

PHILIP C. VERGEINER / ELISABETH BUCHNER / EVA FUCHS /  
STEPHAN ELSPASS

# Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich

Concepts of language norms in the realm of higher education in Austria

„Also ich hab's auch so in der Schule einfach immer gelernt –  
bei Referaten und so, man spricht immer Hochdeutsch“

„Wenn jemand kommen täte und sagte,  
man dürfte sozusagen nur mehr Hochdeutsch sprechen,  
dann würde ich sofort für Dialekt voten“

**KURZFASSUNG:** Thema des Beitrags sind Sprachnormvorstellungen und -erwartungen an sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich. Ausgehend von einer Diskussion des sprachlichen Normbegriffs werden im Beitrag quantitative und qualitative Befunde zweier Projekte zu Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrenden und Lernenden – zum einen an der Universität Salzburg, zum anderen an vier Handelsschulen und Handelsakademien in Salzburg und Tirol – präsentiert und in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen. **Schlachworte:** Sprachnormen, Spracheinstellungen, Sprachvarietäten, Situationsangemessenheit, Schule, Universität

**ABSTRACT:** The present article focuses on teachers' and students' concepts of language norms in the realm of higher education in Austria. Starting from a discussion of (language) norm concepts, the article presents a comparative quantitative and qualitative study on results from two projects on teachers' as well as students' language perceptions and language attitudes at the University of Salzburg and at four vocational schools in the regions of Salzburg and Tyrol. **Keywords:** Language norms, language attitudes, language varieties, situational appropriacy, school, university

## 1. Einleitung

Nicht jede Sprache oder Varietät wird in jeder kommunikativen Situation gleichermaßen gebilligt – vielmehr bestehen Vorstellungen und Erwartungen dazu, welche Sprachformen in welchen Situationen Verwendung finden sollen, dürfen oder nicht

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlagsgesellschaft mbH Stuttgart 2020

dürfen. Solche normativen Vorstellungen und Erwartungen speisen sich in aller Regel aus Sprachgebrauchsnormen, die das sprachliche Handeln sozialer Gruppen regeln; das Wissen um solche Normen kann als Teil der Sprachkompetenz angesehen werden (vgl. beispielsweise HYMES 1972).

Sprachgebrauchsnormen werden – wie alle soziale Normen – durch Sozialisationsprozesse vermittelt. Sozialisationsprozesse finden jedoch nicht nur während der Primärsozialisation im Elternhaus, sondern *qua* sekundärer Sozialisation unter anderem in Bildungseinrichtungen wie Schulen und Universitäten statt.<sup>1</sup> Dabei prägen solche Institutionen nicht nur die normativen Strukturen der Gesellschaft, sie spiegeln sie umgekehrt auch wider (vgl. BAQUEDANO-LÓPEZ/KATTAN 2008). Nichtsdestoweniger sind sekundäre Sozialisationsprozesse immer auch auf ihre jeweiligen „Subwelten“ (beispielsweise Schule, Universität) bezogen: Vermittelt wird jeweils rollenspezifisches Wissen, das zunächst für „partielle Wirklichkeiten“ gilt, wobei die jeweiligen „Subwelten [...] mehr oder weniger kohärente Wirklichkeiten mit normativen, kognitiven und affektiven Komponenten“ bilden (BERGER/LUCKMANN 2016: 148–149). Was Sprachgebrauchsnormen betrifft, sind gerade Instanzen der sekundären Sozialisation, insbesondere die Schule, entscheidend für die Prägung von Normvorstellungen hinsichtlich Standardvarietäten – und in Abhängigkeit davon auch der primär erworbenen (Nonstandard-)Varietäten, die durch die Schule wertend in Bezug zum Standard gesetzt werden.

Das Ziel dieses Beitrages ist es, normative Erwartungen, die vor diesem Hintergrund im sekundären und tertiären Bildungsbereich zur Varietätenwahl vorherrschen, zu beschreiben und zu vergleichen. Im Rahmen einer Fallstudie betrachten wir dabei die Verhältnisse in Österreich. Es soll also dargestellt werden, welche normativen Erwartungen in der Schule und an der Universität vorkommen und welche Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede sich zwischen beiden Bereichen zeigen. Von besonderem Interesse ist dies, weil eine erfolgreiche Schullaufbahn die Voraussetzung für ein Studium ist, wobei ein Lehramtsstudium wiederum Voraussetzung für eine Lehrtätigkeit im Schulbereich ist. Um die nicht zuletzt deshalb zu vermutenden Kontinuitäten und Gemeinsamkeiten, aber auch etwaige Brüche und Unterschiede zwischen den normativen Systemen von Schule und Universität herausarbeiten zu können, werden neben den Erwartungen selbst auch ihre jeweiligen Begründungen in den Blick genommen.

Thematisiert werden nachfolgend vor allem Normerwartungen, die sich auf den Gebrauch von Dialekt und Standard in Schule und Universität fokussieren. Wir konzentrieren uns dabei auf Österreich, das im deutschsprachigen Raum als besonders „varietätenreich“ gilt – zum einen aufgrund des mundartlichen Erbes, das unterschiedliche, zum Teil sehr kleinräumige Dialekte umfasst, zum anderen aufgrund der damit einhergehenden komplexen regionalsprachlichen Spektren, die von einem „diglossischen“ Raum (in Vorarlberg) bis zu einem „diaglossisch“ organisierten Raum (in den übrigen Teilen des Landes) reichen.

1 Vergleichs zum Unterschied zwischen primärer und sekundärer Sozialisation etwa BERGER/LUCKMANN (2016); zur Sprachsozialisation in der Schule etwa BAQUEDANO-LÓPEZ/KATTAN (2008); an der Universität etwa DUFF (2008).

Für den universitären Bereich stellen einschlägige Untersuchungen zu diesem Thema ein weitgehendes Desiderat dar, diesbezügliche Äußerungen sind oft spekulativ oder anekdotisch (vgl. DANNERER 2018a). Für den schulischen Bereich ist der Themenbereich besser erforscht (vgl. beispielsweise zu Deutschland HOCHHOLZER 2004), aber gerade für Österreich gibt es noch wenige Studien dazu.<sup>2</sup> Der Zusammenhang zwischen schulischen und universitären Normen bzw. Normvorstellungen hat bislang kaum Aufmerksamkeit gefunden, weshalb er im vorliegenden Beitrag ins Blickfeld gerückt werden soll.

In dieser Untersuchung werden empirische Ergebnisse aus zwei Projekten zusammengeführt: Einerseits die des Projekts VAMUS (= „Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg“),<sup>3</sup> andererseits die des Teilprojekts PP10 des Sonderforschungsbereichs DiÖ (= „Deutsch in Österreich“) „Wahrnehmung von und Einstellung zu Varietäten und Sprachen an österreichischen Schulen“.<sup>4</sup> Die Ergebnisse beider Projekte lassen sich gut vergleichen: So wurden in beiden Projekten unter anderem Bildungsinstitutionen im Bundesland Salzburg fokussiert – in VAMUS die Paris-Lodron-Universität Salzburg, in PP10 mehrere Handelsschulen/-akademien im Land Salzburg sowie an verschiedenen Standorten in Westösterreich (Tirol, Vorarlberg) und Wien. In beiden Projekten wurde außerdem sowohl eine Fragebogen- als auch eine Interviewerhebung durchgeführt. Die vergleichende Darstellung dieser Daten soll nachfolgend im Vordergrund stehen. Die Fragebögen werden dabei quantitativ-statistisch, die Interviews inhaltsanalytisch auf elizitierte Normvorstellungen hin ausgewertet.

Der Aufbau dieses Beitrages ist wie folgt: In Abschnitt 2 diskutieren wir den für diesen Beitrag grundlegenden Begriff der sprachlichen Norm, in Abschnitt 3 die Rolle von Dialekt und Standard in Schule und Universität; Abschnitt 4 stellt die Untersuchungsmethoden und das Datenmaterial näher vor. Die Darstellung der Einzelergebnisse erfolgt in Abschnitt 5 – zunächst werden dabei die quantitativen, dann vertiefend dazu die qualitativen Daten besprochen. In Abschnitt 6 werden die Einzelergebnisse verglichen und diskutiert, in Abschnitt 7 erfolgt ein kurzes Fazit.

- 2 Vergleiche jedoch die Ergebnisse des FWF-Projekts „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“, das allerdings vor allem auf den standardnahen Bereich abzielt und dabei auf die Rolle des Deutschen als ‚plurizentrische Sprache‘ (vgl. beispielsweise DE CILLIA 2018: 67–68). Vergleiche außerdem die Befunde bei RASTNER (1997), die sich allerdings nur auf eine Umfrage unter 24 Lehrer/innen stützt.
- 3 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>, Stand: 12.04.2019).
- 4 Das von STEPHAN ELSPASS geleitete Projekt (FWF-Projektnummer F 6010 G23) wird als Teil des SFBs F 60 „Deutsch in Österreich“ vom FWF gefördert (Laufzeit Phase I: Jänner 2016–Dezember 2019; vgl. auch <<https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=202519&MP=46-44787>> und <<https://dioe.at/projekte/task-cluster-d-perzeption/pp10/>>, Stand: 12.04.2019; vgl. zum SFB insgesamt BUDIN et al. 2019).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Stein Bibliographisches Institut 2020

## 2. Der Normbegriff

Um im Sinne der Zielsetzung normative Vorstellungen und Erwartungen beschreiben und erklären zu können, ist es zunächst notwendig, den Sprachnormbegriff zu klären, der der Untersuchung zu den Verhältnissen an Schulen und Universitäten zugrunde liegt.

Normen werden in- und außerhalb der Sprachwissenschaft uneinheitlich definiert. Die nachfolgenden, zentralen Merkmale begegnen jedoch in den meisten Konzeptionen:<sup>5</sup>

- (1) Normen werden als Regulative des Handelns angesehen. Dabei fungieren sie als Grundlage für „normative Erwartungen“ (LUHMANN 1969), also Erwartungen nicht dazu, was jemand tun wird, sondern was jemand tun soll/darf/nicht darf. Diese Erwartungen sind kontrafaktisch stabilisiert: Tritt das Erwartete nicht ein, wird das nicht als Irrtum, sondern als Abweichung empfunden. Normen sind in diesem Sinn auch Bewertungsmaßstäbe. Sie dienen unter anderem dazu, Handlungen – eigene wie fremde – hinsichtlich ihrer Angemessenheit, Korrektheit oder Ähnlichem einzuschätzen. Als Reaktion auf Abweichungen erfolgen oft – aber nicht notwendigerweise – Sanktionen. Insofern Normen die Grundlage für Evaluationen und Präskriptionen sind, sind sie auch normativ (ohne dass jedoch notwendigerweise alle normativen Phänomene Normen sind<sup>6</sup>).
- (2) Normen schreiben Handlungen zumeist nicht allgemein, sondern für näher spezifizierte Situationen und/oder gewisse Personengruppen – in aller Regel für die Träger/innen sozialer Rollen – vor. Sie weisen in diesem Sinn oftmals eine konditionale Struktur auf, zudem basieren sie auf der Typisierung von Handlungen, Situationen und Personen. Aus diesem Grund werden Normen auch als Regeln fassbar – ohne dass aber alle Regeln Normen sind (GLOY 2012: 11–12). Insofern Normen handlungsleitend sind, bewirken sie außerdem inter- und intrapersonale Regelmäßigkeiten im Handeln; allerdings sind keineswegs alle Regelmäßigkeiten norminduziert (GLOY 2004: 392).<sup>7</sup>
- (3) Der Geltungsbereich von Normen sind soziale Systeme bzw. Gruppen, zu deren Eigenschaften sie gehören. In Gesellschaften werden Normen über Sozialisationsmechanismen weitergegeben und zusätzlich über formelle oder informelle Kontrollmechanismen gestützt. Nur wenn ausreichend viele Akteure einer Gemeinschaft von der Gültigkeit der jeweiligen Normen überzeugt sind, entfalten sie ihre

5 Vergleiche zu Normen in der Sprachwissenschaft die Überblicksartikel von DITTMAR/SCHMIDT-REGENER (2001), TAKAHASHI (2004), GLOY (2004, 2012, 2016), vgl. auch BARTSCH (1987), DOVALIL (2006), HUNDT (2009), VERGEINER (2019a).

6 So werden oftmals Werte/Prinzipien von Normen unterschieden – anders als Normen ist ihr Inhalt zustands- und nicht handlungsbezogen, das heißt sie schreiben vor, „daß etwas sein soll; sie selbst stellen [...] keine Handlungsanweisungen dar“ (GLOY 1975: 33): Verständlichkeit ist ein Wert, während es sich beim Gebot, eine bestimmte Sprache zu sprechen, weil sie verständlich ist, um eine Norm handelt.

7 Ein anschauliches Beispiel dafür liefert WEBER (1922: 11): Wenn es regnet und eine Ansammlung von Akteuren zugleich beginnt, ihren Regenschirm aufzuspannen, ist dies dennoch nicht norminduziert.

normative Kraft. In Anschluss an die außerlinguistische Forschung kann dabei zwischen *propriety* und *validity* unterschieden werden: Im ersten Fall erkennen die Akteure die Norm selbst als gültig im Sinne von „legitim“ an; bleibt die Norm externalisiert, liegt *validity* vor – Sanktionen erzeugen in diesem Fall Gültigkeit im Sinne von Verbindlichkeit.<sup>8</sup>

(Sprachlich vorgebrachte) Normbegründungen sind ein Aspekt der Beziehung zwischen Sprache und Normen; das Verhältnis beider Phänomene ist jedoch weitaus komplexer: Einerseits ist die Sprachverwendung vielfach selbst normiert, und zwar sowohl die Struktur einzelner Codes als auch deren Gebrauch in unterschiedlichen Situationen (vgl. etwa die Differenzierung zwischen „Produktnormen“ und „Gebrauchsnormen“ bei BARTSCH 1987: 171). Andererseits spielt Sprache eine bedeutende Rolle bei der Setzung und Kontrolle von Normen. Insofern Normen jedoch auch „evolutionär“ im Gebrauch entstehen (OPP 1983: 22–23) und dann rein „subsistent“ gelten können (GEIGER 1987), ist eine Versprachlichung von Normen keinesfalls notwendig (GLOY 2004: 392). Normen können letztlich befolgt werden, ohne dass die einzelnen Akteure über die jeweiligen Normen Auskunft geben können. Umgekehrt können wertende oder vorschreibende Äußerungen zwar Ausdruck einer Norm sein, müssen es aber nicht – der „Geltungsanspruch“, der durch sprachliche Handlungen angezeigt wird, ist von der „faktische[n] Geltung“ zu unterscheiden (HUNDT 2009: 118). Normen sind schlussendlich komplexe soziale Phänomene und daher von ihrer Formulierung zu trennen (vgl. beispielsweise WRIGHT 1979: 103, KUTSCHERA 1973: 12, GLOY 2012: 26). Neben Normformulierungen, die über Präskriptionen und Evaluationen normative Geltungsansprüche vorbringen, lässt sich auch deskriptiv über Normen sprechen – dabei geäußerte Normfeststellungen sind wahrheitsfähig.<sup>9</sup> Allerdings ist die Abgrenzung zwischen Normformulierungen und -feststellungen nicht immer trennscharf, bzw. kann beides simultan im Spiel sein (WRIGHT 1979: 11).

Nachfolgend werden Normen zur Varietätenwahl untersucht, deren Geltungsbereiche (unter anderem) die Institutionen Schule bzw. Universität sind – dabei werden Normformulierungen, -feststellungen und -legitimierungen gleichermaßen betrachtet. Welche Befunde bislang zum Varietätengebrauch, aber auch zu den normativen Systemen in Bezug auf Schule und Universität in Österreich erbracht wurden, wird im nächsten Abschnitt fokussiert.

### 3. Varietätengebrauch in Schule und Universität

Nachfolgend soll – in gegebener Kürze – der Forschungsstand zum Varietätengebrauch und entsprechenden Normen im Bildungsbereich skizziert werden. Dabei gehen wir vor allem auf die Schule ein, da der tertiäre Bereich in Hinblick auf den Varietätenge-

8 Vergleiche zur Unterscheidung beispielsweise TOST (2011: 689); CASEY/SCOTT (2011: 87–88).

9 Vergleiche dazu auch die Unterscheidung von SETTEKORN (1988: 10) zwischen „sprachnormativem Diskurs“ und dem „Diskurs über Normen“.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Stein Bibliographisches Institut 2020

brauch, aber auch auf varietätenbezogene Erwartungen und Einstellungen bislang kaum beforscht wurde<sup>10</sup> – insbesondere für Österreich ist ein vollständiges Fehlen solcher Untersuchungen festzustellen.

Wie in Abschnitt 1 angedeutet, finden sowohl die implizite wie auch explizite Vermittlung von Sprachnormen, Spracheinstellungen sowie die des Varietätenwissens unter anderem in Bildungsinstitutionen statt (vgl. AMMON 1995). Dies betrifft nicht nur vielfältige Sprachfelder – Deutsch als Erst- und Zweitsprache, andere Herkunftssprachen und deren Varietäten,<sup>11</sup> die Varietäten des Deutschen sowie spezifischere Register wie die aktuell stark thematisierte Bildungssprache<sup>12</sup> –, sondern auch Spannungsfelder unterschiedlicher Art: Die Einhaltung präskriptiver Normen<sup>13</sup> trifft auf Anleitungen zu Normtoleranz und eigenverantwortlichem Umgang mit Normen und Variation, Vorgaben zur Standardorientierung auf solche zur situationsangemessenen (und adressatengerechten) Sprachverwendung;<sup>14</sup> zudem konfligiert die (für den Bildungserfolg<sup>15</sup> der Schüler/innen machtwirksame) Aufgabe der Lehrer/innen als „Sprachnormautoritäten“ (vgl. unter anderem AMMON 1995, DAVIES 2005, DAVIES 2017, DAVIES/LANGER 2014) mit der oftmals unzureichenden Wissensvermittlung zur Sprachvariation in der Lehrer/innen/(aus)bildung bzw. in Lehrwerken und den teils nur vagen Formulierung in Lehrplänen.<sup>16</sup> Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie mit der zweifelsfrei vorhandenen innersprachlichen Variation (hier: des Deutschen<sup>17</sup>) in der Schule eigentlich umgegangen wird.

Die Erforschung der sogenannten „inneren Mehrsprachigkeit“ – im Sinne von Variation in einer (historischen) Sprache – in primären wie sekundären Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Gebiet hat eine durchaus wechselvolle Forschungs-

10 Eine Ausnahme stellt etwa das Forschungsprojekt DYLAN dar, wo trotz der Fokussierung auf die äußere Mehrsprachigkeit auch Fragestellungen in Hinblick auf die innere Mehrsprachigkeit, unter anderem an der Universität Bozen, behandelt wurden; vgl. beispielsweise FRANCESCHINI (2018); vgl. zum Projekt <[http://www.dylan-project.org/Dylan\\_en/home/home.php](http://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php)>. Aufgrund der spezifischen Sprachsituation an der Universität Bozen können die Ergebnisse allerdings nicht direkt mit denen dieser Untersuchung verglichen werden.

11 Vergleiche zu Formen von Zwei-/Mehrsprachigkeit an Schulen zum Beispiel DE CILLIA (2010: 247–249).

12 Zur „written language bias“ im Bildungssprachendiskurs vgl. zum Beispiel FIEHLER (2009); zum Register Bildungssprache vgl. zum Beispiel FEILKE (2012), GOGOLIN et al. (2013).

13 Auch hier werden häufig zuerst normative Fragen des schriftlichen Sprachgebrauchs – vor allem zur Orthographie – ins Spiel gebracht.

14 Im Zuge der Bildungsstandardimplementierung und der damit einhergehenden Verankerung von Kompetenzorientierung in Lehrplänen und Lehrwerken erlangt die „Situationsangemessenheit“ von Sprachgebrauch (wie generell Fragen von Normierungen auch im Mündlichkeitsbereich) zunehmend an Bedeutung. Zur „implizite[n] Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs“ vgl. BUTTLAR (2017); zu Schwierigkeiten im Umgang mit mündlichen Kompetenzbereichen im Rahmen von Bildungsstandardsüberprüfungen vgl. zum Beispiel BEHRENS (2010).

15 Vergleiche GOGOLIN/LANGE (2011) bzw. generell zu Fragen der Diskriminierung bzw. der sprachlichen Normierung als Machtmittel in der Schule ELSPASS/MAITZ (2011), vgl. auch MILROY/MILROY (2003).

