

Sprachliche Variation im Deutschen

Jahrbuch
für
Internationale Germanistik

Reihe A • Gesammelte Abhandlungen und Beiträge
Band 132



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · New York · Oxford · Warszawa · Wien

Sprachliche Variation im Deutschen

Unterrichtsdidaktische, deskriptive und
internationale Perspektiven

Unter Mitarbeit von

XXXX

Herausgegeben von

XXXX



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · New York · Oxford · Warszawa · Wien

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung



ISSN 0171-8320 br.
ISBN 978-3-0343-3355-9 br.
ISBN 978-3-0343-3063-3 EPUB

DOI 10.3726/b13270
ISBN 978-3-0343-3356-6 eBook
ISBN 978-3-0343-3358-0 MOBI

Diese Publikation wurde begutachtet.

© Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Bern 2018
Wabernstrasse 40, CH-3007 Bern, Schweiz
bern@peterlang.com, www.peterlang.com

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Inhalt

„Im Unterricht <i>versuch ich schon</i> – die Standardsprache zu sprechen.“ Varietäten des österreichischen Deutsch in der Schule Rudolf de Cillia.....	11
Sprachnormen und Sprachnormenvermittlung im muttersprachlichen Deutschunterricht: Theorie und Praxis und einige Überlegungen zur Relevanz für den DAF-Unterricht Winifred V. Davies	27
Fehler oder nicht? – Sprachliche Variation in Schulaufsätzen Andrea Abel, Aivars Glaznieks	39
Österreichisches Deutsch und sprachliche Variation im Deutschen – ein Thema der PädagogInnenbildung in Österreich? Dagmar Gilly & Barbara Schrammel-Leber	69
„Sackerl“ tut echt weh, aber „lecker“ auch – Varietäten des Deutschen und was passiert, wenn Wörter auf Grenzen stoßen Susanne Hartmann	87
Wie gehen Deutschlernende beim Hörverstehen mit Standardvariation um? Naomi Shafer	99
Norm und Variation bei deutschsprachigen Minderheiten. Ein Lehrkonzept für den Unterricht und die Lehre Henning Radke.....	119
Zum Umgang mit Jugendsprache im DaF-Unterricht Franziska Trepke	139
Die Standardaussprache von Nachrichtensprechern des Bayerischen Rundfunks (BR) und Österreichischen Rundfunks (ORF) Dennis Mohn.....	153
Wandelprozesse bei der R-Aussprache in den nationalen Varietäten des Standarddeutschen Elena Vasylichenko	171

„Schwyzertütsch isch Kult“ – Schweizerdeutsch lernen im akademischen Kontext der zweisprachigen Universität Freiburg Claudine Brohy	185
Die Sprachinsel Michailowka: Überblick über die demografische, soziolinguistische und sprachliche Situation Marina Smolia.....	209

Editorial

Vom 31. Juli bis zum 4. August fand in Fribourg/Freiburg in der Schweiz die XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer statt. Im vorliegenden Band werden Beiträge publiziert, die im Rahmen der Sektion D9 „Sprachliche Variation im Deutschen“ präsentiert worden sind.

Dieser Band soll einen Streifzug durch die Bandbreite der Variation in der deutschen Sprache und ihre Bedeutung in unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereichen bieten. Die im vorliegenden Band enthaltene Auswahl an Sektionsbeiträgen reflektiert zum einen die fachdidaktische Relevanz von Fragen rund um Norm(en) und Variation der deutschen Sprache für den Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht in nicht deutschsprachigen Ländern wie auch gleichermaßen für den schulischen, muttersprachlichen Deutschunterricht in den deutschsprachigen Ländern selbst. Zum anderen werden aktuelle Forschungsergebnisse zu Aussprachephänomenen, zum Dialektlernen in der Schweiz und zu sprachlichen Minderheiten vorgestellt.

Welche Wichtigkeit pädagogische und didaktische Aspekte des Umgangs mit sprachlicher Variation im Deutschen nicht nur für den DaF-Unterricht, sondern auch für den schulischen Deutschunterricht in den deutschsprachigen Ländern und Regionen haben, war bisher nur am Rande Gegenstand der fachdidaktischen Forschung. Der Umgang mit Varietäten und sprachlichen Normen ist jedoch ein unvermeidlicher und fester Bestandteil des Unterrichtsalltags. Lehrerseitiges und schülerseitiges Sprachhandeln wird von vielen Faktoren beeinflusst, unter anderem spielen Spracheinstellungen und die innersprachliche Mehrsprachigkeit unter Lehrkräften und Lernenden dabei eine Rolle. Umso notwendiger erscheint es daher, dass Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in der Varietäten-Thematik auf fundiertes Wissen zurückgreifen können, weil Normvorstellungen und Spracheinstellungen der Sprachlehrkräfte für die Spracheinstellungen und die sprachliche Identität der Lernenden prägend sein können. Naturgemäß zeigen sich dabei Überschneidungen zwischen DaM (Deutsch als Muttersprache) und DaF/DaZ (Deutsch als Zweitsprache): Denn nicht nur im Deutschunterricht in den deutschsprachigen Ländern und Regionen, sondern auch im DaF- und DaZ-Unterricht nimmt das Thema der Variation im Deutschen einen wichtigen Platz in den Bereichen „Sprachreflexion“ und „Umgang mit sprachlichen Normen“ ein. Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht bietet die Variations- und Varietätenthematik zudem Anknüpfungspunkte für (sprach-)kulturelle, literaturdidaktische und landeskundliche Felder, und sie fungiert nicht zuletzt auch als Tor in die sprachliche und kulturelle Realität in den einzelnen deutschsprachigen Ländern und Regionen.

