



Monika Dannerer* und Philip C. Vergeiner*

(Un-)Sicherheit, (In-)Konsistenz und vielerlei Maß

(In-)security, (In-)consistency and Different Yardsticks

Zu Form und Aussagekraft von (Sprach-)Normformulierungen in Interviews

On the Form and Expressiveness of Formulations Using Standard Language in Interviews

<https://doi.org/10.1515/zgl-2019-0022>

Abstract: This paper deals with normative statements in interviews concerning the use of languages and varieties in university. A corpus of 123 interviews with teachers, students and administrative staff was used to investigate within an interactional approach the relation between the form of normative statements, the norms they refer to and the interactional situation in the interviews. This article shows by means of three exemplary analyses that the expression of normative expectations / evaluations is highly dependent not only on the validity, salience and effectiveness of the norms in question, but also on the interview situation itself. Seen as a social practice and not just as an instrument of eliciting attitudes and other metalinguistic data, the interview becomes a showcase of the interconnection of normative phenomena (norms, values, attitudes ...), normative conflicts and their negotiation.

- 1 Einleitung
- 2 Normen und andere normative Entitäten
- 3 Normen und Normformulierungen
- 4 Datenkorpus
- 5 Analyse
- 5.1 Varietätenverwendung in Lehrveranstaltungen

***Kontaktpersonen: Prof. Dr. Monika Dannerer:** Institut für Germanistik, Universität Innsbruck, Innrain 52d, A-6020 Innsbruck, E-Mail: monika.dannerer@uibk.ac.at

Dr. Philip C. Vergeiner MA: Fachbereich Germanistik, Universität Salzburg, Erzabt-Klotz-Straße 1, A-5020 Salzburg, E-Mail: philip.vergeiner@sbg.ac.at

- 5.2 Die Rolle von Englisch als Wissenschaftssprache in der Lehre
- 5.3 Die Rolle der Herkunftssprachen
- 6 Zusammenfassung und Ausblick
Literatur

1 Einleitung

Normen und Sprache sind eng miteinander verbunden: Einerseits sind Sprachen und ihre Varietäten normiert, andererseits unterliegen auch Wahl und Gebrauch von Sprachen und Varietäten Normen. Zudem ist Sprache ein essentieller Bestandteil von Normierungsvorgängen: Normentstehung, -kodifizierung, und -durchsetzung basieren zumeist auf Sprache und Sprechen. Dieser Beitrag will das Sprechen über Normen *und* daraus erkennbare Normen für das Sprechen in ihrem Zusammenhang analysieren. Dabei werden exemplarisch Sprachgebrauchsnormen für die Institution Universität fokussiert, und zwar solche, die regeln, ob und wenn ja, wann gewisse Sprachen / Varietäten zum Einsatz kommen sollen. Vorgestellt werden hierzu Interviewäußerungen, die im Rahmen des Projekts VAMUS („Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg“)¹ aufgezeichnet, transkribiert und sowohl inhalts- als auch gesprächsanalytisch ausgewertet wurden.

Für diesen Beitrag werden die Ergebnisse der gesprächsanalytischen Interviewanalyse fokussiert. Mit ihr lassen sich die Interviewäußerungen als situierte Praktiken verstehen. Dadurch wird der keineswegs neutrale Kontext des Interviews klarer erkennbar und systematischer erfassbar, und es wird möglich, „sprachbezogene Bewertungen in ihrer sequentiellen und situativen Einbettung in einen dialogischen Austausch zu untersuchen“ (König 2015: 142).

Nachfolgend sollen drei Fragestellungen näher beleuchtet werden:

1. Wie werden Normen zur Verwendung von Sprachen und Varietäten von Lehrenden und Studierenden² der Universität in den Interviews formuliert und (wie) werden sie ausverhandelt?
2. Inwiefern erlaubt die Form sprachnormativer Äußerungen Rückschlüsse auf dahinterstehende normative Strukturen? Inwiefern spiegelt sie auch die Rolle der ProbandInnen in der Institution?

¹ Das von Monika Dannerer und Peter Mauser geleitete Projekt wurde vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank finanziert (ÖNB-Projektnummer 15.827, Laufzeit April 2014–März 2018; vgl. auch: uibk.ac.at/germanistik/vamus/projekt.html, 08.05.2018).

² Aus Platzgründen werden ProbandInnen der Verwaltung und Normen / Normäußerungen zur Sprachverwendung in der Verwaltung ausgespart.

3. Wie wirkt sich die Datenerhebung in Form eines Interviewgesprächs auf diese Normformulierungen aus?

Zunächst aber sollen der theoretische Rahmen sowie Korpus und Methodik kurz dargestellt werden.

2 Normen und andere normative Entitäten

Normen sind konzeptionell schwer zu fassen – sie werden deshalb uneinheitlich definiert; folgende Gemeinsamkeiten verbinden aber (fast) alle Normkonzeptionen:³

- Normen fungieren als Bewertungsmaßstäbe und Regulative des Handelns. Sie formulieren normative Erwartungen, d. h. Erwartungen darüber, welche Handlungen präferiert, verboten oder erlaubt sind (im Unterschied zu rein deskriptiven Erwartungen darüber, was künftig sein wird). Zugleich sind Normen eine Grundlage für Handlungsbewertungen. Insofern Normen präskriptiv und evaluativ sind, wirken sie normativ; jedoch sind nicht alle präskriptiven und/oder evaluativen, d. h. alle normativen Phänomene Normen (s. u.).
- Indem sie ein bestimmtes Handeln in gewissen Situationen vorschreiben, haben Normen eine regulierende Funktion: Ihre Struktur ist meist konditional: „H soll / darf / darf nicht von P getan werden, wenn S“. H spezifiziert dabei eine von mehreren Handlungsalternativen, die in gewissen Situationen (S) von einer festgelegten Person (P) – meist einem/r RollenträgerIn – zu wählen ist.
- Normen sind in sozialen Systemen verankert, in denen der/die Einzelne sie als soziale Tatsachen vorfindet: Erwartungen / Wertungen werden über Sozialisierungsvorgänge weitergegeben und dann sozial geteilt – bzw. wird davon ausgegangen, dass andere sie teilen: Normen beruhen in diesem Sinne nicht (nur) auf eigenen Sollenserwartungen, sondern (auch) auf Erwartungen über die Sollenserwartungen anderer. Daneben bestehen Sanktionserwartungen bei abweichendem Verhalten. Normkonformität erscheint als soziales Handeln, d. h. Handeln, „welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird“ (Weber 1922: 1).

³ Vgl. zu Normen in der Linguistik Dittmar & Schmidt-Regener (2001) und Gloy (2004); vgl. ausführlicher Bartsch (1987), Gloy (1975). Als (außerlinguistische) „Klassiker“ zur Normtheorie vgl. etwa: Popitz (2010); Wright (1979); Geiger (1987); Luhmann (1969); Weber (1922); Durkheim (1991).

Mit diesen Begriffskomponenten lassen sich andere Phänomene abgrenzen, mit denen Normen oft zusammenhängen, ohne jedoch zusammenzufallen:

- *Häufigkeiten*: Bisweilen wird von (deskriptiven) Normen gesprochen, wenn auf das in einer Gesellschaft Häufig(st)e rekuriert wird. Auch wenn dieses vielfach normativ induziert ist, geht es nicht immer auf Normen zurück; außerdem haben nicht alle Normen dieselbe Wirksamkeit.
- *Werte / Prinzipien*: Der Inhalt von Werten / Prinzipien ist, „daß etwas sein soll; sie selbst stellen [...] keine Handlungsanweisungen dar“ (Gloy 1975: 33). Sie beziehen sich auf Zustände: Verständlichkeit ist ein Wert; dass eine bestimmte Sprache zu sprechen ist, etwa weil sie verständlich ist, ist eine Norm. Viele Normen werden aus Werten / Prinzipien abgeleitet bzw. durch sie legitimiert.
- *Einstellungen*: Normative Erwartungen / Bewertungen können auch auf „private“ Dispositionen zurückgehen. Erst wenn sie kollektiv sind und Erwartungserwartungen bestehen, ist von Normen zu sprechen; ansonsten liegen „nur“ Einstellungen vor (Ajzen & Fishbein 1973, 2005).

