bundesministeriums in Aspekten wie den Begriffserklärungen hinter den Schul- und Wörterbüchern zurückhängt, obwohl sie Wissen für Lehrpersonen vermitteln soll.

6.2 Inwiefern wird auf die verschiedenen staatspezifischen Varietäten der deutschen Standardsprache eingegangen? (1b)

Die Darstellung der drei Vollzentren Deutschland, Österreich und Schweiz streut bei den analysierten Textquellen sehr stark: Die Schulbücher repräsentieren alle drei Vollzentren in nur 18% der Fälle, die Wörterbücher hingegen in 75% der Auflagen. Es lässt sich also kein einheitliches Bild zeichnen, zumal die Broschüre des Bundesministeriums mit 53% in der Mitte dieser beiden Werte liegt und die Lehrpläne bei 0%. Bei letzterem lässt sich allerdings die Frage stellen, ob es die Pflicht eines Lehrplans ist, linguistisch gut etablierte Details eines Konzepts wie Plurizentrik aufzuzählen. Das kann zwar gemacht werden, allerdings erfüllt eine solch genaue Darstellung meistens den Zweck, die genannten Details hervorzuheben und sicherzustellen, dass auf diese einen Fokus gelegt wird. Unbedingt notwendig wäre die Nennung der Vollzentren hier also nicht, wenn sie auch wünschenswert wäre.

Wird das andere Extrem betrachtet – wie viel Prozent der analysierten Textquellen keine Vollzentren nennen und auch keine sprachlichen Unterschiede implizieren –, ist das Ergebnis zwar immer noch gemischt, aber deutlich einheitlicher. Die Broschüre und die Wörterbücher weisen nie eine solche Zuordnung auf, die Lehrpläne sind hingegen mit 38% und die Schulbücher mit 47% diesen beiden Kategorien anzurechnen. Es überrascht auch nicht sonderlich, dass sich der Einfluss der Lehrpläne in den Schulbüchern bemerkbar macht – das Thema stellt keinen Fokus des Lehrplans dar, also wird es häufig nicht näher behandelt.

Insgesamt muss also festgehalten werden, dass außerhalb der Wörterbücher die Vollzentren nur mangelhaft genannt werden, was bedauerlicherweise insbesondere für die Schulbücher zutrifft. Dieser Mangel an Nennungen kann zwar im Lehrplan teilweise entschuldigt werden, da sich jedoch abzeichnet, dass sich dieser negativ auf die Schulbücher auswirkt, kann auch hier Kritik als gerechtfertigt betrachtet werden.

Bei den Schulbüchern spiegelt sich dieser negative Einfluss auch bei der Modellwahl wider. Sie sind mit Abstand die Textquelle, die am seltensten ein plurizentrisches Modell vertritt, nämlich nur in 23% der Zuordnungen – selbst Lehrpläne weisen hier 62% auf. Tatsächlich hat sich

die plurizentrische Perspektive vor allem in den Schulbüchern noch nicht niedergeschlagen, in den anderen Textquellen ist sie hingegen vermehrt zu finden – in den Wörterbüchern mit zwar nur 55%, bei der Broschüre des Bundesministeriums hingegen mit 74%.

Ähnlich stellt sich auch die Darstellung der Gegenseite dar, der Monozentrik: Die Broschüre vertritt diese Betrachtungsweise an keiner Stelle und bei den Wörterbüchern lässt sich nur einmal eine Zuordnung zur Monozentrik machen. Hingegen sind 39% der Zuordnungen von den Schulbüchern monozentrisch, beim Lehrplan sind es 38% – die Verteilung auf die Jahreszahlen ist hierbei von besonderem Interesse und wird weiter unten erläutert (s. Kapitel 6.5).

In Bezug auf eine in der Literatur zunehmend mehr besprochene Modellwahl, die der Pluriarealität, lassen sich prinzipiell positive Entwicklungen nennen. So finden sich pluriareale Zugänge in der Broschüre des Bundesministeriums bei den Übungsblättern in 32% der Zuordnungen – und monozentrische Betrachtungsweisen fehlen bei den Übungsblättern ganz. Auch die Wörterbücher wählen einen sehr ausgeglichenen Zugang zur Frage Plurizentrik versus Pluriarealität, auch wenn bei den meisten Wörterbüchern die Plurizentrik ein wenig häufiger vertreten ist als die Pluriarealität. Dieser Trend ist bei den ÖWB-Auflagen etwas stärker ausgeprägt als bei den Ebner-Duden, liegt jedoch bei beiden Reihen in einer sehr ähnlichen Größenordnung. Selbst Schulbücher vertreten in 22% der Fälle eine pluriareale Sichtweise.

Insbesondere Schulbücher weisen also eine relativ gleichmäßige Durchmischung von Pluriarealität, Plurizentrik und Monozentrik auf. Letzteres ist vor allem bei den Schulbüchern und Lehrplänen zu häufig repräsentiert, ansonsten lässt sich eine vorsichtig positive Bilanz ziehen: Der Prozentsatz plurizentrischer und pluriarealer Nennungen liegt insgesamt über der Hälfte der Nennungen bei den meisten Textquellen und monozentrische Nennungen sind bei der Broschüre des Bundesministeriums und bei den Wörterbüchern selten. Supra- oder Postnationalität wird hingegen fast nie genannt; dieser Ansatz stellt jedoch auch in der Literatur einen selten vertretenen dar.

Die Varietäten der deutschen Standardsprache werden also nicht immer erfolgreich genannt, wofür vor allem die schlechten Quoten bei den Schulbüchern und den Lehrplänen verantwortlich sind, da hier die Wörterbücher und die Broschüre des Bundesministeriums eine häufig gute Darstellung der drei Vollzentren bieten. Die Monozentrik dominiert vor allem noch bei (älteren) Lehrplänen und Schulbüchern, ist aber bei der Broschüre und den Wörterbüchern gar nicht oder so gut wie gar nicht vorhanden. Plurizentrik ist vor allem bei Schulbüchern noch unterrepräsentiert, allerdings werden hier, ebenso wie bei der Broschüre und den Wörterbüchern, auch vermehrt pluriareale Betrachtungsweisen präsentiert.

6.3 Wie wird das ÖD gegenüber anderen Standardvarietäten dargestellt und bewertet? (1c)

Wenn das Konzept des ÖD angesprochen wird, geschieht das häufig mit einem sehr kognitiven Zugang: Bei den Schulbüchern gibt es hier keine Ausnahmen, bei den Wörterbüchern und Lehrplänen nur sehr wenige, und auch die Broschüre des Bundesministeriums bespricht das ÖD in 73% der Fälle kognitiv.

Abweichungen vom kognitiven Zugang finden sich nur vereinzelt. Sie sind typischerweise positiv-affektiv – negativ-affektive Darstellungen gibt es keine, als bedroht wird das ÖD lediglich in der Broschüre vereinzelt dargestellt –, und insbesondere bei den Wörterbüchern ist die positiv-affektive Sichtweise stark mit Tradition verknüpft.

Dieser kognitiv dominierte Zugang spiegelt sich auch in den Bezeichnungen wider, die für das Konzept das ÖD verwendet werden. So finden sich keine nicht etablierte Bezeichnungen. Die Broschüre, Lehrpläne, Wörterbücher und Schulbücher verwenden ausschließlich etablierte Bezeichnungen.

Dominant ist hierbei vor allem *ÖD*, das bei Schulbüchern zu 77% verwendet wird, bei Wörterbüchern zu 74%, bei der Broschüre noch zu 46% und bei den Lehrplänen gar nicht. Diese verwenden stattdessen *österreichische Standardsprache* bei allen der sehr wenigen Nennungen. Über die restlichen drei Textquellen hinweg stellen sich die anderen verwendeten Bezeichnungen sehr ähnlich dar: *(österreichische) Standardsprache*, *(österreichisches) Standarddeutsch* und *das Österreichische* werden verwendet; bei den Schulbüchern findet sich auch *österreichische Varietät*. Die Wahl der Bezeichnung ist also über alle Textquellen hinweg sehr homogen und weist nicht viele Abweichungen auf. Ebenso homogen ist die Trennung von ÖD und DiÖ, also der österreichischen Standardvarietät von österreichischen Varietäten aus dem Nonstandard. Diese gelingt bei allen Textquellen zu 100% – mit zwei Ausnahmen bei den Schulbüchern, die in insgesamt 92% der Fälle Standard von Nonstandard trennen.

Das Konzept des ÖD wird also häufig kognitiv angesprochen, immer mit in der Literatur etablierten Bezeichnungen benannt, für gewöhnlich mit *ÖD*, und klar von den österreichischen Dialekten und Regiolekten getrennt, und das über alle Textquellen hinweg.

6.4 Mit welchen Aufgaben wird das Konzept der Hochsprachlichkeit vermittelt? (1d)

Bei den Aufgabentypen lassen sich nur bei zwei der vier Kategorien halbwegs konsistente Zuordnungen über die Schulbücher und die Broschüre des Bundesministeriums hinweg beobachten: Die Kategorien Wissensgrundlage und Vertiefung kommen beide in jeweils 20% bis 30% der Aufgaben vor und nehmen damit meistens eine Position im Mittelfeld der häufigsten

Aufgabenstellungen ein. Bei den häufigsten und seltensten Aufgaben zeichnen sich aber genau gegensätzliche Ergebnisse ab: Die bei den Schulbüchern seltensten Übungen, mit 15% kontrastive, sind in der Broschüre mit 42% die häufigsten Übungen, und die häufigsten Übungen der Schulbücher, Übersetzungen und Vertiefungen mit jeweils 32%, sind bei der Broschüre im Falle der Übersetzungen mit nur 5% vertreten.

Hinzu kommt der Fakt, dass die Aufgabentypen der Schulbücher relativ gleichmäßig verteilt sind. Der größte Unterschied besteht zwischen kontrastiven Übungen mit 15% und Übersetzungen sowie Vertiefungen mit 32%, was einen Unterschied von 17 Prozentpunkten ausmacht. Bei der Broschüre des Bundesministeriums kommt hingegen ein Unterschied von 5% (Übersetzungen) zu 42% (kontrastiv) zustande, also 37 Prozentpunkte, wobei insbesondere die niedrige Zahl an Übersetzungen einen Ausreißer darstellen.

Prinzipiell wäre eine recht gleichmäßige Verteilung der Aufgaben anzustreben, um möglichst viele Zugänge zum Konzept der Hochsprachlichkeit zu sichern, wobei das nur eingeschränkt für übersetzende Aufgaben gilt, da diese Kompetenzen in mehreren Varietäten voraussetzen, die nicht unbedingt gegeben sind. Die Schulbücher schneiden hier zwar besser ab; abgesehen von der geringen Zahl an Übersetzungen bei der Broschüre gibt es jedoch insgesamt eine eher gleichmäßige Verteilung. Die häufigsten und seltensten Übungen wechseln dabei zwischen den beiden Textquellen; nur die Grundlagen- und Vertiefungsübungen sind eher gleichmäßig verteilt.

Mit Abstand am häufigsten werden bei den Übungen die lexikalische und metasprachliche Ebene angesprochen: Bei der Broschüre gehören zu diesen beiden Kategorien 74% der Zuordnungen, bei den Schulbüchern sogar 92%. Dabei ist die Lexik insbesondere bei der Broschüre häufiger vertreten als die Metasprache. Die restlichen Sprachebenen werden selten angesprochen, wobei bei der Broschüre ein aktiver Versuch zu erkennen ist, das zu ändern: Hier nehmen Aussprache und Pragmatik insgesamt 21% der Zuordnungen ein, zwei Sprachebenen, die bei den Schulbüchern auf nur 4% kommen. Lediglich die Grammatik mit 5% der Zuordnungen bei der Broschüre und 4% bei den Schulbüchern wird in ähnlichem Ausmaß vertreten. Sie stellt auch die häufigste Sprachebene abgesehen von der Lexik und der Metasprache bei den Schulbüchern dar, bei der Broschüre wird sie am seltensten verwendet. Die Schulbücher hingegen sprechen die Pragmatik am seltensten an.

Konsistent sind beide Textquellen bei der Trennung der Standardvarietäten von Nonstandardvarietäten im Rahmen der Übungsaufgaben: Bei der Broschüre vermischt lediglich ein Übungsblatt diese Varietäten, insgesamt trennen also 86% der Übungen Standard von

Nonstandard. Bei den Schulbüchern ist mit 73% auch hier ein schlechterer Prozentsatz zu verzeichnen, wenn auch noch mehrheitlich eine Trennung erkennbar ist.