16 Vergleiche zuletzt für Österreich zum Beispiel DE CILLIA/FINK/RANSMAYR (2017: 213–214).

17 Zu Rolle von Nonstandard-Varietäten nichtdeutscher Herkunftssprachen der Schüler/innen in deutschsprachigen Schulen besteht ebenso eine Forschungslücke wie zu Fragen, die innere und äußere Mehrsprachigkeit integrativ behandeln (vgl. zu Letzterem jedoch: NEULAND 2006 oder DANNERER 2013). Beide Aspekte werden für Österreich im Rahmen des Projekts „Deutsch in Österreich“ erstmals beforscht.

tradition: Wurde „der Dialekt“ noch in den 1970er Jahren als Sprachbarriere im Sinne eines Bernstein'schen „restricted code“ verstanden und damit als Problem gesehen (vgl. beispielsweise AMMON 1972<sup>18</sup>), finden sich in jüngeren Arbeiten durchaus positive Wertungen zu Variationskompetenzen und zum Sprach(en)differenzbewusstsein (vgl. beispielsweise KNÖBL 2012). Die (nicht nur linguistische) Forschung bezog sich dabei vor allem auf die Rolle der Lehrer/innen und deren (oft nicht ausreichende) Ausbildung, ihr (unter anderem darauf zu beziehendes mangelhaftes) Varietätenwissen, ihr (dadurch einseitig geprägtes) Normbewusstsein und ihr (auf unterschiedliche Normen bezogenes) Korrekturverhalten bzw. die von ihnen eingesetzten Unterrichtsmaterialien sowie die dem Unterricht zugrunde liegenden Curricula, die sich oft nur marginal und unsystematisch mit der Thematik befassen.<sup>19</sup>

Seit dem sogenannten PISA-Schock geraten vermehrt auch die Schüler/innen und deren Kompetenzen in den Fokus des Interesses von Forschung und Bildungspolitik. Die Studienlage zum tatsächlichen (im Gegensatz zum berichteten) (mündlichen) Sprachgebrauch zwischen Standard- und Nonstandardvarietäten – also zur variativen Performanz der Schüler/innen – ist indes überschaubar (vgl. für Deutschland KNÖBL 2012, für die Deutschschweiz STEINER 2008), wobei Studien zu den Spracheinstellungen sowie normativen Erwartungen und Bewertungen der Schüler/innen gleichsam ein Desiderat darstellen. Gerade für Österreich liegen hierzu keine und auch zu anderen Aspekten der muttersprachlichen Praxis in Schulen insgesamt sehr wenige aktuelle Studienergebnisse<sup>20</sup> vor. Das sich im Rahmen des plurizentrischen Ansatz bewegende Forschungsprojekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“<sup>21</sup> liefert erstmals empirische Daten auf größerer Basis zur Verwendung unterschiedlicher Varietäten in schulischen Kontexten. Die wichtigsten Ergebnisse sind dabei (vgl. unter anderem DE CILLIA 2018):

- (1) Ost-West-Unterschiede hinsichtlich der (berichteten) Varietätenverwendung: Dabei stehe die hohe Standardorientierung im Osten einer stärkeren Dialektorientierung im Westen gegenüber (vgl. zu ähnlichen Ergebnissen RASTNER 1997).
- (2) Bei Ausschöpfung des gesamten Kontinuums zwischen Dialekt, Umgangssprache und Standard zeige sich eine nur sehr geringe Dialektverwendung von Lehrer/innen/n in unterrichtlichen Settings – Dialekt trete allenfalls in wenigen Unterrichts-

18 Zu einer wissenschaftsgeschichtlich rückblickenden Kritik vergleiche AUER (2015: 387–392).

19 Vergleiche beispielsweise die rezenten Forschungsergebnisse zum Normbewusstsein und -wissen von Gymnasiallehrkräften im Rahmen des Projekts „Deutsch im gymnasialen Unterricht: Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich“ in DAVIES et al. (2017); vergleiche zum Verhältnis von Deutschlehrenden zum Dialekt HOCHHOLZER (2004); zur inneren Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen SCHMIDLIN (2018).

20 Vergleiche für Österreich zur Exonorm-Orientierung beim Korrekturverhalten AMMON (1995) sowie unveröffentlichte Abschlussarbeiten wie die von LEGENSTEIN (2008) und HEINRICH (2010); zur Einstellung zum „Österreichischen Deutsch“ von Lehrer/innen und Schüler/innen LEGENSTEIN (2008); zu Lehrwerken für die Sekundarstufe 1: HEINRICH (2010); zur Plurizentrik im Deutschunterricht aus der Sicht von Unterrichtspraktikanten: REDL (2014); zu Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Varietäten und Normen im Unterricht von österreichischen Lehrpersonen BUCHNER/ELSPASS (2018) bzw. generell weitere Beiträge in DANNERER/ESTERL (2018).

21 Vergleiche zum Projekt <<https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/home>>.

phasen auf (beispielsweise bei Disziplinärem oder Organisatorischem). Dieser auf Selbsteinschätzungen der Versuchspersonen basierende Befund widerspricht allerdings ebenfalls durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen sowie anderen Studienergebnissen (HOCHHOLZER 2004). Die Ergebnisse von DE CILLIA (2018) lassen sich hier möglicherweise auf das Antworten nach sozialer Erwünschtheit zurückführen.

- (3) Der Dialektgebrauch von Schüler/inne/n ist nach Einschätzung der Lehrer/innen hoch: So sprächen etwa mehr als drei Viertel der Schüler/innen in der Pause den Dialekt; gefolgt von relativ hohen Werten bei Gruppenarbeiten und niedrigen Werten bei Referaten. Beim Lehrer/innen-Schüler/innen-Gespräch wurden hinsichtlich der Dialektverwendung signifikante Ost-West-Unterschiede festgestellt.
- (4) Die ebenfalls abgefragten Reaktionen der Lehrer/innen auf die Dialektverwendung ihrer Schüler/innen zeigt eine hohe Toleranz bei der Verwendung in der Pause sowie Gruppenarbeiten und deutlich geringere Werte bei Referaten; demgemäß verwundert es nicht, dass Lehrer/innen am ehesten angeben, bei Referaten zu korrigieren.

Diese Ergebnisse deuten nicht nur einen situationsabhängigen Varietätengebrauch, sondern auch entsprechende differenzierte Angemessenheitsurteile an. Insgesamt legen sie für den schulischen Bereich gewisse Erwartungen nahe, dass präferiert Standard zu verwenden sei. Auch für den universitären Bereich wird gemeinhin davon ausgegangen, dass es sich um eine Standarddomäne handelt, wobei sich entsprechende Aussagen weitgehend auf anekdotische Evidenzen bzw. Selbstbeobachtungen beschränken (vgl. zusammenfassend DANNERER 2018a: 169, 174–175).<sup>22</sup> Inwiefern diese Befunde für Österreich tatsächlich zutreffen, wurde mit dem Projekt VAMUS (= „Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg“) erstmals systematisch untersucht. Dieses Projekt, auf dem auch die hier präsentierte Analyse universitärer Daten fußt, wird ebenso wie das den schulischen Daten zugrundeliegende Projekt „Deutsch in Österreich“ im nächsten Abschnitt genauer beschrieben.

22. Vergleiche entsprechende Bemerkungen bei KLEIN (2013: 25), der Vorlesungen als Beispiel für Standardsituationen nennt, oder REIFFENSTEIN (1982: 16), der die Hochschule als Ort ansieht, an dem hochsprachlicher Sprachgebrauch vorherrscht. Als Standardsprecher/innen untersucht KÖNIG (1989) Studierende, und auch MOOSMÜLLER (1991) zieht dazu neben Lehrer/inne/n Universitätsprofessor/inn/en heran. SOUKUP (2009) stellt bei ihrer Untersuchung zu Spracheinstellungen in Österreich gewisse Standarderwartungen in Hinblick auf die Universität tatsächlich empirisch fest. Aus der Auswertung einer entsprechenden offenen Frage schließt sie: „A majority of the situations [...] where dialectal style would be inappropriate, can be characterized by a certain degree of formality and an intellectual/academic context“; „dialectal speech style“ sei „inappropriate in a scientific setting involving higher education such as at university“ (SOUKUP 2009: 125).



#### 4. Daten und Methode

Die an Schule und Universität herrschenden Normen sollen nachfolgend anhand einschlägiger Erwartungs- und Bewertungsäußerungen von Proband/inn/en an diesen Institutionen untersucht werden.<sup>23</sup> Dazu werden Befragungsdaten zweier Forschungsprojekte analysiert und einander gegenübergestellt – dabei handelt es sich einerseits um Daten des SFBs „Deutsch in Österreich“ (= DiÖ) zur Schule und andererseits um die des Projekts „Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg“ (= VAMUS) zur Universität. Ziel beider Projekte ist unter anderem eine Untersuchung von Perzeptionen und Einstellungen zur Varietätenverwendung in Bildungskontexten, wobei der Schwerpunkt beider Projekte in Westösterreich liegt. In beiden Projekten wurden unter anderem normative Erwartungen, Bewertungen und Einstellungen zum Varietätengebrauch einerseits über einen Online-Fragebogen und andererseits bei ausgewählten Proband/inn/en vertiefend über halbstrukturierte Leitfadeninterviews erhoben. Tabelle 1 gibt Aufschluss über das Datenmaterial beider Projekte, soweit es bei der vorliegenden Untersuchung herangezogen wird.<sup>24</sup> Die Fragebogendaten werden dabei jeweils quantitativ-statistisch, die Interviewdaten inhaltsanalytisch ausgewertet.

Wie die Tabelle zeigt, lässt sich das Datenmaterial von DiÖ und VAMUS gut vergleichen, es bestehen allerdings gewisse Unterschiede sowohl bei den befragten Gruppen als auch in den Befragungsinstrumenten:

Während im DiÖ-Korpus mehrere Untersuchungsorte berücksichtigt werden (je eine städtische und eine ländliche Schule in Salzburg und Tirol) beschränkt sich VAMUS auf nur einen Standort. Entsprechend dem größeren universitären Einzugsgebiet ist nichtsdestoweniger bei der Gruppe der universitären Gewährspersonen eine größere Heterogenität gegeben: Anders als im Schulkontext kommen vermehrt Spre-

23 Dies geschieht unter der Annahme, dass die Normvorstellungen der Proband/inn/en tatsächlich existierenden Normen entsprechen. Normen können auch anderweitig erhoben werden, etwa über die Beobachtung des Sprachhandelns (vgl. beispielsweise DEPPERMAN/KNÖBL/KOPLINIG 2015). Mit welcher Methode Sprachnormen am besten aufgedeckt werden können, ist insgesamt offen (vgl. beispielsweise GLOY 1995), aus Platzgründen kann dies hier nicht weiter problematisiert werden – eine ausführliche Diskussion findet sich bei VERGEINER (2019a: 63–71).

24 Das Datenkorpus der beiden Projekte beinhaltet Datenmaterial, das sich mit dem des jeweils anderen nicht vergleichen lässt, weshalb es bei dieser Untersuchung ausgespart bleibt: So beinhaltet das VAMUS-Korpus Aufnahmen von 23 natürlichen Interaktionen (Audio-Aufnahmen von Verwaltungsgesprächen und Video-Aufnahmen von Lehrveranstaltungen) – sowie weiters 19 Leitfadeninterviews mit Funktionsträgern der mittleren und höchsten universitären Verwaltungsebene und ein Supplementkorpus mit schriftlichem Datenmaterial zur Sprachenpolitik, vgl. zu den Verwaltungsgesprächen VERGEINER (2019b) und zu den Lehrveranstaltungsaufnahmen VERGEINER (2019a); zu den Interviews mit den Funktionsträgern sowie dem schriftlichen Datenmaterial vgl. MAIER (2016). Auch die im Rahmen von DiÖ entstandenen, videografierten Fokusgruppendifussionen werden nachfolgend aus Vergleichsgründen nicht weiter untersucht. Im Rahmen von DiÖ wurden auch in Vorarlberg und Wien an drei Schulstandorten Daten gesammelt – um die Vergleichbarkeit mit VAMUS zu gewährleisten, beschränkt sich die vorliegende Untersuchung auf die Daten der Schulstandorte im bairischen Teil Westösterreichs (vgl. zu den Spezifika der Sprachsituation in Vorarlberg ENDER/KAISER 2009, zu West-Ost-Unterschieden in österreichischen Schulen etwa DE CILLIA 2018: 77–78, 81–82).

| Projektkorpora                | DiÖ                                                                                                                                                                                                                                                                                  | VAMUS                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Erhebungszeitraum             | 2017/2018                                                                                                                                                                                                                                                                            | 2014/2015                                                                                                                                                                                                                                   |
| Untersuchungsort(e)           | Vier berufsbildende mittlere und höhere Schulen in Salzburg und Tirol <sup>a</sup>                                                                                                                                                                                                   | Eine mittelgroße öffentliche Universität in Grenznähe zu Deutschland (Universität Salzburg)                                                                                                                                                 |
| Proband/inn/en                | Lehrer/innen aller Fächer und Schüler/innen der 10. Schulstufe aus 4 Klassen (50 % städtisch; 50 % maturaführend); großteils aus der unmittelbaren Region, bei Schüler/innen etwas mehr als die Hälfte Sprecher/innen anderer Erstsprachen (vor allem Türkisch und die BKS-Sprachen) | Lehrende und Studierende an allen Fakultäten; jeweils bedeutender Anteil von Gewährspersonen aus Deutschland <sup>b</sup> sowie Sprecher/innen mit anderer Erstsprache (vor allem DaF-, zum Teil aber auch DaZ-Sprecher/innen) <sup>c</sup> |
| Erhebungsinstrumente          | Fragebögen (direkte und indirekte Erhebung von Angemessenheitswertungen), Interviews                                                                                                                                                                                                 | Fragebögen (direkte Erhebung von Angemessenheitswertungen), Interviews                                                                                                                                                                      |
| Proband/inn/enzahl Fragebogen | Lehrer/innen: 18<br>Schüler/innen: 142                                                                                                                                                                                                                                               | Lehrende: 197<br>Studierende: 829 <sup>d</sup>                                                                                                                                                                                              |
| Proband/inn/enzahl Interviews | Lehrer/innen: 22<br>Schüler/innen: 140                                                                                                                                                                                                                                               | Lehrende: 36<br>Studierende: 66                                                                                                                                                                                                             |

a Dabei handelt es sich um Handelsschulen und Handelsakademien, in welchen eine kaufmännische und betriebswirtschaftliche Ausbildung vermittelt wird. Darüber hinaus wurden Daten an drei weiteren solcher Schulen in Wien und in Vorarlberg erhoben, die aber für die vorliegende Untersuchung ausgespart bleiben.

b Bei den Proband/inn/en der Fragebogenuntersuchung stammen circa 22 % der Studierenden und 21 % der Lehrenden aus Deutschland; bei den Interviews sind es 19 % bzw. 23 %.

c Bei den Proband/inn/en der Fragebogenuntersuchung sprechen circa 15 % der Studierenden eine andere Erstsprache sowie 10 % der Lehrenden; bei den Interviews sind es 51 % bzw. 24 %.

d Befragt wurden außerdem 201 Verwaltungsangestellte – diese Daten sollen hier ausgeblendet werden, da sich die vorliegende Untersuchung vornehmlich auf Lehr-/Lernkontexte bezieht und in DiÖ kein Verwaltungspersonal befragt wurde (somit keine Vergleichsbasis zur Schule für diese universitären Daten vorhanden ist).

Tab. 1: Untersuchtes Datenmaterial

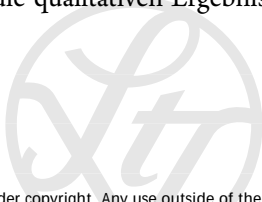
cher/innen vor, die nicht in Österreich bzw. im deutschsprachigen Raum aufgewachsen sind. Vor allem im quantitativen Teil der Untersuchung soll getestet werden, inwiefern diese Unterschiede (die verschiedenen Untersuchungsorte bzw. außersprachliche Faktoren wie Herkunft oder Erstsprache) mit Differenzen bei den Normvorstellungen einhergehen.

Ein zweiter wesentlicher Unterschied zwischen DiÖ und VAMUS liegt im Aufbau der Fragebogenuntersuchung. Während bei VAMUS die Sprachnormvorstellungen ausschließlich direkt erhoben wurden, wobei nach der Angemessenheit unterschiedlicher Varietäten in verschiedenen Situationen gefragt wurde, wurden in DiÖ direkte und indirekte Verfahren kombiniert (vgl. zur Methodendiskussion unter anderem

LIEBSCHER/DAILEY-O'CAIN 2014): Neben direkten Fragen zur Angemessenheit einzelner Varietäten im Unterricht war dabei die situative Angemessenheit verschiedener verbaler Stimuli einzuschätzen; diese Stimuli wurden nicht explizit einer Varietät zugewiesen, wenngleich die Stimuli jeweils entweder dialekt- oder standardnah waren.

Die beiden Designs haben unterschiedliche Vor- und Nachteile: Das indirekte Vorgehen erlaubt einen unmittelbaren Zugang zu den (gegebenenfalls unbewussten) mentalen Strukturen der Proband/inn/en (vgl. zur diesbezüglichen Diskussion etwa GARRETT 2005, CUONZ 2014, SOUKUP 2014). Es gewährleistet auch eher, dass tatsächlich dieselben Sprechweisen beurteilt werden, während sich beim direkten Vorgehen das Problem stellt, dass unterschiedliche Versuchspersonen Unterschiedliches unter einschlägigen Varietätenbegriffen verstehen. Das betrifft vor allem den standardnäheren Bereich, wo etwa mono- und plurizentrische sowie pluriareale Auffassungen konkurrieren (vgl. zur linguistischen Diskussion unter anderem SCHMIDLIN 2011, ELSPASS/NIEHAUS 2014, HERRGEN 2015, VERGEINER 2019b – oder unten Abschnitt 6). Es kann aber auch im dialektnäheren Bereich zu unterschiedlichen Kategorisierungen kommen (LAMELI 2010: 395). Im Bereich „dazwischen“ stellt sich die Frage, inwiefern Konzepte wie etwa das einer „Umgangssprache“ überhaupt Teilnehmerkategorien darstellen (vgl. DURRELL 1998). Die indirekte Methode erlaubt es, derlei Probleme zu umgehen, wohingegen dann, wenn direkt nach Angemessenheitsvorstellungen zu einer Varietät gefragt wird, nicht immer klar ist, was die Befragten darunter jeweils verstehen. Umgekehrt ist allerdings nicht gewährleistet, dass sich die Gewährspersonen beim indirekten Verfahren bei ihren Bewertungen ausschließlich an der Varietätenwahl der Stimuli orientieren (und nicht etwa vom Inhalt des Gesagten); darüber hinaus ist möglich, dass die Stimuli auf unterschiedliche Weise von verschiedenen Proband/inn/en(-gruppen) wahrgenommen werden. Ein weiteres Problem ist, dass das indirekte Verfahren durch das Abspielen und Anhören der Stimuli zeitaufwändiger ist; nicht zuletzt, weil bei VAMUS die Fragebögen von den Gewährspersonen in ihrer Freizeit – und nicht während des Unterrichts wie bei DiÖ – ausgefüllt wurden, wurde dort von der Hereinnahme der indirekten Methode in die Fragebögen abgesehen.

Nur der direkte Zugang erlaubt es, die diskursive Dimension von Angemessenheitsvorstellungen, das heißt ihren Aushandlungscharakter zu untersuchen. Vor allem weiterführende normbezogene Phänomene, etwa Normbegründungen, werden nur durch die direkte Methode fassbar. Aus diesem Grund wurden sowohl in VAMUS wie auch DiÖ in den Interviews ausschließlich direkte Fragen zur Angemessenheit unterschiedlicher Varietäten in Lehr-/Lern-Kontexten gestellt. Die Interviews beider Projekte wurden literal verdauert und softwaregestützt im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Im nächsten Abschnitt sollen zunächst die quantitativen Ergebnisse aus der Fragebogen-, anschließend die qualitativen Ergebnisse der Inhaltsanalyse präsentiert werden.



## 5. Ergebnisse

### 5.1 Quantitative Befunde

Nachfolgend sollen die Ergebnisse der quantitativen Analyse besprochen werden. Fokussiert wird hierfür auf die einschlägigen Fragen im DiÖ- und VAMUS-Fragebogen. Da sich die Fragebogen-Items beider Erhebungen zwar gut vergleichen lassen, sich das Erhebungsdesign jedoch nicht vollständig deckt, sollen in der Folge zunächst die Befunde zur Schule (Abschnitt 5.1.1), anschließend die zur Universität (Abschnitt 5.1.2) berichtet werden, bevor die Ergebnisse in einer Zusammenschau diskutiert werden (Abschnitt 5.1.3).