Normen sind mit anderen normativen Entitäten verbunden – neben Werten und Einstellungen etwa mit Ideologien. Gemeinsam bilden sie das normative System eines Individuums sowie einer Gemeinschaft (Johnson et al. 2006: 57; Berger & Luckmann 2016: 68). Ein wesentlicher Aspekt der Legitimität von Normen ist ihre Legitimierung (zum Begriff Johnson et al. 2006: 57), verstanden als „Prozeß[en] d[es] Erklärens und Rechtfertigens“ der Existenz und Geltung der Norm. Solche Prozesse rationalisieren, „warum die Dinge sind, was sie sind“, zugleich, warum man „eine Handlung ausführen soll“ (Berger & Luckmann 2016: 100). Diese Rationalisierungen sind „sekundär“ (Berger & Luckmann 2016: 98): Sie verweisen nicht (notwendigerweise) auf die Gründe, die eine Norm entstehen ließen, mithin sind sie nicht notwendig dafür, dass eine Norm wirkt. Normrechtfertigungen und -begründungen beziehen sich dabei immer auf Normatives (andere Normen, aber auch Werte, Einstellungen usw.), entweder explizit oder implizit – rein über Deskriptives können Normen nie gerechtfertigt werden (Kutschera 1973: 70–72). Legitimierungen treten gerade bei Normkonflikten oft auf.⁴

⁴ Der Begriff wird mit unterschiedlich weiter Referenz verwendet; in einer weiteren Definition existieren Normkonflikte in allen „problematische[n] Situationen, in denen eine oder mehrere Personen und eine oder mehrere Normen involviert sind“ (Bartsch 1987: 292).

3 Normen und Normformulierungen

Normen (und andere sozionormative Sachverhalte) werden v.a. sprachlich fassbar, primär in wertenden und / oder vorschreibenden Äußerungen – als soziale Phänomene sind sie allerdings von ihrer Formulierung zu trennen (Wright 1979: 103; Kutschera 1973: 12; Geiger 1987).⁵ Neben normativen Äußerungen (durch Vorschriften und Wertungen) kann auch deskriptiv über Normen gesprochen werden. Zu unterscheiden ist deshalb (bei Sprachnormen) zwischen einem „sprachnormativen Diskurs“ und einem „Diskurs über [Sprach-]Normen“ (Settekorn 1988: 10), wobei „zur selben Zeit beide Verwendungsweisen im Spiel“ sein können bzw. nicht ganz klar sein kann, was vorliegt (Wright 1979: 11; ähnlich Kutschera 1973: 13). Prinzipiell werden im Diskurs über Normen Normfeststellungen geäußert, die *wahrheitswertfähig* sind; Normformulierungen im normativen Diskurs dagegen sind normative Aussagen mit evaluativem und / oder deontischem Charakter, die einen *Geltungsanspruch* im Sinne einer Norm in obiger Bedeutung stellen (Kutschera 1973; Wright 1979; Geiger 1987). In diesem Beitrag wird primär untersucht, wie normative Geltungsansprüche durch Normformulierungen vorgebracht und dann kollaborativ im Interview ausgehandelt werden.

Ob und in welcher Weise eine Aussage eine Normformulierung ist, ist aufgrund der Ambiguität des normativen Vokabulars nur interpretativ erschließbar (Wright 1979: 103; Kutschera 1973: 12) – zu bedenken sind etwa die Semantik der Modalverben mit ihrer epistemischen und deontischen Bedeutung oder die verschiedenen Möglichkeiten, einen Imperativ zu formulieren. Die Normativität von Äußerungen zeigt sich in diesem Sinne immer nur im Kontext – wozu neben verbalen auch para- und nonverbale Signale zu zählen sind, gleichsam die gesamte diskursive Umgebung (vgl. z. B. König 2015). Die Art und Weise, wie Normformulierungen vorgebracht werden, ist somit *per se* zu berücksichtigen. Allerdings – so die hier vertretene These – kann ein feingliedriges Analyseverfahren mehr freilegen als allein die normativen Propositionen: Dafür bietet sich die diskursive Interviewanalyse an, die in den letzten Jahren entwickelt wurde – etwa im Rahmen der Spracheinstellungsforschung (vgl. bspw. Cuonz 2014; Soukup 2014; Liebscher & Dailey-O’Cain 2009; Tophinke & Ziegler 2014; Imo & Ziegler 2018), aber auch andernorts (Preston 1994; Rodgers 2016; Laihonen 2008). In ihr wird einerseits die Form von Interviewaussagen stärker ins Zentrum gerückt – also welche Inhalte auf welche Weise versprachlicht und verknüpft werden (und auch, was implizit bleibt) –, andererseits aber auch die gesamte Interaktionalität der

⁵ Ein wichtiges Argument hierfür ist, dass sich ein und dieselbe Norm unterschiedlich formulieren lässt: „X soll Y tun“ und „Wenn X Y unterlässt, ist das falsch“ können auf denselben normativen Sachverhalt referieren.

Interviewsituation. Gezeigt wurde, dass eine Interviewerhebung nicht als neutrales Erhebungsinstrument, sondern als spezifische soziale Praxis anzusehen ist, bei der alle Merkmale von Gesprächen präsent sind (bspw. deren Sequentialität, Indexikalität und Ko-Konstruktivität, außerdem deren Verstehensvoraussetzungen sowie die unterschiedlichen Gesprächsfunktionen und -aufgaben; vgl. bspw. Arendt 2014; Liebscher & Dailey-O’Cain 2014).

Eine Normenforschung, die diese Erkenntnisse beachtet und Interviews diskursiv analysiert, steht (noch) aus. Im Rahmen einer diskursiven Normenforschung wären aber bspw. folgende Fragestellungen zu bearbeiten:

- Wie werden normative Sachverhalte versprachlicht – welche Aspekte von Normen werden wie ausgedrückt, welche bleiben implizit? Wie werden Normvorstellungen salient gemacht und was sagt dies über die beteiligten Normen aus?
- Werden normative Propositionen miteinander sowie mit deskriptiven Propositionen verknüpft? Wenn ja, welche Propositionen werden wie und zu welchem Zweck verbunden?
- Gibt es Normkonflikte bei normbezogenen Äußerungen einer Sprecherin / eines Sprechers oder zwischen den normbezogenen Äußerungen mehrerer Sprecher/innen – (wie) werden diese thematisiert?
- Bestehen spezifische Formen der Sequentialität zwischen den *turns* im normativen (Interview-)Diskurs – wenn ja, welche? Welche interaktive Dynamik entspinnt sich zwischen Interviewer/in und Interviewtem/r – welche normbezogenen Äußerungen werden von wem getätigt und wie reagiert das Gegenüber darauf?
- Haben normative Äußerungen einen über die Auskunftsfunktion hinausgehenden Sinn im Interview (z. B. Beziehungsgestaltung, Positionierungen)?

Natürlich können im vorliegenden Beitrag nicht alle Fragestellungen besprochen werden; ihre Relevanz soll aber in der Folge anhand dreier Beispielanalysen illustriert werden; zuvor soll das Korpus vorgestellt werden, aus dem die Beispiele stammen.

4 Datenkorpus

Das Projekt „VAMUS“, aus dem die hier präsentierten Daten stammen, strebt eine übergreifende Analyse sprachlicher Repertoires, die an der Universität bei Studierenden, Lehrenden und VerwaltungsmitarbeiterInnen anzutreffen sind, an. Es berücksichtigt Sprachgebrauch und -einstellungen, aber auch Sprachenpolitik in

einem weit gefassten Verständnis, das Handlungen wie auch Nicht-Handlungen *aller* AkteurInnen erfasst, d. h. nicht nur der Leitenden, die ggf. explizit sprachpolitische Vorgaben (vgl. Spolsky 2012) machen. Der Repertoirebegriff umfasst dabei im Sinne von Gumperz (1964) bzw. Busch (2012) zum einen Sprachen mit ihren Varietäten im Standard- und Nonstandardbereich – mit Wandruszka (1981) gesprochen die „*inersprachliche*“⁶ Mehrsprachigkeit. Zum anderen schließt der Begriff auch die sogenannte „*äußere*“ Mehrsprachigkeit ein, im vorliegenden Fall besonders Englisch als Wissenschaftssprache bzw. *Lingua franca* (ELF); daneben aber auch andere Sprachen, die an der Universität in Einzelphilologien vertreten sind, und – was oft vergessen wird – Sprachen, die durch Migration als „*Herkunfts- oder Erstsprachen*“ mitgebracht werden.