Bei den Übungsaufgaben schneiden die Schulbücher also etwas schlechter ab als die Broschüre des Bundesministeriums, die es sich zum Ziel gesetzt hat, gute Übungen für Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen. Die Schulbücher trennen Standard vom Nonstandard weniger häufig als die Broschüre und sind sowohl von lexikalischen als auch metasprachlichen Aufgaben fast vollständig dominiert, wohingegen die Broschüre mehr Varietät aufweist, allerdings immer noch einen starken Fokus auf Lexik und Metasprache legt. Lediglich bei den Aufgabentypen sind beide Textquellen etwa gleichermaßen gut durchmischt; Grundlagen- und Vertiefungsübungen sind bei beiden recht gleichmäßig verteilt, kontrastive und übersetzende Aufgaben hingegen gegensätzlich. Besonders negativ ist die Einheitlichkeit bei den verwendeten Sprachebenen, wohingegen die überwiegende Trennung von Standard und Nonstandard positiv hervorzuheben ist, wenn auch das Ausmaß zunehmen sollte.

6.5 Inwiefern ändern sich die Darstellung und Bewertung des Konzepts der Hochsprachlichkeit diachron seit 1985? (1e)

Um sich die Datenmenge genauer anzusehen, wird zunächst versucht, eine grobe Strukturierung in Form von verschiedenen Phasen zu finden, die sich in möglichst vielen Datensets widerspiegeln. Bei den Lehrplänen sind solche Phasen ablesbar: Eine frühe Phase, die 1985 beginnt und ungefähr um 2000 herum endet, dann eine zweite Phase bis 2016, eine dritte, bestehend aus identen Lehrplänen zwischen 2017 und 2022, und schließlich der aktuelle Lehrplan 2023 in seinen beiden analysierten Fassungen.

Diese Phasen passen recht gut mit denen zusammen, die bei den Schulbüchern vorausgesetzt, also nicht aus den Daten erhoben wurden. Der einzige Unterschied ist ein Phasenbruch 2016; da die Lehrpläne 2017-2022 jedoch nicht allzu stark von den Trends davor abweichen, kann hier im Rahmen eines zusammenfassenden Überblicks dieser Bruch 2016 ignoriert werden. Nur die Wörterbücher passen nicht in dieses Phasenmodell, da bei ihnen über die verschiedenen Analysepunkte hinweg kaum Phasen erkennbar sind, die sich wiederholen: Als Wendepunkte kommen je nach Fragestellung und Interpretation verschiedene Auflagen zwischen 1980 und 2009 in Frage, wobei selten eine Auflage als Wendepunkt für mehrere Datensets gewertet werden kann. Um im Folgenden jedoch ein zusammenfassendes Bild der verschiedenen Jahrzehnte wiederzugeben, werden auch hier die Phasen der Schulbücher angewendet.

6.5.1 Frühe Phase: 1985-1999

Diese erste Phase ist gekennzeichnet durch eine geringe Zahl an Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit und noch weniger des ÖD, mangelhaften Definitionen und einer stark an der Monozentrik ausgerichteten Perspektive auf das Deutsche, wenn diese auch nicht dominant ist. Die Darstellung der Vollzentren ist mangelhaft und die Übungsaufgaben sind von Übersetzungsaufgaben dominiert, trennen aber immerhin in den meisten Fällen Standard von Nonstandard. Diese Phase ist aus linguistischer Perspektive recht mangelhaft, mit vielen fehlenden Differenzierungen, Details und zweifelhaften Wahlen, was die dargestellten Modelle angeht. Hervorheben lassen sich vor allem gelungene Trennungen zwischen Standard und Nonstandard. Der Kontext, in dem diese frühe Phase einzuordnen ist, sollte jedoch nicht vergessen werden: Ammon veröffentlicht sein Werk zur Plurizentrik erst 1995. Er ist zwar nicht der erste Autor, der sich mit diesem Konzept auseinandersetzt und dafür plädiert, allerdings kann seine Veröffentlichung zur groben zeitlichen Einordnung der linguistischen Diskussionen dieses Themas dienen.

Betrachtet man nun diese erste Phase bis 1999 näher, fällt auf, dass die Zahl der Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit zwar generell niedrig ist, aber bei Wörterbüchern tendenziell zunimmt, wohingegen sie bei den Lehrplänen bis 1990 aufgrund der kurzen Natur dieser abnimmt. Es findet sich allerdings eine bemerkenswert große Zahl an Fachbegriffen im ersten analysierten Lehrplan 1985; generell dominieren hier Begriffe wie *Dialekt*, *Herkunftssprache* und *Mundart*, die durch *Hochdeutsch* und *Code/Kode* der Schulbücher ergänzt werden.

Bei der Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit schneiden die Wörterbücher in dieser Phase am schlechtesten ab, da die älteren insgesamt am wenigsten Kriterien angeben und der älteste analysierte Ebner-Duden, die dritte Auflage, keine Erklärung anführt. Auch bei den Schulbüchern werden nie alle drei Kernkriterien genannt; es ist offenkundig, dass eine Definition der Hochsprachlichkeit keinen Fokus der Textquellen darstellt.

Die Wörterbücher beginnen bereits ihre relativ ausgeglichene Darstellung von Plurizentrik und Pluriarealität, weisen hier allerdings ihre einzige Nennung von Monozentrik auf. Bei den Schulbüchern dominiert hingegen die Monozentrik und wird nur von der Pluriarealität mit 29% der Nennungen ergänzt. Hinzu kommt eine fast gar nicht vorhandene Differenzierung bei den Vollzentren, da die Schulbücher nur in einem Fall Unterschiede implizieren. Die Wörterbücher decken hier mit Deutschland und Österreich immerhin zwei der drei Vollzentren konsistent ab; der Lehrplan lässt keine Zuordnungen zu.

Das ÖD ist ausschließlich bei den Wörterbüchern ein Thema, Lehrpläne und Schulbücher erwähnen diese Varietät nicht. Die Wörterbücher stellen das ÖD teils positiv dar, wobei das vor allem in den ÖWB-Auflagen geschieht, der Ebner-Duden weist von Anfang an eine stärker kognitiv geprägte Darstellung auf.

Immerhin vier der sechs analysierten älteren Schulbücher enthalten Übungen zum Thema der Hochsprachlichkeit, wobei am seltensten eine Wissensgrundlage geschaffen wird und, wenig überraschend, am häufigsten übersetzt wird. Es findet sich jedoch eine relativ gleichmäßige Verteilung über die verschiedenen Aufgabentypen hinweg; auch die Verteilung zwischen Lexik und Metasprache als adressierte Sprachebenen ist recht gleichmäßig und komplett dominant, andere Sprachebenen werden nicht besprochen. Immerhin liegt die Vermischungsrate von Standard- und Nonstandard-Varietäten bei lediglich 13%.

Zusammenfassend wird also das Konzept der Hochsprachlichkeit weniger besprochen als im Verlauf der restlichen Jahrzehnte, innerhalb dieser Phase gibt es dabei abgesehen von dem negativen Trend der Lehrpläne bis 1990 keine wesentlichen Änderungen der Nennungszahlen. Die Definitionen des Konzepts der Hochsprachlichkeit sind mangelhaft, da bei den Schulbüchern nie alle drei angegeben werden und auch die Wörterbücher noch nicht auf dem Stand sind, den sie später einnehmen werden. Monozentrik ist in dieser frühen Phase am häufigsten von allen Phasen vertreten, sie dominiert aber nicht komplett. Bei den Wörterbüchern beispielsweise finden sich bereits zusätzlich zu einzelnen monozentrischen Darstellungen, die im Verlauf der nächsten beiden Phasen verschwinden werden, recht ausgeglichene Herangehensweisen durch Plurizentrik und Pluriarealität. Es ist jedoch zu kritisieren, dass die Vollzentren auch bei den Wörterbüchern nicht vollständig aufgezählt werden; bei den Schulbüchern werden nur Unterschiede impliziert, falls das Thema überhaupt angesprochen wird. ÖD wird selten benannt und das nur von Wörterbüchern. Dennoch dominiert eine kognitive Darstellungsweise. Bei den Übungsaufgaben finden sich vor allem Übersetzungsübungen, Übungen zur Lexik und Metasprache, es werden aber zu 87% die Standard- von den Nonstandard-Varietäten getrennt – ein Spitzenwert, der in den Folgejahren nicht mehr erreicht wird.

6.5.2 Zweite Phase: Nach der Jahrtausendwende

Während die untere Grenze durch das Jahr 2000 klar definiert ist, variiert die genaue obere Grenze dieser Phase je nach Fragestellung und Textquelle. Bei den Schulbüchern beispielsweise sind in der folgenden Phase des aktuellen Schuljahres 2023/24 auch noch Schulbücher enthalten, die 2016 veröffentlicht wurden. Für die Lehrpläne und Wörterbücher wurde jedoch das Stichjahr 2021 herangezogen, Ausnahme stellt die fünfte Auflage des Ebner-Dudens dar, die 2019

herausgebracht wurde, sodass in der aktuellen Phase (s. Kapitel 6.5.3) ein ÖWB, ein Ebner-Duden, zwei Lehrpläne und die 6 aktuellen Schulbücher zu finden sind. Die Broschüre wird hingegen der Phase nach der Jahrtausendwende zugeordnet, da sie 2018 erschienen ist.

Diese Phase ist gekennzeichnet durch mehr Nennungen, mehr relevanten Fachbegriffe für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konzept der Hochsprachlichkeit und meist kognitiven Herangehensweisen. Es sind auch Verbesserungen bei den Modellwahlen, Definitionen des Konzepts der Hochsprachlichkeit und der Zahl der Vollzentren zu verzeichnen, wenn diese Verbesserungen auch außerhalb der Wörterbücher nicht ausreichend sind, um von einer gelungenen Repräsentation zu sprechen. Das ÖD wird jetzt erstmals außerhalb der Wörterbücher genannt und auch hier hauptsächlich kognitiv angesprochen. Es finden sich zudem auch mehr Übungen, die allerdings weiterhin nur wenig diverse Zugänge bieten und eine Verschlechterung in der Trennung zwischen Standard- und Nonstandardvarietäten aufweisen.

Im Detail betrachtet steigt bei den Lehrplänen die Zahl der Nennungen nur bis 2017, danach stagniert sie, da hier derselbe Lehrplan bis 2022 abgedruckt wird. Auch die Nennungen in den Wörterbüchern stagnieren nach 2001; bei den Schulbüchern finden sich nur geringfügig mehr Nennungen als in der ersten Phase. Die verwendete Bezeichnung ist hauptsächlich *Standardsprache* bei den Wörterbüchern und Schulbüchern und *Sprach-/Schreibrichtigkeit* oder *Sprach-/Schreibnorm* bei den Lehrplänen, wobei diese ab 2004 auch vermehrt *Sprachvarietät* verwenden.

Die verwendeten Fachbegriffe wenden sich überwiegend von Begriffen wie *Herkunftssprache* ab und verlegen sich auf *Dialekt*, *Varietät*, *Register* und, in sehr viel geringerem Ausmaß, auf *Variante* und *Plurizentrik*. Es ist also eine differenziertere und auch begriffsgenauere Herangehensweise an das Thema der Standardsprachlichkeit ablesbar, die auch sehr kognitiv bleibt. Sogar die Definition des Konzepts der Hochsprachlichkeit erfährt eine deutliche Verbesserung: Die Wörterbücher nennen in allen Auflagen alle drei Kernkriterien, Prestige allerdings nur indirekt, während die Schulbücher zum ersten Mal alle drei erwähnen und sonst ein oder zwei Kernkriterien aufweisen.

Auch die Modellwahl nähert sich der im linguistischen Diskurs inzwischen dominanten Plurizentrik an: In den Lehrplänen ab 2004 werden immerhin Unterscheide impliziert, teilweise sogar eine implizit plurizentrische Perspektive eingenommen, und auch die Schulbücher erwähnen jetzt erstmals Plurizentrik, bleiben allerdings zu 67% bei ihrer monozentrischen Darstellungsweise. Die Wörterbücher führen ihre gemischte Darstellung aus Plurizentrik und Pluria-
realität mit einer leichten Überrepräsentation von Plurizentrik fort, die sie bereits in der frühen

Phase begonnen haben und auch noch in der aktuellen Phase halten werden. Sie stellen jetzt immer alle Vollzentren dar, wohingegen bei den Schulbüchern lediglich eines der fünf analysierten diese Zuordnung schafft.