#### 5.1.1 Schule

Im DiÖ-Fragebogen, dem Fragebogen zur Varietätenwahl an der Schule (= FS), gab es mehrere Fragen, mit denen normative Äußerungen sowohl von Schüler/innen als auch Lehrer/innen elizitiert wurden. Für die vorliegende Untersuchung ist zunächst eine Reihe von Fragen relevant, bei welchen jeweils auf einer fünfstufigen Skala normative Äußerungen bejaht oder abgelehnt werden konnten (= FS\_1). Die Items beziehen sich einerseits auf Erwartungen zur Verwendung der Standardsprache im Schulunterricht (in der gesprochenen wie geschriebenen Sprache) sowie darauf, ob der österreichische Standard eine besondere Stellung im Schulunterricht einnehmen soll; andererseits wurde nach der Angemessenheit des Dialekts gefragt sowie danach, ob Dialekt und Standard vermischt werden dürfen. Die Aussagen lauteten im Einzelnen:<sup>25</sup>

- FS\_1\_1 Im Schulunterricht (= in Lehrer-Schüler-Gesprächen) sollte Hochdeutsch gesprochen werden
- FS\_1\_2 Im Schulunterricht sollte Hochdeutsch geschrieben werden
- FS\_1\_3 Im Schulunterricht sollten Hochdeutsch und Dialekte nicht miteinander vermischt werden
- FS\_1\_4 Solange es den Schüler/innen hilft, ist es egal, ob in der Schule auch mehr Dialekt als Hochdeutsch gesprochen wird
- FS\_1\_5 Im Schulunterricht an österreichischen Schulen soll österreichisches Hochdeutsch gepflegt werden
- FS\_1\_6 Wie findest Du/finden Sie es grundsätzlich, wenn Lehrer/innen im Unterricht auch Dialekt sprechen?

Das Antwortverhalten auf diese Frage stellt Abbildung 1 dar, einerseits für die Lehrer/innen, andererseits für die Schüler/innen (hier und in der Folge steht dabei der Wert 5 für die stärkste Form der Bejahung, der Wert 1 für die niedrigste).

25 Hier wurde auch nach Angemessenheitsurteilen zum Vorkommen mehrerer Sprachen gefragt, diese Fragen bleiben hier und in der Folge ausgespart.

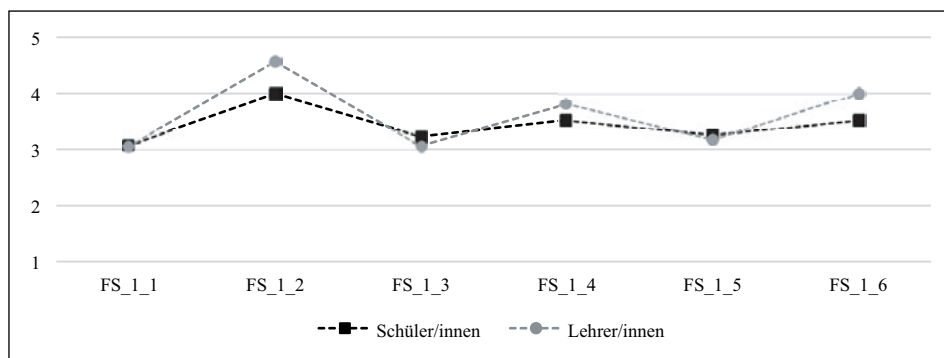


Abb. 1: Erwartungen zum Varietätengebrauch in der Schule

Wie Abbildung 1<sup>26</sup> zeigt, ist die Zustimmung zu den einzelnen Fragen sowohl bei den Lehrer/inne/n als auch den Schüler/inne/n unterschiedlich hoch: Am stärksten fällt die Zustimmung jeweils für FS\_1\_2 aus – sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen sind weitgehend davon überzeugt, dass im schriftlichen Gebrauch im Schulunterricht der Standard Verwendung finden soll – wobei Lehrende signifikant eher dieser Ansicht sind (Lehrer/innen = 4,56, Schüler/innen = 4,00).<sup>27</sup> Signifikant anders fallen die Erwartungen für die Verwendung gesprochener Standardsprache aus (FS\_1\_1) – weder Lehrer/innen noch Schüler/innen stimmen eindeutig der Erwartung zu, nur Standard solle in Unterrichtsgesprächen gesprochen werden, wobei sich kaum Unterschiede zwischen beiden Gruppen bemerkbar machen (Lehrer/innen = 3,06, Schüler/innen = 3,08).<sup>28</sup> Auch zur Aussage, der österreichische Standard solle im Schulunterricht gepflegt werden (FS\_1\_5), fällt die Zustimmung eher verhalten aus – weder bei Schüler/inne/n noch Lehrer/inne/n gibt es ein klares Bekenntnis dazu (Lehrer/innen = 3,19, Schüler/innen = 3,27). Eine ähnlich indifferente Haltung zeigt sich hinsichtlich der Äußerung, Dialekt und Standard dürften nicht vermischt werden (FS\_1\_3) (Lehrer/innen = 3,06, Schüler/innen = 3,24). Etwas höher ist die Zustimmung beim Fragebogenitem FS\_1\_4: Hier zeichnet sich sowohl bei Schüler/inne/n als auch Lehrer/inne/n eine (verhaltene) Zustimmung zur Aussage ab, ein verstärkter Dialektgebrauch sei akzeptabel, wenn er für Schüler/innen eine Hilfestellung darstellt (Lehrer/innen = 3,81, Schüler/innen = 3,53); die Zustimmung zu dieser Aussage ist dabei höher als die Erwartung, (nur) der Stan-

26 Hier und in der Folge werden aus Gründen der Übersichtlichkeit wie der Platzersparnis die Gruppenvergleiche über Liniendiagramme visualisiert. Die Linien stellen dabei selbstredend keinen diachronen Verlauf, mithin keine Entwicklung dar, sie sollen nur leichter ersichtlich machen, welche Datenpunkte zusammengehören.

27 Getestet werden in Abschnitt 5.1.1 die Unterschiede bei abhängigen und unabhängigen Stichproben mit t-Tests; in Abschnitt 5.1.2 werden McNemar-Tests zum Nachweis von Unterschieden und Qui-Quadrat-Tests zum Nachweis von Zusammenhängen bei den kategorialen Daten genutzt. Aus Platzgründen wird nur jeweils das Signifikanzniveau angegeben. Der Unterschied bei FS\_1\_2 zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n ist signifikant mit  $p = .047^*$ .

28 Die Unterschiede zwischen FS\_1\_1 und FS\_1\_2 sind sowohl für die Schüler/innen (.000\*\*\*) als auch die Lehrer/innen (.001\*\*) signifikant.

dard sollte gesprochen werden.<sup>29</sup> Dasselbe gilt für FS\_1\_6<sup>30</sup> – dass Lehrer/innen (auch) Dialekt verwenden, wird dabei vor allem von Lehrer/innen eher positiv gesehen (Lehrer/innen = 4,0, Schüler/innen = 3,53; die Differenz ist allerdings statistisch nicht signifikant).

Letztlich zeigt FS\_1 zumindest in der gesprochenen Sprache keine allzu starken Erwartungen bezüglich der Verwendung von Standardsprache; ganz im Gegenteil scheint die Dialektverwendung eher toleriert zu werden, und zwar sowohl in Bezug auf Schüler/innen als auch auf Lehrer/innen.

Im DiÖ-Fragebogen wurden normative Erwartungen jedoch noch mit anderen Fragebogen-Items elizitiert; diese waren unter anderem als Perzeptionstests konzipiert. Hierfür wurden den Versuchspersonen unterschiedliche verbale Stimuli in verschiedenen Varietäten (und Sprachen) vorgespielt. Die Versuchspersonen hatten auf einer fünfstufigen Skala anzugeben, ob sie die Sprechweisen bei gewissen schulischen Sprechereignissen (Referaten, Wortmeldungen usw.) angemessen finden (in weiterer Folge steht dabei abermals der Wert 5 für die höchste Form der Zustimmung, der Wert 1 für die niedrigste). Anders als bei FS\_1 werden dabei etwaige situative Unterschiede bei den Angemessenheitsurteilen zur gesprochenen Sprache berücksichtigt. Dadurch, dass jeweils dieselben objektsprachlichen Stimuli den Wertungen der Proband/innen zugrunde liegen, werden Unterschiede im Varietätenverständnis kontrolliert (vgl. Abschnitt 4).

Für die vorliegende Untersuchung werden jeweils vier Stimuli näher untersucht. Die Sprechweise dieser Stimuli lässt sich wie folgt klassifizieren:<sup>31</sup>

- A Standardsprache
- B Bairischer Dialekt (derselben Sprachregion)
- C Bairischer Dialekt (der Nachbarregion)
- D Alemannischer (Vorarlberger) Dialekt

Analysiert werden in weiterer Folge neben dem standardsprachlichen also drei dialektale Stimuli. Damit soll untersucht werden, ob bzw. inwiefern auch die Herkunft eines Dialektes einen Einfluss auf die Angemessenheitswertungen hat. Den Tiroler Versuchspersonen wurde bei B jeweils die Sprachprobe eines Tiroler Sprechers, bei den Salzburger Versuchspersonen eines Salzburger Sprechers vorgespielt. Bei C waren die Sprachproben vertauscht, das heißt, die Tiroler Proband/innen bekamen den Salzburger Sprecher zu hören und die Salzburger Proband/innen den Tiroler.

Bei den vorgegebenen Situationen handelt es sich um:

- FS\_2\_1 ein Pausengespräch unter Schüler/innen
- FS\_2\_2 ein Gruppenarbeitsgespräch (Kleingruppe)

<sup>29</sup> Die Unterschiede zwischen FS\_1\_1 und FS\_1\_4 sind bei den Schüler/innen signifikant (.002\*\*).

<sup>30</sup> Die Unterschiede zwischen FS\_1\_1 und FS\_1\_6 sind bei den Schüler/innen signifikant (.005\*\*).

<sup>31</sup> Die Stimuli sind von kurzer Dauer (15–20 Sekunden) und wurden zum Teil aus den Interviews, zum Teil aus den Map-Tasks entnommen, die einerseits aus dem „Deutsch heute“-Korpus und andererseits aus eigens für DiÖ angefertigten Aufnahmen stammen. Es handelt sich jeweils um Aufnahmen männlicher Schüler, wobei die dialektalen Sprecher für die jeweiligen Regionen typische Merkmale nutzen (beispielsweise *s*-Palatalisierung und *k*-Affrizierung in der Tiroler Sprachprobe).

- FS\_2\_3 ein Unterrichtsgespräch mit dem/der Lehrer/in eines anderen Faches  
 FS\_2\_4 ein Unterrichtsgespräch mit dem/der Deutschlehrer/in  
 FS\_2\_5 ein Prüfungsgespräch in anderen Fächern  
 FS\_2\_6 ein Prüfungsgespräch im Deutschunterricht  
 FS\_2\_7 ein Referat in anderen Fächern  
 FS\_2\_8 ein Referat im Deutschunterricht

Die Situationen sind so angeordnet, dass der Formalitätsgrad mit aufsteigender Nummerierung zunimmt.

Abbildung 2 zeigt sowohl die Ergebnisse der Schüler/innen (links) als auch die der Lehrer/innen (rechts). Die Einzelergebnisse werden in Tabelle 2 im Anhang berichtet.

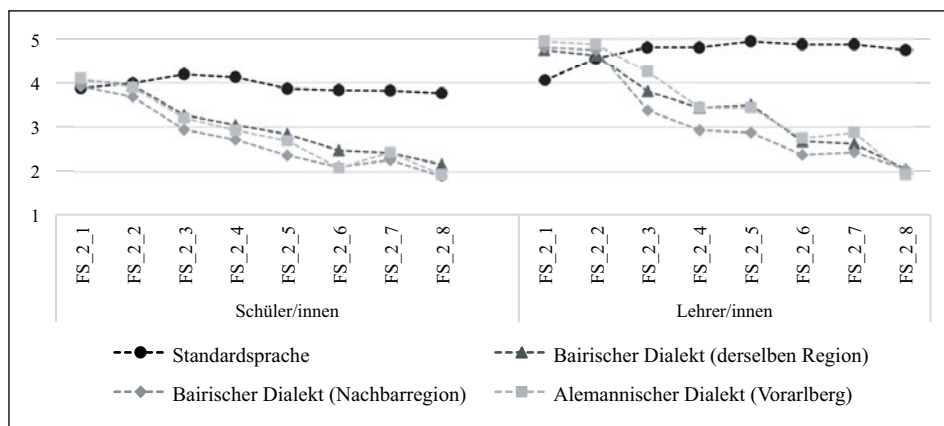


Abb. 2: Angemessenheitsurteile / Perzeptionstest

Die Abbildung zeigt deutliche Unterschiede in den Angemessenheitswertungen in Bezug auf den standardsprachlichen Stimulus einerseits und die dialektalen Stimuli andererseits. Dabei wird in allen auf das Klassenplenum bezogenen Situationen die standardsprachliche Sprachprobe als weitaus angemessener eingestuft. In Gruppenarbeits- und Pausengesprächen werden jedoch im selben Maß die dialektalen Proben akzeptiert; in Pausengesprächen werten die Lehrer/innen die standardsprachlichen Proben gar als weniger angemessen.<sup>32</sup>

Die dialektalen Stimuli werden, ungeachtet dessen, um welchen Dialekt es sich handelt, in unterrichtsbezogenen Situationen weniger stark gebilligt; dies gilt insbesondere in Referats- und Prüfungssituationen, wobei sich auch ein gewisser Unterschied zwischen dem Deutschunterricht und anderen Fächern bemerkbar macht: Abseits des Deutschunterrichts werden die dialektalen Stimuli dabei etwas häufiger akzeptiert (dies gilt auch für Unterrichtsgespräche). Am ehesten wird der Dialekt in den Gesprächen unter Schüler/inne/n als akzeptabel bewertet.

32 Der Unterschied ist bei den Lehrer/inne/n allerdings nur zwischen A\*D signifikant (.025\*).

Die Unterschiede zwischen den drei dialektalen Stimuli fallen bei den Schüler/innen insgesamt gering aus; am ehesten wird in den unterrichtsbezogenen Situationen der eigene Dialekt akzeptiert, auffälligerweise wird der bairische Dialekt der Nachbarregion als am wenigsten akzeptabel eingestuft. Diese Tendenz findet sich auch bei den Lehrer/innen/n, wobei hier allerdings der alemannische Dialekt zum Teil höher als der Eigendialekt gewertet wird.<sup>33</sup>

Auffällig sind die Differenzen zwischen den Angemessenheitswertungen der Lehrer/innen und der Schüler/innen: Die Unterschiede betreffen zunächst den standardsprachlichen Stimulus; er wird von den Lehrer/innen/n für die meisten Situationen – abgesehen von Pausengesprächen – als stärker adäquat gewertet.<sup>34</sup> Auch bei den dialektalen Stimuli fallen die Akzeptabilitätswerte der Lehrer/innen höher aus, wobei dies in den unterrichtsbezogenen Situationen vor allem den alemannischen und den eigenen bairischen Dialekt betrifft; in den Gesprächen unter Schüler/innen/n akzeptieren die Lehrer/innen alle drei dialektalen Stimuli in höherem Maße als die Schüler/innen.<sup>35</sup>

Bei FS\_2 lassen sich letztlich deutlichere Differenzen zwischen den Akzeptabilitätswertungen in Hinblick auf den Standard einerseits und den Dialekt andererseits ausmachen. Die Akzeptabilität der Sprechweisen scheint dabei vom Kontext, vom Unterrichtsfach sowie den Adressat/inn/en abzuhängen. Dabei zeigen sich stärkere Kontraste zwischen Lehrer/innen/n und Schüler/innen/n. Daneben wurden sowohl für FS\_1 als auch FS\_2 noch weitere signifikante Gruppenunterschiede getestet, nämlich nach Geschlecht, der Muttersprache (DaM-Sprecher/innen gegenüber DaZ-Sprecher/innen/n) sowie der Herkunft (Salzburger/innen gegenüber Tiroler/innen/n). Aufgrund der geringen Gruppengrößen bei den Lehrer/innen/n wurden dabei nur Schüler/innen getestet. Es zeigen sich folgende Unterschiede:

- (1) Nach Geschlecht bestehen kaum Differenzen; überzufällig unterscheiden sich männliche und weibliche Versuchspersonen nur bei FS\_2\_6 hinsichtlich Stimulus B: Schüler werten den eigenen Dialekt in Prüfungsgesprächen im Deutschunterricht eher als angemessen (Männer = 2,75, Frauen = 2,21;  $p = .018^*$ ).
- (2) Sprecher/innen mit Deutsch als Erstsprache unterscheiden sich nur bei einem Item, nämlich FS\_1\_6, von solchen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben. Deutsche Erstsprachler/innen bewerten dabei das Dialektsprechen seitens der Lehrer/innen positiver (DaM = 3,84, DaF = 3,25).

33 Signifikant sind hier die Unterschiede bei den Schüler/innen/n bei FS\_2\_8 zwischen B\*C (.003\*\*); bei FS\_2\_6 zwischen B\*C (.000\*\*\*), B\*D (.002\*); bei FS\_2\_5 zwischen B\*C (.000\*\*\*), B\*D (.018\*); bei FS\_2\_4 zwischen B\*C (.001\*\*); bei FS\_2\_3 zwischen B\*C (.003\*\*); bei den Lehrer/innen/n sind die Unterschiede signifikant bei FS\_2\_6 zwischen C\*D (.029\*); bei FS\_2\_5 zwischen B\*C (.028\*), C\*D (.014\*); bei FS\_2\_3 zwischen B\*C (.014\*), C\*D (.001\*\*).

34 Die Unterschiede sind zwischen allen Situationen abgesehen von FS\_2\_2 und FS\_2\_1 (nicht signifikant) und FS\_2\_3 (.001\*\*) höchstsignifikant (.000\*\*\*).

35 Signifikant sind die Unterschiede bei FS\_2\_6 in Hinblick auf Stimulus D (.049\*); bei FS\_2\_5 ebenfalls in Hinblick auf D (.046\*); bei FS\_2\_3 wiederum in Hinblick auf D (.001\*\*); bei FS\_2\_2 hinsichtlich B (.047\*), C (.000\*\*\*), D (.000\*\*\*); bei FS\_2\_1 hinsichtlich B (.006\*\*), C (.000\*\*\*), D (.000\*\*\*).



- (3) Stärkere Differenzen gibt es zwischen den Salzburger und Tiroler Schüler/innen/n: Bei FS\_1 zeigt sich ein signifikanter Unterschied, insofern Tiroler Proband/inn/en der Aussage, im Unterricht solle die Standardsprache verwendet werden, seltener zustimmen (Tiroler/innen = 2,7, Salzburger/innen = 3,36;  $p = .003^{**}$ ). Vor allem bei FS\_2 sind die regionalen Unterschiede bedeutsam – vgl. dazu Abbildung 3 sowie Tabelle 3. Insgesamt zeigen die Salzburger Versuchspersonen eine stärkere Ausdifferenzierung zwischen den einzelnen Situationen; dabei werten sie insbesondere den standardsprachlichen Stimulus eher als angemessen und akzeptieren in den Gesprächen zwischen Schüler/innen/n den Dialekt stärker. Tiroler/innen finden auch den alemannischen Dialekt weniger akzeptabel – was darauf zurückzuführen sein könnte, dass Alemannisch für sie eine benachbarte Dialektregion ist.<sup>36</sup>

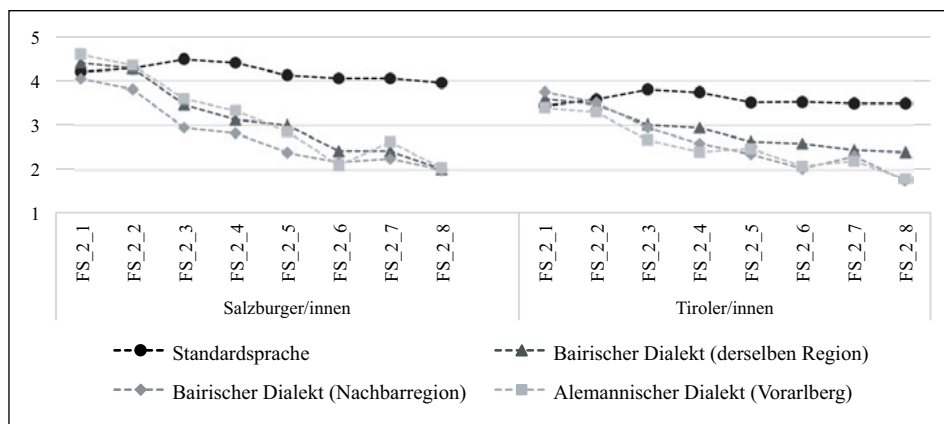


Abb. 3: Angemessenheitsurteile / Perzeptionstest nach Region (Schüler/innen)

### 5.1.2 Universität

Den oben beschriebenen Sprachgebrauchserwartungen in der Schule sollen nunmehr jene an der Universität, soweit sie aus dem VAMUS-Fragebogen fassbar werden, gegenübergestellt werden (= FU). Dabei wurden ähnlich wie bei FS\_2 Angemessenheitsurteile zum Varietätengebrauch in unterschiedlichen Situationen erhoben. Anders als bei FS\_2 waren die einschlägigen Fragen jedoch nicht als Perzeptionstests konzipiert. Vielmehr wurde direkt danach gefragt, ob die Versuchspersonen den Varietätengebrauch in verschiedenen Situationen als akzeptabel werten. Dabei wurden kategorische Urteile eliziert, das heißt, die Proband/innen/n gaben an, ob sie die vorgegebenen Varietäten

36 Signifikant sind die Unterschiede in Hinblick auf Stimulus A bei FS\_2\_7 (.040\*), FS\_2\_5 (.024\*), FS\_2\_4 (.006\*\*), FS\_2\_3 (.005\*\*), FS\_2\_2 (.006\*\*), FS\_2\_1 (.005\*\*); in Hinblick auf B bei FS\_2\_2 (.001\*\*), FS\_2\_1 (.002\*\*); in Hinblick auf D bei FS\_2\_4 (.000\*\*\*), FS\_2\_3 (.000\*\*\*), FS\_2\_2 (.000\*\*\*), FS\_2\_1 (.000\*\*\*).