Im Eröffnungsbeitrag bietet *Rudolf de Cillia* Einblicke in die Sprachverwendung unter österreichischen Deutschlehrkräften und Schülerinnen und Schülern. De Cillia zeigt anhand von Forschungsergebnissen aus dem FWF-Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“, dass in den Schulen und auch im Unterricht das gesamte Spektrum des Dialekt-Standard-Kontinuums und nicht ausschließlich nur Standardsprache verwendet wird.

Welches Normverständnis und welche Auffassung von Standardsprache unter Deutschlehrkräften in Schulen Deutschlands (in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen) vorzufinden ist, hat *Winifred Davies* untersucht. In ihrem Beitrag geht sie auch auf das Spannungsfeld zwischen den Lehrmeinungen, was Standarddeutsch sei, und den diesbezüglichen Vorgaben in sogenannten präskriptiven Werken ein.

Vor welchen Herausforderungen Deutschlehrkräfte stehen können, wenn sie Entscheidungen über korrekten bzw. angemessenen oder falschen bzw. unangemessenen schülerseitigen Sprachgebrauch treffen müssen, zeigen *Andrea Abel* und *Aivars Glaznieks* in ihrem Beitrag. Abel und Glaznieks setzen sich in ihrem Beitrag vor dem Hintergrund präskriptiver Vorgaben mit sprachlichen Zweifelsfällen im Zusammenhang mit Sprachwandel und regionalsprachlicher Variation auseinander.

Dass Deutschlehrkräfte in ihrer Ausbildung nicht immer das fachliche Rüstzeug für Fragen des Umgangs mit sprachlicher Variation mitbekommen, haben *Dagmar Gilly* und *Barbara Schrammel-Leber* untersucht. Sie weisen in ihrem Beitrag darauf hin, wie wichtig solides fachspezifisches Wissen für Lehrende ist und plädieren für die verstärkte Aufnahme der Varietätenthematik in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Was passiert, wenn Wörter gemeinsam mit ihren österreichischen und deutschen Verwendern auf die Reise gehen und auf Staatsgrenzen stoßen, schildert augenzwinkernd und auf unterhaltsame Weise *Susanne Hartmann*, wenn sie in ihrem Beitrag über „sprachliche Migrationserfahrungen“ österreichischer Zuwanderer nach Deutschland und deutscher Zuwanderer nach Österreich schreibt und Vorschläge macht, wie das in ihrem Beitrag präsentierte Material im DaF-/DaZ-Unterricht zur Sensibilisierung der Lernenden für sprachliche Variation eingesetzt werden kann.

Was die plurizentrische Vielfalt der deutschen Sprache und insbesondere Ausspracheunterschiede zwischen (nord-)deutschen, österreichischen und Schweizer Sprechern und Sprecherinnen für das Hörverständnis beim Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache bedeutet, hat *Naomi Shafer* in einer Studie mit Hörverständnis-tests untersucht. Sie stellt in ihrem Beitrag stellt nicht nur ihre Ergebnisse vor, sondern liefert auch Impulse für den Umgang mit Varietäten und Varianten in der DaF-Praxis.

Ein Konzept für Unterricht und Lehre zum Thema Norm und Variation bei deutschsprachigen Minderheiten präsentiert *Henning Radke*, in dessen Beitrag anhand von deutschsprachigen Minderheiten Fragen rund um Varietäten, Norm und Standard oder Non-Standard zum Thema gemacht werden.

Mit der Frage, ob, warum und wie Jugendsprache in den DaF-Unterricht integriert werden kann, beschäftigt sich *Franziska Trepke*. In ihrem Beitrag tritt sie dafür ein, dass DaF-Lernende an einen möglichst alltagsnahen Sprachgebrauch herangeführt werden sollten, indem neben der hauptsächlichlichen Vermittlung der normativen Standardsprache die Lernenden auch neugierig auf Jugendsprache gemacht werden sollen.