Auch in Bezug auf das ÖD sind deutliche Verbesserungen zu verzeichnen, wenn sie auch noch kein sonderlich überzeugendes Ergebnis liefern. So nennen die Lehrpläne 2004 erstmals explizit das ÖD, und auch die Schulbücher weisen 6 der insgesamt 26 Nennungen des ÖD auf. Die Wörterbücher heben sich hier erneut positiv ab; sie behandeln das ÖD bereits seit der frühen Phase, nennen es jetzt sehr viel häufiger und stellen es mit immer weniger Ausnahmen sehr viel kognitiver dar. Auch die Darstellung der Schulbücher und Lehrpläne ist kognitiv. Alle drei Textquellen schaffen eine konsistente Trennung zwischen ÖD und DiÖ; nur der Broschüre des Bundesministeriums gelingt diese nicht immer.

In Bezug auf die Schulübungen der Schulbücher bleibt der Aufgabentyp Übersetzung dominant; zusammen mit der Vertiefung machen diese beiden Aufgabentypen 71% der Aufgaben aus. Aufgaben, die eine Wissensgrundlage schaffen sollen, nehmen im Vergleich zu der ersten Phase stark zu – generell finden sich sehr viel mehr Übungen zu dem Thema. Dennoch gibt es nur Übungen zur Lexik und Metasprache, wobei Lexik überwiegt. Lediglich in der Broschüre werden sehr viel ausgewogenere Zugänge gewählt, bei denen auch andere Sprachebenen vermehrt verwendet werden. Eine Verschlechterung ist allerdings bei der Trennung von Standard- und Nonstandard-Varietäten zu verzeichnen, die auf 71% sinkt.

Zusammenfassend ist diese Phase von positiven Entwicklungen gekennzeichnet, deren Ergebnisse jedoch hinter den Erwartungen zurückbleiben: Es gibt zwar sehr viel mehr Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit als vor der Jahrtausendwende und Begriffe wie *Plurizentrik* und *Sprachvarietät* kommen jetzt auf, die verbesserten Definitionen bei den Schulbüchern sind jedoch immer noch mangelhaft und trotz der Verbesserung bei der Modellwahl bleiben die Schulbücher monozentrisch orientiert. Alle drei Vollzentren werden fast nur in Wörterbüchern angegeben. Das ÖD hält jetzt Einzug in Lehrpläne und Schulbücher und wird auch bei den Wörterbüchern mehr angesprochen – und das, bis auf bei den Lehrplänen, mit einem sehr kognitiven Zugang –, Übungen der Schulbücher sind allerdings weiterhin durch Übersetzungsübungen und lexikalische Aufgaben dominiert. Zudem verschlechtert sich die Trennung zwischen Standard- und Nonstandardvarietäten.

6.5.3 Aktuelle Phase: Schuljahr 2023/24

Zu dieser Phase zählen die fünfte Auflage des Ebner-Dudens, die 44. Auflage des ÖWB, die sechs aktuellen Schulbücher sowie die zwei Lehrpläne aus 2023. Sie sind geprägt von

geringfügigen Verbesserungen, die das Niveau der Behandlungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit und ÖD anheben, jedoch immer noch an einigen Punkten Aufholbedarf aufweist. So gibt es beim Lehrplan 2023 einen expliziten Fokus auf Plurizentrik und ÖD als Unterrichtsthema, nicht nur auf die Standardnorm als zu erreichendes Lernziel – es finden sich allerdings bei den Schulbüchern weniger Fachbegriffe, und obwohl inzwischen die Plurizentrik als gewähltes Modell überwiegt, finden sich immer noch monozentrische Darstellungen. Dennoch wird das ÖD bei den Schulbüchern nun sehr viel häufiger behandelt und auch kognitiv dargestellt; zudem finden sich mehr Sprachebenen als nur Lexik und Metasprache vertreten und auch die Aufgabentypen sind ausgeglichener gewählt, allerdings immer noch von Lexik und Metasprache dominiert.

Genauer betrachtet nehmen die Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit bei allen Textquellen nur wenig zu, bei den Schulbüchern am wenigsten. Dafür findet sich so gut wie keine positive Darstellung des Konzepts der Hochsprachlichkeit mehr – außer bei den Lehrplänen, wo die Rate positiver Betrachtungsweisen minimal zunimmt. Die Definitionen des Konzepts der Hochsprachlichkeit umfassen bei den Wörterbüchern weiterhin alle drei Kriterien, bei den Schulbüchern ist die Tendenz hingegen leicht rückläufig – neben einer Erwähnung, die alle drei Kernkriterien umfasst, finden sich auch zwei Bücher, bei denen keine Definition versucht wird. Die restlichen Schulbücher nennen ein oder zwei der Kernkriterien, meistens fügen sie weitere Kriterien an.

Die beiden 2023 erschienen Lehrpläne weisen eine große Menge an verwendeten Fachbegriffen auf, da Plurizentrik und auch ÖD nun zum ersten Mal explizit in den Fokus gerückt werden. Auch bei den Schulbüchern lassen sich einige positive Trends aufzeigen: Es werden 9 Begriffe erklärt – mehr als bei den ersten zwei Phasen –, und Begriffe wie *Variante*, *Varietät*, *Plurizentrik* werden verwendet, zusammen mit den erwarteten Begriffen *Dialekt*, *Umgangssprache* und auch *Mundart*. Es ist allerdings anzumerken, dass insgesamt deutlich weniger Fachbegriffe genannt werden als bei den Schulbüchern nach der Jahrtausendwende.

Auch bei der Modellwahl bleiben die Entwicklungen gemischt: Monozentrik nimmt nur noch 29% der Zuordnungen bei den Schulbüchern ein, ist damit aber immer noch zu fast einem Drittel vertreten. Neben einzelnen pluriarealen Nennungen dominiert aber nun erstmals die plurizentrische Sichtweise. Die Wörterbücher bleiben konstant wie in der letzten Phase, der Lehrplan erwähnt zum ersten Mal explizit Plurizentrik.

Eine deutliche Verbesserung ist bei der Zahl der Vollzentren zu verzeichnen: In fast der Hälfte der Fälle nennen die Schulbücher alle drei Vollzentren, in allen bis auf einen Fall

mindestens zwei. Wörterbücher und Lehrpläne bleiben im Vergleich zur zweiten Phase unverändert – die Wörterbücher nennen alle drei, die Lehrpläne implizieren Unterschiede.

Noch eine positive Tendenz ist die Behandlung des ÖD. 20 der insgesamt 26 Nennungen des ÖD in den Schulbüchern finden sich in den aktuellen Schulbüchern; bei den Lehrplänen und Wörterbüchern findet sich keine Änderung der Nennungshäufigkeit. Das ÖD wird fast immer kognitiv dargestellt. Die Trennung des ÖD zum DiÖ ist überall bis auf bei zwei Fällen in den Schulbüchern gegeben.

Bei den Schulübungen lassen sich nicht nur sehr viel mehr Übungen verzeichnen, sondern auch ein starker Zuwachs an behandelten Sprachebenen – Lexik und Metasprache dominieren zwar immer noch, werden jetzt aber auch außerhalb der Broschüre des Bundesministeriums durch Grammatik, Pragmatik und Phonetik in den Übungen ergänzt. Möglicherweise lässt sich hier ein positiver Einfluss der 2018 erschienenen Broschüre auf die überwiegend nach diesem Jahr erschienenen aktuellen Schulbücher aufzeigen. Auch die Wahl des Aufgabentyps ist gleichmäßiger verteilt, am häufigsten sind erstmals Vertiefungsübungen, die einen sehr großen Zuwachs im Vergleich zu den Schulübungen nach der Jahrtausendwende aufweisen. Der einzig negative Punkt ist die Vermischungsrate von Standard- und Nonstandard-Varietäten von 29%, die sich im Vergleich zu den neueren Schulbüchern nicht verschlechtert hat, jedoch deutlich über den 13% der älteren Schulbücher liegt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit zwar nur gering angestiegen sind, dafür allerdings fast komplett kognitiv dargestellt werden. Die Definitionen sind bei den Wörterbüchern konstant gelungen, bei den Schulbüchern trotz Verbesserungen durchgewachsen. Bemerkenswert ist der enorme Zuwachs an Fachbegriffen bei den Lehrplänen, der durch den expliziten Fokus auf das Konzept der Hochsprachlichkeit und das ÖD entstanden ist, der jedoch von der deutlichen Abnahme an verwendeten Fachbegriffen in den Schulbüchern kontrastiert wird. Zum ersten Mal in den drei Phasen ist die Plurizentrik die dominante Betrachtungsweise, auch bei den Schulbüchern, allerdings finden sich immer noch viele Nennungen, die der Monozentrik zuzuordnen sind. Es ist jedoch eine enorme Verbesserung bei der Zahl an genannten Vollzentren zu verzeichnen – vor allem bei den Schulbüchern, da fast immer zumindest zwei genannt werden. Auch wird das ÖD sehr viel häufiger von den Schulbüchern behandelt, von den anderen Textquellen allerdings nicht; hier stagnieren die Nennungen im Vergleich zur zweiten Phase. Die Behandlungen des ÖD sind außerhalb der Lehrpläne sehr kognitiv und trennen das ÖD von DiÖ fast immer klar. Bei den Übungen ist ein enormer Zuwachs zu verzeichnen, zusammen mit mehr Diversität bei den Sprachebenen und

einer gleichmäßigeren Verteilung der Aufgabentypen. Die Aufgaben werden dennoch weiterhin von der Lexik als behandelte Sprachebene dominiert.

7 Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die Probleme und Grenzen der hier produzierten Daten und ihrer Interpretationen aufgezeigt. Zunächst wird auf Limitierungen der Arbeit hingewiesen, danach Probleme und mögliche aufgetretene Fehler beim Auswerten der Daten dargelegt. Anschließend wird sich auf die Literatur rückbezogen und die Analysedaten mit den dort gefundenen Ergebnissen verglichen. Zuletzt werden Anschlussoptionen für weitere Arbeiten aufgezeigt und mit aus dieser Arbeit offen gebliebenen Fragen verknüpft.

7.1 Limitierungen

Viele der Limitierungen hängen direkt mit der Auswahl des Korpus zusammen. So wurde nur der Zeitraum zwischen 1985 und 2023 beleuchtet, der zwar einige Jahrzehnte abdeckt, dennoch nur einen Teil der Geschichte der Behandlung des Konzepts der Hochsprachlichkeit darstellt. Außerdem wurde die Auswahl der Schulbücher auf solche für den muttersprachlichen Unterricht und Sprachbücher beschränkt, also solche, die im Schulunterricht zum Erklären von Konzepten verwendet werden, nicht etwa Übungs- oder Arbeitshefte.

Bei den Schulbüchern bleibend ist festzuhalten, dass die analysierten Bücher nur einen kleinen Einblick in die Forschungsfragen erlauben, da mit insgesamt 17 Schulbüchern über fast vier Jahrzehnte nur eine sehr kleine Stichprobe untersucht wurde. Dabei ist das aktuelle Schuljahr 2023/24 mit 6 Büchern verhältnismäßig gut vertreten – hier wurden allerdings konkret solche ausgewählt, die die zu untersuchenden Themen mit hoher Wahrscheinlichkeit behandeln. Das führt zwar zu interessanten Ergebnissen, ist jedoch nicht zwingend repräsentativ für die Schulbücher, die am häufigsten im Unterricht verwendet werden – solche Analysen wurden beispielsweise von de Cilia & Ransmayr (2019: 76–89) durchgeführt.

Bei älteren Schulbüchern bis 1999 ist die Verfügbarkeit verschiedener Bücher trotz Mobilisierung sowohl der Österreichischen Nationalbibliothek als auch des Schulbucharchivs der Universität Wien recht gering. Dadurch ist von vornherein ein eingeschränkter Einblick gegeben; er wird noch weiter dadurch eingengt, dass das ideale Zielschulbuch eines Sprachbuchs für die Oberstufe Gymnasium nicht immer verfügbar ist. Bei den neueren Schulbüchern ab 2000 ist zwar die Textverfügbarkeit sehr viel besser, gerade hier habe ich mich aber auch aufgrund dieser Datenfülle auf lediglich fünf Bücher aus den Schulbuchreihen beschränkt, die ich auch im aktuellen Schuljahr analysiert habe und die verlässlich in den beiden Bibliotheken zu finden sind. Es stellt also keine der drei Schulbuchkategorien in seiner Auswahl eine repräsentative Stichprobe für die jeweilige Zeit dar.

Bei den Lehrplänen ist es außerdem möglich, dass trotz eingehender Suche nicht alle relevanten Lehrpläne und Lehrplanzusätze oder -anhänge gefunden wurden. Für die generelle Datenauswertung gilt, dass eine rein deskriptive Statistik durchgeführt wurde – es wurden Höchst-, Mindest- und Mittelwerte ermittelt und relevante Prozentsätze ausgerechnet. Aufgrund dieser Datenauswertungen kann jedoch nicht auf Kausalitäten geschlossen werden, über solche kann nur spekuliert werden. Es wurde auch für keinerlei Relationen eine statistische Signifikanz ermittelt.