Dialekt, Umgangssprache<sup>37</sup> und Standardsprache in den jeweiligen Situationen angemessen finden oder nicht. Dazu waren im Lehrenden- und im Studierendenfragebogen unterschiedliche Situationen vorgegeben.

Im Studierendenfragebogen wurden Angemessenheitsurteile zum Sprachgebrauch in sieben Situationen elizitiert (wobei sich nur die letzten drei unmittelbar auf universitäres Sprachhandeln beziehen):

- FU\_1\_1 in der Familie
- FU\_1\_2 mit Freunden (zum Beispiel am Telefon, bei einem Fest, ...)
- FU\_1\_3 im Heimatort (zum Beispiel beim Einkaufen)
- FU\_1\_4 am Studienort im Alltag (zum Beispiel beim Einkaufen)
- FU\_1\_5 an der Universität mit anderen Studierenden (zum Beispiel in der Mensa)
- FU\_1\_6 an der Universität in Lehrveranstaltungen
- FU\_1\_7 bei Schaltergesprächen (d.h. Gesprächen mit Mitarbeiter/inne/n der Universitätsverwaltung, häufig an Büroschaltern/-tresen)

Im Lehrendenfragebogen waren folgende vier universitäre Situationen vorgegeben, wobei zu bewerten war, welche Varietätenwahl seitens der Studierenden in diesen Situationen angemessen ist:

- FU\_2\_1 in der Sprechstunde
- FU\_2\_2 spontane Wortmeldung in der Lehrveranstaltung
- FU\_2\_3 Referat/Präsentation in der Lehrveranstaltung
- FU\_2\_4 bei einem Prüfungsgespräch

Abbildung 4 zeigt die Angemessenheitswertungen der Studierenden (links) und die der Lehrenden (rechts). Dargestellt wird, welcher Anteil der Proband/inne/n, die die Frage beantwortet haben, die drei Varietäten angemessen findet – vgl. zu den Prozentwerten auch Tabelle 4 im Anhang.

Wie bei FS\_2 zeigt sich auch bei den Versuchspersonen an der Universität, dass verschiedene Sprechweisen im Dialekt-Standard-Bereich je nach Situation als unterschiedlich angemessen angesehen werden. Eine wichtige Rolle scheint dabei der Formalitätsgrad einer Situation zu spielen, verbunden mit den jeweiligen Adressaten und deren Varietätenkompetenzen: So werden seitens der Studierenden im Sprachgebrauch mit Familie und Freunden, aber auch im Alltag im Heimatort die Umgangssprache und vor allem der Dialekt als akzeptabel gewertet.<sup>38</sup> Die Standardsprache spielt hier kaum eine Rolle. Im Alltag im Studienort hingegen und im Sprachgebrauch unter Studierenden dominiert die Umgangssprache, wobei teilweise auch der Dialekt und etwas seltener die Standardsprache in diesen Situationen gebilligt werden.<sup>39</sup> In Hinblick auf die Universitätsverwaltung ebenso wie auf Lehrveranstaltungen werden Standardpräferenzen

37 Zur Erklärung des Terminus findet sich im Fragebogen auch folgende Bemerkung: „Die Umgangssprache liegt zwischen Standardsprache und Dialekt.“

38 Der Unterschied zwischen Dialekt und Umgangssprache ist dabei jeweils signifikant (.000\*\*\*).

39 Der Unterschied zwischen Dialekt und Standardsprache ist dabei jeweils signifikant (.006\*\*).

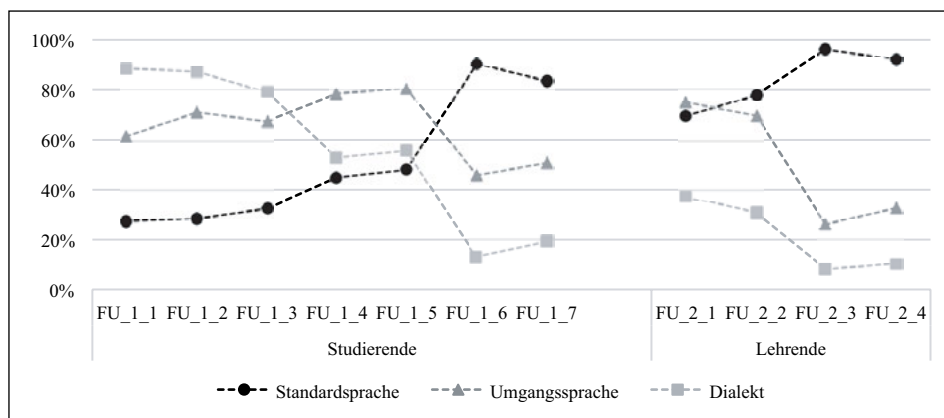


Abb. 4: Angemessenheitsurteile an der Universität

geäußert – allerdings akzeptiert rund die Hälfte der Studierenden auch hier die Umgangssprache. Die Erwartungen, dass Standardsprache verwendet werde, sind für Lehrveranstaltungen dabei geringfügig höher als für Schaltergespräche, wo auch Dialekt und Umgangssprache etwas stärker gebilligt werden.<sup>40</sup>

Bei den Studierenden wurde nur global nach der Angemessenheit der Varietätenwahl in Lehrveranstaltungen gefragt – anders bei den Lehrenden. Dabei zeigt sich, dass – wie in der Schule (siehe oben, FS\_2) – bei den Akzeptabilitätswertungen zwischen unterschiedlichen Redeereignissen differenziert wird: So wird bei Sprechstundengesprächen vom Großteil der Versuchspersonen neben der Standard- auch die Umgangssprache akzeptiert. Ähnliches gilt für (spontane) Wortmeldungen in der Lehrveranstaltung – hier wird die Standardsprache allerdings etwas stärker erwartet, die Umgangssprache etwas weniger gebilligt; auch der Dialekt spielt eine geringere Rolle.<sup>41</sup> In Referatssituationen werden deutlich öfter Standardpräferenzen geäußert. Nur eine kleinere Minderheit akzeptiert hier die Umgangssprache und kaum jemand den Dialekt.<sup>42</sup> Ähnliches gilt für Prüfungssituationen, wo jedoch Umgangssprache und Dialekt geringfügig häufiger und die Standardsprache etwas seltener gebilligt werden.<sup>43</sup>

Da bei Lehrenden und Studierenden im Fragebogen andere Situationen vorgegeben waren, lassen sich die Ergebnisse beider Gruppen nicht direkt vergleichen. Was sich gleichwohl zeigt, ist, dass Studierende die Standardsprache in Lehrveranstaltungen häufiger als Lehrende bei Wortmeldungen akzeptieren, jedoch etwas seltener als Lehrende bei Präsentationen. Umgekehrt billigen die Studierenden Dialekt und Umgangssprache in Lehrveranstaltungen etwas stärker als Lehrende bei Präsentationen, aber deutlich

40 Der Unterschied ist signifikant für alle drei Varietäten (.000\*\*\*).

41 Signifikant ist dabei nur der Unterschied bei der Standardsprache (.000\*\*\*).

42 Der Unterschied zwischen Dialekt und Umgangssprache ist für FU\_1\_6 (.000\*\*\*) und FU\_1\_7 (.014\*) signifikant.

43 Signifikant ist dabei jedoch nur der Unterschied bei der Umgangssprache (.027\*\*).

seltener als Lehrende bei Wortmeldungen. Die Angemessenheitsvorstellungen der Studierenden „zielen“ in diesem Sinn zwischen die beiden Lehrveranstaltungssituationen bei den Lehrenden, was durchaus mit der Granularität des Kontextes „Lehrveranstaltung“ in Verbindung gebracht werden kann.<sup>44</sup>

Wie bei der Schule wurden auch in Hinblick auf die Universität weitere Gruppenunterschiede hinsichtlich der Angemessenheitsurteile untersucht. Fokussiert wurden dabei, wie in Abschnitt 5.1.1, Differenzen nach Gender und Muttersprache (wobei hier zwischen DaM-, DaZ- und DaF-Sprecher/inne/n unterschieden wurde), außerdem nach Herkunft (innerhalb des deutschsprachigen Raumes). Nachfolgend sollen, aufgrund der geringen Gruppengrößen bei den Lehrenden, nur die Studierenden betrachtet werden. Es zeichnen sich folgende signifikante Unterschiede ab (vgl. auch Abb. 5 sowie Tab. 6; für die Signifikanzen vgl. Tab. 5):

- (1) DaM- und DaZ-Sprecher/innen unterscheiden sich kaum voneinander, dafür stärker von DaF-Sprecher/inne/n – erstere akzeptieren Dialekt und Umgangssprache stärker in informellen und Alltagssprachlichen, die Umgangssprache außerdem auch in formellen Situationen.
- (2) In Bezug auf den Faktor „Gender“ erweisen sich männliche Studierende bei FU\_1 als vielfach toleranter als weibliche, insofern sie die Standardsprache stärker in informellen und Alltagssprachlichen und Dialekt sowie Umgangssprache eher in formellen Situationen akzeptieren. Die Geschlechterunterschiede sind dabei jedoch insgesamt gering und stellen sich bei einer übergreifenden Betrachtung als weitgehend irrelevant heraus (VERGEINER 2019a).
- (3) Nach Herkunft bestehen große Differenzen zwischen bundesdeutschen und österreichischen Proband/inn/en. Bundesdeutsche akzeptieren den Standard stärker, vor allem auch in informellen und Alltagssprachlichen Situationen. Daneben werten sie die Umgangssprache eher in Gesprächen mit Familienmitgliedern, mit Freunden und im Alltag im Heimatort als angemessen. Im Gegensatz dazu akzeptieren Österreicher/innen die Umgangssprache vor allem auch in Lehrveranstaltungen und bei Schaltergesprächen. Dabei bestehen größere innerdeutsche Unterschiede: Vor allem mittel- und norddeutsche Proband/inn/en akzeptieren die Standardsprache generell öfters, in informellen Situationen akzeptieren sie auch die Umgangssprache; Südwest- und vor allem Südostdeutsche sind indessen dem Dialekt und in formellen Situationen der Umgangssprache gegenüber aufgeschlossener. Die innerösterreichischen Differenzen sind vergleichsweise gering – in diesem Sinn gibt es auch keine signifikanten Unterschiede zwischen Tiroler und Salzburger Versuchspersonen.

44 Werden FU\_1\_6 und FU\_2\_2 zusammengefasst, gibt es einen signifikanten Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit (Lehrende/Studierende) für alle drei Varietäten (.000\*\*\*); werden FU\_1\_6 und FU\_2\_3 zusammengefasst, gilt dasselbe für die Standardsprache (.013\*) und die Umgangssprache (.000\*\*\*).

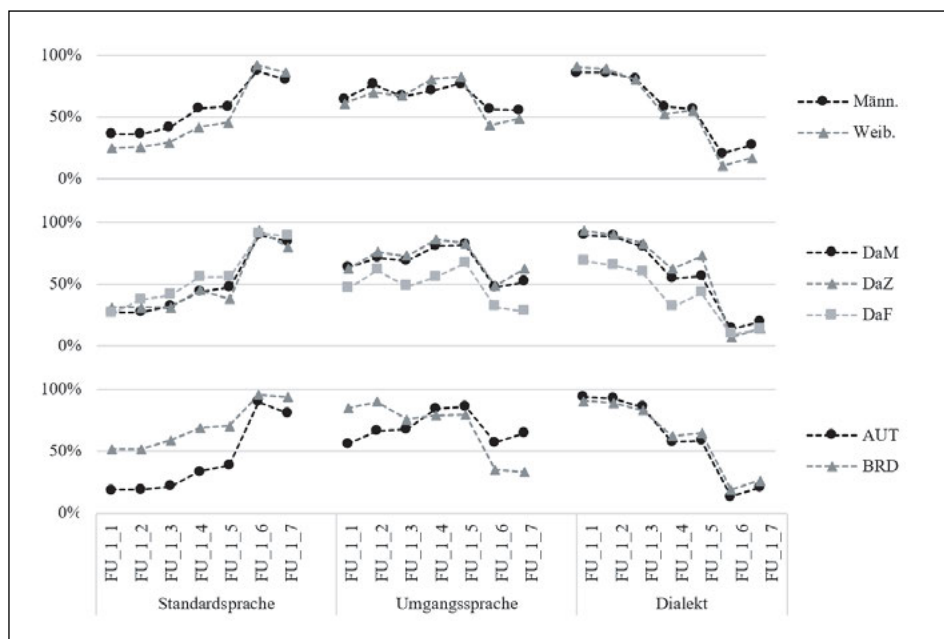


Abb. 5: Angemessenheitsurteile an der Universität, Unterschiede nach Geschlecht, Erstsprache, Herkunft

## 5.2 Zwischenfazit

Die obigen Daten zur Schule und Universität zeigen einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen beiden Bereichen. Gemeinsam ist ihnen zunächst, dass gewisse Erwartungen zum Standardgebrauch in der Lehre fassbar werden. Wie die erste Frage im Fragebogen zu den varietätenbezogenen Erwartungen an der Schule (FS\_1) gezeigt hat, wird die Standardsprache global gesehen vor allem in der Schriftlichkeit erwartet. Die Erwartungen, dass in Unterrichtsgesprächen oder von Seiten der Lehrer/innen die Standardsprache verwendet wird, sind nicht allzu stark ausgeprägt. Demgegenüber scheint (zumindest seitens der Studierenden) an der Universität viel öfter der (ausschließliche) Gebrauch der Standardsprache in Lehrveranstaltungen erwartet zu werden; daneben wird allenfalls die Umgangssprache, kaum jedoch der Dialekt in der Hochschullehre gebilligt (vgl. FU\_1\_6). In der Schule scheint der Dialekt dagegen stärker akzeptiert zu werden, sowohl im Sprachgebrauch der Schüler/innen (wenn er als Unterstützung dient) als auch bei Lehrer/innen.

Eine stärkere Ausdifferenzierung verschiedener Situationen in Lehr-Lern-Kontexten zeigt größere Ähnlichkeiten zwischen Universität und Schule: An der Universität wird, wie der Fragebogen der Lehrenden zeigt, wie auch in der Schule bei Prüfungen und Referaten bzw. Präsentationen die Standardsprache weitaus eher erwartet als bei Wortmeldungen bzw. Unterrichtsgesprächen; dort wird dafür der Nonstandard eher

gebilligt. Auch in Gesprächen unter Schüler/innen/n bzw. Student/inn/en wird nicht unbedingt Standardgebrauch verlangt.

Welche Erwartungen an den Varietätengebrauch herangetragen werden, differiert weiters sowohl in der Schule als auch der Universität in Hinblick auf folgende Faktoren:

- (1) Inwiefern die Proband/innen/n Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache sprechen, scheint vor allem für die Universität von Relevanz zu sein. Fremdsprachige fallen dabei durch stärkere Standardpräferenzen auf, während sich Proband/inn/en mit Deutsch als Zweitsprache kaum von denen mit Erstsprache Deutsch abheben.
- (2) Die regionale Herkunft scheint sowohl für die Schule als auch die Universität von Relevanz zu sein. Während sich im Schulbereich allerdings gewisse Unterscheide zwischen Tirol und Vorarlberg abzeichnen, ist die zentrale Differenz in Hinblick auf die Universität jene zwischen Bundesdeutschen und Österreicher/innen/n.
- (3) Im Schulbereich besteht ein Unterschied zwischen dem Sprachgebrauch im Deutschunterricht und in anderen Fächern, wobei im Deutschunterricht eher ein Standardgebrauch erwartet wird. An der Universität machen sich zwar gewisse Unterschiede zwischen den Fakultäten bemerkbar, allerdings sind diese weniger eindeutig.<sup>45</sup>
- (4) Der Faktor Geschlecht ist allenfalls für die Universität relevant. Männliche Versuchspersonen zeigen sich dabei als toleranter und akzeptieren mehr Varietäten als situationsangemessen. Allerdings erweist sich auch diese Differenz bei einer übergreifenderen Betrachtung als wenig aussagekräftig.

Inwiefern sich diese quantitativen Befunde mit den Interviewdaten zu Universität und Schule decken, soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

### 5.3 Qualitative Befunde

Wie die quantitativen Befunde in Abschnitt 5.1 gezeigt haben, bestehen sowohl in der Schule als auch der Universität gewisse Erwartungen bezüglich der Verwendung von Standardsprache, die je nach Kontext unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Daneben werden aber auch nonstandardsprachliche Sprechweisen in gewissen Kontexten als situationsadäquat eingestuft. In diesem Abschnitt soll vertiefend herausgearbeitet werden, inwiefern diese Erwartungen auch in den Interviewdaten zur Sprache kommen. Fokussiert werden soll dabei, wie diese Erwartungen jeweils gerechtfertigt werden. Dazu werden wir zunächst auf die Standarderwartungen eingehen (Abschnitt 5.3.1), anschließend auf Erwartungen zum Nonstandard (Abschnitt 5.3.2). In Abschnitt 5.3.3 werden wir außerdem thematisieren, in welcher Weise bei schulischen Erwartungsausprägungen auf die Universität bzw. umgekehrt bei Erwartungen in Bezug auf die Universität auf die Schule verwiesen wird.

45 Aus Platzgründen wurde dieser Aspekt oben ausgespart. Vergleiche im Detail dazu VERGEINER (2019a: 187–229).

### 5.3.1 Erwartungen zum Standard an Schulen

Die Standarderwartungen in der Schule differieren je nach Standort (vgl. Abschnitt 5.1.1) und Schultyp. Tiroler und Salzburger Lehrer/innen berichten vielfach von einem Spannungsfeld aus prinzipiell vorhandener Standarderwartung in der Schule und häufigem Nonstandardgebrauch ihrer Schüler/innen im Alltag.

**Verständlichkeit als Argument für Standardgebrauch:** Verständlichkeit stellt für die meisten Interviewten ein starkes Argument für die Orientierung am Standard dar. Für die Lehrperson LG1 ist es explizit „erwünscht“, dass „Schriftsprache“ gesprochen werde. Ihr zufolge hätten vorwiegend Schüler/innen aus stark dialektal geprägten Regionen zwar anfangs oft Schwierigkeiten, sich „sprachlich umzustellen“, „erstrebenswert“ wäre das aber allemal, zumal Lernende aus dialektferneren Gebieten oft Schwierigkeiten hätten, den starken Dialekt zu verstehen. Nichtsdestoweniger weist LG1<sup>46</sup> darauf hin, dass Verständlichkeit das oberste Gebot sei und „gemäßigter Dialekt“ durchaus akzeptiert werde, solange die wechselseitige Verständlichkeit gewährleistet sei (02:13–02:35). Auf diesen Aspekt wird in der Schule auch beim Austausch mit nicht ausreichend Deutsch sprechenden (Mit-)Schüler/innen hingewiesen. SG5 betont dahingehend, dass in der sprachlichen Interaktion mit Flüchtlingen ein „schönes Deutsch“ gesprochen werden müsste, damit die Verständigung gelinge (05:17–06:02). LA2 unterstützt dieses Argument. Sie betrachtet den Dialekt vielfach als Sprachbarriere, die für Schüler/innen mit Migrationshintergrund nur schwer überwindbar ist. Insofern sei es „notwendig“, „gehobenerere Umgangssprache“ zu sprechen, um solchen Lernenden das Verstehen zu erleichtern (05:15–05:39).

Auffällig ist, dass Lehrer/innen oft von „gehobener Umgangssprache“ an Stelle von „Standard“ als Zielvarietät sprechen. Gehobene Umgangssprache sei geeignet für formellere Situationen auch mit vertrauten Personen. Deutlich wird dies anhand der Aussage von LG2. Für sie ist es wichtig, „situationsangepasst“ zu kommunizieren. So bespreche sie mit der Direktion private Dinge durchaus im Dialekt, für „offizielle Themen“ hingegen sei eine „gehobene Umgangssprache“ angebracht (02:42–2:52).