Mit der Standardaussprache von Nachrichtensprechern des Österreichischen Rundfunks (ORF) und des Bayerischen Rundfunks (BR) hat sich *Dennis Mohn* in einer Untersuchung auseinandergesetzt. In seinem Beitrag präsentiert er seine Ergebnisse zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten unter den österreichischen und bayrischen Berufssprechern, was deren Aussprache sowie die jeweils vom Kodex vorgegebenen Rahmenbedingungen angeht.

Ein besonderes Aussprache-Phänomen nimmt *Elena Vasylichenko* in den Blick. In ihrem Beitrag geht sie auf die Unterschiede hinsichtlich der Aussprache des Phonems /r/ in den Standardvarietäten Österreichs, der Schweiz und Deutschlands ein.

Von Erfahrungen beim Erlernen von „Schwyzertütsch“, also der dialektalen Varietät des Schweizer Deutsch, an der Universität Freiburg in der Schweiz berichtet *Claudine Brohy* in ihrem Beitrag, in dem sie nach einem allgemeinen Überblick über den Dialekt in der Schweiz die Ergebnisse einer Untersuchung zu Motivation und Hintergrund der Kursteilnehmer „Schweizerdeutsch verstehen“ präsentiert.

Von der Schweiz nach Russland führt uns der abschließende Beitrag dieses Bandes von *Marina Smolia*, in dem wir über Studienergebnisse zur demographischen, soziolinguistischen und sprachlichen Situation der deutschsprachigen Sprachinsel Michailowka in Sibirien erfahren.

Wien, im September 2018

Jutta Ransmayr und Elena Vasylichenko

„Im Unterricht versuch ich schon – die Standardsprache zu sprechen.“ Varietäten des österreichischen Deutsch in der Schule

Rudolf de Cillia

Abstract: Der vorliegende Beitrag referiert – nach einer kurzen Darstellung des Forschungsprojekts „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ (vgl. dazu de Cillia/ Ransmayr¹) und dessen theoretischer Positionierung – einen Ausschnitt aus den Ergebnissen des Projekts. In dessen Rahmen wurden im Sinne einer Triangulierung eine umfassende Fragebogenerhebung bei LehrerInnen und SchülerInnen in allen neun Bundesländern Österreichs, Interviews mit Lehrer/inne/n aller Schultypen, Gruppendiskussionen und teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Im Folgenden werden die Ergebnisse desjenigen Teils des Projekts berichtet, der sich mit der Verwendung von Varietäten im schulischen Kontext befasst. Es zeigte sich, dass in den Schulen und auch im Unterricht das gesamte Spektrum des Dialekt-Standard-Kontinuums, und nicht nur hauptsächlich Standardsprache verwendet wird.

Key words: Varietäten, Plurizentrik, österreichisches Deutsch, Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt, Dialekt-Standard-Kontinuum, Sprachverwendung, Unterricht, Schule.

1. Vorbemerkung

Der folgende Beitrag berichtet einen kleinen Ausschnitt aus einem Forschungsprojekt zum österreichischen Deutsch (FWF-Projekt Nr. P 23913-G18; Laufzeit 10/2012 bis 04/2015).² Das Projekt verortet sich in der Theorie der plurizentrischen Sprachen (vgl. Clyne 2005, Ammon 1995, Ammon / Bickel/ Lenz 2016). Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden unterschiedliche Aspekte der Rolle der österreichischen Standardvarietät der deutschen Sprache im schulischen Kontext erforscht. Dabei wurden in einer Daten- und

- 1 Rudolf de Cillia/Jutta Ransmayr: Das österreichische Deutsch und seine Rolle als Unterrichts- und Bildungssprache. In: Lenz, Alexandra /Ahlers, Timo/ Glauninger, Manfred M. (Hrsg.): Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Frankfurt/M. 2015 Peter, 59–72.
- 2 Weitere Informationen zu den Projektergebnissen finden sich in Präsentationen und Publikationen, die auf der Projekthomepage zu finden sind (<http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/>), bei de Cillia/ Ransmayr 2015 bzw. in de Cillia/Ransmayr (in Druck).

Methodentriangulation, Quellenstudium, qualitative und quantitative Methoden der Befragung (Fragebogenerhebung, Interviews, Gruppendiskussionen) und teilnehmende Unterrichtsbeobachtung verwendet. Die gewonnenen Daten wurden mittels deskriptiv- und inferenzstatistischer (SPSS) bzw. diskursanalytischer/gesprächsanalytischer Methoden ausgewertet. Der hier besprochene Ausschnitt aus den Daten betrifft die Verwendung unterschiedlicher Varietäten der deutschen Sprache in den Schulen.