Im Projekt wurden einige Hypothesen zum Umgang mit Sprachen und Varietäten formuliert, die sich bei der Auswertung der Daten aus Fragebögen und Interviews sowie der exemplarischen Analyse universitären Sprachgebrauchs (s. u.) bislang bestätigt haben:

- (1) *Generell* wird eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit geäußert – diese wird jedoch, abgesehen vom Englischen, in *konkreten* Fällen stark relativiert.
- (2) Regionale Varietäten werden – zumindest in bestimmten Kontexten – sehr wohl verwendet, was aber geleugnet wird.
- (3) Andere Sprachen als Englisch und v. a. migrationsbedingte Herkunftssprachen werden außerhalb der jeweiligen Philologien marginalisiert.
- (4) Letztlich dominiert eine Einstellung, die als „*monoglossischer/-varietärer Habitus plus Englisch*“ bezeichnet werden kann (Dannerer & Mauser 2016: 180; Dannerer 2018a).

Das Datenmaterial für die entsprechenden Analysen wurde in einem Mixed-Methods-Design erhoben: Es berücksichtigt die wichtigsten Gruppen an der Universität – Studierende, Lehrende, VerwaltungsmitarbeiterInnen sowie die Universitätsleitung. Im Einzelnen umfasst es:

- 1.227 online-Fragebögen von Studierenden, Lehrenden und VerwaltungsmitarbeiterInnen;
- 123 Interviews mit den gleichen Personengruppen, in denen Perzeption, Attitüden und Aussagen über den eigenen Sprachgebrauch vertiefend erhoben wurden;

⁶ Wandruszka, der in diesem Kontext häufig zitiert wird, verwendet unterschiedliche Termini: „*muttersprachliche Mehrsprachigkeit* (Wandruszka 1981: 14–16), „*inersprachliche Mehrsprachigkeit*“ (Wandruszka 1981: 127) und „*innere Mehrsprachigkeit*“ (Wandruszka 1981: 139).

- 19 Interviews mit leitenden Personen an der Universität und 28 schriftliche Dokumente, um die explizite Sprachenpolitik zu analysieren;
- 19 Sprachgebrauchsaufnahmen in natürlichen Situationen, um ausschnitthaft die tatsächliche Sprachverwendung in Lehre und Verwaltung zu dokumentieren (insgesamt ca. 30 Stunden Audio- und Videoaufnahmen).

Im vorliegenden Beitrag stehen die Interviewaufnahmen im Mittelpunkt, da hinter den dort geäußerten Attitüden die Normvorstellungen am besten erkennbar werden.⁷

Die Interviews wurden mit Personen geführt, die sich am Ende des *online*-Fragebogens schriftlich dazu bereiterklärt hatten; InterviewerInnen waren entsprechend eingeschulte studentische MitarbeiterInnen. Die Gesamtdauer der Aufnahmen umfasst rund 86 Stunden, was eine durchschnittliche Interviewdauer von ca. 36 Minuten ergibt. Das gesamte Interviewkorpus wurde zunächst grob transkribiert und anschließend unter Verwendung von ATLAS.ti im Hinblick auf zentrale Untersuchungskategorien und Fragestellungen des Projekts kodiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die für diesen Beitrag ausgewählten und analysierten Interviewsequenzen können vor dem Hintergrund des gesamten erhobenen Materials als typisch in ihren grundlegenden normativen Äußerungen angesehen werden.

Anders als etwa die Untersuchung von Vogl (2018), die sich mit der Mehrsprachigkeit an *unterschiedlichen* Universitäten in Europa beschäftigt, zielt VAMUS darauf ab, eine *einzelne* Universität – gleichsam als „Modell“ für den Umgang mit Varietäten und Sprachen – möglichst genau zu untersuchen. Die Universität Salzburg eignet sich dafür aus verschiedenen Gründen sehr gut: Sie ist mit ca. 18.000 Studierenden von mittlerer Größe, liegt im süddeutschen Sprachraum, wo Varietäten insgesamt eine höhere Präsenz im Alltag haben, und zieht auch über die Grenzen Österreichs hinweg Studierende aus dem deutschen Sprachraum an (schwerpunktmäßig aus dem benachbarten Bayern). Die größten Gruppen kommen aus den Bundesländern Salzburg (41 %) und Oberösterreich (22 %), aus Deutschland (20 %) sowie dem nicht-deutschsprachigen Ausland (7 %).⁸ Dass auch viele Lehrende aus Deutschland stammen, ist nicht offiziell

⁷ Normvorstellungen wurden darüber hinaus auch in den Fragebögen erhoben, die quantitativ-statistisch ausgewertet wurden (vgl. z. B. Dannerer & Mauser 2019). Selbstverständlich zeigen sie sich auch in den schriftlichen Dokumenten (vgl. Maier 2016) und können auch aus dem unmittelbaren sprachlichen Handeln abgeleitet werden (vgl. dazu bspw. Deppermann & Helmer 2013).

⁸ Über die Erstsprachen der Studierenden geben diese Herkunftsangaben freilich keine Auskunft, allerdings werden hierüber von der Universität auch keine Zahlen erhoben.

dokumentiert, wird aber beispielsweise in den Fragebögen deutlich, wo ihr Anteil 24 % beträgt. Durch diese regionale Diversität spielen neben den lokalen (süd-)mittelbairischen Varietäten noch andere regionale Varietäten, v. a. auch andere Standardvarietäten des Deutschen eine wichtige Rolle. Aus den Fragebögen ist zudem ersichtlich, dass die überwiegende Mehrheit der ProbandInnen im familiären Alltag und mit FreundInnen Dialekt sowie Umgangssprache verwendet, was für den süddeutschen Sprachraum nicht erstaunt. Varietätenkompetenzen und -vielfalt sind also groß. Letzteres gilt gleichermaßen für andere Sprachen, auch wenn die Universität dazu keine Zahlen erhebt: Bei den TeilnehmerInnen der Online-Erhebung sind es bei den Studierenden 15 %, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, bei den Lehrenden 12 %, bei den VerwaltungsmitarbeiterInnen 9 %.

Eine relevante Frage ist, ob und in welchen situativen Kontexten es an der Universität zum Einsatz dieser prinzipiell vorhandenen, unterschiedlichen Sprachen / Varietäten kommt, und ob gewisse Normen einschränken, welche Sprachen / Varietäten wann verwendet werden, werden sollen bzw. dürfen.⁹

5 Analyse

5.1 Varietätenverwendung in Lehrveranstaltungen

Sowohl in den Fragebögen als auch in den Interviews wurde nicht nur nach der eigenen Varietätenverwendung in unterschiedlichen privaten und universitären Kontexten gefragt, sondern es wurden auch entsprechende Angemessenheitsurteile elizitiert. Gerade in Hinblick auf Lehrveranstaltungen, z. T. aber auch für das Sprechen an der Universität überhaupt, werden in den Fragebögen klare Präferenzen für die Verwendung der Standardsprache artikuliert.¹⁰ Dieser Befund wurde anhand der Interviews vertieft. Im folgenden Beispiel fragt die Interviewende mit der im Interviewleitfaden vorgegebenen Frage nach der Existenz von „No-Goes“ an der Universität allgemein und damit nach sprachlichen Normen. Dem Ausschnitt geht eine längere Sequenz über Dialekt- und Standardverwen-

⁹ Vgl. ausführlicher zu Sprachnormen an der Universität Salzburg Vergeiner (2019).