7.2 Probleme und gegebenenfalls aufgetretene Fehler

Prinzipiell können bereits durch die gewählten Datenerhebungs- und Analysemethoden Probleme entstehen, die bestimmte Daten ignorieren oder sie ihres Kontexts berauben. So wurde bei den Wörterbüchern stets eine Vorauswahl der potenziell relevanten Textteile über das Inhaltsverzeichnis und der dort festgehaltenen Titel getroffen. Das hat möglicherweise relevante Textstellen außerhalb dieser Kapitel für diese Arbeit ausgeschlossen.

Die Wahl der Methodik, dass die Daten in Kategorien recht kontextfrei ausgewertet werden, erlaubt zwar durch die Kombination verschiedene Kategorien wie „Nennung“ und „Bewertung“ ein recht vollständiges Bild, es blendet allerdings den genauen Kontext sowohl einzelner Sätze und Absätze als auch spezifischer Erklärungen aus. Es wird nicht erhoben, wie und in welchem Kontext über beispielsweise das ÖD gesprochen wird – lediglich die verwendete Bezeichnung, der kognitive oder affektive Zugang und die Trennung von DiÖ werden erhoben, nicht aber eine genaue Definition oder mit welchen Worten ÖD assoziiert oder erklärt wird. Dabei handelt es sich nicht um einen Fehler der Arbeit, auch wenn diese Methodik in einzelnen Fällen den Kontext verfälschen kann – vielmehr handelt es sich um eine Limitierung, die in konkreten Textbeispielen zu Problemen führen kann.

Weiters wird bei den Aufgabentypen der Schulübungen nur jeweils eine Zuordnung zugelassen, bei den Sprachebenen hingegen Mehrfachzuordnungen. Letzteres ist dadurch notwendig, dass sich ohne diese Mehrfachzuordnungen häufig keine dominante Kategorie finden lässt. Für den Aufgabentyp gilt das nicht im selben Ausmaß; die Ergebnisse, wenn derselbe Zugang für die Aufgabentypen verwendet worden wäre, würden aber zweifelsfrei in einem geringen Rahmen von den gewonnenen abweichen.

Ähnlich gestaltet sich die Auswertung der Bewertungen des ÖD und des Konzepts der Hochsprachlichkeit als kognitiv oder affektiv bei der Broschüre: Hier wird aufgrund der besseren Überschaubarkeit des Textes die längstmögliche Texteinheit herangezogen, um eine Zuordnung zu zählen, nicht jede Bezeichnung, wie das für längere und weniger zusammenhängende

vorteilhaft ist. Da sich jedoch bei der Broschüre des Bundesministeriums nur wenige affektive Zuordnungen gefunden haben, sollte das die Prozentsätze nicht stark beeinflussen.

Ein Problem mit der Art, wie der Prozentsatz der Erklärungen von Fachbegriffen ausgewertet wurde, liegt in der enormen Fähigkeit eines einzelnen Ausreißers, die gesamte Statistik zu verzerren. Gezählt wird nämlich, wie oft ein Begriff über die verschiedenen Texte einer Kategorie, beispielsweise „neuere Schulbücher“, erklärt wird. Für jedes Buch und jeden Begriff wird nur eine Erklärung gezählt. Erklären die meisten Bücher beispielsweise nur zwei oder drei Begriffe, eines jedoch siebzehn, kann dieses eine Buch den Prozentsatz der bei den neueren Schulbüchern insgesamt erklärten Begriffe enorm nach oben verfälschen. Hinzu kommt, dass bei den Wörterbüchern eine Diskrepanz in der Verteilung der erklärten Fachbegriffe vorliegt: Diese Erklärungen finden bei den Ebner-Duden häufig in den Kapiteln statt, die analysiert wurden, wohingegen bei den ÖWB-Auflagen diese Erklärungen teils in eigenen Kapiteln ausgegliedert sind, die aus dem Inhaltsverzeichnis heraus nicht als für die Arbeit relevant erkannt wurden. Es kann also sein, dass die Erklärungsraten bei den verschiedenen ÖWB-Auflagen höher ist als bei den Analyseergebnissen besprochen.

Es wurden außerdem nicht alle Fachbegriffe mitgezählt, die potenziell hätten gezählt werden können. Die genaue Definition von relevanten Fachbegriffen für die Themen Hochsprachlichkeit und des ÖD kann durchaus strittig sein; es wurde jedoch darauf geachtet, die gezählten Begriffe konsistent zu halten und wichtige Begriffe, die definitiv zu diesen relevanten Fachbegriffen gehören, zu inkludieren. Dennoch können Begriffe fehlen, die zwar in den Textquellen vorhanden sind, jedoch nicht notwendigerweise als relevant gewertet werden können.

Bei diesem Zählen und Erheben der Begriffe findet sich ein weiteres potenzielles Problem. Da die analysierten Texte nur in Ausnahmefällen digital vorhanden sind und auch dann nicht immer in Formen, die eine computergestützte Textsuche erlauben würden, wurden sämtliche Begriffe manuell gezählt. Viele dieser Zählungen wurden überprüft, insbesondere, wenn zwischen ähnlichen Texten nicht idente Zahlen entstanden. Es ist dennoch nicht auszuschließen, dass die tatsächlichen Zahlen von den hier präsentierten abweichen – aufgrund des Ausmaßes, in dem Korrekturen bei Überprüfungszählungen vorgenommen wurden, dürften diese jedoch im geringen einstelligen Bereich liegen und damit bei den meisten Analysepunkten nicht ins Gewicht fallen.

Ein weiteres Problem einer anderen Zählmethode betrifft den Datensatz der Modellwahl. Hier wird, sofern nicht wie bei Lehrplänen von voneinander unabhängigen Textstellen auszugehen ist, für jedes Kapitel eine neue Zählung durchgeführt. Endet also ein Kapitel mit

plurizentrischen Darstellungen und beginnt das darauffolgende Kapitel ebenfalls mit einer plurizentrischen Darstellung, wird diese eigens gezählt. Das ist zwar nicht inhärent problematisch, es ist jedoch trotzdem darauf hinzuweisen, dass bei einem Ignorieren dieser Kapitelgrenzen leicht andere Ergebnisse bezüglich des Verhältnisses zwischen Plurizentrik und Pluriarealität herauskommen könnten.

Bezüglich Kategorien ist auch anzumerken, dass nicht alle möglichen Sprachebenen bei der Auswertung der Übungsaufgaben beachtet wurden – in Angesicht der Dominanz von Lexik und Metasprache dürfte das jedoch keine große Auswirkung auf die Daten haben. Relevanter könnte dagegen sein, dass eine scharfe Abgrenzung bei den Kategorien des ÖD zu Regiolekt, zum Dialekt oder zu Regiolekt und Dialekt nicht immer eindeutig möglich ist, zumal die Grenzen zwischen diesen Varietäten ebenfalls fließend sind.

Zuletzt ist anzumerken, dass bei den Definitionskriterien des Konzepts der Hochsprachlichkeit nicht immer genau das Stichwort verwendet wurde, nach dem im Rahmen dieser Arbeit gesucht wurde. Die Formulierungen mussten also bereits bei der Analyse zur Zuordnung der Kriterien interpretiert werden. Um diese potenziell strittigen Zuordnungen transparent zu halten, wurde immer in Tabellen die ursprüngliche Formulierung paraphrasiert, wobei sich nah an den Originaltext gehalten wurde. Alternative Zuordnungen zu den Kategorien sind dennoch möglich und ohne Interpretation bei dieser Analyse nicht umsetzbar.

7.3 Anschluss an die Literatur

Durch sämtliche Literatur, die sich mit der Darstellung des ÖD und der Darstellung des Konzepts der Hochsprachlichkeit in österreichischen Schulbüchern befasst, ist ein genereller Konsens festzustellen, dass es zu diesen konkreten Themen nicht genug Daten gibt. Die vorliegende Arbeit soll hierzu einen Beitrag leisten.

Ein genereller Vorwurf von Kilian (2021: 512) und Weiß (2016: 265) ist, dass die Variation der (geschriebenen) Standardsprache zwar vermehrt im Unterricht behandelt werden sollte, jedoch nicht wird. Im Rahmen dieser Arbeit kann keine Aussage zum gesamten Unterrichtsgeschehen getroffen werden, sehr wohl aber zu den Schulbüchern, die diesem zugrunde liegen. Die Variation der geschriebenen Standardsprache kann auch teilweise über die verschiedenen Standardvarietäten wiedergegeben werden. Diese findet sich vermehrt in den als aktuell klassifizierten Schulbüchern, die aus 2016 bis 2023 stammen. Gerade in Schulbüchern vor diesen Jahren wird jedoch sehr wenig über ÖD gesprochen und auch die Darstellung der verschiedenen Vollzentren lässt zu wünschen übrig. Insofern kann der Behauptung, dass Varietäten und Varianten des Konzepts der Hochsprachlichkeit unterrepräsentiert sind, bedingt zugestimmt werden

– in den letzten Jahren ist hier eine deutliche Zunahme an Besprechungen zu verzeichnen, auch wenn immer noch Verbesserungsbedarf herrscht. In diesen Kontext lässt sich auch die Forderung Blümls einordnen, dass Plurizentrik vermehrt in Schulbüchern angesprochen werden soll (vgl. Heinrich 2010: 137). Für die aktuellen Schulbücher ist dieses Vorhaben zumindest teilweise gelungen – sie sprechen das Thema vermehrt an, es könnte allerdings ausführlicher und verlässlicher behandelt werden.

Im Literaturkapitel wurde elaboriert, dass verschiedene Schulbücher bereits analysiert wurden. Bereits von anderen analysierte Bücher und Reihen, die auch hier analysiert wurden, sind: „Kompetenz:Deutsch“ (von mir analysiert: 1, von anderen analysiert: 5-8), „wortwechsel“ (von mir analysiert: 2, von anderen: 1-4) und „Aktion Sprache“ (von mir analysiert: 2, 3/4, von anderen: 7/8). Bei zwei dieser Buchreihen wurden auch ältere Versionen analysiert. Neu von mir analysiert sind die Bücher „ansprechend Deutsch“ 6, „sprachreif“ 4, „gedankenreich“ 6, „Sprache heute“ 3 und 4, „Deutsch 1 Teil 1“ und „Deutsch 1 Teil 2“. Es wurden also 5 neue Schulbücher analysiert, zusätzlich zu den älteren Auflagen der bereits genannten Schulbücher.

Bei den bereits im Literaturkapitel wiedergegebenen Schulbüchern finden sich verschiedene Abstufungen derselben Beobachtungen, die auch in den von mir analysierten auffallen: Es findet manchmal eine Vermischung von Dialekt und Standard statt (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 81), wobei die Vermischung zwar im Laufe der Jahre auf 29% zugenommen hat, jedoch in der Minderzahl ist.

Ebenfalls kritisiert wird, dass Plurizentrik häufig nicht behandelt wird. (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 86; Simhofer 2021: 127) Durch meine Auswahl aktueller Schulbücher nach genau dem Merkmal, ob sie das Thema ansprechen, und der davon geleiteten Auswahl von Schulbüchern ab 2000 lässt sich das in meinen Daten weniger intensiv wiederfinden; es sind dennoch einige Bücher vorhanden, die das Thema gar nicht ansprechen, und wäre nicht spezifisch daraufhin selektiert worden, wäre es gut möglich, dass dieser Prozentsatz sehr viel höher wäre.

In Bezug auf die Plurizentrik findet sich bei meinen Analysen dieselbe Mischung verschiedener Stufen der Repräsentation wie bei den von den verschiedenen Autor*innen durchgeführten Analysen (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 76–89; Heinrich 2010: 64–124; Schieffermüller 2023: 70–87; Simhofer 2021: 56–69): Manchmal finden sich nur Andeutungen auf verschiedene standardsprachliche Varietäten, bei mir als „sprachliche Unterschiede“ bezeichnet, teils werden nur zwei Vollzentren genannt, gelegentlich aber auch Pluriarealität erwähnt. Die Übungsaufgaben legen ihren Schwerpunkt auf der lexikalischen Sprachebene, was sich auch in meinen Daten widerspiegelt.

Ein letzter Bezugspunkt zur Literatur liegt bei den Lehrplänen. Diesen wird von mehreren Autor*innen vorgeworfen, sie würden das Konzept der Hochsprachlichkeit nicht genau definieren (vgl. de Cilia & Ransmayr 2019: 71–72; Heinrich 2010: 61; Legenstein 2008: 28–29). Eine Definition kann auch von mir in keinem der Lehrpläne gefunden werden.