2. Zur theoretischen Positionierung des Projekts

Variationslinguistisch positioniert sich das Projekt in der Theorie der plurizentrischen Sprachen: Für die vorliegenden Fragestellungen schien es uns sinnvoll, Deutsch als plurizentrische Sprache mit drei gleichwertigen staatsbezogenen Varietäten „österreichisches Deutsch“, „deutsch(ländisch)es Deutsch“ und „Schweizer Standarddeutsch“ zu konzeptualisieren³, da es in unserem Projekt in erster Linie um den schulischen Kontext und daher um die Standardvarietät ging. Für die Schulen stecken ja die Rahmenbedingungen gesamtstaatliche Regelungen in Form von Lehrplänen, Studienplänen, staatlich approbierten Lehrmaterialien etc. ab. Gleichzeitig ist u. E. regionale Variation, wie sie in empirisch basierten, pluriarealen Zugängen angenommen wird⁴, ein wichtiger Aspekt der Analyse⁵.

Terminologisch bezieht sich die Bezeichnung „österreichisches Deutsch“ im wissenschaftlichen Kontext in der Regel auf die Standardsprache⁶, und von „Deutsch in Österreich“ ist die Rede, wenn alle schriftlichen und mündlichen Varietäten der deutschen Sprache gemeint sind. Im Alltagssprachlichen Sprachgebrauch von Laien verschwimmen die Grenzen zwischen österreichischem Deutsch i. e. S. und Deutsch in Österreich allerdings häufig. Was österreichische LehrerInnen und SchülerInnen mit österreichischem Deutsch assoziieren, war eine der Fragen in unserer Erhebung, die hier nicht im Mittelpunkt

3 Vgl. dazu auch Clyne 1995 und 2005, Ammon 1995, Schmidlin 2011, Kellermeier-Rehbein 2014.

4 vgl. z.B. Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2015, Elspaß/Dürscheid 2017.

5 Wir sehen das plurizentrische und das pluriareale Modell der Beschreibung des Deutschen als zwei unterschiedliche, durchaus miteinander vereinbare Zugänge (vgl. Ammon 1998, de Cillia/Ransmayr in Druck).

6 Peter Wiesinger: Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/ New York 2010, 360–372, hier S. 360; Jakob Ebner: Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten. 4., völlig überarb. Aufl. Mannheim 2009, hier S. 442.

steht⁷. Was die innerösterreichische areale Variation betrifft, werden meist vier Sprachlandschaften/ Regionen unterschieden⁸: Ostösterreich (mit Wien, Niederösterreich, dem Burgenland und der Oststeiermark); Mitte (Oberösterreich und Salzburg); Südostösterreich (Steiermark und Kärnten) und Westösterreich (Tirol, westliches Salzburg und Vorarlberg). Vorarlberg und der Tiroler Bezirk Reutte haben dabei wegen der alemannischen Dialektbasis eine Sonderstellung⁹ (vgl. auch Ammon/ Bickel/ Lenz 2016, XLVI). Deshalb haben wir in unserer vorliegenden Studie fünf Regionen angenommen und in der Region West noch einmal zwischen Tirol und Vorarlberg unterschieden.¹⁰

Was die Variation innerhalb der deutschen Sprache in Österreich betrifft, sind wir schließlich von der in der Literatur am häufigsten angenommenen Modellierung ausgegangen: von einer drei- bzw. vierstufigen „Polyglossie“: Dialekt (Basisdialekt, Verkehrsdialekt), Umgangssprache und Standardsprache.¹¹ Und weiters davon, dass im Großteil Österreichs in einem Dialekt-Standard-Kontinuum ein bruchloser Wechsel zwischen den Sprachebenen möglich und üblich ist.¹² Für die Annahme dieses Modells spricht auch die Untersuchung

- 7 vgl. dazu Rudolf de Cillia: Konzeptualisierung der Variation des Deutschen in Österreich bei Lehrer/innen und Schüler/innen. Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum österreichischen Deutsch (ÖD) als Unterrichts- und Bildungssprache. In: Tagungsband zur Tagung „DiÖ 2016. Deutsch in Österreich und andere plurizentrische Kontexte. Variation – Kontext – Perzeption“, in Druck; Rudolf de Cillia / Jutta Ransmayr: Österreichisches Deutsch macht Schule,? Plurizentrik zwischen Theorie und Praxis in Unterricht und Bildung in Österreich– Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. Wien, in Druck.
- 8 Ulrich Ammon et al.: Variantenwörterbuch des Deutschen. Berlin/ New York 2004; Ebner, Wie sagt man in Österreich (wie Anm. 6); Ulrich Ammon / Hans Bickel / Alexandra N. Lenz: Variantenwörterbuch des Deutschen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin/Boston 2016.
- 9 vgl. dazu auch Ammon/Bickel/Lenz: Variantenwörterbuch (wie Anm. 8), hier S. XLVI.
- 10 Da weder im Bezirk Reutte noch im westlichen Salzburg Daten erhoben wurden, ist im vorliegenden Datenmaterial vereinfacht von „Tirol“ und „Vorarlberg“ die Rede.
- 11 Vgl. dazu auch Guido Steinegger: Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol: Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt am Main, Wien u. a. 1998; Peter Wiesinger: Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. 1. Aufl. 2006, 2. Aufl. 2008. 3. aktualisierte und neuerlich erweiterte Auflage 2014, Wien, Berlin u. a. 2006/ 2014.
- 12 Bei Muhr (2013) findet sich eine andere Modellierung. Danach habe der Sprachgebrauch der ÖsterreicherInnen alle Merkmale einer komplexen Diglossie. Im Alltag und in nächstsprachlichen Situationen würden (ähnlich wie in der Schweiz) regionale oder großregionale Varietäten des österreichischen Deutsch verwendet, in formellen Situationen Varianten des formalen, schriftbasierten Sprechstandards.