¹⁰ Im Fragebogen – Mehrfachantworten waren möglich – geben 95 % der Studierenden an, in Lehrveranstaltungen (auch) Standardsprache zu verwenden (51 % verwenden auch Umgangssprache, 15 % auch Dialekt), in der Interaktion mit der Verwaltung sind es 70 %, die zumindest teilweise Standardsprache verwenden (58 % auch Umgangssprache, 20 % auch Dialekt), in der Interaktion mit anderen Studierenden an der Universität hingegen verwenden nur 40 % (auch) Standardsprache (75 % auch Umgangssprache, 51 % auch Dialekt) – vgl. Dannerer (2019).

derung an der Universität voran, auf die die Interviewerin mit „in dEm zusammenhang“ (Z. 1) retrospektiv verweist:

(1) SEA (DaZ, NW; Gesamtlänge: 23:20; Ausschnitt: 15:58–16:26)

001 IV: gibt es in dEm zusammenhang im universitären
Alltag sowas wie (.)
NOgoes?

002 SEA: (2.0) nja ICH find halt,=
003 =man sollte (.) in VORlesungen;
004 vor allem wenn man mit am profESSor spricht,
005 öhm (--) nicht UMGangssprachlich sprechen.
006 ICH-
007 (1.7) ich find des geHÖRT sich irgendwie nich
weil_s,
008 (-) WEISS nich,=
009 =es wirkt irgendwie <<lachend>FAUL.
010 h° ich WEISS nicht genau?>
011 [((lacht))]
012 IV: [<<lachend> mhm ja interessANT.>]
013 ((lacht)) <<lachend>JO?>
014 SEA: also ich hab_s auch so in der SCHUle einfach
immer gelernt;=
015 =bei referATen und so,=
016 =man spricht immer HOCHdeutsch;
017 das geGEHÖRT sich einfach.

Die Studentin Elisabeth Adeis¹¹ antwortet nach einer Pause von zwei Sekunden zunächst mit einer Einschränkung auf die offene Frage, ob es allgemein No-Goes gäbe – sie kennzeichnet ihre Äußerung dabei als persönliche Meinung („*ICH*

11 Alle Namen sind durch ein Pseudonym ersetzt. Der Transkriptkopf gibt Auskunft a) über die Sprechersigle, b) darüber, ob Deutsch Erstsprache/Muttersprache (DaM), Zweitsprache (DaZ – hierunter wurden in VAMUS Personen mit einer anderen L1 als Deutsch verstanden, die ihre Schulausbildung im deutschsprachigen Raum abgeschlossen haben) oder Fremdsprache (DaF – Personen, die erst nach ihrem Schulabschluss in den deutschsprachigen Raum migriert sind) ist, c) über die Fakultätenzuordnung (KGW – Kultur- und Gesellschaftswissenschaften; NW – Naturwissenschaften; RW – Rechtswissenschaften und KTH – Katholische Theologie; ANON – anonymisierte Fachbereiche), d) über die Gesamtlänge des Interviews und e) über Beginn und Ende des transkribierten Ausschnitts.

find halt,=“), formuliert aber dennoch eine Norm – erkennbar an der Allgemeingültigkeit der ausgedrückten Handlungsregel („=man sollte“). Während sie die Geltung dieser Norm zunächst auf einen speziellen Kontext einschränkt („in Vorlesungen“), verschiebt sie ihn in ihren weiteren Ausführungen: Der Verweis auf die Kommunikation zwischen Studierendem/r und „proFESor“ – gemeint sind hier wohl alle Lehrenden –, die gerade für den Lehrveranstaltungstyp Vorlesung nicht spezifisch bzw. typisch ist, legt eine Erweiterung des Fokus auf (interaktive) „Lehrveranstaltungen im Allgemeinen“ nahe. Die Norm formuliert sie zunächst negativ („nicht Umgangssprachlich sprechen.“), erst in Z. 16 fasst sie sie positiv und betont zugleich die in diesem Kontext uneingeschränkte Geltung („=man spricht immer HOCHdeutsch“).

Auffällig ist, dass die Interviewfrage keine eindeutige Positionierung erforderlich macht – eine Beschreibung, welche Normen beobachtet werden, wäre ausreichend gewesen (s. o. zum Unterschied von normativem Diskurs und dem Diskurs über Normen). Die meisten Studierenden im Interviewkorpus präferieren diese Möglichkeit, nicht aber Adeis, die damit signalisiert, dass sie die hinter ihrer Äußerung stehende Norm internalisiert hat.¹² Sie schwächt sie hier und in weiterer Folge allerdings mehrfach ab: mit der Modalpartikel „halt“, dem Konjunktiv („man sollte“) sowie mit Heckenausdrücken („irgendwie“, „weiss nicht genau“). Ein solches sprachliches Verhalten ist nicht selten, wenn Studierende normative Äußerungen formulieren. Ähnlich wie die Präferenz für das Sprechen über Normen statt des eigenständigen Äußerns normativer Erwartungen lässt sich das als Ausdruck ihrer Stellung an der Universität deuten: Sie fühlen sich offenbar nicht ganz sicher in ihrer sozialen Rolle, wenn von ihnen normative Äußerungen über KommilitonInnen und Lehrende verlangt werden (s. u.).

Obwohl die Frage bereits in Z. 5 beantwortet ist, fügt Adeis in Z. 6–9 eine Legitimierung an: Sie macht dabei eine gängige Einstellung gegenüber Dialekt und Umgangssprache salient – Nonstandard wirke „faul“.¹³ Der implizite Umkehrschluss ist, dass nur die Standardsprache ein (im Sprechen mit Höhergestellten angemessenes, d. h. „gesolltes“) sprachliches Bemühen ausdrückt.¹⁴ Die Argumentation beruht letztlich auf einer Standardideologie, die (nur) den Standard als

¹² Vgl. etwa Vergeiner (2019), der zeigt, dass es sich dabei um eine Norm an der Universität handelt.

¹³ Bei Soukup (2009: 123f.) z. B. finden sich Belege, dass der Nonstandard „locker“ oder „gemütlich“ sei.

¹⁴ Dass die Verwendung von Standardsprache Bemühen und Anstrengung voraussetzt, wird in anderen Interviews auch durch die Verwendung der Raummetapher des Oben und Unten unterstrichen, die verdeutlicht: Man muss aktiv und konzentriert dagegen arbeiten, um in der Standardsprache „oben“ zu bleiben und nicht in den Dialekt „abzurutschen“.

(mühsam) anzustrebende Varietät begreift (Milroy & Milroy 2003). Die folgenden verbalen und paraverbalen Abschwächungssignale („*ich weiß nicht genau*“ sowie das Lachen, in das die Interviewerin „solidarisch“ einstimmt) zeigen allerdings neuerlich Adeis' Unsicherheit im Hinblick auf ihre Normlegitimierung. Die Interviewerin ratifiziert die Einstellungsäußerung, dass Dialekt „faul“ wirke, nicht nur mit einem Lachen, sondern auch mit einer lachend gesprochenen vagen Beurteilung dieser Äußerung („*mhm ja interesSANT.*“). Das „*JO?*“ mit stark steigender Intonation ist eine äußerst ambige Rückmeldung. Adeis jedenfalls setzt fort, ihre normative Erwartung zu begründen. Der damit einhergehende Legitimationsaufwand – der wie hier meist nicht explizit elizitiert wird – ist durchaus typisch; die Interviewte wird als „Expertin“ befragt, es werden also möglichst nachvollziehbare Auskünfte von ihr erwartet. Der Legitimierungsdiskurs, den sie initiieren will, bereitet ihr aber erkennbare Schwierigkeiten (Z. 10). Ihre Bekräftigung, es *gehöre sich nicht*, zeigt moralisierende Züge, eignet sich aber nicht als Erklärung, nur als Ausdruck des postulierten Geltungsanspruches. Paradoxaerweise kann gerade das Problem, die Norm zu legitimieren, als Folge ihrer hohen Legitimität angesehen werden: Normen mit hoher Geltung werden im Alltag nicht angezweifelt, wodurch kein Diskurs über sie entsteht (Tost 2011: 692; Ambrosetti 2007: 21). Durch diesen „*taken-for-granted status*“ (Tost 2011: 689) besteht kein Legitimationsbedarf, somit existieren auch keine Argumente für die Legitimierung. Als Ausdruck eines solchen garantierten Status kann auch der dogmatisch wirkende Abschluss in Z. 17 angesehen werden (wobei sich ein solcher garantierter Status nicht aus einer einzigen Interviewäußerung rekonstruieren lässt). Jedenfalls wird im weiteren Verlauf deutlich, dass es sich um eine schulisch tradierte Norm handelt, deren Geltung auf die Universität übertragen wird:

In Z. 14 initiiert Adeis hierzu einen zweiten Rechtfertigungsversuch mit einem *argumentum ad verecundiam*. Als Autorität dient dabei die Schule. Auch dies tritt in den Studierendeninterviews neben Verweisen auf Lehrende, „die Universität“, oder die Allgemeinheit immer wieder auf. Dass häufig gerade auf die Schule hingewiesen wird, bezeugt die Wirksamkeit der spezifisch schulischen Normierungspraxis (vgl. dazu bspw. Feilke 2015), wobei die Tatsache, dass gerade Studierende öfter die Rückversicherung durch Autoritäten suchen, als weiteres Indiz dafür gewertet werden kann, dass sie sich in der Rolle als normativ Richtende weniger legitimiert fühlen. Bei Adeis mag verstärkend hinzukommen, dass sie Deutsch als Zweitsprache spricht – eine Gruppe, die gerade bei Bildungserfolg als besonders normorientiert auffällt (Dannerer 2012).