**Formalitätsgrad und Standardgebrauch:** Ausschließlicher Standardgebrauch ist nach Ansicht von Lehrer/innen wie auch Schüler/innen vorwiegend in fachlichen Teilen von Referaten oder Prüfungssituationen in der Schule anzustreben. SA1 zufolge „gehört es sich einfach nicht“, bei Referaten Dialekt zu sprechen (06:58–07:03). LF3 unterstreicht dahingehend, dass „dialektal gefärbte“ Sprache bei einer Abschlussprüfung „natürlich nicht geht“ (04:28–04:55). Generell wird oft die mündliche Maturaprüfung in der Handelsakademie bzw. die mündliche Fachprüfung in der Handelsschule als jene Zielsituation genannt, auf die hin Standardgebrauch geübt bzw. in

46 Alle Proband/inn/en-Siglen, die nachfolgend in Bezug auf die DiÖ-Interviews gebraucht werden, sind dreistellig, wobei der erste Buchstabe die Probandengruppe bezeichnet (S = Schüler/innen, L = Lehrer/innen), der zweite den Erhebungsort und die Ziffer die Position in der Interviewabfolge. Bei LG1 (02:13–02:35) handelt es sich also um die Tonaufnahme des Lehrers (L) aus dem Erhebungsort G, der als erster (1) interviewt wurde.

der dann ausschließlich Standard gesprochen werden solle. Auffälligerweise finden sich jedoch keinerlei Hinweise auf Sanktionen, beispielsweise in Form von Schulnoten, die bei Verstößen gegen den vorgegebenen Sprachgebrauch drohen würden – es wird lediglich mehrfach erwähnt, dass nach Referaten Sensibilisierungen für „angebrachtere“ (standardnähere) Sprechweisen stattfinden.

**Unterrichtsfach und Standardgebrauch:** Abgesehen vom Formalitätsgrad kommt auch dem Unterrichtsfach eine wesentliche Rolle in Bezug auf den Standardgebrauch zu: Nach Ansicht vieler Schüler/innen und (vor allem Nicht-) Deutschlehrer/innen ist dessen Einforderung dezidiert Aufgabe des Deutschunterrichts bzw. der Deutschlehrer/innen. In anderen Gegenständen falle es hingegen nur zum Teil in den Aufgabenbereich einer Lehrperson, auf die Sprache zu achten. Solange eine gegenseitige Verständigung gewährleistet sei, wäre der Dialekt dort durchaus adäquat. Dies wird etwa von SA1 argumentiert: Während in anderen Unterrichtsfächern Sprache lediglich als Medium diene, die aber explizit „kaum etwas mit dem Lernstoff zu tun“ hätte, stehe im Deutschunterricht die Sprache als Inhalt im Vordergrund. Insofern müsse „Hochdeutsch“ gesprochen werden, um ein Gefühl dafür zu entwickeln, „wie man was schreibt“ und „wie Wörter ausgesprochen werden“ (03:52–04:07). Das steht in engem Zusammenhang mit der Zuschreibung als Sprachvorbild. Schülerin SA7 zufolge soll dies zuvorderst die Rolle der Deutschlehrer/innen sein – diese sollten „schon eher Hochdeutsch“ sprechen, um eine sprachliche Vorbildwirkung entfalten zu können (10:20–11:06).

**Didaktische Argumente:** Abseits dieser schulischen Situationen wird die Bedeutung von Standardverwendung vor allem in Bezug auf das spätere Berufsleben genannt. Dabei scheint das Erlernen von Hochdeutsch in der Schule als überregionale Varietät für den Großteil der Befragten als Vorteil für das spätere Berufsleben gesehen zu werden, insbesondere in Wirtschaftsberufen oder solchen, die ein Studium voraussetzen. Als prototypisches Beispiel werden hierfür oft der Arzt- oder Lehrerberuf genannt. Für LG2 sei es in einer „globalisierten Welt“ die Voraussetzung, dass man „in einer Sprache spricht, wo man einen in Norddeutschland auch versteht“. Gerade für ihren Schultyp sei das umso wichtiger, wo doch ein Großteil der Absolvent/inn/en zukünftig in wirtschaftlichen Betätigungsfeldern arbeiten würden (09:07–09:28). In diesem Zusammenhang werden auch Bewerbungsgespräche genannt.<sup>47</sup> In solchen Situationen spricht SG5 „eher Hochdeutsch“. Davon abgesehen, dass sich diese Schülerin „gut ausdrücken“ will, also ein höheres Prestige der Standardvarietät angenommen wird, ist der Standard für sie ein Mittel, um vom Gegenüber gut verstanden zu werden (03:30–04:05) (siehe oben zum Verständlichkeitsargument).

**Stigmatisierung von Dialekt und Standardgebrauch:** Mit Blick auf die Wirkung außerhalb der Bildungsinstitution Schule wird Dialektverwendung von manchen Lehrenden negativ als Stigma dargestellt: Standard sei LC3 zufolge deshalb

47 Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Studie an berufsbildenden Schulen stattfand, die zumeist auch Bewerbungstrainings durchführen.



notwendig, weil es „wichtig ist, dass man sich auch außerhalb seiner Komfortzone bewegen kann“, ohne sofort als „Bauer vom Land“ abgestempelt zu werden (07:13–07:26).

### 5.3.2 Erwartungen zum Standard an Universitäten

Die Standarderwartungen an der Universität und deren Begründungen weisen viele Ähnlichkeiten mit denen in der Schule, aber auch einige Unterschiede auf.

**Verständlichkeit als Argument:** Auch die universitären Standarderwartungen werden oft über den kommunikativen Wert der Verständlichkeit gerechtfertigt, wobei in diesem Zusammenhang meist die Anwesenheit von Personen ohne Dialektkenntnisse thematisiert wird. Der Lehrende LOE<sup>48</sup> ist etwa „grundsätzlich gegen die Verwendung von Dialekt“ an der Universität, schlichtweg aufgrund der „Internationalität“ dort; dialektale Sprechweisen zu meiden, sei ein „Argument der Höflichkeit“ (9:18–10:52). Für SIM wirkt es nicht nur „niveaulos“, sondern sogar „diskriminierend“ gegenüber Zuhörer/inne/n, Nonstandard in Vorträgen zu nutzen – schließlich könne man nicht erwarten, dass etwa der oberösterreichische Dialekt allseits verständlich sei (24:15–24:49). Explizit hingewiesen wird auf die Anwesenheit von Bundesdeutschen – so hat sich etwa die Studentin SOJ „gewünscht“, dass Vortragende mehr Standard verwenden, sei deren Nonstandardgebrauch doch bisweilen „schon an der Grenze zum Nicht-mehr-verstehen-Können“, vor allem für Personen aus dem Norden der Bundesrepublik (13:05–13:21). Besonders häufig wird auch Fremdsprachigen unterstellt, den Nonstandard nicht verstehen zu können – man müsse in deren Gegenwart „natürlich in der Standardsprache sprechen“, so SUNs Antwort auf die Frage nach Normen im universitären Sprachgebrauch (23:48–24:09). Auch SOJ wünscht sich in solchen Situationen den Gebrauch eines „gehobenen Deutsch“ (11:41–11:54).

**Hierarchien als Argument:** Häufig wird auf Hierarchien hingewiesen – viele Studierende sind überzeugt, sie müssten mit Lehrenden allgemein standardnäher sprechen: Mit Professor/inn/en anders zu sprechen als mit Freund/inn/en, sei ein Zeichen von „Respekt“, wertet etwa SIC (32:44–33:14). SUG meint, Lehrende seien „höher gestellt“, weshalb der Sprachgebrauch mit ihnen „förmlicher“ und „irgendwie höflicher“ sein sollte – darum sollte in ihrer Gegenwart auch in eine standardnähere Lage gewechselt werden (20:13–21:22). Seitens der Lehrenden begegnen auffälligerweise keine derartigen, an Hierarchien geknüpften Erwartungen.

**Professionalität als Argument:** Ein Topos, den Lehrer/innen häufiger bemühen, ist Professionalität: Die Verwendung des Standarddeutschen konstituiere eine „professionelle Ebene von Wissensweitergabe“, so LOB – regional geprägte Sprechweisen wirkten aus ihrer Perspektive oft „nicht kompetent“ (16:18–17:37). Auch LIH meint, als Lehrende/r habe man eine gewisse „Rolle“, deren Officialität und „Aus-

48 Analog zur Kennzeichnung der DiÖ-Interviews (siehe Anmerkung 49) sind alle Proband/inn/en-Siglen, die nachfolgend in Bezug auf die VAMUS-Interviews Verwendung finden, dreistellig, wobei der erste Buchstabe wieder die Probandengruppe bezeichnet (S = Studierende, L = Lehrende).

strahlung“ „verbunden mit der Standardsprache“ sei (26:28–26:42). Viele Lehrende fänden es unpassend, in ihrer Rolle als Lehrende standardabweichend zu sprechen. So betont LOA, es würde „unangenehm“, „komisch“ und „unnatürlich“ wirken, wenn „vor fünfundzwanzig Studierenden“ ein Dialektsatz gesprochen wird (14:30–14:40).

**Standard als Sprache der Wissenschaft:** Auch der Eindruck von Bildung und Wissenschaftlichkeit hängen für etliche Probanden am Standardgebrauch. Man klinge gebildeter, wenn man Standard spreche, so etwa SUG (24:45–25:15). In der „Wissenschaft“ Standard zu sprechen, „gehört sich einfach“ – das hänge mit Höflichkeit zusammen, aber auch damit, dass der Standard eine „deutlichere Sprache“ sei, befindet SEA (14:51–15:52). Dass gar die Qualität der Universität mit der Gehobenheit („*elevation*“) der dort verwendeten Sprechweise zusammenhänge, macht der internationale Studierende SEK stark – nicht zuletzt sei die Universität der Ort, wo man Sprachen studieren könne. Und außerhalb des deutschsprachigen Raumes sei es schlicht undenkbar, in Bildungsinstitutionen Nonstandard zu gebrauchen (30:05–31:42).

**Didaktische Argumente:** Auch für LEA ist die Universität der Ort, wo die Standardsprache als Bildungssprache „gepflegt wird und wo sie hingehört“ (02:28–03:11). Ähnlich argumentiert LED, wobei er darauf hinweist, dass die Standardsprache zudem die Schriftsprache sei – da es wichtig sei, dass „die Studierenden dann auch gut schreiben können“, sei auf ihren Gebrauch Wert zu legen (17:39–18:10). Doch nicht nur für die Universität selbst wird die Relevanz des Standarderwerbs herausgestrichen. Sie wird auch als essentiell für die berufliche Zukunft der Absolvent/inn/en angesehen: Referate, so etwa SAM, „dienen ja dazu, dass man auf die Berufswelt vorbereitet wird“ – „da musst du schon aufpassen, dass du Hochdeutsch verwendest“ (03:20–03:40). Ähnliches gilt für Prüfungen: Der Lehrende LEH „achtet“ etwa „in den Prüfungssituationen“ darauf, „dass Standardsprache verwendet wird“, „weil die Leute das auch später dann im Beruf brauchen“ (07:36–08:03). Eine Gruppe, bei der diese Ansicht häufiger belegt ist, sind übrigens Lehramtsstudent/inn/en. Die Studentin SOM beispielsweise hält Standardkompetenzen im Lehramt für unverzichtbar, nicht zuletzt weil man es dort auch mit Schüler/inne/n mit anderer Erstsprache (bzw. deren Eltern) zu tun bekomme; auch wenn im Alltag Dialekt verwendet werden dürfe, sei die Universität „der richtige Rahmen“, um den Gebrauch des Standards „einzufordern“ und einzuüben (31:49–32:48).

### 5.3.3 Erwartungen zum Nonstandard an Schulen

Obwohl die Standardvarietät eng mit dem schulischen Alltag verwoben zu sein scheint und gerade den Lehrpersonen zufolge unabdingbar in formelleren Situationen ist, wird oft für die Verwendung von Nonstandardvarietäten im Schulalltag argumentiert.

**Situationsangemessene Varietätenverwendung als Argument:** Ein Argument zielt dabei auf die Berücksichtigung aller Varietätenkompetenzen und deren situativen Einsatz: So sei es laut LC4 wichtig, die sprachlichen Register für formelle und informelle Kontexte bedienen zu können. Das schließe auch den Dialekt

mit ein. Die Lernenden sollten auf verschiedene sprachliche Anforderungen vorbereitet werden und dafür sensibilisiert werden, sich in verschiedenen sozialen Kontexten sprachlich angemessen zu verhalten. Das sei die Voraussetzung für eine umfassende Sprachkompetenz. Insbesondere der Deutschunterricht sollte als „Übungsplatz“ dafür dienen (05:34–06:37).

**Unerschbarkeit standardsprachlichen Sprechens als Argument:** Oft wird der Standard auch mit der normierten, kodifizierten Schriftsprache, die „grammatikalischen Zwängen“ unterliege, gleichgesetzt. Es sei eine Varietät, die zwar die „größte kommunikative Reichweite“ aufweise, de facto aber „mündlich nur schwer realisierbar“ sei. Die Legitimität standardabweichender Sprechweisen resultiert aus der Einschätzung, Standardnormen seien kaum einzuhalten. Die Angst vor Überforderung angesichts zu hoher (Standard-)Erwartungen, ist auch für andere Proband/inn/en ein Grund für ihre Akzeptanz des Nonstandards: So finde die Alltagskommunikation der meisten Schüler/innen ausschließlich im Dialekt statt. Die Standardverwendung in der Schule stelle eine Herausforderung dar, die oft nur langsam bewältigt werden könne. LG5 zufolge „ist dieser Wechsel sehr schwierig“. Als Hilfestellung würde sie die Dialektverwendung im Unterricht, auch wenn „natürlich mit Grenzen“, akzeptieren, um den Schüler/inn/en entgegenzukommen (06:15–07:22).

**Beziehungsarbeit als Argument:** Das Zugeständnis an den als authentisch empfundenen Nonstandard wird oft auch auf die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler/inn/en bezogen. Für LF1 ist es das Kennzeichen einer „guten Beziehung“, wenn die Schüler/innen mit ihr im Dialekt sprechen. Die Lernenden würden sich dadurch „wohl“ und „angenommen“ fühlen, was für eine „gute Vertrauensbasis“ unabdingbar sei (05:10–6:04).

**Identität und Dialekt:** Insgesamt hat der Dialekt sowohl für Schüler/innen als auch für Lehrer/innen eine positive Konnotation. SG3 bringt den Dialekt mit „Heimat“ in Zusammenhang. Insofern sei er ein „wichtiger Bestandteil“ ihres Lebens (09:46–10:01). LC4 bestätigt das, indem sie den Stellenwert des Dialekts für die Jugendlichen hervorstreicht. Die regionale Varietät würde ihnen ein „gewisses Selbstbewusstsein“ geben, sie hätten das Gefühl, „irgendwo dazuzugehören“. Der Dialekt habe demgemäß viel mit „Identität, mit Persönlichkeit“ zu tun. Durch die Sprache würde man sich „mit einem Gebiet identifizieren“. In ihrem Unterricht sei es ihr daher wichtig, dass die Schüler/innen „authentisch“ blieben und sich nicht „verstellten“ (15:14–15:23). Auch für LG2 zeigt sich die regionale Verwurzelung in der Dialektverwendung. Dialekt ist für sie „die Wurzel“, die „wirkliche Muttersprache“, in der man „fast alles“, insbesondere aber „Emotionen und Gefühle“, viel besser ausdrücken könne (09:32–09:54). Für LF4 bildet genau diese „Muttersprache“ die Basis für den weiteren Varietäten- und Spracherwerb. In der regionalen Sprache seien „zusätzliche Informationen“ enthalten. Über Jahrzehnte bzw. sogar Jahrhunderte entwickelt, habe diese Varietät „eine gewisse Tradition“. Verstehe man das, „woher man kommt“, könne man auch „das große Ganze“ besser verstehen. Egal, ob man dann „gehobene Umgangssprache“, „Standard“ oder sogar eine „zweite oder dritte Fremdsprache“ lerne: Mit dem Dialekt als Basis hätte man weit weniger Schwierigkeiten damit (15:12–15:52).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Stein Bibliographisches Institut 2020

### 5.3.4 Erwartungen zum Nonstandard an Universitäten

An der Universität gibt es ebenfalls gewisse Argumentationsmuster, durch die die Verwendung von standardabweichenden Sprechweisen legitimiert wird.

**Verständlichkeit als Argument:** Auch mit Bezug auf regionale Varietäten wird in den Interviews des Öfferen auf Verständlichkeit hingewiesen – dieser kommunikative Wert kann also nicht nur Standarderwartungen rechtfertigen (vgl. Abschnitt 5.3.2). Sprache sei „ein Mittel der Verständigung“, ist etwa LOH überzeugt, da „ist nicht relevant“ ob eine Sprechweise „jetzt dialekthaft ist oder nicht dialekthaft ist“ – zumindest „solange man sich verständigen kann“ (03:37–04:49). Auch LAE ist der Ansicht, dass man „ein bisserl von dem wegkommen soll, dass man im akademischen Betrieb [...] den totalen Standard propagiert“ – es sei „ähnlich wie mit Zitiervorschriften“, es gäbe zwar viele Regeln dazu, aber im Grunde sei die Form egal, „solange das halt verständlich ist“. Er plädiert für „eine gewisse Entkrampfung in der Hinsicht“ (35:16–35:56).

**Authentizität als Argument:** Verständlichkeit alleine ist jedoch bei den wenigsten das einzige Argument für die Legitimität von Nonstandard. So führt etwa LAE weiter aus, er sei deshalb gegenüber Nonstandard offen, weil er beobachtet habe, dass ein Aufbrechen der Standarderwartungen zu einer „Auflockerung“ des Unterrichts geführt habe (26:20–26:50). Es sind vor allem Werte wie Natürlichkeit, Authentizität oder auch Identität, mit denen Erwartungen zum Nonstandardgebrauch gerechtfertigt werden: So sei die Tatsache, dass auch der Dialekt an der Universität vorkomme, laut SUK „berechtigt“, denn „es macht das Ganze ein bisserl ungezwungen und lebendig, authentisch“ (20:46–20:58). SOE bemerkt dazu, sie komme sich „immer so gekünstelt vor“, wenn sie Standard spricht – sie meint: „das bin dann einfach nicht mehr ich“. Sie wäre negativ, müsste sie sich an der Universität „verstellen“ und Standard sprechen (17:33–18:42). Von anderen Probanden wird in diesem Zusammenhang auch betont, dass es ästhetisch wenig ansprechend sei, wenn genuine Dialektsprecher versuchen würden, Standard zu sprechen: Sprechen Dialektsprecher/innen Standard, klinge das „sehr motorisch“, habe „keine schöne Melodik mehr“, beobachtet beispielsweise SIG – da sei es ihr „lieber“, jemand „spricht Dialekt und das klingt schöner“ (26:14–26:40).

**Identität und Dialekt:** Letztlich wird also nicht unbedingt verlangt, dass sich Dialektsprecher bessere Standardkompetenzen aneignen, sondern dass sie so sprechen, wie es ihrer eigenen Identität entspricht. Dabei hänge jedoch nicht nur persönliche Identität vieler Sprecher mit Nonstandardgebrauch zusammen, es gehöre auch zur Identität Österreichs, dass Dialekt verwendet wird; käme es zum Aussterben des Dialekts, wie es einige Versuchspersonen befürchten, wäre das ein Verlust – auch die Universität solle deshalb zur Vitalität des Dialekts beitragen. Die Vielfalt der Dialekte wird als positiv und schützenswert eingestuft, woraus gewisse Erwartungen auch für den universitären Sprachgebrauch abgeleitet werden – „es sollte nicht zu sehr Wert darauf gelegt werden, dass alles in Standardsprache ist“, schließlich sei „Diversität [...] immer was Gutes“, betont etwa SOL (38:47–38:56), wie auch SIL mehr Dialektgebrauch an der Universität „besser“ fände, sei doch jeder Dialekt „eine Bereicherung zur allgemeinen Sprache, zur Sprachvielfalt“ (17:19–17:42). Zu dieser Bereicherung gehört nach

Ansicht mancher Proband/inn/en, dass regionale Variation dem Sprachgebrauch eine gewisse Spannung verleihe – es wäre „langweilig“, wertet etwa SOF, „wenn jetzt alle nur gleich reden würden“; regionale Variation bringe „son bisschen Pep rein“ (02:33–03:02). Außerdem sei Diversität ein Ausdruck individueller Freiheit: „Wenn jemand kommen täte und sagte, man dürfte sozusagen nur mehr Hochdeutsch sprechen, dann würde ich sofort für Dialekt voten“, bekundet etwa LOB – es gehe darum, einen größtmöglichen „Freiraum“ für die individuelle „Gestaltungsmöglichkeit“ zu bewahren (39:19–39:43).

### 5.3.5 Wechselseitiger Einfluss von Schule und Universität

Im schulischen Datenmaterial finden sich relativ wenig direkte Bezüge zur Universität. Dennoch existieren gewisse Erwartungshaltungen in Hinblick auf die universitäre Sprachsituationen. So betont etwa die Schülerin SG4, dass der regionale Dialekt darunter leide, wenn man beispielsweise „ewig lange Lehrerin an einer Uni ist“. Ihrer Vorstellung nach ist man an der Universität immer von Standardsprecher/innen umgeben und müsse sich selbst auch in dieser Varietät ausdrücken. Aus Gewohnheit würde dann der Dialekt irgendwann verschwinden (20:47–21:10). Etliche Proband/inn/en erwarten, dass in universitären (und in weiterer Folge beruflichen) Situationen eine gewisse Versiertheit in der Standardsprache notwendig sei. Dies ist dann auch der Grund für Lehrkräfte, beispielsweise LF5, ihre Schüler/innen darauf vorzubereiten; schließlich sei sie selbst, im Gegensatz zu „deutschen oder österreichischen“ Kommiliton/innen, die sich die adäquate Sprache „nicht zuerst überlegen mussten“, an der Universität oft in einen „sprachlichen Notstand“ geraten, weil die „Grammatik und Lexik“, die sie aus dem Dialekt gewohnt war, für formelle Situationen nicht mehr passend schien. Um den Lernenden solche Schwierigkeiten zu ersparen, versuche sie, ihnen „anhand eigener Erfahrungen Empfehlungen zu geben“ und in Hinblick auf das Studium mit ihnen die Standardvarietät zu trainieren (09:37–10:18).