7.4 Offen gebliebene Fragen und Anschlüsse für weitere Arbeiten

Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit konnten nicht alle Aspekte und Textquellen näher beleuchtet werden, die für die Forschung von Interesse wären. Das betrifft vor allem verschiedene Textmaterialien. So wurde sich hier auf in Österreich verwendete Bücher konzentriert, es wäre aber prinzipiell auch interessant, nicht nur die Darstellung des Konzepts der Hochsprachlichkeit, sondern auch des ÖD in Schulbüchern anderer Länder zu betrachten. Auch wäre es von Interesse, nicht nur die wenigen Buchreihen, die ich analysiert habe, über die Jahre hinweg zu bearbeiten, sondern auch andere. Ebenso wäre es sinnvoll, sich verschiedene Klassenstufen von denselben Reihen anzuschauen – auch wenn der Fokus auf hauptsächlich Oberstufenbücher insbesondere durch die Lehrplanvorgaben berechtigt ist. Ebenfalls sehr viel Textmaterial, das noch nicht gesichtet ist, findet sich in den Jahren nach der Jahrtausendwende – und natürlich in weiteren Schulbüchern, die im Laufe der nächsten Jahre erscheinen werden und sich an dem neuen Lehrplan 2023 ausrichten.

Von den Schulbüchern weggehend wäre auch interessant, die Erstauflage der Broschüre des Bundesministeriums aus 2014 zu analysieren, sofern sie doch verfügbar ist. In Bezug auf die analysierten Wörterbücher wurden zwar die meiner Ansicht nach für die Fragestellung wichtigsten Reihen, das ÖWB und der Ebner-Duden, analysiert, es bleiben aber noch andere interessante Reihen unangetastet, so vor allem das Variantenwörterbuch (beispielsweise Ammon et al. 2004), das zwar wenig in den Schulen verwendet werden dürfte, allerdings für Linguist*innen von Interesse ist und so auch andere Wörterbücher und Lehrpläne beeinflussen kann.

In Bezug auf die Methodik gibt es auch einige Aspekte, an die angeschlossen werden könnte. So wurden beispielsweise die Kategorien der Aufgabentypen nicht grundlos gewählt, andere Konzeptionen wären aber denkbar und würden gewiss auch interessante Informationen liefern. Zugänge, wie sie auch schon von anderen Autor*innen gewählt wurden, die mehr auf den Textkontext und insbesondere auch auf die Qualität von Definitionen und Erklärungen achten, wären ebenfalls weiterhin wünschenswert.

Es bleibt zu hoffen, dass die diversen offen gebliebenen Zugänge und Forschungsfragen noch von anderen Autor*innen aufgegriffen und beantwortet werden, um das ÖD und seine Stellung in der Konstellation der Standardsprachen zu untersuchen.

Anhang

8 Bibliographie

8.1 Primärliteratur

Hinter den Schulbüchern und Wörterbüchern angeführte Seitenzahlen wurden für die Analyse herangezogen. Wo keine angeführt sind, wurden keine relevanten Textstellen gefunden.

„Aktion Sprache“ 2, 1999 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 1999. *Aktion Sprache 2. Deutsch für die Oberstufe*. 3. Auflage. Altenberg & Linz: E. Rammer & VERITAS. 147–153, 156.

„Aktion Sprache“ 3/4, 1999 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 1999. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 1. Auflage. Altenberg & Linz: E. Rammer & VERITAS. 128–133.

„Aktion Sprache“ 3/4, 2000 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 2000. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 2. Auflage. Altenberg & Linz: E. Rammer & VERITAS. 128–133.

„Aktion Sprache“ 3/4, 2001 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 2001. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 3. Auflage. Altenberg & Linz: E. Rammer & VERITAS. 128–133.

„Aktion Sprache“ 3/4, 2005 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 2005. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 1. Auflage. Altenberg & Linz: E. Rammer & VERITAS. 138–144.

„Aktion Sprache“ 3/4, 2013 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 2013. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 1. Auflage. Linz & Altenberg: VERITAS & E. Rammer. 183–188.

„Aktion Sprache“ 3/4, 2022 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 2022. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 4. Auflage. Linz & Altenberg: VERITAS & E. Rammer. 183–190, 199–205.

„ansprechend Deutsch“ 6, 2019 – Lercher, Elisabeth, Oswald Kollreider, Klaus Lutz & Maria-Luise Saxer. 2019. *ansprechend – Deutsch 6 AHS. Sprachbuch + E-Book*. Neubearbeitung. Wien: Westermann Dorner. 42–44, 47–52, 68–69.

„Deutsch 1 Teil 1“, 1985 – Neuwirth, Erich, Gertrud Neumann & Peter Schullerer. 1985. *Deutsch 1. Sprachbuch für die 5. Schulstufe. Teil 1*. 1. Auflage. Linz & Wien: Veritas. 29–30.

„Deutsch 1 Teil 2“ 1985 – Neuwirth, Erich, Gertrud Neumann & Peter Schullerer. 1985. *Deutsch 1. Sprachbuch für die 5. Schulstufe. Teil 2*. 1. Auflage. Linz & Wien: Veritas.

„gedankenreich“ 6, 2021 – Reif-Breitwieser, Susanne & Bernadette Rieder. 2021. *gedankenreich 6. Deutsch für die Oberstufe*. Wien: Westermann im Verlag E. DORNER. 39–47, 50, 163–164.

„Kompetenz:Deutsch“ 1, 2023 – Aichner, Herlinde & Wolfgang Schörkhuber. 2023. *Basisteil KOMPETENZ:DEUTSCH 1*. 1. Auflage. Wien: hpt. 12, 37.

„Sprache heute“ 3, 1991 – Killinger, Robert & Walter Pirnath. 1991. *Sprache heute 3. Deutsch für MTL/HTL*. 1. Auflage. Wien: hpt. 77.

„Sprache heute“ 4, 1992 – Killinger, Robert & Walter Pirnath. 1992. *Sprache heute 4. Deutsch für MTL/HTL*. 1. Auflage. Wien: hpt.

„sprachreif“ 4, 2018 – Moser, Florian, Kathrin Schragl-Fouchal & Birgit Walthall. 2018. *sprachreif* 4. *Deutsch Oberstufe*. 1. Auflage. Wien: ÖBV. 21–26.

„wortwechsel“ 2, 2018 – Mayer-Steflic, Karin, Verena Toschner, Michaela Tröbinger-Lenzenweger & Manja Zickler. 2018. *Wortwechsel 2. Deutsch für die Oberstufe*. 1. Auflage. Linz: VERITAS. 82–87.

„wortwechsel“ 2, 2022 – Mayer-Steflic, Karin, Verena Toschner, Michaela Tröbinger-Lenzenweger & Manja Zickler. 2022. *Wortwechsel 2. Deutsch für die Oberstufe*. 4. Auflage. Linz: VERITAS. 82–87.

Broschüre des Bundesministeriums – Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2024. *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 12.08.2024*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Abruf 12. August 2024).

Burka, Alexander. 2018. Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 13–5. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Cilia, Rudolf de, Jutta Ransmayr & Ilona E. Fink. 2018. Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Forschungsprojekt der Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 10–12. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Ebner, Jakob. 2018. Österreichisches Deutsch – ein Klärungsversuch. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 7–9. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Ebner-Duden, 3. Auflage – Ebner, Jakob. 1998. *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch* (Duden-Taschenbücher 8). 3., vollständig überarbeitete Auflage. Mannheim et al.: Duden. 7–9, 13–14.

Ebner-Duden, 4. Auflage – Ebner, Jakob. 2009. *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. 4., völlig überarbeitete Auflage. Mannheim et al.: Duden. 5–6, 9–10, 13, 439–466, 471–474.

Ebner-Duden, 5. Auflage – Ebner, Jakob. 2019. *Österreichisches Deutsch. Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich*. 5., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Duden. 5–6, 9, 14, 24–76.

Gilly, Dagmar. 2018. Lehr- und Lernmaterialien. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 16–37. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oe-deutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Lehrplan 1985 – *Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. BGBl. Nr. 88/1985.

Lehrplan 1986 – *Änderung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. BGBl. Nr. 591/1986.

Lehrplan 1989 – *Änderung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. Nr. 63/1989.

Lehrplan 1990 – *Änderung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. Nr. 36/1990.

Lehrplan 1993 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. Nr. 555/1993.

Lehrplan 1994 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. Nr. 699/1994.

Lehrplan 1995 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. Nr. 644/1995.

Lehrplan 2000 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. BGBl. II Nr. 133/2000.

Lehrplan 2004 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht*. BGBl. II Nr. 277/2004.

Lehrplan 2006 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2006. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40082059/NOR40082059.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2010 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2010. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40121493/NOR40121493.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2016-08 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. BGBl. II Nr. 219/2016.

Lehrplan 2016-09 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2016. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40187087/NOR40187087.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2017 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2017. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40192783/NOR40192783.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2018 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2018. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207245/NOR40207245.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2019-09 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2019. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40214226/NOR40214226.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2019-12 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2019. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40219812/NOR40219812.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2021 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2021. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40234974/NOR40234974.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2022 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2022. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40245350/NOR40245350.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2023-01 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht*. BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A zu Artikel 4.

Lehrplan 2023-09 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2023. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40255195/NOR40255195.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Moser-Pacher, Andrea. 2018. Beispiel: Standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch (mündlich). In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 42–44. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

ÖWB, 36. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Maria Hornung & Ernst Pacolt (Hgg.). 1985. *Österreichisches Wörterbuch*. 36., überarbeitete Auflage. Wien: ÖBV. 9–13.

ÖWB, 37. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Maria Hornung & Ernst Pacolt (Hgg.). 1990. *Österreichisches Wörterbuch*. 37., überarbeitete Auflage. Wien: ÖBV. 9–15.

ÖWB, 38. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Karl Blüml, Jakob Ebner, Maria Hornung, Hermann Möcker, Ernst Pacolt & Herbert Tatzreiter (Bearbeiter). 1997. *Österreichisches Wörterbuch*. 38. Auflage, Neubearbeitung. Wien: ÖBV. 7–14, 795–800.

ÖWB, 39. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Karl Blüml, Jakob Ebner, Maria Hornung, Hermann Möcker, Heinz-Dieter Pohl & Herbert Tatzreiter (Bearbeiter). 2001. *Österreichisches Wörterbuch*. 39. Auflage, Neubearbeitung. Wien: ÖBV. 7–8, 737–746, 968–973.

ÖWB, 40. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Karl Blüml, Jakob Ebner, Maria Hornung, Hermann Möcker, Heinz-Dieter Pohl & Herbert Tatzreiter (Bearbeiter). 2006. *Österreichisches Wörterbuch*. 40., neu bearbeitete Auflage. Wien: ÖBV. 7, 803–804, 806–809, 1003–1007.

ÖWB, 41. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Karl Blüml, Jakob Ebner, Maria Hornung, Hermann Möcker, Heinz-Dieter Pohl & Herbert Tatzreiter (Bearbeiter). 2009. *Österreichisches Wörterbuch*. 41., aktualisierte Auflage. Wien: ÖBV. 7, 803–809, 988–991.

ÖWB, 42. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Karl Blüml, Gerhard Budin, Jakob Ebner, Manfred A. Fischer, Christian Fridrich, Siegfried Fussy, Isolde Hausner, Franz Lanthaler, Peter Lessky, Johannes Lindner, Hans C. Luschützky, Hermann Möcker, Herbert Moschitz, Christiane M. Pabst, Franz Patocka, Heinz-Dieter Pohl, Georg Rappold, Walter Rauter, Stefan Schäfer, Richard Schrod, Christa Staudinger, Herbert Tatzreiter & Ulrike Thumberger (Bearbeiter und Konsulenten). 2012. *Österreichisches Wörterbuch*. 42., neu bearbeitete Auflage. Wien: ÖBV. 7, 867–873, 1052–1055.

ÖWB, 43. Auflage – Blüml, Karl, Gerhard Donhauser, Jakob Ebner, Peter Ernst, Siegfried Fussy, Sorin Gadenau, Isolde Hausner, Peter Lessky, Hans C. Luschützky, Hermann Möcker, Franz Patocka, Heinz-Dieter Pohl, Georg Rappold, Walter Rauter, Richard Schrod, Herbert Tatzreiter & Philipp Vyhnanek (Konsulent*innen). 2016. *Österreichisches Wörterbuch*. 43. Auflage. Wien: ÖBV. 5–6, 867–873, 1052–1055.