Zuletzt sei noch auf ein Phänomen hingewiesen, das bei Argumenten im Hinblick auf die innere Mehrsprachigkeit im gesamten Interviewkorpus bei allen Probandengruppen häufig auftritt: das Verschieben der Normsituation. Zunächst spricht Adeis vom Varietätengebrauch in *Vorlesungen*, dann vom Sprechen *mit*

Professoren, zuletzt vom *Referieren (in der Schule)*. Diese Verschiebung funktioniert unter der Prämisse, dass man hier unterschiedliche Normformulierungen für eine situativ breitere soziale Norm annimmt (s. o. zum Unterschied zwischen Normen und Normformulierungen); als breitere Norm kann reformuliert werden: In formellen und von einem hierarchischen Gefälle geprägten Situationen soll – zumindest von hierarchisch niedriger Stehenden – Standard gesprochen werden. Dabei ist anzunehmen, dass diese Norm nicht nur an der Universität (und in anderen Bildungsinstitutionen), sondern gesamtgesellschaftlich gilt, weshalb sie auch in der Schule vermittelt wird.

5.2 Die Rolle von Englisch als Wissenschaftssprache in der Lehre

Im Fragebogen wie auch in den Interviews wurde eine Einschätzung der Rolle von Englisch als *Lingua franca* (= ELF) in Verwaltung, Lehre und Forschung elizitiert. In den Interviews wurden die Fragebogenantworten z. T. vertieft. Der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit der Studentin Anna Jakober (= SAJ)¹⁵ zeigt einen für die Interviews typischen Versuch, einen Konflikt – z. B. zwischen dem, was man als angemessen bewertet, und dem, was man zu tun bereit ist – ko-konstruktiv zu bearbeiten.

Der Ausschnitt beginnt damit, dass die Interviewerin die Studierende mit ihrer Aussage aus dem Fragebogen konfrontiert, es solle nicht so viele Studiengänge auf Englisch geben:

(2) SAJ (DaF, NW; Gesamtlänge: 37:42; Ausschnitt: 21:05–22:14 – in drei Abschnitte aufgeteilt)

001 IV: im fragebogen hast du ANgegeben,
 002 °hh ähm-
 003 (1.8) dass es (--) <<erstaunt>NICHT viele>?
 004 stUdiengänge (.) auf ENglish in deinem,
 005 (--) <<lesend>dass es nicht so viele
 studiengänge auf
 Englische in deinem fach geben SOLLte>.

¹⁵ Die Sprechersiglen lesen sich folgendermaßen: Der erste Buchstabe ist ein Hinweis auf die Probandengruppe (S=Studierende, L=Lehrende, V=VerwaltungsmitarbeiterInnen), die beiden anderen Buchstaben sind die Initialen des pseudonymisierten Namens.

geübt und deshalb in der Lehre verwendet werden. Auf der anderen Seite hat sie aber ihre Schwäche, ihre geringe Englischkompetenz, eingestanden. Der Normkonflikt, der dadurch entsteht, dass die Norm nicht leicht befolgt werden kann, wird in der Folge bearbeitet:

- 022 IV: also wEnn ma davon ausgeht dass es kein PROBLEM
wär?
- 023 °hh mh wär_s vielleicht auch kein NACHteil?
- 024 (1.0) öhm-
- 025 SAJ: ja ES;
- 026 [es WÄRE,]
- 027 IV: [die-]
- 028 SAJ: ES-
- 029 SCHWIEriger.
- 030 IV: studiengänge auf ENglish?
- 031 SAJ: es is ANstrengend;=
- 032 =es (.) es wäre viel ANstrengender;
- 033 ABER v-
- 034 es bringt nur VORteile [eigentlich.=]
- 035 IV: [JA?]
- 036 SAJ: =weil (.) wir BR[AUCHen es.]
- 037 IV: [geNAU.]
- 038 aber du persÖNlich im moment;
- 039 (--) lieber (.) WEniger als mehr.
- 040 SAJ: ja lieber WEniger;=
- 041 =Aber es ist,
- 042 (-) so rum;=
- 043 =man macht lieber weniger <<lachend> ARbeit
als,
- 044 IV: ((lacht))
- 045 SAJ: °h so viele> AUFGaben und,
- 046 °hh [also] irgendwo MUSS man dann,
- 047 IV: [geNAU;]
- 048 SAJ: mh_mh die den MITTEL weg finden.

Die Interviewerin bietet in ihrem Bemühen, den Konflikt zu entschärfen, zwei Lösungsmöglichkeiten an: zunächst die Argumentation über ein kontrafaktisches Szenario (Z. 22f.). Dieses Angebot zeigt, dass die Konfliktlinien nicht zwischen zwei widersprüchlichen normativen Erwartungen verlaufen, sondern zwischen normativer Erwartung und ihrer Erfüllung. Würde die Studierende die ihr ange-

botene Lösung akzeptieren, könnte sie die Geltung der Norm aufrechterhalten, ohne weiter problematisieren zu müssen, dass es ihren momentanen Interessen zuwiderläuft. Nicht minder interessant ist die zweite Lösungsmöglichkeit, aus dem *hic et nunc* der momentanen Bedürfnislage zu argumentieren („*du persönlich im moment*“). Anna Jakober geht jedoch auf keine der beiden Optionen ein, sondern baut stattdessen ihre eigene Argumentation aus. Normativ stützt sie das Englische – es werde gebraucht und bringe nur Vorteile (Z. 33–36) – *de facto* ist es aber eine Erschwernis im Studium: Es sei *schwieriger*, bringe mehr *Arbeit* und *viele* zusätzliche *Aufgaben*. Dabei wechselt sie von der persönlichen zur allgemeinen Perspektive, von der 1. P. Sg. (Z. 36) zum Indefinitpronomen „*man*“ (Z. 43–48). Indem sie ihr Problem mit dem Englischen zu einem allgemeinen macht, kann sie es auch normativ relevant setzen, weshalb sich die Forderung anschließt, man müsse einen „*Mittelweg*“ finden. Diese Lösung erlaubt es der Studentin, den Konflikt so zu entschärfen, sodass sie weder ihre normative Erwartung an Lehre auf Englisch einschränken noch eine persönliche Schwäche zugeben muss. Ihr lachendes Sprechen, auf das die Interviewerin auch mit Lachen reagiert, kann dabei trotz allem als Zeichen der Unsicherheit über diese Argumentation gewertet werden.

Dieser Interviewausschnitt verdeutlicht vier Aspekte, die in den Studierendeninterviews gerade an dieser Stelle immer wieder auftreten: (1) Es gibt offenbar starke Normkonflikte in Bezug auf ELF in der Lehre – die meisten wollen zwar allgemein und generell mehr Englisch, scheuen aber auch den damit verbundenen Mehraufwand. (2) Durch das Streben nach Widerspruchsfreiheit und Eindeutigkeit werden Brüche thematisiert, in diesem Fall durch die Interviewerin, in anderen Interviews durch die Interviewten selbst, die Widersprüche vorwegnehmend bearbeiten. Wird ein Widerspruch relevant gesetzt, muss er bearbeitet werden. (3) Interviewte und InterviewerInnen sind dabei gleichermaßen um eine Lösung bemüht. (4) Präferiert werden Lösungen, bei denen normativ argumentiert werden kann: Die mit der normativen Erwartung konfligierende deskriptive Proposition wird dazu in eine normative umgewandelt. Im gewählten Beispiel wird aus einer persönlichen Schwierigkeit mit Englisch ein allgemeines Problem, das berücksichtigt werden müsse. In anderen Interviews wird z. B. aus der zunächst deskriptiven Feststellung, dass man selbst sich auf Deutsch besser ausdrücken könne, die allgemeine Annahme, dass dies verlernt werden würde, wenn man nur mehr auf Englisch kommunizieren würde, woraus wiederum die normative Erwartung wird, dass Englisch nicht überhandnehmen dürfe.