Einige der befragten Lehrpersonen thematisieren, dass durch ihr Studium bzw. ihren Studienort eine Erweiterung um Wissen zu sprachlicher Variation stattgefunden hätte. So merkt LC5 etwa an, dass gerade am Universitätsstandort Salzburg die sprachliche Diversität „schon Thema“ war. Durch den Austausch wurde man für andere Varietäten und Sprachen sensibilisiert und im Zuge dessen „toleranter“ anderen Sprachformen gegenüber (15:41–16:12). LF5 ergänzt dahingehend, dass die Auseinandersetzung mit anderen Varietäten auch zu einer Veränderung des persönlichen Sprachgebrauchs und in weiterer Folge zu einem Ausbau standardsprachlicher Kompetenzen beigetragen hätte. Sie sei in einer stark dialektal geprägten Region aufgewachsen, in der der Dialekt auch in der Schule „nichts Negatives“ bzw. sogar „einfach ganz normal“ war. Bereits mit dem Wechsel in die Handelsakademie, spätestens aber mit Beginn des Studiums hätten nicht mehr alle ihren starken Dialekt verstanden; spätestens dann fange man an „sich umzustellen“ (01:52–02:32).

In den VAMUS-Interviews wird häufiger auf die Schule verwiesen. Dabei wird im Allgemeinen betont, dass an der Universität geringere Standarderwartungen als in der

Schule herrschten.<sup>49</sup> In diesem Sinne meint etwa SUC, „im Gymnasium“ werde stark „drauf geachtet, dass man [...] Standardsprache spricht, aber an der Universität spielt das dann keine Rolle mehr“ (24:22–24:33). Dass an der Universität zumindest mehr standardabweichende Formen erlaubt seien, wenngleich eher Standard erwartet werde, äußert SOA: „etwas Umgangssprache herzunehmen“ sei an der Universität „kein Problem“ – während seiner Schullaufbahn habe er dagegen wahrgenommen, dass man beispielsweise bei Referaten „halt einfach wirklich die geschriebene Sprache“ verwenden musste; der Student meint, dass sich eine solche Explizitlautung „einfach inzwischen komisch anhört“. Aber auch wenn an der Universität „ein bisschen Dialekt [...] okay“ sei, dürfe es „nicht zu sehr sein, speziell in Lehramtsfächern“ (26:00–26:55).

Etliche Befragte betonen, dass insbesondere die Sanktionen bei standardabweichendem Sprechen in der Schule restriktiver waren. So berichtet etwa SAM, es werde an der Universität zwar auch die Standardsprache bei Referaten erwartet, das werde aber „nicht so streng geahndet wie im Gymnasium (22:05–22:15). Tatsächlich legen einige Aussagen von Proband/inn/en nahe, dass Verstöße gegen Standarderwartungen anders als in der Schule an der Universität oft nicht sanktioniert werden (VERGEINER 2019a): So bekundet etwa LOB, dass sie auf zu starken Nonstandardgebrauch reagiert, indem sie den Inhalt zusammenfasst, um das Verständnis aller zu gewährleisten. Ihre Erwartungen jedoch durchzusetzen, indem sie explizit zu mehr Standardsprachlichkeit mahnt, kann sie sich indes „fast nicht vorstellen“. Schließlich seien das „eher Szenen, die ich aus der Schule kenne“. Da man es an der Universität – anders als in der Schule – mit erwachsenen Sprecher/innen zu tun habe, könne man nicht vorschreiben, wie jemand zu sprechen habe (19:02–19:23).

Dass der Nonstandardgebrauch an der Universität stärker als in der Schule akzeptiert wird, wird von vielen Studierenden eher positiv gesehen. Dennoch dienen internalisierte schulische Normen auch als Rechtfertigung für Standarderwartungen an der Universität. So befindet etwa SIH: „Professoren bemühen sich stets, Hochdeutsch zu reden, wie sich das gehört.“ Begründet wird diese Ansicht mit Verweis auf die unmittelbare Schulerfahrung. So sei er im Deutschunterricht geradezu „gedrillt“ worden, Hochdeutsch zu sprechen (24:50–25:21). Die Erwartung, dass an der Universität Standard gesprochen werde, scheint also unter anderem von schulischen Erwartungen, auf die bei der Begründung explizit verwiesen wird, geprägt zu sein. Das zeigt sich auch in anderen Interviews: So ist Studentin SEA der Ansicht „man sollte in Vorlesungen [...] nicht umgangssprachlich sprechen“. Ihre Begründung speist sich gleichsam aus ihren schulischen Erfahrungen: „Also ich habe es auch so in der Schule einfach immer gelernt, bei Referaten und so, man spricht immer Hochdeutsch, das gehört sich einfach“ (15:58–16:26).

Weil die Schule als Ort des Standarderwerbs angesehen wird, sind auch viele Proband/inn/en überzeugt, dass die Universität Studierende beim Standarderwerb nicht unterstützen muss – eben weil es nicht nötig sei, wie beispielsweise SIE argumentiert: „normalerweise die Grundlagen haben sie aus der Schule schon, weil dort muss man

49 Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf österreichische Schulen.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Stein BibliOScout 2020

schließlich auch schon Standardsprache sprechen“; daraus leitet sie für die Universität ab: „direkte Unterstützung glaube ich brauchen sie nicht“ (14:47–14:55). Allerdings bestehen dazu auch gegenteilige Eindrücke: Insbesondere bundesdeutsche Befragte bemängeln, an österreichischen Schulen werde keine Standardsprache gesprochen, weshalb österreichische Studierende keinen Standard beherrschten. So war etwa LAG „überrascht“, welch starker Dialekt in österreichischen Schulen gebraucht werde; das komme in Deutschland, insbesondere Norddeutschland, in der Schule „so nicht vor“: Verwende man dort Nonstandard, werde man „ermahnt“. Damit auch an der Universität „besser“ gesprochen wird, müsse man auch in Österreichs Schulen „ansetzen, dass da stärker drauf geachtet wird“ (48:54–50:12). Ganz ähnlich äußert sich LUF: Er sei in Österreich „eigentlich noch nie auf einen gestoßen, der Hochdeutsch spricht“, schließlich „hört man immer, wo wer herkommt“. Dass dem so sei, führt er darauf zurück, dass es „hier in der Schule wohl anders“ laufe als in Deutschland – dort werde „viel Wert darauf gelegt, dass eben nicht Dialekt gesprochen wird“. In Österreich sei der Dialekt in der Schule weitaus akzeptierter, das müsse man ändern, damit sich die Standardkompetenzen österreichischer Studierender steigerten (16:50–17:38). Bei solchen Aussagen stellt sich die für eine vergleichende Sicht zentrale Frage, inwiefern bundesdeutsche Gewährspersonen durch ein anderes, stärker monozentrisches Standardverständnis geleitet sind. Zu bedenken ist dabei freilich, dass es durchaus auch gegenteilige Eindrücke von diesen Befragten gibt: So ist etwa die Bundesdeutsche SOI überzeugt, in österreichischen Schulen werde „Hochdeutsch präferiert“, was sich auf die Universität übertrage, wo dann der Dialekt ebenfalls „unterdrückt“ werde (25:09–25:34).

### 5.3.6 Zwischenfazit

Die in diesem Abschnitt besprochenen Normbegründungen an Schule und Universität weisen gewisse Parallelen, aber auch Unterschiede auf. Zusammenfassend lässt sich konstatieren:

- (1) Gemeinsam ist beiden Bildungsinstitutionen, dass Erwartungen an den Gebrauch der Standardvarietäten mit Verständlichkeit begründet werden. Angenommen wird dabei – mehr oder weniger ausgesprochen –, dass (zumindest gewisse) Nonstandardvarietäten in Lehr-Lern-Kontexten nicht für alle verstehbar sind und daher eine Orientierung am Standard vonnöten sei. Sowohl in der Schule als auch der Universität wird in diesem Zusammenhang auf die Anwesenheit von Personen mit anderer Erstsprache hingewiesen, für die Nonstandard besonders unverständlich sei. Primär an der Universität findet sich auch der Hinweis auf Personen aus anderen deutschsprachigen Regionen (insbesondere Deutschland) – dies mag mit dem deutlich größeren Einzugsbereich von Universitäten zusammenhängen. Verständlichkeit kann allerdings auch dafür genutzt werden, die erwartete Verwendung von Nonstandardvarietäten zu rechtfertigen: So wird bisweilen argumentiert, dass verstanden zu werden das Ziel des Sprechens sei, was dann eben auch den Gebrauch von Nonstandardvarietäten rechtfertigen kann – sofern diese für alle verständlich seien.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Stein Bibliographisches Institut Leipzig 2020

- (2) Sowohl in der Schule als auch der Universität werden die Erwartungen auch didaktisch legitimiert. Dass es im Bildungsbereich um den Erwerb einer umfassenden Variationskompetenz und damit auch um den situationsangemessenen Gebrauch der jeweiligen Varietäten geht, wie es in den Lehrplänen gefordert wird, ist dabei in den Interviews selten belegt: Zumeist werden eher Kompetenzen im Standard thematisiert, die gefördert werden sollen. Insbesondere für den künftigen Beruf (bzw. das Universitätsstudium) der Lernenden seien Kompetenzen in standardsprachlichen Sprechen und Schreiben (wobei Letzteres seltener angezweifelt wird) erforderlich. Standardkompetenzen seien deshalb im Bildungsbereich unerlässlich. Sie tatsächlich aufzubauen, wird in den Interviews mit Universitätsdozent/inn/en und Studierenden dabei allerdings eher als Aufgabe der Schule wahrgenommen.
- (3) Stärker an der Universität als in der Schule scheinen Hierarchien oder Sprachideologien, die Standardsprechen mit Wissenschaftlichkeit oder Professionalität verknüpfen, mit Standarderwartungen einherzugehen. In der Schule werden Lehrer/innen indes oft als Vorbild empfunden, wobei vor allem der Sprachgebrauch im Deutschunterricht hervorgehoben wird. In der Schule wird eine ausschließliche Verwendung der Standardsprachlichkeit allerdings auch häufig als potentielle Überforderung bzw. als unrealistische Forderung wahrgenommen. Das hängt auch damit zusammen, dass den Nonstandardvarietäten eine wichtige Rolle bei der Herstellung kommunikativer Nähe im Unterrichtsgespräch zubilligt wird.
- (4) Ansonsten werden die Erwartungen in Bezug auf die Nonstandardverwendung in Schule und Universität ähnlich begründet: Es sind vor allem Werte wie Authentizität, Natürlichkeit, Identität oder Diversität, die mit der Verwendung regionaler Varietäten verbunden werden. (Die Rede ist dabei meist von „dem Dialekt.“) Weitere Argumente, wie etwa dass die Beherrschung unterschiedlicher Varietäten dem Spracherwerb förderlich sein könnte, sind selten belegt.
- (5) Dass die Sprachsozialisation in der Schule durchaus einen Einfluss auf die Sprachnormerwartungen hat, zeigt sich, wenn universitäre Sprachnormen durch schulische Normen legitimiert werden. Das lässt sich vor allem in Hinblick auf die erwartete Verwendung des Standards beobachten. Die meisten Befragten gehen davon aus, dass in der Schule stärkere Erwartungen an den Gebrauch von Standardsprache geherrscht hätten, diese mithin auch stärker sanktioniert wurden. Umgekehrt scheint für schulische Sprachnormen die Universität als Bezugspunkt eine weniger bedeutende Rolle zu spielen, allenfalls wird auch diese als eine weitere Standarddomäne wahrgenommen.

## 6. Diskussion

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchung zusammenführend diskutiert werden. Dabei gehen wir zunächst auf Gemeinsamkeiten zwischen Schule und Universität ein, anschließend auf Unterschiede, wobei

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Stein BibliOScout 2020



wir jeweils nach Ursachen für diese fragen. Dabei werden auch methodische Fragen diskutiert sowie abschließend Desiderate aufgezeigt.

### 6.1 Gemeinsame Normerwartungen an Schulen und Universitäten in Österreich

Der Bildungsbereich wird, auch in Österreich, häufig als Standarddomäne betrachtet (vgl. beispielsweise SOUKUP/MOOSMÜLLER 2011: 43–44). Allerdings haben sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Befunde gezeigt, dass weder der sekundäre noch der tertiäre Bildungssektor den Auskünften der Befragten zufolge durch die Erwartung gekennzeichnet ist, es sei ausschließlich Standard zu verwenden. Zwar existieren solche „Standarderwartungen“, allerdings wird teilweise auch die Verwendung standardabweichender Sprechweisen gebilligt bzw. sogar präferiert (vgl. zu einem ähnlichen Befund DE CILLIA 2018: 78–79, für die Deutschschweiz STEINER 2008: 250). Wie in Abschnitt 5.1 gezeigt, gelten die stärksten Standarderwartungen sowohl in der Schule als auch der Universität bei Prüfungen und Referaten, während beispielsweise bei Wortmeldungen bzw. Unterrichtsgesprächen andere Varietäten akzeptiert werden. Begründet werden die Erwartungen in Schule und Universität dabei mit Bezug auf ähnliche Einstellungen und Werte. Schlussendlich lässt sich sowohl standardnäheren als auch -ferneren Varietäten jeweils ein „functional prestige“ (SOUKUP 2009: 128) mit einhergehenden Angemessenheitswertungen zuweisen, das stark mit den an die jeweiligen Varietäten geknüpften Einstellungen verbunden ist und ihren Gebrauch in unterschiedlichen Kontexten legitimiert.

Die Gemeinsamkeiten im Normbestand von Schule und Universität scheinen zum Teil durch die Inkorporation gesamtgesellschaftlicher Erwartungen bedingt zu sein. So fällt auf, dass die situativen Angemessenheitswertungen zu Dialekt und Standard (bzw. Umgangssprache) in beiden Bildungsinstitutionen mit Faktoren einhergehen, die auch außerhalb des Bildungsbereichs die Varietätenwahl steuern: Sowohl an der Universität als auch in der Schule sind dabei vor allem der Formalitätsgrad der Situation und die jeweiligen Adressaten bei der Varietätenwahl relevant. So kann die Erwartung, in Referaten und Prüfungen standardnäher zu sprechen, mit der größeren Formalität dieser Situationen in Zusammenhang gebracht werden (vgl. zur Relevanz des Formalitätskriteriums allgemein bereits LABOV 1972, SPIEKERMANN 2008: 269–270, vgl. für Österreich auch die Befunde bei STEINEGGER 1998, für die Deutschschweiz STEINER 2008: 252). Dass indes auch die jeweiligen Gesprächspartner/innen von Bedeutung sind, ersieht man daran, dass generell mit Lehrenden ein standardnäherer Sprachgebrauch gefordert wird als unter Schüler/innen oder Studierenden (für ähnliche Befunde in Hinblick auf Deutschschweizer Schulen: STEINER 2008: 240). Hierbei lässt sich von einer schüler/innen- bzw. studierendenseitigen „upward convergence“ (HINSKENS/AUER/KERSWILL 2005: 5) an den standardnäheren (bzw. so wahrgenommenen) Sprachgebrauch der Lehrenden sprechen – eine solche Anpassung an Höherstehende kommt auch außerhalb von Lehr-Lern-Kontexten vor (vgl. beispielsweise STEINEGGER 1998: 112–113, VERGEINER 2019b: 115–116). Wird gleichsam im Gespräch mit Personen mit anderen

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Stein Bibliographisches Institut 2020

Sprach- oder Varietätenkompetenzen aus Verständnisgründen ein standardnäherer Sprachgebrauch eingefordert, entspricht dies ebenfalls einer im Süden des deutschen Sprachraums verbreiteten Tendenz (STEINEGGER 1998: 372, VERGEINER 2019b: 166–171, ENDER/KAISER 2009: 284–287).

Ähnliches zeigt sich bei den Rechtfertigungen für das Vorkommen von Dialekt und Standard (Abschnitt 5.3). Auch hier wird vielfach auf Werte und Einstellungen verwiesen, die außerhalb des Bildungsbereichs von Relevanz sind (vgl. dazu etwa MOOS-MÜLLER 1991, SOUKUP 2009, BELLAMY 2012): Zentral sind hier der Zusammenhang zwischen dem Dialektgebrauch und mit dem Dialekt verbundenen Werten wie Authentizität, Natürlichkeit oder Identität oder der zwischen Standardsprachlichkeit und Verständlichkeit sowie Professionalität (vgl. beispielsweise für ähnliche Befunde zur Varietätenwahl im Tourismus DANNERER/Franz/ORTNER 2017).

Insofern im tertiären und mehr noch im sekundären Bildungsbereich zumindest teilweise auch didaktische Rechtfertigungen – vor allem der Standarderwartungen – begegnen, liegen auch Begründungen *sui generis* vor.<sup>50</sup> In diesem Sinne können die vergleichbaren normativen Erwartungen und Bewertungen bzw. deren Legitimationen partiell auf die gesellschaftlichen Funktionen von Schule und Universität als Bildungsinstitutionen rückbezogen werden. Dabei scheinen insbesondere Studierende ihre in der Schule angeeigneten Erwartungen auf die Universität zu übertragen, wohl auch wegen der ähnlichen Rollenstrukturen (Lehrer/in – Schüler/in; Lehrende/r – Studierende/r) und Gesprächskontexte (Wortmeldungen, Prüfungen etc.). Solche Kontinuitäten mögen gleichsam Ähnlichkeiten beider Bereiche bedingen; dabei scheint jedoch die Relevanz schulischer Erwartungen für die Hochschule größer zu sein als umgekehrt. Dies bezeugt nicht zuletzt die große Bedeutung der Schule als Instanz für die Sprachsozialisierung.

## 6.2 Unterschiedliche Normerwartungen an Schulen und Universitäten in Österreich

Ein erster Unterschied betrifft die Frage, ob in der Schule oder an der Universität global gesehen stärkere Standarderwartungen herrschen. Hier haben insbesondere die quantitativen Befunde nahegelegt, dass die Standarderwartungen an der Universität stärker

50 In diesem Zusammenhang kann diskutiert werden, inwiefern es sich bei einigen der oben explizierten Normen um „transitorische Normen“ nach FEILKE (2015: 130) handelt. Darunter ist zu verstehen, dass Bildungsinstitutionen „für die eigenen Zwecke Lerngegenstände schaffen und darauf bezogene Kompetenzerwartungen normativ formulieren“. In diesem Fall sind „die handlungsleitenden Normen didaktisch für den Erwerbsprozess konstruiert“ (FEILKE 2015: 130), wobei sie auch spezifisch auf einen „konstruierten Kommunikationskontext bezogen“ und damit in gewisser Weise „didaktisch fingiert“ sind (FEILKE 2015: 132). Tatsächlich handelt es sich beispielsweise bei Referaten um einen didaktisch konstruierten Kommunikationskontext mit deutlichem „Übungscharakter“ (GUCKELSDERGER 2006: 151), wozu auch das Standardsprechen im Vortrag gerechnet werden kann. Insofern hinter den Standarderwartungen beispielsweise aber auch verständlichkeitsbezogene Motive zu stehen scheinen, sind die Standarderwartungen aber nicht ausschließlich didaktisch begründet und damit nach unserem Dafürhalten nicht nur von transitorischem Charakter.

ausgeprägt sind – in der Schule scheint der Gebrauch des Dialekts stärker akzeptiert zu werden. In diesem Zusammenhang sind allerdings gewisse methodische Probleme zu bedenken: So entsprechen sich die Fragebögen zur Universität und Schule nicht, und das Fragedesign ist jeweils unterschiedlich, was einen unmittelbaren Vergleich erschwert (wenn nicht verunmöglicht). Außerdem kann argumentiert werden, dass die im quantitativen Teil abgefragten globalen Angemessenheitsurteile zum Varietätengebrauch im Unterricht bzw. in Lehrveranstaltungen insgesamt unterspezifiziert sind: Da sich die Normen offenbar an gewisse Sprechhandlungen im Unterricht bzw. in Lehrveranstaltungen richten (beispielsweise Referate, Wortmeldungen), sind die Fragen nach Normen im Unterricht bzw. in Lehrveranstaltungen insgesamt zu granular. Sie lassen mehrere Situationsinterpretationen und damit normative Implikationen zu, woraus ein Normkonflikt bei den Befragten resultiert (BARTSCH 1987: 318). In Hinblick auf einzelne Sprechhandlungen (bzw. die Unterschiede zwischen diesen) werden indes, wie erwähnt, sehr ähnliche Muster sichtbar. Die Daten können aufgrund unterschiedlicher Skalenniveaus und der verschiedenen Stimuli aber auch hier zwischen Universität und Schule nicht eins zu eins verrechnet werden.