von Ender/Kaiser, derzufolge die „Umgangssprache“ als Varietät zwischen Standard und Dialekt in Österreich – im Unterschied zur Schweiz – von den Sprecher/inne/n als wichtig wahrgenommen wird¹³. Auch wenn im schulischen Kontext zunächst das bildungssprachliche Register der Standardsprache im Mittelpunkt steht, wird in den Datensätzen der Befragung in unserer Studie das ganze Varietätenspektrum der Sprachverwendung des Deutschen in Österreich im schulischen Kontext thematisiert.

3. Zum Forschungsprojekt: *Forschungsdesign und Datensätze*

Im Sinne einer Daten- und Methodentriangulierung und um einen möglichst umfassenden Blick auf den Forschungsbereich „österreichisches Deutsch in den Schulen“ zu bekommen, wurden unterschiedliche Datenerhebungs- und dem entsprechende Auswertungsmethoden eingesetzt: Quellenstudium und diskursanalytische Auswertung für die Analyse von Lehrplänen, Studienplänen und Lehrveranstaltungen. Unterschiedliche Methoden der Befragung für die Forschungsfragen, die Wissen und Einstellungen zur sprachlichen Variation u.ä. betrafen: eine große quantitative Fragebogenerhebung bei LehrerInnen und SchülerInnen in ganz Österreich, die deskriptiv und inferenzstatistisch (Berechnung von Korrelationen, Mittelwertvergleichen mit χ^2 -Tests, T-Tests, U-Tests, Kruskal Wallis-Tests) ausgewertet wurde, Interviews mit Lehrpersonen und je eine Gruppendiskussion mit LehrerInnen und SchülerInnen, die diskurs- und gesprächsanalytisch ausgewertet wurden. Diese Daten wurden noch durch teilnehmende Beobachtung in Schulen ergänzt. Die erhobenen Datensätze umfassen also einerseits die Deutsch-Lehrpläne von Volksschule, Sekundarstufe I und II, die Studienpläne für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die je drei am häufigsten verwendeten Deutschlehrbücher auf Grundstufe, Sekundarstufe I und II, eine große Fragebogenerhebung bei SchülerInnen (Sekundarstufe II, n=1253) und LehrerInnen (Volksschule, Sekundarstufe I+II, n=164) in allen 9 österreichischen Bundesländern, 21 Interviews mit LehrerInnen aller Schultypen, teilnehmende Beobachtung in sieben Schulklassen und je eine Gruppendiskussion mit LehrerInnen und SchülerInnen. Im Folgenden sind v. a. die Daten aus dem zweiten Teil der Studie (Befragung, teilnehmende Beobachtung) relevant.

Der Fragebogen für die SchülerInnen enthält 47 Fragen, der für die LehrerInnen 65, wobei sich die Fragen zum Teil decken, bei den Lehrpersonen aber einige zusätzliche Fragen gestellt wurden. Die Fragen betrafen die

13 Andrea Ender/Irmtraud Kaiser: Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 37/2 2008, 266–295.

Konzeptualisierung des Deutschen und die Spracheinstellungen gegenüber den nationalen Varietäten des Deutschen und gegenüber dem österreichischen Deutsch. So wurde etwa gefragt, welche Vorstellungen konkret mit dem österreichischen Deutsch assoziiert werden – standardnahe Varietäten, umgangssprachliche, dialektale Varietäten. Ein Teil der Befragung befasste sich mit Verwendung von einzelnen dem Kodex nach ausgewiesenen Austriazismen. Für den vorliegenden Kontext relevant: Es wurden die Lehrpersonen danach gefragt, welche Herkunftssprachen bzw. Varietäten die SchülerInnen in die Schule mitbringen und welche Varietäten sie in welchen Situationen im Unterricht verwenden. Und es wurde danach gefragt, welche Varietäten (Standard, Umgangssprache, Dialekt) die Lehrer/innen selbst ihrer Wahrnehmung nach in verschiedenen Unterrichtssituationen (z.B. Vortrag, Disziplinäres, Organisatorisches) und in anderen schulischen und privaten Kontexten mit verschiedenen GesprächspartnerInnen verwenden. Eine vergleichbare Frage wurde auch den SchülerInnen gestellt. Bei den Interviews wurde ebenfalls nach dem Sprachverhalten gefragt, und in den zwei Gruppendiskussionen wurden dann die TeilnehmerInnen mit ersten Ergebnissen der Befragung konfrontiert und gebeten, diese zu interpretieren. Im quantitativen Teil der Befragung wurden auch externe Faktoren erhoben wie Alter, Geschlecht, Erstsprache/n, Sprachkenntnisse, Geburtsort und Wohnort, Auslandsaufenthalte, Medien- und insbesondere Fernsehverhalten. Bei den Lehrpersonen wurden auch Daten zur Ausbildung erhoben (Pädagogische Hochschule /Pädak bzw. Universität), ob DaF und DaZ in ihrer Ausbildung thematisiert worden waren, ihre Unterrichtsfächer, die Dauer der Berufstätigkeit, der Schulort und die Schulform.