5.3 Die Rolle der Herkunftssprachen

Wie in Abschnitt 3 kurz erwähnt, erhebt die Universität Salzburg – wie andere Universitäten auch – nicht die Erstsprachen von MitarbeiterInnen und Studierenden. Für die im online-Fragebogen erfassten Personen wurde bereits angeführt, dass 9–15 % eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, wobei von den 172 Personen insgesamt 28 Sprachen – überwiegend slawische und romanische – genannt werden (vgl. Dannerer 2018a: 426 f.).¹⁶

Während die Frage nach der Rolle, die Herkunftssprachen an der Universität zukommt bzw. zukommen sollte, im Fragebogen nur Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache gestellt wurde (vgl. Dannerer 2018a),¹⁷ war sie im Interviewleitfaden für alle ProbandInnen vorgesehen. Im Antwortverhalten zeigen sich z. T. unterschiedliche, tendenziell aber v. a. ratlose und ablehnende Reaktionen.

Auch der Lehrende Ulrich Fuchshofer (LUF) – selbst dreisprachig aufgewachsen, wobei Deutsch und Englisch zu seinen Erstsprachen zählen – wurde gefragt, ob Herkunftssprachen (im Interview als „Migrationssprachen“ bezeichnet)¹⁸ eine größere Rolle an der Universität spielen sollten. Auffällig ist, dass er dabei weniger flüssig antwortet als auf andere Fragen (z. B. nach der Rolle des Englischen):

16 Ohne eine Kompletterhebung an der Universität Salzburg lassen sich hier kaum belastbare Vergleiche zur Situation in der Gesamtbevölkerung herstellen; die Ergebnisse deuten darauf hin, dass a) weniger Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an der Universität sind als durchschnittlich in der Bevölkerung, dass b) die Palette der Erstsprachen geringer ist als im Durchschnitt der Bevölkerung in der Region und dass c) die Anzahl der beherrschten Sprachen insgesamt jedoch deutlich höher ist als im Bundesdurchschnitt vergleichbaren Alters (vgl. Dannerer 2018: 427).

17 Auf einer fünfteiligen Skala (1= „nein, gar nicht“; 5= „ja, unbedingt“) wird die Frage, ob die Erstsprache eine wichtige Rolle an der Universität spiele, mit 1,55 beantwortet. Auch die Frage, ob sie eine wichtigere Rolle spielen sollte, wird mit 2,45 im Schnitt eher abgelehnt. Dieses Ergebnis kann man im Kontext der internationalen Dominanz von Englisch als Wissenschaftssprache betrachten, man kann darin aber auch einen Ausdruck der fortwährenden Marginalisierung nicht-deutscher Erstsprachen in Schule und Gesellschaft (vgl. Gogolin 1994) und damit auch der sprachideologischen Perspektivenübernahme der Mehrheitsgesellschaft sehen.

18 Der Fachterminus „Herkunftssprache“ war den Interviewten überwiegend nicht vertraut, so wurde auf das intuitiv leichter verständliche Kompositum „Migrationssprache“ zurückgegriffen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese Begriffswahl Auswirkungen auf die Antworttendenz hatte.

(3) LUF (DaM; ANON; Gesamt: 30:30; Ausschnitt: 20:27–21:07 // 22:24–22:53)

001 IV: glauben sie dass migratIONSsprachen eine
größere rolle an
der universität spielen sollten?

002 LUF: oh das is_n SCHWIERiges thema.
003 (-) ähm-
004 (1.5) da (.) da hab ich::: pfuf ne PERS_mh:-
005 ja schon ne PERSönliche meinung dazu,
006 also ich DENK,=
007 =wenn ma irgendwo °hh äh HINKommt,=
008 =is es WICHTig,=
009 =dass man die sprache die DORT gesprochen wird?
010 als ERStes mal lernt.
011 °hh und die (.) EIgenen sprachen,
012 die man von (-) zuHAUse oder wo man herkommt,
013 sehr wohl zuhause weitersprechen SOLlte.
014 aber dass in dem ZIELland,=
015 =in dem man dann geLANDet is;
016 °hhh man keinen ANspruch drauf hat,
017 dass die heimatsprache in irgendeiner weise
weiter unterSTÜTZT wird.
018 waRUM sag ich des?
019 °h ich hab des SELber so erlebt.
[1:20 Minuten - Schilderung eigener Erfahrun-
gen]
020 aber des mit mit den mit den migratIONSge-
schichten,=
021 =das_s natürlich ganz stark !POLI!tisch (.)
EIngefärbt;=
022 =da gibt es politisch korREKte ansichten,
023 °h und da gibt es persÖNliche ansichten.=
024 =und meine persönliche ansicht unterscheidet
sich sicher DEUtlich von
den politisch korrekten ansichten.

Gleich zu Beginn beurteilt Fuchshofer das Thema Migrationssprachen als schwierig, nach einer gefüllten bzw. längeren ungefüllten Pause und mehrfach stockendem Sprechen (Z. 3f.) hält er fest, dass er dazu eine „persönliche Meinung“ habe. Damit verdeutlicht er, dass er sich nicht auf eine gültige „Norm“ bezieht – er macht

dadurch einen Konflikt zwischen seinen eigenen normativen Vorstellungen und geltenden Normen salient. Seine Äußerung leitet er mit „*ich DENK*“ ein. Die von ihm daraufhin mittels Konditionalsatz formulierte Norm ist sehr allgemein, ohne sich erkennbar auf den Kontext Universität zu beziehen: „*wenn ma irgendwo HIN-kommt = is es wichtig dass ma die sprache die DORT gesprochen wird? als ERStes mal lernt*“ (Z. 7–10). Diese Normformulierung knüpft er an eine zweite, die sich auf „häusliches Verhalten“ bezieht: Die eigenen Sprachen sollten zu Hause weiterverwendet werden, man habe aber „*keinen ANspruch drauf*“, dass die eigene Sprache „*in irgendeiner weise weiter unterSTÜTZT wird*.“ Diese Aussage ist einerseits als Äußerung der Norm zu verstehen, dass für das „*Gastland*“ keine Pflicht¹⁹ bestehe, die Sprachen neu Ankommender zu fördern; im Gesamtkontext der Frage kann aus der gesamten Argumentation eine weitere normative Proposition erschlossen werden, die ungesagt bleibt: Migrationssprachen sollen überhaupt keine Rolle an der Universität bzw. in der Öffentlichkeit / in Institutionen spielen – sie sind Privatangelegenheit. Migration kann zu einer individuellen Mehrsprachigkeit führen, aus der jedoch kein gesellschaftlicher Anspruch ableitbar ist. Fuchshofer hat damit gleichzeitig den Fokus der Frage von der möglichen Relevantsetzung anderer Erstsprachen und daraus erwachsenden Leistungen und Vorteilen auf die Perspektive des „*Anspruchs auf Unterstützung*“ verschoben.

Nach einer kurzen autobiographischen Begründung, die er mit der rhetorischen Frage „*waRUM sag ich des?*“ einleitet, bringt Fuchshofer seine eigene Haltung rhetorisch pointiert mit einem Parallelismus zum Ausdruck: Politisch korrekte Ansichten stehen auf der einen Seite, persönliche Ansichten auf der anderen. Seine eigene Ansicht beurteilt er damit als eindeutig nicht „*politisch korrekt*“, als sozial dispräferierte Meinung. Dieser offensichtliche Normkonflikt wird von ihm zumindest indirekt bearbeitet, indem er die eingangs gestellte Frage als „*ganz stark POLITisch EINGefärbt*“ qualifiziert. Damit untergräbt er in gewissem Sinne die Legitimität beider Antworten zu dieser Frage (seiner eigenen, wie auch der sozial gültigen): Beide sind von vorgängigen (normativen) politischen Prämissen abhängig, nämlich der Antwort darauf, ob „*politisch korrekte*“ Sprache sinnhaft ist. Zugleich stellt er damit aber auch die Frage indirekt als problematisch dar, insofern er suggeriert, dass hier eine „*objektive*“ Klärung ohne politische Grundsatzdebatte von vornherein ausgeschlossen ist. Mit dem Hinweis auf seinen reichen internationalen Erfahrungsschatz fühlt er sich offenbar ausreichend legitimiert, die Frage der Studentin bzw. die des dahinterstehenden Forschungsprojektes zurückzuweisen. Die Interviewerin wechselt in der Folge tatsächlich das Thema und bittet ihn nicht um weitere Ausführungen.