ÖWB, 44. Auflage – Dollinger, Stefan, Jakob Ebner, Peter Ernst, Sorin Gadenau, Isolde Hausner, Frank Höpfel, Hans C. Luschützky, Hermann Möcker, Franz Patocka, Heinz-Dieter Pohl, Richard Schrod, Ulrike Thumberger, Herbert Tatzreiter, Philipp Vyhnanek & Manfred Wieninger (Konsulent*innen). 2022. *Österreichisches Wörterbuch*. 44. Auflage. Wien: ÖBV. 5–9, 840–841, 844–848, 1051–1055.

Schweiger, Hannes. 2018. Österreichisches Deutsch in der Literatur. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 38–41. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Zhao-Heissenberger, Gerti. 2018. Österreichisches Deutsch aus Sicht von Kultur und Sprache. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 4–6. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

8.2 Primärliteratur anderer Autor*innen

Hier angeführt sind die Primärquellen anderer Autor*innen, die in Kapitel 2.7.1 und 2.7.2 besprochen werden. Dabei handelt es sich um Lehrpläne und Schulbücher. Da die Primärquellen in ihren jeweiligen Bibliographien teils nach anderen Zitierkonventionen angeführt werden, fehlen vereinzelt bibliographische Angaben. Wo möglich, wurde die Originalquelle ausfindig gemacht, um diese Angaben zu ergänzen – wobei bestimmte Bücher zwar auffindbar, aber nicht mehr bestellbar sind und deswegen nur die unvollständigen, online vorhandenen Informationen ergänzt werden konnten. Bei den Schulbüchern finden sich in diesem Kapitel, sofern die Originalquelle nicht auffindbar ist oder aber alle bibliographischen Angaben vorhanden sind, dieselben bibliographischen Angaben wie in der Original-Bibliographie, wobei am Ende des Belegs auf das Original verwiesen wird.

Lehrpläne sind bei den meisten Autor*innen nur mit Links zur Seite des damals jeweils aktuellen Bundesministeriums angegeben und enthalten sonst keine bibliographischen Angaben. Da diese Links nicht mehr funktionieren, soll hier kurz wiedergegeben werden, welche Deutsch-Lehrpläne von wem analysiert wurden: Lehrpläne der AHS Sekundarstufe 1 aus dem Juli 2010 sowie der NMS aus dem Mai 2012 (de Cilia & Ransmayr 2019), Lehrplan der Hauptschulen März 2009 (Heinrich 2010) und Lehrplan der AHS Mai 2008 (Legenstein 2008).

„Aktion Sprache“ 7/8 – Rainer, Eva & Rainer, Gerald. 2012. *Aktion Sprache. Sprachbuch 3-4*. 5. Auflage. Veritas. (Zitiert nach de Cilia & Ransmayr 2019)

„Deutschstunde“ 4 – Pramper, Wolfgang, Helmut Hammerschmid, Stefan Hochwind & Elisabeth Nömayr. 2012. *Deutschstunde. Sprachbuch für die 8. Schulstufe. Basisteil Plus 4*. 3. Auflage. Linz: VERITAS.

„Deutschstunde“ 4 – Pramper, Wolfgang, Helmut Hammerschmid, Stefan Hochwind & Elisabeth Nömayr. 2008. *Deutschstunde 4. Basisteil. Sprachbuch für die 8. Schulstufe*. 6. Auflage. Linz: Veritas. (Zitiert nach Heinrich 2010)

„ganz klar: Deutsch“ 4 – Gruber, Wolfgang & Gertraud Hilger. 2007. *ganz klar: Deutsch 4. Arbeitsbuch*. Wien: Jugend&Volk. (Zitiert nach Heinrich 2010)

„ganz klar: Deutsch“ 4 – Gruber, Wolfgang & Gertraud Hilger. 2007. *ganz klar: Deutsch 4. Sprachbuch*. Jugend und Volk. (Zitiert nach de Cilia & Ransmayr 2019)

„Kompetenz:Deutsch“ 5 – Aichner, Herlinde & Wolfgang Schörkhuber. 2020. *KOMPETENZ:Deutsch – modular. Sprachbuch für allgemein bildende höhere Schulen. Basisteil 5*. 1. Auflage. hpt. (Zitiert nach Schiefermüller 2023, Angaben teilweise ergänzt)

„Kompetenz:Deutsch“ 5 allgemeines Trainingsbuch – Aichner, Herlinde & Wolfgang Schörkhuber. 2020. *Kompetenz:Deutsch – modular. Sprachbuch für allgemein bildende höhere Schulen Trainingsteil 5./6. Klasse*. 1. Auflage. hpt. (Zitiert nach Schiefermüller 2023, Angaben teilweise ergänzt)

„Kompetenz:Deutsch“ 6 – Aichner, Herlinde & Wolfgang Schörkhuber. 2020. *Kompetenz:Deutsch – modular. Sprachbuch für allgemein bildende höhere Schulen. Basisteil 6*. 2. Auflage. hpt. (Zitiert nach Schiefermüller 2023, Angaben teilweise ergänzt)

„Kompetenz:Deutsch“ 7/8 – Aichner, Herlinde & Wolfgang Schörkhuber. 2021. *Kompetenz:Deutsch – modular. Sprachbuch für allgemein bildende höhere Schulen. Basisteil 7/8*. 2. Auflage. hpt. (Zitiert nach Schiefermüller 2023, Angaben teilweise ergänzt)

„MEHRfach Deutsch“ 1 – Ogrisek, Barbara, Bianca Neidl, Eva Voitc & Elisabeth Wörter. 2019. *MEHRfach Deutsch 1. Teil 1 – Wissen & Verstehen*. 2. Auflage. Linz: VERITAS.

„MEHRfach Deutsch“ 2 – Ogrisek, Barbara, Bianca Neidl, Eva Voitc & Elisabeth Wörter. 2019. *MEHRfach Deutsch 2. Teil 1 – Wissen & Verstehen*. 2. Auflage. Linz: VERITAS.

„MEHRfach Deutsch“ 3 – Ogrisek, Barbara, Bianca Neidl, Eva Voitc & Elisabeth Wörter. 2020. *MEHRfach Deutsch 3. Teil 1 – Wissen & Verstehen*. 2. Auflage. Linz: VERITAS.

„MEHRfach Deutsch“ 4 – Ogrisek, Barbara, Bianca Neidl, Eva Voitc & Elisabeth Wörter. 2020. *MEHRfach Deutsch 4. Teil 1 – Wissen & Verstehen*. 1. Auflage. Linz: VERITAS.

„Sprachbuch“ 4 – Killinger, Robert, Karl Blüml & Gerald Haas. 2004. *Sprachbuch 4. Deutsch für die 4. Klasse der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen*. 1. Auflage. Wien: ÖBV & hpt. (Zitiert nach Heinrich 2010)

„Sprachbuch“ 4 Lehrerheft – Killinger, Robert, Karl Blüml & Gerald Haas. 2004. *Sprachbuch 4. Deutsch für die 4. Klasse der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen. Ausgabe für Lehrerinnen und Lehrer*. 1. Auflage. Wien: ÖBV & hpt. (Zitiert nach Heinrich 2010)

„Sprachbuch“ 7/8 – Schacherreiter, Christian & Ulrike Schacherreiter. 2012. *das Sprachbuch 3 bis zur Matura*. 2. Auflage. Linz: VERITAS.

„Treffpunkt Deutsch“ 4 – Figl, Ursula, Gudrun Natter & Stefan Schäfer. 2007. *Treffpunkt Deutsch. Sprachbuch*. 1. Auflage. ÖBV. (Zitiert nach de Cilia & Ransmayr 2019)

„Treffpunkt Deutsch“ 4 Arbeitsheft – Figl, Ursula, Gudrun Natter & Stefan Schäfer. 2007. *Treffpunkt Deutsch. Arbeitsheft*. 1. Auflage. ÖBV. (Zitiert nach de Cilia & Ransmayr 2019)

„wortwechsel“ 1 – Totschnig, E. & K. Feiner. 2017. *Wortwechsel. Deutsch für die Oberstufe 1*. 1. Auflage. VERITAS, Gemeinsam besser lernen. (Zitiert nach: Schiefermüller 2023)

„wortwechsel“ 2 – Totschnig, E., K. Hansmann & K. Feiner. 2018. *Wortwechsel. Deutsch für die Oberstufe 2*. 1. Auflage. VERITAS, Gemeinsam besser lernen. (Zitiert nach: Schiefermüller 2023)

„wortwechsel“ 3 – Totschnig, E., K. Hansmann & K. Feiner. 2018. *Wortwechsel. Deutsch für die Oberstufe 2*. 1. Auflage. VERITAS. (Zitiert nach: Schiefermüller 2023)

„wortwechsel“ 4 – Hansmann, K. & J. B. Schwaz. 2019. *Wortwechsel. Deutsch für die Oberstufe 4*. 1. Auflage. VERITAS, Gemeinsam besser lernen. (Zitiert nach: Schiefermüller 2023)

Lehrplan 1985 – *Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. BGBl. Nr. 88/1985.

8.3 Sekundärliteratur

Ammon, Ulrich, Hans Bickel, Jakob Ebner, Ruth Esterhammer, Markus Gasser, Lorenz Hofer, Birte Kellermeier-Rehbein, Heinrich Löffler, Doris Mangott, Hans Moser, Robert Schläpfer, Michael Schloßmacher, Regula Schmidlin & Günter Vallaster. 2004. *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin & New York: Walter de Gruyter. <https://doi-org.uaccess.uni-vie.ac.at/10.1515/9783110905816>.

Ammon, Ulrich. 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Ammon, Ulrich. 2016. Deutsche Sprache: Stadien und Formen der Entwicklung zur Nationalsprache. *Sociolinguistica* 30(1). 1–23. 10.1515/soci-2016-0002.

Ammon, Ulrich. 2018. Deutsch als plurizentrische Sprache und der Intertourismus zwischen den Zentren. *Sociolinguistica* 32(1). 69–77. <https://doi.org/10.1515/soci-2018-0007>.

Auer, Peter. 2005. Europe's sociolinguistic unity, or: A typology of European dialect/standard constellations. In Delbecq, Nicole, Johan van der Auwera & Dirk Geeraerts (Hgg.), *Perspectives on Variation. Sociolinguistic, Historical, Comparative* (Trends in Linguistics. Studies and Monographs 163), 7–42. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Barbour, Stephen & Patrick Stevenson. 1998. *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven* (de Gruyter Studienbuch). Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Cilia, Rudolf de & Jutta Ransmayr. 2019. *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien et al.: Böhlau.

Cilia, Rudolf de. 2014. Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. *informationen zur deutschdidaktik* 38(3). 9–19.

Davies, Winifred V. & Nils Langer. 2006. *The making of bad language. Lay linguistic stigmatisations in German: Past and present* (VarioLingua. Nonstandard – Standard – Substandard 28). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Dittmar, Norbert & Irena Schmidt-Regener. 2001. Soziale Varianten und Normen. In Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Deutsch als Fremdsprache, 1. Halbband. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 1. Halbband, 520–532. Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Dovalil, Vitek. 2003. Gibt es einen überregionalen Nonstandard im geschriebenen Deutsch? Am Material des Deutsch der achtziger und neunziger Jahre. *Sociolinguistica* 17(1). 108–140.

Dürscheid, Christa & Jan G. Schneider. 2019. *Standardsprache und Variation* (narr Starter). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Dürscheid, Christa, Stephan Elspaß & Arne Ziegler. 2015. Variantengrammatik des Standarddeutschen. Konzeption, methodische Fragen, Fallanalysen. In Lenz, Alexandra N. & Manfred M. Glauninger (Hgg.), *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* (Wiener Arbeiten zur Linguistik 1), 207–235. Göttingen: V&R unipress.