Die Fragebogenerhebung wurde in den Monaten September und Oktober 2013 mit 1253 Schüler/inne/n der AHS Oberstufe (=allgemeinbildende höhere Schule, Sekundarstufe II) an 27 Schulen in ganz Österreich (2–4 Schulen pro Bundesland) durchgeführt. Die Befragten waren zwischen 13 und 19 Jahren alt, 85,3% der SchülerInnen gaben Deutsch als Erstsprache an, 3,4% Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, 2,5% Türkisch und 8,8% andere Sprachen, und 57,6% waren weiblich, 42,4% männlich. Was die regionale Verteilung betrifft, war die Region der Osten am stärksten vertreten (38,8%) vor Südost (22,9%), Mitte (22%), Tirol (9,7%) und Vorarlberg (6,6%). Die Erhebung unter den LehrerInnen verschiedener Schultypen (Volksschule VS, Hauptschule HS/ Neue Mittelschule NMS, AHS Sekundarstufe I und II, berufsbildende höhere Schule BHS) wurden ebenfalls in allen Bundesländern durchgeführt. Lehrerinnen stellten ca. 4/5 des Samples dar (79,3% vs. 20,7% Lehrer), im Alter streute die Gruppe von 22 bis 63 Jahren, mehr als 2/3 (70%) waren über 41 Jahre alt war und die Unter-40-jährigen machten ein schwaches Drittel des Samples (29,5%) aus. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (53,4%) war an Universitäten ausgebildet worden, der Rest an pädagogischen Hochschulen /Pädaks. Die

Schulformen, an denen die Lehrer/innen tätig waren, verteilten sich wie folgt: AHS 54%, HS/NMS 13%, VS 33%.

Die Interviews mit den 21 Lehrpersonen (13 weiblich und 8 männlich, Alter 29 bis 61) wurden in ganz Österreich durchgeführt und thematisierten das eigene Sprachverhalten und das der Schüler/innen, das Korrekturverhalten (schriftlich/mündlich), Spracheinstellungen zu den Varietäten des Deutschen, die Norm, an der sich die Lehrenden orientieren, die Thematisierung von österreichischem Deutsch und sprachlicher Variation im Unterricht.

In den Gruppendiskussionen wurden qualitative Daten als Ergänzung zum Fragebogen zu einigen wichtigen Fragen erhoben und gleichzeitig war eine Art kommunikative Validierung der ersten quantitativen Ergebnisse beabsichtigt, um Hinweise für die Interpretation der Daten aus dem Fragebogen und der Dokumentenanalyse zu erhalten. Die Diskussionsfragen zielten darauf ab, Informationen zur Konzeptualisierung der sprachlichen Variation in Österreich zu erhalten, zum Verständnis von österreichischem Deutsch, von Umgangssprache, Dialekt und Standard sowie Erklärungs- bzw. Interpretationsmöglichkeiten für die vorliegenden Ergebnisse zu bekommen. Die Diskussion mit den SchülerInnen fand an einem Gymnasium in Wien statt, die mit den LehrerInnen fand in Graz statt.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Fragen zum Varietätengebrauch in den Schulen und zur Sprachverwendung in der Fragebogen-Erhebung berichtet, ergänzt durch die Thematisierung der Verwendung von Varietäten in Gruppendiskussionen und Interviews, und zwar im Unterricht und in anderen schulischen Kontexten.

4. Varietätengebrauch an den Schulen

4.1 Herkunftssprachen/ -varietäten der SchülerInnen

Eine den Lehrpersonen in der Fragebogen-Erhebung gestellte Frage war: „Mit welchen Herkunftssprachen bzw. Varietäten der Schüler/innen sind Sie im Unterricht konfrontiert?“ Die vorgegebenen Antwort-Optionen waren: „Dialekte“, „Umgangssprache“, „österreichisch geprägtes Standarddeutsch“, „bundesdeutsch geprägtes Standarddeutsch“, „schweizerisch geprägtes Standarddeutsch“ und „andere Herkunftssprachen als Deutsch“. Es wurde auch gefragt, ob die LehrerInnen häufig, wenig oder gar nicht mit den entsprechenden Varietäten konfrontiert seien.