In den Interviews bekunden zwar einige Lehrer/innen in der Schule, erst an der Universität mit stärkeren Standarderwartungen bzw. einem höheren Maß an Standardgebrauch konfrontiert worden zu sein. Auffällig ist dennoch, dass die Aussagen der Befragten an der Universität – vor allem der Studierenden – andeuten, an der Universität werde Nonstandard eher akzeptiert. Dies spräche für stärkere Standarderwartungen in der Schule. Allerdings gilt es zu bedenken, dass in Österreich, wie im Süden des deutschen Sprachraums allgemein, die Schule jener Ort ist, wo viele Sprecher/innen erstmals mit stärkeren Standarderwartungen konfrontiert werden (vgl. beispielsweise DURRELL 1999: 302), während an der Universität von einer viel größeren Vertrautheit mit der Standardsprache auszugehen ist. Diese Vertrautheit mit dem Standard könnte dafür verantwortlich sein, dass die universitären Standarderwartungen subjektiv als weniger stark erlebt werden. In diesem Sinne bestehen auch bei der Interpretation der Interviewaussagen gewisse methodische Probleme: Sprachbiographische Erzählungen geben tatsächlich Geschehenes natürlich nicht objektiv wieder, sondern sind vielfach subjektiv überformt (vgl. beispielsweise TOPHINKE 2002), weshalb die Aussagekraft entsprechender Äußerungen zu relativieren ist. Die Frage, ob an der Universität oder in der Schule stärkere Standarderwartungen herrschen, muss schlussendlich unentschieden bleiben.

Dafür, dass in der Schule von einer geringeren Vertrautheit mit dem Standard auszugehen ist, sprechen indes die Legitimationen für den Nonstandardgebrauch in der Schule. Zwar wird gerade in der Schule der Standarderwerb als wichtig erachtet (vgl. dazu auch DE CILLIA 2018: 78). Allerdings wird dort öfter als an der Universität gegen den ausschließlichen Standardgebrauch ins Treffen geführt, er sei überfordernd. An der Universität hingegen werden Standardkompetenzen vorausgesetzt, wobei davon ausgegangen wird, dass bereits in der Schule ein entsprechendes Beherrschungsniveau erworben wird (eine Erwartung, die in Österreich – wie überhaupt im deutschen Sprachraum – durchaus gängig ist, vgl. beispielsweise STEINEGGER 1998: 140–146, DAVIES 1995: 87–89, HOCHHOLZER 2004: 101–104, SOUKUP/MOOSMÜLLER 2011: 42–44).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Stein Bibliographisches Institut 2020

Gewisse Unterschiede zwischen Universität und Schule bestehen in diesem Zusammenhang auch hinsichtlich der Zwecke, die in den Erwartungen zur Dialekt- bzw. Standardverwendung gesehen werden: So wird vor allem an der Universität der Standardgebrauch als Mittel der Distanzerzeugung angesehen, indem er etwa Hierarchien anzeigen und eine professionelle, wissenschaftliche Atmosphäre erzeugen soll. Diesbezügliche Aussagen fehlen in der Schule fast völlig. Hier wird die Akzeptanz von Nonstandard öfter mit der Herstellung kommunikativer Nähe in Verbindung gebracht.<sup>51</sup> Dieser Unterschied könnte damit zusammenhängen, dass kommunikativer Nähe in der Schule eine große Rolle zukommt, einerseits aus didaktischen Gründen (vgl. beispielsweise RAMGE 1978: 219 zum damit verbundenen Dialektgebrauch), zum anderen aber auch, weil in der Schule Interaktionen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen über einen wesentlichen längeren Zeitraum stattfinden, was die Nähe der Beteiligten fördert.

Die Akteure und Akteurinnen in der Schule sind letztlich mit zwiespältigen Erwartungen konfrontiert: Einerseits wird, unter anderem aufgrund seiner nächsprachlichen Funktionen und der Vertrautheit der Schüler/innen mit ihm, der Nonstandard gebilligt bzw. sogar präferiert, andererseits wird aber auch erwartet, dass die Standardsprache erworben wird (vgl. für einen ähnlichen Befund in Hinblick auf die Deutschschweiz BERTHELE 2010). Nicht zuletzt aus dieser Spannung ergibt sich die besondere Rolle des Deutschunterrichts, wo stärkere Standarderwartungen zu bestehen scheinen als in anderen Fächern. Gerade von Deutschlehrer/innen wird erwartet, als „Sprachnormautoritäten“ (AMMON 1995) zu agieren, denen es obliegt, Erwartungen an den Standarderwerb gerecht zu werden – aber eben auch solchen zum Erwerb umfassenderer Varietätenkompetenzen, die die situationsangemessene Varietätenwahl einschließen. Vergleichbare fachbezogene Unterschiede lassen sich für die Universität nicht nachweisen.<sup>52</sup>

Deutliche Kontraste gibt es an der Universität dafür nach den Erstsprachen der Befragten. Sprecher/innen, die Deutsch als Fremdsprache erworben haben, scheinen dabei wesentlich kritischer als Erst- oder Zweitsprachler/innen gegenüber der Verwendung von Nonstandard zu sein. In der Schule bestehen unterdessen keine auffälligen Unterschiede nach den Erstsprachen der Befragten. Zu bemerken ist dabei freilich, dass die Konzepte Erst-, Zweit- und Fremdsprache, die sich empirisch oft nicht eindeutig trennen lassen (vgl. zur Problematik etwa KLEIN 2001: 605–606), im Rahmen von VAMUS gerade über den Ort des Schulabschlusses definiert wurden. Sprecher/innen mit anderer Erstsprache, die im deutschsprachigen Raum beschult wurden, wurden dabei als DaZ-Sprecher/innen und Sprecher/innen mit anderer Erstsprache, die außerhalb des deutschsprachigen Raums beschult wurden, als DaF-Sprecher/innen gezählt.

51 Vergleiche zum Zusammenhang von Dialekt-/Standardvariation und Nähe-/Distanzsprachlichkeit im Sinne sozialer Vertraut- bzw. Fremdheit KEHREIN/FISCHER (2016).

52 Zumindest kann VERGEINER (2019a: 187–229) in seiner Untersuchung der VAMUS-Daten keine allzu großen Differenzen zwischen sprachbezogenen (bzw. geistes- und kulturwissenschaftlichen) und nicht-sprachbezogenen (bzw. naturwissenschaftlichen) Fächern feststellen. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass Studierende und Lehrende der Germanistik von den Interviews im Rahmen von VAMUS ausgeschlossen wurden.

Diese Differenzierung ist mit DANNERER (2018b: 433) „sicherlich im Einzelfall nicht befriedigend, zeigt aber für die Mehrheit der Fälle, ob mit einer umfangreichen Vertrautheit mit der Bildungssprache im Deutschen bereits vor Beginn des Studiums gerechnet werden kann“. Ergänzend kann bei der Gruppe der so definierten DaZ-Sprecher/innen auch von der Vertrautheit mit dialektalen Sprechweisen (und deren Verwendung in Bildungskontexten) ausgegangen werden, während der Gruppe der DaF-Sprecher/innen solche nicht eignen. Diese Nichtvertrautheit kann wohl (unter anderem) dafür verantwortlich gemacht werden, dass diese Gruppe sich durch eine deutlich geringere Akzeptanz non-standardsprachlicher Varietäten auszeichnet. In abgeschwächter Form gilt dies auch für die Gruppe der Bundesdeutschen, die sich an der Universität gleichfalls durch stärkere Standarderwartungen bemerkbar machen.

Während der sekundäre Bildungsbereich durch einen wesentlich regionaleren Einzugsbereich gekennzeichnet ist, ist an der Universität verstärkt mit Personen aus anderen Regionen des Deutschen zu rechnen. Deren Anwesenheit ist folgenreich für die universitären Normen nicht bloß dadurch, dass diese Personen stärkere Standarderwartungen „mitbringen“, sondern auch dadurch, dass im Varietätengebrauch auf die Verständlichkeit der jeweiligen Sprechweisen für solche Gruppen geachtet wird. Dass dementsgegen die Schule wesentlich regionaler geprägt scheint, manifestiert sich womöglich darin, dass bereits die Verwendung eines Dialekts aus unmittelbar benachbarten Regionen auf eine stärkere Ablehnung stößt.

Allerdings sind dabei gewisse konzeptionelle Probleme zu bedenken, auf die in Abschnitt 3 bereits kurz hingewiesen wurde. So stellt sich die Frage, was die Versuchspersonen jeweils unter Dialekt bzw. Standard verstehen (bzw. so wahrnehmen). Gerade mit Blick auf Personen aus Deutschland (vor allem aus dem Norden), aber auch Fremdsprachige ist davon auszugehen, dass diese wesentlich rigidere, an einem „Monozentrismus“ orientierte Standardnormen vertreten bzw. umgekehrt bereits Sprechweisen mit wenigen salienten regionalen Merkmalen als dialektnah einordnen (vgl. beispielsweise LAMELI 2010: 395). So erklärt es sich, dass manche Bundesdeutsche Österreicher/innen überhaupt die Standardkompetenzen absprechen. Dass unterschiedliche Varietätenauffassungen aber nicht alleine durch die jeweilige geographische Herkunft bedingt sind, zeigt sich allerdings auch darin, dass Versuchspersonen aus der Sekundarstufe teilweise von sehr rigiden Standardkonzepten auszugehen scheinen, weshalb sie Standardsprachlichkeit im Gesprochenen als kaum verwirklicht begreifen und zur Charakterisierung ihrer eigenen Sprechweise auf Behelfskonstruktionen wie „gehobene Umgangssprache“ zurückgreifen. Dass gewisse Unsicherheiten in Hinblick auf Standardkonzeptionen auch in der Schule bestehen, deutet sich auch darin an, dass sich zur Aussage, im Schulunterricht solle „österreichisches Hochdeutsch“ verwendet werden, weder eine klare Zustimmung noch eine klare Ablehnung bemerkbar macht. Schlussendlich herrschen in der Schule wie der Universität in Bezug auf das Varietätenverständnis Konfliktlinien, wie sie auch aus anderen Bereichen bekannt sind (LÖFFLER 2005, vgl. zum Varietätenverständnis in der Schule auch BUCHNER/ELSPASS 2018, zu dem an der Universität VERGEINER 2019a, DANNERER 2018a).

### 6.3 Methodische Desiderate

Um das zuletzt angesprochene Problem divergierender Varietätenkonzeptionen besser in den Griff zu bekommen, könnte sich ein stärker indirekter Zugang zu Angemessenheitsurteilen, wie er teilweise in Abschnitt 5.1.1 bei den schulischen Angemessenheitsurteilen vorkommt, bewähren. Gezeigt wurde allerdings auch, dass ein direkter Zugang, der unmittelbar nach der Angemessenheit von Dialekt und Standard fragt, zu sehr ähnlichen Ergebnissen führen kann, wie beim Vergleich schulischer und universitärer Daten sichtbar wurde. Für weitere Untersuchungen wäre es in diesem Zusammenhang nichtsdestoweniger wünschenswert, wenn tatsächlich dieselben Befragungsinstrumente (Fragebögen, aber auch Interviewleitfäden) in beiden Bereichen, Schule wie Universität, zur Anwendung kämen.

Wünschenswert wäre es aber vor allem, würden nicht nur Befragungs-, sondern auch Beobachtungsdaten genützt, um über tatsächliches Variieren Aussagen treffen zu können. Dies könnte über die Handlungswirksamkeit der Erwartungen bzw. Wertungen Aufschluss geben. Systematisch erhobene und ausgewertete objektsprachliche Daten fehlen bedauerlicherweise für schulische Interaktionen in Österreich fast völlig, im Rahmen von VAMUS wurden solche jedoch für die Universität erhoben; sie zeigen, dass durchaus oft, aber nicht immer den jeweils dominanten Erwartungen bzw. Wertungen entsprechend gehandelt wird (vgl. VERGEINER 2019a). Ähnliches ist für die Schule zu erwarten (vgl. beispielsweise DE CILLIA 2018: 76–77).

## 7. Fazit

Die Befunde der beiden Untersuchungen und ihres Vergleichs haben, so hoffen wir, hinreichend deutlich gemacht, dass Sprachnormerwartungen und -vorstellungen in Schulen und Universitäten nicht nur von stabilen Faktoren wie Gender, Erstsprache oder nationaler bzw. regionaler Herkunft, sondern auch von veränderlichen Faktoren wie der Gesprächs- oder Unterrichtssituation abhängig sind. Vor dem Hintergrund der komplexen österreichischen Varietätenlandschaft hat sich gezeigt, dass Sprecher/innen im tagtäglichen Gebrauch über die Zeit differenzierte Normvorstellungen zu situationsangemessenem Sprachgebrauch in Bildungseinrichtungen entwickeln, der je nach Kontext – und durchaus mit arealen Unterschieden – standardnahe wie dialektnahe Varietäten umfassen kann. Diese im Gebrauch „evolutionär“ entwickelten Normen bleiben dabei in der Regel „subsistent“ und müssen dementsprechend nicht explizit formuliert sein. Sie sind allerdings, wie die Untersuchungen in den beiden vorgestellten Projekten (VAMUS und DiÖ) gezeigt haben, im Rahmen von Wahrnehmungstests, Einstellungsuntersuchungen und Interviews durchaus elizitierbar und beschreibbar. Wenn dabei auch teilweise mit vorgegebenen, aber nicht unproblematischen Varietätenbegriffen wie „Dialekt“, „Umgangssprache“ oder „Hochdeutsch“ operiert werden muss, so erweist sich insgesamt, dass die Lehrer/innen wie Schüler/innen ein differenziertes Sprachnormbewusstsein haben und die Existenz von Gebrauchsnormen, die nicht dem

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Stein BibliOScout 2020

Standard entsprechen, mit Verweis auf Faktoren wie „Beziehungsarbeit“ oder „Identitätsstiftung“ zu legitimieren wissen.

## Literatur

- AMMON, ULRICH (1972): Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim: Beltz.
- AMMON, ULRICH (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: De Gruyter.
- AUER, PETER (2015): Die Geschichte der germanistischen Soziolinguistik in Deutschland: eine Skizze. In: EICHINGER, LUDWIG (Hg.): Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven. Berlin [u. a.]: De Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. 2014), 379–412.
- BAQUEDANO-LÓPEZ, PATRICIA / SHLOMY KATTAN (2008): Language Socialization in Schools. In: HORNBERGER, NANCY H. (Hg.): Encyclopedia of language and education, Band 8. 2. Auflage. New York: Springer, 2729–2741.
- BARTSCH, RENATE (1987): Sprachnormen. Theorie und Praxis. Tübingen: Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. 38).
- BEHRENS, ULRIKE (2010): Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In: BERNIUS, VOLKER / MARGARETE IMHOF (Hg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 31–50.
- BELLAMY, JOHN (2012): Language Attitudes in England and Austria. A Sociolinguistic Investigation into Perceptions of High and Low-Prestige Varieties in Manchester and Vienna. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 151).
- BERGER, PETER L. / THOMAS LUCKMANN (2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 26. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- BERTHELE, RAPHAEL (2010): Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutsch-offensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: BITTER BÄTTIG, FRANZISKA / ALBERT TANNER (Hg.): Sprachen lernen – Lernen durch Sprache. Zürich: Seismo, 37–52.
- BUCHNER, ELISABETH / STEPHAN ELSPASS (2018): Varietäten und Normen im Unterricht. Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen. In: ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 42 (4). Thematisches Sonderheft: DANNERER, MONIKA / URSULA ESTERL (Hg.): Normen und Variation – Zur Rolle der Normierung in der mündlichen Sprachverwendung, 70–81.
- BUDIN, GERHARD / STEPHAN ELSPASS / ALEXANDRA N. LENZ / STEFAN M. NEWERKLA / ARNE ZIEGLER (2019): The Research Project (SFB) ‘German in Austria.’ Variation – Contact – Perception. In: BÜLOW, LARS / ANN KATHRIN FISCHER / KRISTINA HERBERT (Hg.): Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung. Wien: Peter Lang (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich), 7–35.
- BUTTAR, ANN-CHRISTIN (2017): Implizite Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs. In: HAUSER, STEFAN / MARTIN LUGINBÜHL (Hg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: hep, 38–64.
- CASEY, DONAL / COLIN SCOTT (2011): The Crystallization of Regulatory Norms. In: Journal of Law and Society 38 (1), 76–95.

- CUONZ, CHRISTINA (2014): Was kann die diskursive Spracheinstellungsforschung (nicht)? Methodologische und epistemologische Überlegungen. In: CUONZ, CHRISTINA / REBEKKA STUDLER (Hg.): Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik. 81), 31–64.
- DANNERER, MONIKA (2013): Multiperspektivische Reflexion des (Deutsch-)Unterrichts in mehrsprachigen Klassen. In: DIRIM, INCI / INGELORE OOMEN-WELKE (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart: Filibach Klett, 59–77.
- DANNERER, MONIKA (2018a): Sprachwahl, Sprachvariation und Sprachbewertung an der Universität. In: DEPPERMAN, ARNULF / SILKE REINEKE (Hg.): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin/Boston: De Gruyter (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020. 3), 169–192.
- DANNERER, MONIKA (2018b): Mehrsprachigkeit als Programm – Mehrsprachigkeit wider Willen? Universitäre Mehrsprachigkeit zwischen Verpflichtung und Unwissenheit. In: DANNERER, MONIKA / PETER MAUSER (Hg.), unter Mitarbeit von PHILIP C. VERGEINER: Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, 421–440.
- DANNERER, MONIKA / URSULA ESTERL (Hg.) (2018): Normen und Variation. Zur Rolle der Normierung in der mündlichen Sprachverwendung (= ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 42 (4)).
- DANNERER, MONIKA / MARIANNE FRANZ / HEIKE ORTNER (2017): „Da pendelt sich die Sprache automatisch so ein“. Sprachliche Identität, Akkommodation und Management von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit bei Tiroler Privatvermietern. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 67 (1), 115–147.
- DAVIES, WINIFRED V. (1995): Linguistic variation and language attitudes in Mannheim-Neckarau. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 91).
- DAVIES, WINIFRED V. (2005): Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler sprachlicher Normen. In: ROGGAUSCH, WERNER (Hg.): Germanistentreffen: Deutschland – Großbritannien – Irland. Dresden 2004. Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD, 323–338.
- DAVIES, WINIFRED V. (2017): Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: DAVIES, WINIFRED V. / ANNELIES HÄCKI BUHOFFER / REGULA SCHMIDLIN / MELANIE WAGNER / EVA LIA WYSS (Hg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr Francke, 123–146.
- DAVIES, WINIFRED V. / ANNELIES HÄCKI BUHOFFER / REGULA SCHMIDLIN / MELANIE WAGNER / EVA LIA WYSS (Hg.) (2017): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr Francke.
- DAVIES, WINIFRED V. / NILS LANGER (2014): Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: PLEWNIA, ALBRECHT / ANDREAS WITT (Hg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin/Boston: De Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. 2014), 299–322.
- DE CILLIA, RUDOLF (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: DE CILLIA, RUDOLF / HELMUT GRUBER / MICHAL KRZYZANOWSKI / FLORIAN MENZ (Hg.): Diskurs. Politik. Identität. Tübingen: Stauffenburg Narr, 245–257.
- DE CILLIA, RUDOLF (2018): Sprache(n) im Klassenzimmer. Varietätengebrauch und Spracheinstellungen in der Schule aus Sicht der Lehrer/innen und der Schüler/innen. In: DANNERER, MONIKA / PETER MAUSER (Hg.), unter Mitarbeit von PHILIP C. VERGEINER: Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, 67–85.