- Dürscheid, Christa. 2023. *Deutsch im Fokus. Sprachdidaktik, Internetkommunikation, Grammatik* (Sprachwissenschaft 59). Berlin: Frank & Timme.
- Ebner, Jakob. 2008. *Österreichisches Deutsch. Eine Einführung von Jakob Ebner*. Mannheim et al.: Duden.
- Ebner, Jakob. 2009. *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. 4., völlig überarbeitete Auflage. Mannheim et al.: Duden.
- Elspaß, Stephan & Konstantin Niehaus. 2014. The standardisation of a modern pluriareal language. *Orð og tunga* 16. 47–67. <https://timarit.is/page/6776633#page/n58/mode/2up> (Abruf 23. Jänner 2025).
- Fink, Ilona E. 2014. „Wimmerl is eigentlich wirklich a Mundortwort, oba ‚Pickel‘ is a net schöner.“ Ergebnisse einer Studie über das Korrekturverhalten von österreichischen Lehrenden. *informationen zur deutschdidaktik* 38(3). 78–87.
- Freywald, Ulrike, Heike Wiese, Hans C. Boas, Katharina Brizic, Antje Dammel & Stephan Elspaß. 2023. *Deutsche Sprache der Gegenwart. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Glauninger, Manfred M. 2015. (Standard-)Deutsch in Österreich im Kontext des gesamtdeutschen Sprachraums. Perspektiven einer funktional dimensionierten Sprachvariationstheorie. In Lenz, Alexandra N. & Manfred M. Glauninger (Hgg.), *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* (Wiener Arbeiten zur Linguistik 1), 11–58. Göttingen: V&R unipress.
- Heinrich, Ilona E. 2010. *Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe I für Deutsch als Muttersprache*. Wien: Universität Wien.
- Herrgen, Joachim. 2015. Entnationalisierung des Standards. Eine perzeptionslinguistische Untersuchung zur deutschen Standardsprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Lenz, Alexandra N. & Manfred M. Glauninger (Hgg.), *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* (Wiener Arbeiten zur Linguistik 1), 139–164. Göttingen: V&R unipress.
- Huesmann, Anette. 1998. *Zwischen Dialekt und Standard. Empirische Untersuchung zur Soziolinguistik des Varietätenspektrums im Deutschen* (Reihe Germanistische Linguistik 199). Tübingen: Max Niemeyer.
- Janle, Frank & Hubert Klausmann. 2020. *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Joseph, John E. 1987. *Eloquence and power. The rise of language standards and standard languages* (Open Linguistics Series). London: Frances Pinter.
- Kehrein, Roland. 2012. *Regionalsprachliche Spektren im Raum. Zur linguistischen Struktur der Vertikale* (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte 152). Stuttgart: Franz Steiner.
- Kellermeier-Rehbein, Birte. 2020. Rudolf de Cilia & Jutta Ransmayr. 2019. Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien, Köln, Weimar: Böhlau. 265 S. *Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft* 12(1–2), 186–190.

Kilian, Jörg. 2016. Grammatische Variation und Kritische Grammatik in der Lehrerbildung. In Zhu, Jianhua, Jin Zhao & Michael Szurawitzki (Hgg.), *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Germanistik zwischen Tradition und Innovation* (Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik 21), Bd. 2, 213–217. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kilian, Jörg. 2021. Didaktische Sprachkritik im Spannungsfeld zwischen Norm und Variation. Zur Markierung grammatischer Fehler in der Praxis der Bewertung von Schülerinnen- und Schülertexten im Deutschunterricht. In Hoffmeister, Toke, Markus Hundt & Saskia Naths (Hgg.), *Laien, Wissen, Sprache. Theoretische, methodische und domänenspezifische Perspektiven* (Sprache und Wissen 50), 491–516. Berlin & Boston: Walter de Gruyter.

Koppensteiner, Wolfgang & Alexandra N. Lenz. 2021. Standard(s) aus der Perspektive von „Nicht-LinguistInnen“ in Österreich. In Hoffmeister, Toke, Markus Hundt & Saskia Naths (Hgg.), *Laien, Wissen, Sprache. Theoretische, methodische und domänenspezifische Perspektiven* (Sprache und Wissen 50), 391–416. Berlin & Boston: Walter de Gruyter.

Legenstein, Christian. 2008. *Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung*. Graz: Karl-Franzens-Universität.

Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Möller, Robert. 2013. *Erscheinungsformen rheinischer Alltagssprache. Untersuchungen zu Variation und Kookkurrenzregularitäten im „mittleren Bereich“ zwischen Dialekt und Standardsprache* (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte 153). Stuttgart: Franz Steiner.

Moser-Pacher, Andrea. 2014. Leichtfüßiges Wandern in Sprachwelten zwischen Dialekt, österreichischem Standard und Quersprachigkeit. *informationen zur deutschdidaktik* 38(3). 99–104.

Niehaus, Konstantin. 2015. Areale Variation in der Syntax des Standarddeutschen. Ergebnisse zum Sprachgebrauch und zur Frage Plurizentrik vs. Pluriarealität. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 82(2). 133–168. <https://www.jstor.org/stable/24770222> (Abruf 21. Jänner 2025).

Peter, Klaus. 2017. Sprachwissen als Schlüsselfaktor beim Umgang mit sprachlicher Variation im Deutschunterricht. In Davies, Winifred V., Annelies H. Buhofer, Regula Schmidlin, Melanie Wagner & Eva L. Wyss (Hgg.), *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke* (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 99), 333–357. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rödel, Michael. 2018. Gesprochener und geschriebener Standard in der Schule. Diskriminierung, Kompassfunktion und didaktischer Mehrwert. In Albert, Georg & Sabine Diao-Klaeger (Hgg.), *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen* (Linguistik 101), 133–150. Tübingen: Stauffenburg.

Scheuringer, Hermann. 1996. Das Deutsche als pluriareale Sprache: Ein Beitrag gegen staatlich begrenzten Horizonte in der Diskussion um die deutsche Sprache in Österreich. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 29(2). 147–153: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.2307/3531824>.

Schiefermüller, Anna. 2023. *Darstellung plurizentrischer Variation in Deutsch-Lehrwerken der Sekundarstufe II. Eine Lehrwerks- und Korpusanalyse*. Wien: Universität Wien.

Schmidlin, Regula. 2011. *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache* (Studia Linguistica Germanica 106). Berlin & Boston: Walter de Gruyter.

Shafer, Naomi. 2020. de Cilia, R. & Ransmayr, J. (2019). Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien: Böhlau. *Bulletin VALS-ASLA* 112. 251–255. <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=val-003%3A2020%3A0%3A%3A201#201> (Abruf 21. Jänner 2025).

Simhofer, Katharina. 2021. *Kontrastive Untersuchung des Sprachgebrauchs im Unterrichtsfach Deutsch an zwei Gymnasien*. Wien: Universität Wien.

Vergeiner, Philip C., Elisabeth Buchner, Eva Fuchs & Stephan Elspass. 2019. Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 86(3). 284–330. <https://www.jstor.org/stable/48572299> (Abruf 21. Jänner 2025).

Vergeiner, Philip C., Elisabeth Buchner, Eva Fuchs & Stephan Elspaß. 2021. Weil Standard verständlich ist und Dialekt authentisch macht. Varietätenkonzeptionen im sekundären und tertiären Bildungsbereich in Österreich. In Hoffmeister, Toke, Markus Hundt & Saskia Naths (Hgg.), *Laien, Wissen, Sprache. Theoretische, methodische und domänenspezifische Perspektiven* (Sprache und Wissen 50), 417–442. Berlin & Boston: Walter de Gruyter.

Weiß, Anna. 2016. Jugendsprache zwischen „richtig“ und „falsch“. Variation in der (standard-)normvermittelnden Instanz Schule. In Zhu, Jianhua, Jin Zhao & Michael Szurawitzki (Hgg.), *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Germanistik zwischen Tradition und Innovation* (Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik 21), Bd. 2, 265–269. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Wiesinger, Peter. 1997. Zu Ulrich Ammons Buch „Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz – Das Problem der nationalen Varietäten“ aus österreichischer Sicht. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 25(1). 45–52. <https://libkey.io/libraries/2327/articles/45644446/full-text-file> (Abruf 21. Jänner 2025).

9 Analysierte Textquellen

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit werden für die meisten der hier aufgeführten Quellen im Text Abkürzungen verwendet. Diese stehen vor der bibliographischen Angabe.

9.1 Broschüre

Broschüre des Bundesministeriums – Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Burka, Alexander. 2018. Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 13–5. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Cilia, Rudolf de, Jutta Ransmayr & Ilona E. Fink. 2018. Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Forschungsprojekt der Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 10–12. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Ebner, Jakob. 2018. Österreichisches Deutsch – ein Klärungsversuch. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 7–9. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Gilly, Dagmar. 2018. Lehr- und Lernmaterialien. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 16–37. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Moser-Pacher, Andrea. 2018. Beispiel: Standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch (mündlich). In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 42–44. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Schweiger, Hannes. 2018. Österreichisches Deutsch in der Literatur. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 38–41. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

Zhao-Heissenberger, Gerti. 2018. Österreichisches Deutsch aus Sicht von Kultur und Sprache. In Burka, Alexander, Rudolf de Cilia, Jakob Ebner, Ilona E. Fink, Dagmar Gilly, Andrea Moser-Pacher, Jutta Ransmayr, Hannes Schweiger & Gerti Zhao-Heissenberger. 2018. *Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*, 4–6. Neuauflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf (Abruf 15. November 2023).

9.2 Lehrpläne

Lehrplan 1985 – *Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. BGBl. Nr. 88/1985.

Lehrplan 1986 – *Änderung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. BGBl. Nr. 591/1986.

Lehrplan 1989 – *Änderung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. Nr. 63/1989.

Lehrplan 1990 – *Änderung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. Nr. 36/1990.

Lehrplan 1993 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. Nr. 555/1993.

Lehrplan 1994 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. Nr. 699/1994.

Lehrplan 1995 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. Nr. 644/1995.

Lehrplan 2000 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. BGBl. II Nr. 133/2000.

Lehrplan 2004 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht*. BGBl. II Nr. 277/2004.

Lehrplan 2006 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2006. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40082059/NOR40082059.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2010 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2010. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40121493/NOR40121493.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2016-08 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. BGBl. II Nr. 219/2016.

Lehrplan 2016-09 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2016. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40187087/NOR40187087.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2017 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2017. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40192783/NOR40192783.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2018 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2018. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207245/NOR40207245.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2019-09 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2019. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40214226/NOR40214226.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2019-12 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2019. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40219812/NOR40219812.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2021 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2021. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40234974/NOR40234974.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2022 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2022. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40245350/NOR40245350.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

Lehrplan 2023-01 – *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht*. BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A zu Artikel 4.

Lehrplan 2023-09 – Bundeskanzleramt der Republik Österreich. 2023. *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40255195/NOR40255195.pdf> (Abruf 21. Jänner 2025).

9.3 Wörterbücher

Die analysierten Seiten werden am Ende der bibliographischen Angabe angeführt.

Ebner-Duden, 3. Auflage – Ebner, Jakob. 1998. *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch* (Duden-Taschenbücher 8). 3., vollständig überarbeitete Auflage. Mannheim et al.: Duden. 7–9, 13–14.

Ebner-Duden, 4. Auflage – Ebner, Jakob. 2009. *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. 4., völlig überarbeitete Auflage. Mannheim et al.: Duden. 5–6, 9–10, 13, 439–466, 471–474.

Ebner-Duden, 5. Auflage – Ebner, Jakob. 2019. *Österreichisches Deutsch. Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich*. 5., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Duden. 5–6, 9, 14, 24–76.

ÖWB, 36. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Maria Hornung & Ernst Pacolt (Hgg.). 1985. *Österreichisches Wörterbuch*. 36., überarbeitete Auflage. Wien: ÖBV. 9–13.

ÖWB, 37. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Maria Hornung & Ernst Pacolt (Hgg.). 1990. *Österreichisches Wörterbuch*. 37., überarbeitete Auflage. Wien: ÖBV. 9–15.

ÖWB, 38. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Karl Blüml, Jakob Ebner, Maria Hornung, Hermann Möcker, Ernst Pacolt & Herbert Tatzreiter (Bearbeiter). 1997. *Österreichisches Wörterbuch*. 38. Auflage, Neubearbeitung. Wien: ÖBV. 7–14, 795–800.

ÖWB, 39. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Karl Blüml, Jakob Ebner, Maria Hornung, Hermann Möcker, Heinz-Dieter Pohl & Herbert Tatzreiter (Bearbeiter). 2001. *Österreichisches Wörterbuch*. 39. Auflage, Neubearbeitung. Wien: ÖBV. 7–8, 737–746, 968–973.

ÖWB, 40. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Karl Blüml, Jakob Ebner, Maria Hornung, Hermann Möcker, Heinz-Dieter Pohl & Herbert Tatzreiter (Bearbeiter). 2006. *Österreichisches Wörterbuch*. 40., neu bearbeitete Auflage. Wien: ÖBV. 7, 803–804, 806–809, 1003–1007.

ÖWB, 41. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Karl Blüml, Jakob Ebner, Maria Hornung, Hermann Möcker, Heinz-Dieter Pohl & Herbert Tatzreiter (Bearbeiter). 2009. *Österreichisches Wörterbuch*. 41., aktualisierte Auflage. Wien: ÖBV. 7, 803–809, 988–991.