Das Ergebnis (Abb. 1) zeigt: Die Varietät, die die LehrerInnen am häufigsten nannten, war „Umgangssprache“ (84,7% häufig, 15,3% wenig, 0% gar nicht), gefolgt von „österreichisch geprägtem Standarddeutsch“ (61% häufig, 35,2% wenig, 3,8% gar nicht) und „Dialekten“ (51,2% häufig; 42,6% wenig;

6,2% gar nicht). „Bundesdeutsch geprägtes Standarddeutsch“ wurde von 3,2% der PädagogInnen häufig, von 40,8% wenig und 56,1% gar nicht angeführt, „schweizerisch geprägtes Standarddeutsch“ wurde von 3,8 % wenig wahrgenommen und von 96,2% gar nicht, und die Angaben für „andere Herkunftssprachen als Deutsch“ lauteten: 29,7% häufig, 58,2% wenig und 12,1% gar nicht. Wenn man „häufig“ und „wenig“ zusammenzählt, zeigt sich, dass alle drei Varietäten des Deutschen in Österreich präsent sind: „Umgangssprache“ (100%), „österreichisches Standarddeutsch“ (96,2%) und „Dialekte“ (93,8%).

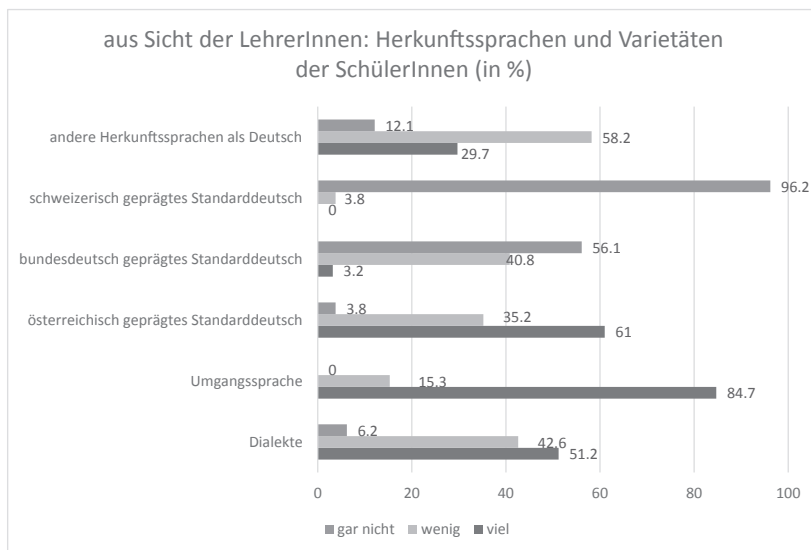


Abb. 1: Herkunftssprachen und Varietäten der SchülerInnen in %

Statistisch signifikante Unterschiede beim schulinternen Varietätenegebrauch gab es einerseits abhängig vom Schultyp ($p=0,001$) und von der Region. In der Hauptschule (61,8%) und in der AHS (61,9%) wurde die schülerseitige Dialektverwendung von den Lehrenden am stärksten wahrgenommen, in den Volksschulen mit nur 29,6% deutlich geringer waren. Und in der AHS gaben 67,1% der Lehrenden an, regelmäßig mit österreichisch geprägtem Standarddeutsch Kontakt zu haben, mit „anderen Herkunftssprachen“ kamen sie am wenigsten in Berührung. VS-LehrerInnen gaben hingegen am häufigsten an, es mit anderen Herkunftssprachen zu tun zu haben. Signifikante Unterschiede ($p=0,000$) gab es auch zwischen den Regionen. Für Westösterreich (Tirol, Vorarlberg) gaben die LehrerInnen am häufigsten Dialekt an – eine österreichisch geprägte Standardsprache wurde von LehrerInnen in den östlichen Bundesländern (Wien, Niederösterreich, Burgenland) am stärksten und in den westlichen Bundesländern (Tirol, Vorarlberg) am wenigsten wahrgenommen.

4.2 Varietätenverwendung durch die LehrerInnen

Interessiert hat uns auch, in welchen Varietäten (Standarddeutsch, Umgangssprache oder Dialekt, Mehrfachnennungen waren möglich, wurden aber kaum gewählt) die LehrerInnen nach ihrer eigenen Wahrnehmung in unterschiedlichen Situationen („Vortrag, Arbeitsauftrag, Disziplinäres, Organisatorisches“) mit SchülerInnen kommunizieren. Dabei gab die überwiegende Mehrheit der Lehrenden an, in allen vier Unterrichtssituationen kaum Dialekt zu verwenden, andererseits meinten 85% bzw. 66% der LehrerInnen, dass sie bei einem frontalen Vortrag bzw. beim Erteilen eines Arbeitsauftrags ausschließlich Standarddeutsch verwenden würden. Bei Disziplinärem und Organisatorischem gaben in etwa gleich viele Lehrende an, Umgangssprache oder Standardsprache zu verwenden – aber kaum Dialekt (siehe Abb. 2).