- DE CILLIA, RUDOLF / ILONA E. FINK / JUTTA RANSMAYR (2017): Varietäten des Deutschen an österreichischen Schulen. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“. In: DAVIES, WINIFRED V. / ANNELIES HÄCKI BUHOFFER / REGULA SCHMIDLIN / MELANIE WAGNER / EVA LIA WYSS (Hg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr Francke, 207–234.
- DEPPERMAN, ARNULF / RALF KNÖBL / ALEXANDER KOPLINIG (2015): Metalinguistic Awareness of Standard vs. Standard Usage: the Case of Determiners in Spoken German. In: DAVIES, WINIFRED V. / EVELYN ZIEGLER (Hg.): Language Planning and Microlinguistics. From Policy to Interaction and Vice Versa. London: Palgrave Macmillan UK, 165–185.
- DITTMAR, NORBERT / IRENA SCHMIDT-REGENER (2001): Soziale Varianten und Normen. In: HELBIG, GERHARD / LUTZ GÖTZE / GERT HENRICI / HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 19.1), 520–543.
- DOVALIL, VÍT (2006): Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik. Frankfurt a. M.: Lang (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft. 63).
- DUFF, PATRICIA A. (2008): Language Socialization, Higher Education, and Work. In: HORNBERGER, NANCY H. (Hg.): Encyclopedia of Language and Education. Band 32. 2. Auflage. New York: Springer, 2818–2831.
- DURRELL, MARTIN (1998): Zum Problem des sprachlichen Kontinuums im Deutschen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 26 (1), 17–30.
- DURRELL, MARTIN (1999): Standardsprache in England und Deutschland. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 27, 285–308.
- ELSPASS, STEPHAN / PÉTER MAITZ (2011): Sprache und Diskriminierung. Einführung ins Themenheft. In: ELSPASS, STEPHAN / PÉTER MAITZ (Hg.): Sprache und Diskriminierung. Themenheft der Zeitschrift Der Deutschunterricht. 63.6, 2–6.
- ELSPASS, STEPHAN / KONSTANTIN NIEHAUS (2014): The standardization of a modern pluriareal language. Concepts and corpus designs for German and beyond. In: *Orð og tunga* 16, 47–67.
- ENDER, ANDREA / IRMTRAUD KAISER (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 37 (2), 266–295.
- FEILKE, HELMUTH (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: GÜNTHER, SUSANNE / WOLFGANG IMO / DOROTHEE MEER / JAN GEORG SCHNEIDER (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit: sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: De Gruyter, 149–176.
- FEILKE, HELMUTH (2015): Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 20 (38), 115–135.
- FEHLER, REINHARD (2009): Mündliche Kommunikation. In: BECKER-MROTZEK, MICHAEL (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Handbuch: Deutschunterricht in Theorie und Praxis), 27–55.
- FRANCESCHINI, RITA (2018): Die Herausforderungen einer Universität vor dem Hintergrund der Internationalisierung der Studiengänge und der Herkunft der Studierenden. In: DANNERER, MONIKA / PETER MAUSER (Hg.), unter Mitarbeit von PHILIP C. VERGEINER: Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, 403–420.
- GARRETT, PETER (2005): Attitude Measurements/Messung von Einstellungen. In: AMMON, ULRICH / NORBERT DITTMAR / KLAUS J. MATTHEIER / PETER TRUDGILL (Hg.): Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society. 2nd completely rev. and

- extended ed. Berlin/New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 3.2), 1251–1260.
- GEIGER, THEODOR (1987): Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts. 4. Auflage. Berlin: Duncker & Humblot (Schriftenreihe zur Rechtssoziologie und Rechtstatsachenforschung. 65).
- GLOY, KLAUS (1975): Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Analysen. Stuttgart: Frommann-Holzboog (Problemata. 46).
- GLOY, KLAUS (1995): Zur Methodologie der Sprachnormenforschung. In: MÜLLER, OSKAR / DIETER NERIUS / JÜRGEN SCHMIDT-RADEFELDT (Hg.): Sprachnormen und Sprachnormwandel in gegenwärtigen europäischen Sprachen. Beiträge zur gleichnamigen Fachkonferenz November 1994 am Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Rostock. Rostock: Universität Rostock, Philosophische Fakultät, 73–93.
- GLOY, KLAUS (2004): Norm. In: AMMON, ULRICH / NORBERT DITTMAR / KLAUS J. MATTHEIER / PETER TRUDGILL (Hg.): Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society. 2nd completely rev. and extended ed. Berlin/New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 3.1), 392–399.
- GLOY, KLAUS (2012): Was ist das Normhafte einer Norm? Zur Fundierung der Normenforschung. In: ROSENBERG, KATHARINA (Hg.): Norm und Normalität. Beiträge aus Linguistik, Soziologie, Literatur- und Kulturwissenschaften. Berlin: Logos-Verlag, 8–23.
- GLOY, KLAUS (2016): Sprachnormativität/Sprachnormen. In: JÄGER, LUDWIG / WERNER HOLLY / PETER KRAPP / SAMUEL WEBER / SIMONE HEEKEREN (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Language – Culture – Communication. An International Handbook of Linguistics as a Cultural Discipline. Berlin/Boston: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 43), 617–624.
- GOGOLIN, INGRID / IMKE LANGE (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: FÜRSTENAU, SARA (Hg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–127.
- GOGOLIN, INGRID / IMKE LANGE / UTE MICHEL / HANS H. REICH (2013): Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert. Münster: Waxmann (FürMig Edition. 9).
- GUCKELSBERGER, SUSANNE (2006): Zur kommunikativen Struktur von mündlichen Referaten in universitären Lehrveranstaltungen. In: EHLICH, KONRAD / DOROTHEE HELLER (Hg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern: Lang (Linguistic insights. 52), 147–174.
- HEINRICH, ILONA ELISABETH (2010): Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache. [Diplomarbeit, 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 GLAUNINGER (Hg.): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. Göttingen: V & R unipress (Wiener Arbeiten zur Linguistik. 1), 139–164.
- HINSKENS, FRANS / PETER AUER / PAUL KERSWILL (2005): The study of dialect convergence and divergence: conceptual and methodological considerations. In: AUER, PETER / FRANS HINSKENS / PAUL KERSWILL (Hg.): Dialect change. Convergence and divergence in European languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1–48.
- HOCHHOLZER, RUPERT (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: Edition Vulpes (Regensburger Dialektforum. 4).
- HUNDT, MARKUS (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: KONOPKA, MAREK / BRUNO STRECKER (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin: De Gruyter Mouton (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. 2008), 117–140.

- HYMES, DELL (1972): Models of the Interaction of Language and Social Life. In: GUMPERZ, JOHN / DELL HYMES (Hg.): Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. Oxford: Basil Blackwell, 35–71.
- KEHREIN, ROLAND / HANNA FISCHER (2016): Nähe, Distanz und Regionalsprache. In: FEILKE, HELMUTH / MATHILDE HENNIG (Hg.): Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/New York: De Gruyter Mouton (Reihe Germanistische Linguistik. 306), 213–257.
- KLEIN, WOLF PETER (2013): Warum brauchen wir einen klaren Begriff von Standardsprachigkeit und wie könnte er gefasst werden? In: HAGEMANN, JÖRG / WOLF PETER KLEIN / SVEN STAFFELDT (Hg.): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik. 73), 15–33.
- KLEIN, WOLFGANG (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: HELBIG, GERHARD / LUTZ GÖTZE / GERT HENRICI / HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 19.1), 604–617.
- KNÖBL, RALF (2012): Dialekt – Standard – Variation. Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklass. Heidelberg: Winter (OraLingua. 1).
- KÖNIG, WERNER (1989): *Die Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*. 2 Bände. Ismaning: Hueber.
- KUTSCHERA, FRANZ VON (1973): Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen. Freiburg: Alber.
- LABOV, WILLIAM (1972): Rules for Ritual Insult. In: LABOV, WILLIAM (Hg.): Language in the inner city. Studies in the Black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press (Conduct and communication. 3), 297–353.
- LAMELI, ALFRED (2010): Deutsch in Deutschland: Standard, regionale und dialektale Variation. In: KRUMM, HANS-JÜRGEN / CHRISTIAN FANDRYCH / BRITTA HUFESSEN / CLAUDIA RIEMER (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 35.1), 385–398.
- LEGENSTEIN, CHRISTIAN (2008): Das österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Studie. [Diplomarbeit, Universität Graz].
- LIEBSCHER, GRIT / JENNIFER DAILEY-O'CAIN (2014): Die Rolle von Wissen und Positionierung bei Spracheinstellungen im diskursiven Kontext. In: CUONZ, CHRISTINA / REBEKKA STUDLER (Hg.): Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung. Tübingen: Stauffenburg, 107–122.
- LÖFFLER, HEINRICH (2005): Wie viel Variation trägt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: EICHINGER, LUDWIG M. / WERNER KALLMEYER (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation trägt die deutsche Sprache? Berlin/New York: Walter De Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. 2004), 7–28.
- LUHMANN, NIKLAS (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: 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 edition. London: Routledge.
- MOOSMÜLLER, SYLVIA (1991): Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien: Böhlau (Sprachwissenschaftliche Reihe. 1).
- NEULAND, EVA (2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur. 4).

- OPP, KARL-DIETER (1983): Die Entstehung sozialer Normen. Ein Integrationsversuch soziologischer, sozialpsychologischer und ökonomischer Erklärungen. Tübingen: Mohr (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften. 33).
- RAMGE, HANS (1978): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: AMMON, ULRICH / ULRICH KNOOP / INGULF RADTKE (Hg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- RASTNER, EVA MARIA (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: *ide – informationen zur deutschdidaktik*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 21 (3), 80–93.
- REDL, KLAUS (2014): Plurizentrik im Deutschunterricht? [Masterarbeit, Universität Wien].
- REIFFENSTEIN, INGO (1982): Hochsprachliche Norm und regionale Varianten der Hochsprache: Deutsch in Österreich. In: MOSER, HANS (Hg.): Zur Situation des Deutschen in Südtirol. Sprachwissenschaftliche Beiträge zu den Fragen von Sprachnorm und Sprachkontakt. Unter Mitarbeit von OSKAR PUTZER. Innsbruck: Institut für Germanistik (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Germanistische Reihe. 13), 9–18.
- SCHMIDLIN, REGULA (2011): Die Vielfalt des Deutschen. Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin/Boston: De Gruyter (Studia Linguistica Germanica. 106).
- SCHMIDLIN, REGULA (2018): Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen. Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht. In: DANNERER, MONIKA / PETER MAUSER (Hg.), unter Mitarbeit von PHILIP C. VERGEINER: Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, 27–47.
- SETTEKORN, WOLFGANG (1988): Sprachnorm und Sprachnormierung in Frankreich. Einführung in die begrifflichen, historischen und materiellen Grundlagen. Tübingen: Niemeyer.
- SOUKUP, BARBARA (2009): Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria. Wien: Braumüller (Austrian studies in English. 98).
- SOUKUP, BARBARA (2014): Konstruktivismus trifft auf Methodik in der Spracheinstellungsforschung: Theorie, Daten, Fazit. In: CUONZ, CHRISTINA / REBEKKA STUDLER (Hg.): Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik. 81), 143–169.
- SOUKUP, BARBARA / SYLVIA MOOSMÜLLER (2011): Standard language in Austria. In: KRISTIANSEN, TORE / NIKOLAS COUPLAND (Hg.): Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe. Oslo: Novus Press, 39–46.
- SPIEKERMANN, HELMUT (2008): Sprache in Baden-Württemberg. Merkmale des regionalen Standards. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten. 526).
- STEINEGGER, GUIDO (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt a. M.: Lang (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 26).
- STEINER, ASTRID (2008): Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz. Zugl.: Bern, Univ., Diss., 2005. Tübingen: Narr (Kodikas, Code Supplement. 29).
- TAKAHASHI, HIDEAKI (2004): Language Norms/Sprachnorm. In: AMMON, ULRICH / NORBERT DITTMAR / KLAUS J. MATTHEIER / PETER TRUDGILL (Hg.): Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society. 2nd completely rev. and extended ed. Berlin/New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 3.1), 172–179.
- TOPHINKE, DORIS (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. In: *Bulletin VALS-ASLA* 76, 1–14.

TOST, LEIGH PLUNKETT (2011): An integrative model of legitimacy judgements. In: The Academy of Management Review 36 (4), 686–710.

VERGEINER, PHILIP (2019a): Bewertungen – Erwartungen – Gebrauch: Sprachgebrauchsnormen zur äußeren und inneren Mehrsprachigkeit an der Universität. [Dissertation, Universität Innsbruck].

VERGEINER, PHILIP (2019b): Kookkurrenz – Kovariation – Kontrast. Formen und Funktionen individueller Dialekt-/Standardvariation in Beratungsgesprächen. Wien: Peter Lang (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 44).

WEBER, MAX (1922): Grundriß der Sozialökonomik. III. Abteilung. Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.

WRIGHT, GEORG HENRIK VON (1979): Norm und Handlung. Eine logische Untersuchung. Königstein: Scriptor (Monographien Wissenschaftstheorie und Grundlagenforschung. 10).

## Anhang

|        | Schüler/innen |      |      |      | Lehrer/innen |      |      |      |
|--------|---------------|------|------|------|--------------|------|------|------|
|        | A             | B    | C    | D    | A            | B    | C    | D    |
| FS_2_8 | 3,76          | 2,17 | 1,89 | 1,93 | 4,75         | 2,06 | 2,06 | 1,94 |
| FS_2_7 | 3,82          | 2,42 | 2,27 | 2,44 | 4,88         | 2,63 | 2,44 | 2,88 |
| FS_2_6 | 3,84          | 2,48 | 2,10 | 2,09 | 4,88         | 2,69 | 2,38 | 2,75 |
| FS_2_5 | 3,87          | 2,84 | 2,37 | 2,70 | 4,94         | 3,5  | 2,88 | 3,44 |
| FS_2_4 | 4,13          | 3,05 | 2,72 | 2,93 | 4,81         | 3,44 | 2,94 | 3,44 |
| FS_2_3 | 4,20          | 3,28 | 2,95 | 3,21 | 4,81         | 3,81 | 3,38 | 4,25 |
| FS_2_2 | 3,99          | 3,95 | 3,68 | 3,90 | 4,56         | 4,63 | 4,75 | 4,88 |
| FS_2_1 | 3,88          | 4,07 | 3,93 | 4,09 | 4,06         | 4,75 | 4,81 | 4,94 |

Tab. 2: Angemessenheitsurteile/Perzeptionstest

|        | Salzburger/innen |      |      |      | Tiroler/innen |      |      |      |
|--------|------------------|------|------|------|---------------|------|------|------|
|        | A                | B    | C    | D    | A             | B    | C    | D    |
| FS_2_8 | 3,96             | 2,01 | 1,99 | 2,04 | 3,49          | 2,39 | 1,75 | 1,79 |
| FS_2_7 | 4,06             | 2,41 | 2,24 | 2,62 | 3,49          | 2,44 | 2,3  | 2,19 |
| FS_2_6 | 4,06             | 2,41 | 2,17 | 2,1  | 3,53          | 2,58 | 2,02 | 2,07 |
| FS_2_5 | 4,13             | 3    | 2,38 | 2,86 | 3,51          | 2,63 | 2,35 | 2,47 |
| FS_2_4 | 4,41             | 3,13 | 2,82 | 3,33 | 3,74          | 2,95 | 2,58 | 2,39 |
| FS_2_3 | 4,49             | 3,47 | 2,95 | 3,6  | 3,81          | 3,02 | 2,95 | 2,67 |
| FS_2_2 | 4,29             | 4,29 | 3,81 | 4,35 | 3,58          | 3,47 | 3,51 | 3,3  |
| FS_2_1 | 4,21             | 4,41 | 4,05 | 4,6  | 3,44          | 3,6  | 3,75 | 3,39 |

Tab. 3: Angemessenheitsurteile / Perzeptionstest nach Region

|        | Studierende |      |         |        | Lehrende |      |         |
|--------|-------------|------|---------|--------|----------|------|---------|
|        | Standard    | Ugs. | Dialekt |        | Standard | Ugs. | Dialekt |
| FU_1_1 | 27 %        | 62 % | 88 %    | FU_2_1 | 70 %     | 75 % | 37 %    |
| FU_1_2 | 28 %        | 71 % | 87 %    | FU_2_2 | 78 %     | 70 % | 31 %    |
| FU_1_3 | 32 %        | 67 % | 79 %    | FU_2_3 | 97 %     | 26 % | 8 %     |
| FU_1_4 | 45 %        | 78 % | 53 %    | FU_2_4 | 92 %     | 33 % | 10 %    |
| FU_1_5 | 48 %        | 81 % | 56 %    |        |          |      |         |
| FU_1_6 | 90 %        | 46 % | 13 %    |        |          |      |         |
| FU_1_7 | 84 %        | 51 % | 19 %    |        |          |      |         |

Tab. 4: Angemessenheitsurteile an der Universität

|           | Standardsprache |         |         |         |         |         |         |
|-----------|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|           | 1               | 2       | 3       | 4       | 5       | 6       | 7       |
| Mann*Frau | .011*           | .025*   | .012*   | .003**  | .01*    | –       | –       |
| AUT*BRD   | .000***         | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | –       | .001**  |
|           | Umgangssprache  |         |         |         |         |         |         |
|           | 1               | 2       | 3       | 4       | 5       | 6       | 7       |
| Mann*Frau | –               | –       | –       | .026*   | –       | .008**  | –       |
| DaM*DaF   | .024*           | –       | .004**  | .000*** | .018*   | .042*   | .001**  |
| DaZ*DaF   | –               | –       | –       | .01*    | –       | –       | .005**  |
| AUT*BRD   | .000***         | .000*** | –       | –       | –       | .000*** | .000*** |
|           | Dialekt         |         |         |         |         |         |         |
|           | 1               | 2       | 3       | 4       | 5       | 6       | 7       |
| Mann*Frau | –               | –       | –       | –       | –       | .003**  | .008**  |
| DaM*DaF   | .000***         | .000*** | .001**  | .002**  | –       | –       | –       |
| DaZ*DaF   | .023*           | .029*   | –       | .014*   | .018*   | –       | –       |

Tab. 5: Angemessenheitsurteile an der Universität / Signifikante Differenzen



|                 |        | <b>Mann</b> | <b>Frau</b> | <b>DaM</b> | <b>DaZ</b> | <b>DaF</b> | <b>AUT</b> | <b>BRD</b> |
|-----------------|--------|-------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Standardsprache | FU_1_1 | 36 %        | 25 %        | 27 %       | 31 %       | 26 %       | 18 %       | 51 %       |
|                 | FU_1_2 | 36 %        | 26 %        | 27 %       | 31 %       | 37 %       | 19 %       | 51 %       |
|                 | FU_1_3 | 41 %        | 30 %        | 32 %       | 31 %       | 41 %       | 21 %       | 58 %       |
|                 | FU_1_4 | 57 %        | 42 %        | 44 %       | 45 %       | 56 %       | 33 %       | 69 %       |
|                 | FU_1_5 | 59 %        | 45 %        | 47 %       | 38 %       | 56 %       | 38 %       | 70 %       |
|                 | FU_1_6 | 87 %        | 92 %        | 90 %       | 93 %       | 91 %       | 90 %       | 96 %       |
|                 | FU_1_7 | 80 %        | 86 %        | 84 %       | 79 %       | 89 %       | 80 %       | 93 %       |
| Umgangssprache  | FU_1_1 | 64 %        | 61 %        | 63 %       | 62 %       | 46 %       | 55 %       | 84 %       |
|                 | FU_1_2 | 76 %        | 70 %        | 71 %       | 76 %       | 61 %       | 66 %       | 90 %       |
|                 | FU_1_3 | 67 %        | 67 %        | 69 %       | 72 %       | 48 %       | 67 %       | 75 %       |
|                 | FU_1_4 | 71 %        | 81 %        | 80 %       | 86 %       | 56 %       | 84 %       | 78 %       |
|                 | FU_1_5 | 77 %        | 83 %        | 81 %       | 83 %       | 67 %       | 86 %       | 79 %       |
|                 | FU_1_6 | 56 %        | 43 %        | 47 %       | 48 %       | 31 %       | 57 %       | 34 %       |
|                 | FU_1_7 | 56 %        | 49 %        | 52 %       | 62 %       | 28 %       | 64 %       | 33 %       |
| Dialekt         | FU_1_1 | 86 %        | 90 %        | 89 %       | 93 %       | 69 %       | 93 %       | 90 %       |
|                 | FU_1_2 | 86 %        | 89 %        | 88 %       | 90 %       | 65 %       | 92 %       | 89 %       |
|                 | FU_1_3 | 81 %        | 80 %        | 80 %       | 83 %       | 59 %       | 85 %       | 83 %       |
|                 | FU_1_4 | 59 %        | 52 %        | 55 %       | 62 %       | 31 %       | 57 %       | 62 %       |
|                 | FU_1_5 | 56 %        | 56 %        | 56 %       | 72 %       | 43 %       | 58 %       | 64 %       |
|                 | FU_1_6 | 21 %        | 10 %        | 14 %       | 7 %        | 9 %        | 13 %       | 19 %       |
|                 | FU_1_7 | 27 %        | 17 %        | 19 %       | 14 %       | 13 %       | 20 %       | 26 %       |

Tab. 6: Angemessenheitsurteile an der Universität nach außersprachlichen Faktoren

DR. PHILIP C. VERGEINER

Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik, Erzabt-Klotz-Str.1, A-5020 Salzburg

E-Mail: &lt;philip.vergeiner@sbg.ac.at&gt;

ELISABETH BUCHNER MA MSC

Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik, Erzabt-Klotz-Str.1, A-5020 Salzburg

E-Mail: &lt;elisabeth.buchner@sbg.ac.at&gt;

MAG.A EVA FUCHS

Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik, Erzabt-Klotz-Str.1, A-5020 Salzburg

E-Mail: &lt;evanotburga.fuchs@sbg.ac.at&gt;

PROF. DR. STEPHAN ELSPASS

Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik, Erzabt-Klotz-Str.1, A-5020 Salzburg

E-Mail: &lt;stephan.elspass@sbg.ac.at&gt;

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries  
of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming  
as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Stein Bibliographisches Institut 2020