¹⁹ Rechte / Ansprüche können normenlogisch als Pflichten anderer angesehen werden, vgl. Wright (1979).

Gerade bezüglich der Rolle von Herkunftssprachen findet sich im Datenkorpus immer wieder explizit oder implizit scheinbar Widersprüchliches: Auf der einen Seite wird die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Sprachen und die Bedeutung von Mehrsprachigkeit betont, auf der anderen Seite herrscht Ratlosigkeit, mit welchem Methoden, Ressourcen und v. a. mit welchem Ziel andere Sprachen als Deutsch und Englisch einbezogen werden könnten (vgl. Dannerer 2018b). Hier treten Norm- und Wertekonflikte besonders deutlich zutage, was gemeinsam mit einer offenbar fehlenden Diskussion dieser Frage in der (Universitäts-) Öffentlichkeit dazu führt, dass Antworten bzw. Begründungen weniger spontan und flüssig formuliert werden. Vielmehr sind die in Beispiel 3 vorhandenen Verzögerungssignale und vielfachen Korrekturen durchaus typisch. In den Interviews bleiben diese Widersprüche größtenteils unbearbeitet stehen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag hat anhand dreier Beispiele verschiedene Formen der Sprachnormformulierung unter anderem in Hinblick auf ihre interaktive, ko-konstruierte und diskurstypspezifische Generierung, Gestaltung und Situierung herausgearbeitet. Illustriert wurden die vielfältigen Potentiale einer solchen Analyse. Als relevant für das Äußerungsverhalten haben sich vor allem funktionale und situative Aspekte in den Interviews erwiesen, die über den reinen Zweck der Informationsübermittlung hinausgehen: die Antwortverpflichtung im Interview, der Wunsch nach sozialer Anerkennung sowie Positionierungen im Rahmen der Institution und in Relation zum/r Interviewenden. Eine wichtige Rolle bei der Formulierungsdynamik spielen auch Art und Status einer Norm, über die gesprochen wird.

Es konnte festgestellt werden, dass Normformulierungen zu häufig diskutierten, explizit präsenten und (im Bildungssystem) tradierten Normen anders vorgebracht werden als solche, die auf unerwartete Fragen hin *ad hoc* formuliert werden. Das unterscheidet etwa Normformulierungen zur Verwendung der Standardsprache oder des Englischen von solchen zu marginalisierten oder verdeckten Sprachen / Varietäten („hidden languages“ (Vogl 2012)). Dies wurde für die Verwendung migrationsbedingt mitgebrachter Sprachen verdeutlicht; ein anderes Beispiel dafür wäre die Verwendung von Umgangssprachen und Dialekten in informelleren Situationen an der Universität.

Hinsichtlich der Rolle der ProbandInnen im Rahmen der Universität wurde bei der Analyse des gesamten Datenkorpus eine Tendenz deutlich, die sich auch bei den hier vorliegenden Beispielen zeigt: Lehrende sehen sich eher als Normsetzende oder VertreterInnen universitärer Normen, entsprechend formulieren

sie sicherer – v. a., wenn sie auf einen etablierten Normdiskurs zurückgreifen und dabei mit den universitären Normvorstellungen konform gehen. Studierende und VerwaltungsmitarbeiterInnen hingegen interpretieren ihr sprachliches Verhalten nicht als im Sinne von Spolsky (2012: 5) sprachpolitisch mitgestaltend.

Aus der im Rahmen des Projektes erfolgten Gesamtanalyse des Interviewkorpus wird überdies deutlich, dass Interviewte mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache fallweise sehr prononciert in ihren Aussagen sind, entweder weil sie Normvorstellungen aus der Erstsprache übertragen oder weil sie an sich normorientierter sind – ein Verhalten, das mit Bildungserfolg „belohnt“ wurde. Wenn sie jedoch – was ebenfalls vorkommt – besonders vorsichtig agieren und argumentieren, zeigen sie sich unsicher, ob sie etwas zu fremden Sprachen und deren Normsystemen sagen können / dürfen.

Besonders deutlich wurde, wie Legitimierungsdiskurse auf universitätsbezogene oder allgemein gesellschaftliche Werte, Prinzipien und Ideologien zurückgreifen. Gezeigt hat sich auch die Verschiebung von bzw. Parallelisierung mit anderen Situationen, etwa vom Sprachgebrauch mit Lehrenden zum Sprechen in Referaten (u. a. auch in der Schule) (vgl. Kap. 5.1) – ein Indiz dafür, dass normative Vorstellungen zusammenhängen, aber auch, dass Normen und Normformulierungen nicht dasselbe sind: Soziale, sanktionsbewehrte Regeln lassen sich sprachlich unterschiedlich formulieren; Normformulierungen sind vielfach diskursive Konstrukte, die im Gesprächsfluss abgewandelt, ausverhandelt und auch verworfen werden können.

Normkonflikte machen sich dabei unterschiedlich bemerkbar: Teilweise werden sie durch die Interviewten explizit thematisiert, teilweise treten sie aber auch durch widersprüchliche Aussagen im Interviewverlauf zutage und werden stillschweigend übergangen – ob sie in diesem Fall den Beteiligten bewusst sind, lässt sich rein aus dem Gesprächsgeschehen heraus nicht rekonstruieren. Wenn Konflikte auftreten und thematisiert werden, so werden sie meist ko-konstruktiv bearbeitet: Wie am Beispiel in Kap. 5.2 illustriert, bieten auch die Interviewenden Lösungsmöglichkeiten an, die fallweise von den Interviewten aufgenommen oder verworfen werden können.

Gerade solche Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten sowie die Vielfalt normativer Phänomene, an denen sich die Interviewten orientieren (neben Normen sind es auch Einstellungen und Werte), sind aufschlussreich. Sie verdeutlichen, wie verkürzend sowohl die rein quantitative Analyse von Fragebögen als auch eine rein inhaltsanalytische Betrachtung normativer Aussagen letztlich sind. So wichtig sie für den Überblick über eine größere Probandengruppe und umfangreicheres Datenmaterial sind, so wichtig ist aber auch die ergänzende gesprächsanalytische Untersuchung von Interviews mit unterschiedlichen Gruppen und zu vergleichbaren Themen. Ihre Berücksichtigung der formalen

Hervorbringung von Normäußerungen lässt Rückschlüsse auf den Status der jeweiligen Normen und ihre Geltung zu; ihr Fokus auf die Relation einzelner normbezogener Äußerungen zueinander macht Normkonflikte ebenso wie das normative System der ProbandInnen sichtbar; dass auch die diskursive und interaktive Dimension von Interviews betrachtet wird, erlaubt es darüber hinaus nachzuverfolgen, wie normbezogene Äußerungen im Kontext entstehen, ausverhandelt und modifiziert werden, und inwiefern sie für die Konstruktion von Identitäten relevant sind.