ÖWB, 42. Auflage – Back, Otto, Erich Benedikt, Karl Blüml, Gerhard Budin, Jakob Ebner, Manfred A. Fischer, Christian Fridrich, Siegfried Fussy, Isolde Hausner, Franz Lanthaler, Peter Lessky, Johannes Lindner, Hans C. Luschützky, Hermann Möcker, Herbert Moschitz, Christiane M. Pabst, Franz Patocka, Heinz-Dieter Pohl, Georg Rappold, Walter Rauter, Stefan Schäfer, Richard Schrod, Christa Staudinger, Herbert Tatzreiter & Ulrike Thumberger (Bearbeiter und Konsulenten). 2012. *Österreichisches Wörterbuch*. 42., neu bearbeitete Auflage. Wien: ÖBV. 7, 867–873, 1052–1055.

ÖWB, 43. Auflage – Blüml, Karl, Gerhard Donhauser, Jakob Ebner, Peter Ernst, Siegfried Fussy, Sorin Gadenau, Isolde Hausner, Peter Lessky, Hans C. Luschützky, Hermann Möcker, Franz Patocka, Heinz-Dieter Pohl, Georg Rappold, Walter Rauter, Richard Schrod, Herbert Tatzreiter & Philipp Vyhnanek (Konsulent*innen). 2016. *Österreichisches Wörterbuch*. 43. Auflage. Wien: ÖBV. 5–6, 867–873, 1052–1055.

ÖWB, 44. Auflage – Dollinger, Stefan, Jakob Ebner, Peter Ernst, Sorin Gadenau, Isolde Hausner, Frank Höpfel, Hans C. Luschützky, Hermann Möcker, Franz Patocka, Heinz-Dieter Pohl, Richard Schrod, Ulrike Thumberger, Herbert Tatzreiter, Philipp Vyhnanek & Manfred Wieninger (Konsulent*innen). 2022. *Österreichisches Wörterbuch*. 44. Auflage. Wien: ÖBV. 5–9, 840–841, 844–848, 1051–1055.

9.4 Schulbücher

Wo am Ende der bibliographischen Angabe keine Seiten angeführt sind, gibt es im gesamten Schulbuch keine Nennung des Konzepts der Hochsprachlichkeit. Ansonsten werden die analysierten Seitenzahlen genannt.

9.4.1 Aktuelle Schulbücher

„Aktion Sprache“ 3/4, 2022 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 2022. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 4. Auflage. Linz & Altenberg: VERITAS & E. Rammer. 183–190, 199–205.

„ansprechend Deutsch“ 6, 2019 – Lercher, Elisabeth, Oswald Kollreider, Klaus Lutz & Maria-Luise Saxer. 2019. *ansprechend – Deutsch 6 AHS. Sprachbuch + E-Book*. Neubearbeitung. Wien: Westermann Dorner. 42–44, 47–52, 68–69.

„gedankenreich“ 6, 2021 – Reif-Breitwieser, Susanne & Bernadette Rieder. 2021. *gedankenreich 6. Deutsch für die Oberstufe*. Wien: Westermann im Verlag E. DORNER. 39–47, 50, 163–164.

„Kompetenz:Deutsch“ 1, 2023 – Aichner, Herlinde & Wolfgang Schörkhuber. 2023. *Basisteil KOMPETENZ:DEUTSCH 1*. 1. Auflage. Wien: hpt. 12, 37.

„sprachreif“ 4, 2018 – Moser, Florian, Kathrin Schragl-Fouchal & Birgit Walthall. 2018. *sprachreif 4. Deutsch Oberstufe*. 1. Auflage. Wien: ÖBV. 21–26.

„wortwechsel“ 2, 2022 – Mayer-Steflic, Karin, Verena Toschner, Michaela Tröbinger-Lenzenweger & Manja Zickler. 2022. *Wortwechsel 2. Deutsch für die Oberstufe*. 4. Auflage. Linz: VERITAS. 82–87.

9.4.2 Neuere Schulbücher

„Aktion Sprache“ 3/4, 2000 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 2000. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 2. Auflage. Altenberg & Linz: E. Rammer & VERITAS. 128–133.

„Aktion Sprache“ 3/4, 2001 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 2001. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 3. Auflage. Altenberg & Linz: E. Rammer & VERITAS. 128–133.

„Aktion Sprache“ 3/4, 2005 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 2005. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 1. Auflage. Altenberg & Linz: E. Rammer & VERITAS. 138–144.

„Aktion Sprache“ 3/4, 2013 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 2013. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 1. Auflage. Linz & Altenberg: VERITAS & E. Rammer. 183–188.

„wortwechsel“ 2, 2018 – Mayer-Steflic, Karin, Verena Toschner, Michaela Tröbinger-Lenzenweger & Manja Zickler. 2018. *Wortwechsel 2. Deutsch für die Oberstufe*. 1. Auflage. Linz: VERITAS. 82–87.

9.4.3 Ältere Schulbücher

„Aktion Sprache“ 2, 1999 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 1999. *Aktion Sprache 2. Deutsch für die Oberstufe*. 3. Auflage. Altenberg & Linz: E. Rammer & VERITAS. 147–153, 156.

„Aktion Sprache“ 3/4, 1999 – Rainer, Eva & Gerald Rainer. 1999. *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. 1. Auflage. Altenberg & Linz: E. Rammer & VERITAS. 128–133.

„Deutsch 1 Teil 1“, 1985 – Neuwirth, Erich, Gertrud Neumann & Peter Schullerer. 1985. *Deutsch 1. Sprachbuch für die 5. Schulstufe. Teil 1*. 1. Auflage. Linz & Wien: Veritas. 29–30.

„Deutsch 1 Teil 2“ 1985 – Neuwirth, Erich, Gertrud Neumann & Peter Schullerer. 1985. *Deutsch 1. Sprachbuch für die 5. Schulstufe. Teil 2*. 1. Auflage. Linz & Wien: Veritas.

„Sprache heute“ 3, 1991 – Killinger, Robert & Walter Pirnath. 1991. *Sprache heute 3. Deutsch für MTL/HTL*. 1. Auflage. Wien: hpt. 77.

„Sprache heute“ 4, 1992 – Killinger, Robert & Walter Pirnath. 1992. *Sprache heute 4. Deutsch für MTL/HTL*. 1. Auflage. Wien: hpt.

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse	35
Tabelle 2: Genannte Definitionskriterien in der Broschüre des Bundesministeriums, geordnet nach Kapitel.....	45
Tabelle 3: Überblick über die angeführten Definitionskriterien des Konzepts der Hochsprachlichkeit in den verschiedenen Wörterbuch-Auflagen inklusive der von ihnen verwendeten Formulierung und der darauf basierenden Einteilung in die Analysekatgorien	64
Tabelle 4: Definitionskriterien des Konzepts der Hochsprachlichkeit nach den verschiedenen Schulbüchern mit Aufschlüsselung der Einordnung in Kategorien für die Analyse	75

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Etablierte vs. nicht etablierte Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit .	42
Abbildung 2: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit.....	42
Abbildung 3: Genannte Definitionskriterien in der Broschüre	44
Abbildung 4: Genannte Definitionskriterien in den Theoriekapiteln der Broschüre	44
Abbildung 5: Genannte Definitionskriterien in den Übungsblättern der Broschüre	44
Abbildung 6: Verteilung der Fachbegriffe in der Broschüre	46
Abbildung 7: Nennung der Vollzentren in den Theoriekapiteln der Broschüre	47
Abbildung 8: Nennung der Vollzentren in den Übungsblättern der Broschüre	47
Abbildung 9: Bezeichnungen für das ÖD in der Broschüre.....	49
Abbildung 10: Art der Übungen der Broschüre	51
Abbildung 11: Sprachliche Ebene der Übungen in der Broschüre.....	51
Abbildung 12: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit.....	53
Abbildung 13: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit außerhalb des Lehrstoffes	53
Abbildung 14: Häufigkeit der Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit nach Klassen	54
Abbildung 15: Häufigkeit der Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit nach Lehrplan	54
Abbildung 16: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit in den Lehrplänen bis 2006..	55
Abbildung 17: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit in den Lehrplänen ab 2010...	55
Abbildung 18: Verteilung der Zahl genannter Fachbegriffe auf die Lehrpläne	56
Abbildung 19: Häufige Fachbegriffe in den Lehrplänen	56
Abbildung 20: Verteilung wichtiger Fachbegriffe auf die verschiedenen Lehrpläne	57
Abbildung 21: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit in den Wörterbüchern	61
Abbildung 22: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit im ÖWB	62
Abbildung 23: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit im ED	62

Abbildung 24: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit in den verschiedenen ÖWB-Auflagen.....	62
Abbildung 25: Bezeichnungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit in den verschiedenen Auflagen des Ebner-Dudens.....	63
Abbildung 26: Nennung von Fachbegriffen in den Wörterbüchern	66
Abbildung 27: Zahl der Nennungen des Konzepts der Hochsprachlichkeit in den verschiedenen Wörterbuch-Auflagen.....	67
Abbildung 28: Verteilung der Modellwahl in den verschiedenen Auflagen der Wörterbücher	68
Abbildung 29: Verteilung positiver und kognitiver Darstellungen des ÖD in den verschiedenen Auflagen der Wörterbücher.....	69
Abbildung 30: Bezeichnungen für das ÖD in den Wörterbüchern	70
Abbildung 31: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit in den Schulbüchern	72
Abbildung 32: Bezeichnungen für das Konzept der Hochsprachlichkeit nach Schulbuchgruppe	73
Abbildung 33: Nennung der Definitionskriterien in den Schulbüchern.....	74
Abbildung 34: Genannte Definitionskriterien nach Schulbuchgruppe.....	74
Abbildung 35: Aufteilung der Zahl an Fachbegriffen auf die Schulbuchgruppen.....	76
Abbildung 36: Aufteilung der Fachbegriffe auf die Schulbuchgruppen	77
Abbildung 37: Zahl der Erklärungen der Fachbegriffe in den Schulbüchern.....	77
Abbildung 38: Nennung der Vollzentren in den Schulbüchern	79
Abbildung 39: Nennung der Vollzentren nach Schulbuchgruppe	79
Abbildung 40: Relative Verteilung der Modellwahlen nach Schulbuchgruppe.....	80
Abbildung 41: Art der Übungen in den Schulbüchern.....	82
Abbildung 42: Übungsart nach Schulbuchgruppe	82
Abbildung 43: Sprachliche Ebene der Übungsaufgaben in den Schulbüchern	83
Abbildung 44: Sprachliche Ebene der Übungsaufgaben nach Schulbuchgruppe.....	83
Abbildung 45: Vermischung von Standard und Nonstandard bei den Übungsaufgaben der verschiedenen Schulbuchgruppen.....	84

12 Abstract

Sowohl das Konzept der Hochsprachlichkeit als auch das Österreichische Deutsch sind Themen, die im muttersprachlichen Deutschunterricht häufig unterrepräsentiert sind. Es wird untersucht, inwiefern diese beiden Aspekte besprochen und wie sie dargestellt werden. Hierzu werden vier Textquellen zwischen 1985 und 2023 analysiert, darunter eine zum Thema passende Broschüre des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, die veröffentlichten Lehrpläne des genannten Zeitraums, die entsprechenden Wörterbuchauflagen des Österreichischen Wörterbuchs und des von Jakob Ebner verfassten und im Duden-Verlag erschienenen Wörterbuchs der österreichischen Sprache sowie siebzehn Schulbücher. Es wird erhoben, inwiefern das Konzept der Hochsprachlichkeit bezeichnet, erklärt und bewertet wird, inwiefern auf die verschiedenen staatspezifischen Varietäten eingegangen wird, wie das Österreichische Deutsch bezeichnet und bewertet wird, mit welchen Übungsaufgaben die beiden Themen im Deutschunterricht vermittelt und welche sprachlichen Ebenen dabei angesprochen werden. Zuletzt findet ein Vergleich der verschiedenen Analyseergebnisse des Zeitraums 1985 bis 2023 statt, um auf diachrone Entwicklungen der analysierten Aspekte aufmerksam zu werden.

Dabei stellt sich heraus, dass bis 1999 das Österreichische Deutsch nur selten in den verschiedenen Textquellen angesprochen wird und auch das Konzept der Hochsprachlichkeit in erster Linie von Wörterbüchern behandelt wird. Ab der Jahrtausendwende nehmen die Nennungen beider Konzepte zu und erreichen teilweise einen Höchststand. In den Textquellen, die dem Schuljahr 2023/24 zugeordnet werden, finden sich nur noch geringfügige Änderungen hin zu einer linguistisch orientierten Darstellung und Besprechung beider Konzepte, die sich zwar deutlich vom Stand bis 1999 unterscheidet, jedoch immer noch Verbesserungsbedarf aufweist.