Literatur

- Ajzen, Icek & Martin Fishbein. 1973. Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 27(1). 41–57.
- Ajzen, Icek & Martin Fishbein. 2005. The Influence of Attitudes on Behavior. In Dolores Albarracín, Blair T. Johnson & Mark P. Zanna (eds.), *The handbook of attitudes*, 173–221. New York, London: Psychology Press.
- Ambrosetti, David. 2007. Power, Norms and Social Sanction: Identifying “Practical Norms” in Global Politics. <http://www.eisa-net.org/be-bruga/eisa/files/events/turin/Ambrosetti-AMBROSETTI-PracticalNorms.pdf> (10.7.2017).
- Arendt, Birte. 2014. Qualitative Interviews als interaktive ko-konstruktive Prozesse: Kontextsensitivität in mikroanalytischer Perspektive. In Christina Cuonz & Rebekka Studler (eds.), *Sprechen über Sprache: Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*, 7–30. Tübingen: Stauffenburg.
- Bartsch, Renate. 1987. *Sprachnormen: Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann. 2016. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*, 26th edn. Frankfurt/M.: Fischer.
- Busch, Brigitta. 2012. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33(5). 503–523.
- Cuonz, Christina. 2014. Was kann die diskursive Spracheinstellungsforschung (nicht)? Methodologische und epistemologische Überlegungen. In Christina Cuonz & Rebekka Studler (eds.), *Sprechen über Sprache: Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*, 31–64. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika. 2012. *Narrative Fähigkeiten und Individualität: Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika. 2018a. Mehrsprachigkeit als Programm – Mehrsprachigkeit wider Willen?: Universitäre Mehrsprachigkeit zwischen Verpflichtung und Unwissenheit. In Monika Dannerer & Peter Mauser (eds.), *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten: Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten*, 421–440. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika. 2018b. Mehrsprachigkeit als Programm – Mehrsprachigkeit wider Willen? Universitäre Mehrsprachigkeit zwischen Verpflichtung und Unwissenheit. In Monika Dannerer & Peter Mauser (eds.), *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten*. Unter Mitarbeit von Philip C. Vergeiner, 421–440. Tübingen: Stauffenburg.

- Dannerer, Monika. 2019. Die Universität als Vor-/Spiegel-/Zerrbild für Spracheinstellungen und Sprachgebrauch heute? In Ludwig M. Eichinger & Albrecht Plewnia (eds.), *Neues vom heutigen Deutsch: Empirisch – methodisch – theoretisch*. Berlin, Boston: De Gruyter, 121–140.
- Dannerer, Monika & Peter Mauser. 2016. Österreichische Universitäten als mehrsprachige Interaktionsräume?: Universitäre Sprachenpolitik vor dem Hintergrund des Projekts ‚Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg (VAMUS)‘. In Joanna Jabłkowska, Kalina Kupczyńska & Stephan Müller (eds.), *Literatur, Sprache und Institution*, 170–183. Wien: Praesens.
- Dannerer, Monika & Peter Mauser. 2019. Mündlichkeit an der Universität – Normen, Einstellungen und Angemessenheitsurteile am Beispiel der Universität Salzburg. In Lars Bülow, Ann Kathrin Fischer & Kristina Herbert (eds.), *Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung*. Wien: Peter Lang. (=Schriften zur deutschen Sprache in Österreich). 385–406.
- Deppermann, Arnulf & Henrike Helmer. 2013. Standard des gesprochenen Deutsch: Begriff, methodische Zugänge und Phänomene aus interaktionslinguistischer Sicht. In Jörg Hagemann, Wolf P. Klein & Sven Staffeldt (eds.), *Pragmatischer Standard*, 111–141. Tübingen: Stauffenburg.
- Dittmar, Norbert & Irena Schmidt-Regener. 2001. Soziale Varianten und Normen. In Gerhard Helbig, Götze Lutz, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (eds.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*, 520–543. Berlin, New York: De Gruyter.
- Durkheim, Emile. 1991. *Die Regeln der soziologischen Methode*, 2nd edn. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Feile, Helmuth. 2015. Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. *Didaktik Deutsch* 20(38). 115–135.
- Geiger, Theodor. 1987. *Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts*, 4th edn. Berlin: Duncker & Humblot.
- Gloy, Klaus. 1975. *Sprachnormen I: Linguistische und soziologische Analysen*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Gloy, Klaus. 2004. Norm. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill (eds.), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society. Volume 1*, 2nd edn., 392–399. Berlin, New York: De Gruyter.
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
- Gumperz, John. 1964. Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66(6).
- Imo, Wolfgang & Evelyn Ziegler. 2018. Situierete Konstruktionen: das Indefinitpronomen man im Kontext der Aushandlung von Einstellungen zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. In Sabine de Knop & Jürgen Erfurt (eds.), *Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit*, 75–104. Duisburg: UVR (UVR 94/2019).
- Johnson, Cathryn, Timothy J. Dowd & Cecilia L. Ridgeway. 2006. Legitimacy as a Social Process. *Annual Review of Sociology* 32. 53–78.
- König, Katharina. 2015. „ziGEUner darf man ja eigentlich nicht sagen“. Von Verhandlungen der (Un-)Angemessenheit von Personenbezeichnungen im Gespräch. *Aptum* 11. 141–150.
- Kutschera, Franz v. 1973. *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*. Freiburg: Alber.
- Laihonon, Petteri. 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 12(5). 668–693.

- Liebscher, Grit & Jennifer Dailey-O’Cain. 2009. Language attitudes in interaction. *Journal of Sociolinguistics* 13(2). 195–222.
- Liebscher, Grit & Jennifer Dailey-O’Cain. 2014. Die Rolle von Wissen und Positionierung bei Spracheinstellungen im diskursiven Kontext. In Christina Cuonz & Rebekka Studler (eds.), *Sprechen über Sprache: Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*, 107–122. Tübingen: Stauffenburg.
- Luhmann, Niklas. 1969. Normen in soziologischer Perspektive. *Soziale Welt* 20(1). 28–48.
- Maier, Sebastian. 2016. *Universitäre Sprachenpolitik. Die Universitäten Salzburg, Innsbruck, Wien und Bozen im Umgang mit Formen der Mehrsprachigkeit: Masterarbeit, Universität Salzburg*.
- Milroy, James & Lesley Milroy. 2003. *Authority in language: Investigating standard English*, 3rd edn. London: Routledge.
- Popitz, Heinrich. 2010. *Soziale Normen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Preston, Dennis R. 1994. Content-oriented discourse analysis and folk linguistics. *Language Sciences* 16(2). 285–331.
- Rodgers, Elena. 2016. A Rhetorical Analysis of Folk Linguistic Discourse: The Case of Twang. *American Speech* 91(4). 393–424.
- Settekorn, Wolfgang. 1988. *Sprachnorm und Sprachnormierung in Frankreich: Einführung in die begrifflichen, historischen und materiellen Grundlagen*. Tübingen: Niemeyer.
- Soukup, Barbara. 2014. Konstruktivismus trifft auf Methodik in der Spracheinstellungsforschung: Theorie, Daten, Fazit. In Christina Cuonz & Rebekka Studler (eds.), *Sprechen über Sprache: Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*, 143–169. Tübingen: Stauffenburg.
- Spolsky, Bernard. 2012. What is language policy? In Bernard Spolsky (ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy*, 3–15. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tophinke, Doris & Evelyn Ziegler. 2014. Spontane Dialektthematization in der Weblog-kommunikation: Interaktiv-kontextuelle Einbettung, semantische Topoi und sprachliche Konstruktionen. In Christina Cuonz & Rebekka Studler (eds.), *Sprechen über Sprache: Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*, 205–242. Tübingen: Stauffenburg.
- Tost, Leigh P. 2011. An integrative model of legitimacy judgements. *The Academy of Management Review* 36(4). 686–710.
- Vergeiner, Philip C. 2019. *Bewertungen – Erwartungen – Gebrauch: Sprachgebrauchsnormen zur äußeren und inneren Mehrsprachigkeit an der Universität*. Innsbruck: Universität Innsbruck Dissertation.
- Vogl, Ulrike. 2012. “Multilingualism in a standard language culture”. In: Matthias Hünning, Ulrike Vogl & Oliver Moliner (eds.), *Standard languages and multilingualism in European history*, 261–286. Amsterdam: Benjamins.
- Vogl, Ulrike. 2018. Denken mobile Städter anders über Sprache?: Zur Rolle von Mobilität und Urbanität bei Mehrsprachigkeitskonzeptionen von Studierenden. In Monika Dannerer & Peter Mauser (eds.), *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten: Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten*, 385–401. Tübingen: Stauffenburg.
- Wandruszka, Mario. 1981. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: DTV.
- Weber, Max. 1922. *Grundriß der Sozialökonomik: III. Abteilung. Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Wright, Georg H. v. 1979. *Norm und Handlung: Eine logische Untersuchung*. Königstein: Scriptor.