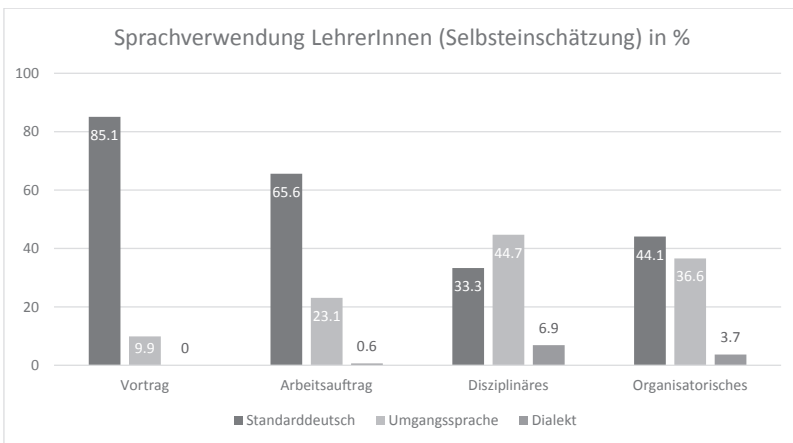


Abb. 2: Sprachverwendung der LehrerInnen (Selbsteinschätzung) in %

Dabei tendierten jüngere Lehrkräfte stärker zur Umgangssprache, auch Dialekt wurde im Altersvergleich von jüngeren LehrerInnen am häufigsten angegeben, die älteren LehrerInnen (52–63 Jahre) gaben am wenigsten Dialekt an. Diese Ergebnisse waren allerdings nicht statistisch signifikant. Hauptschul-LehrerInnen dürften im Unterricht weniger zum Standard und stärker zur Umgangssprache tendieren als Volksschul- und AHS-LehrerInnen.

Interviews und Gruppendiskussionen zeigen ein differenzierteres Bild: Zwar gaben die meisten LehrerInnen an, dass sie vor allem beim Vortrag Standardsprache verwenden, häufig aber mit Abschwächungspartikeln („eigentlich“, „ich würde sagen“, „schon“) relativiert. Und manche LehrerInnen deuteten an, dass ihnen sehr wohl bewusst sei, dass sie fallweise zwischen Standard und Umgangssprache switchen. So sagte eine Lehrerin aus Wien:

„Im Unterricht *versuch* ich schon – die Standardsprache zu sprechen.“ Ähnlich eine Lehrerin aus Tirol: „Da *versuch* i eigentlich die Standardsprache beizubehalten.“. Und dass viele LehrerInnen in die Umgangssprache oder den Dialekt wechseln, sobald persönliche oder emotionalere Angelegenheiten zur Sprache kommen, ging aus fast allen Interviews hervor. Eine Tiroler Lehrerin etwa gab an, bewusst in den Dialekt zu wechseln, wenn sie schimpft: „Ja. Also im Unterricht verwende ich schon gehobene Umgangssprache. Und nur wenns emotional wird, also wenn ich schimpf <zum Beispiel (lachend)>, dann ah is des gonz kloar, doss i des/des im Dialekt [...] moch.“ Aus den Interviews geht auf jeden Fall hervor, dass für die LehrerInnen die Verwendung der Standardsprache im Unterricht oder zumindest im Vortrag das anzustrebende Ziel ist, dass aber durchaus Dialekt Verwendung findet.

Auch in den Gruppendiskussion der SchülerInnen war der Sprachgebrauch im Unterricht Thema. Die Diskussionsbeiträge bezogen sich fast ausschließlich auf die Sprachverwendung der LehrerInnen, die eigene Sprachverwendung wurde von den SchülerInnen kaum thematisiert: Dabei wird die Persönlichkeit der Lehrperson als wichtiger Einflussfaktor wahrgenommen: LehrerIn X würde „Hochdeutsch“ reden, LehrerIn Y nur im Dialekt, „Manche können auch nicht Hochdeutsch so richtig.“ meinte eine Schülerin. Ob die Lehrperson aus der Stadt oder vom Land kommt, spielt nach Ansicht der SchülerInnen ebenfalls eine Rolle: „Wenn der jetzt irgendwie vom Land, von der Steiermark kommt, und da aufgewachsen ist, is es klar, dass er halt teilweise die Begriffe so sagt, so wie er halt damit aufgewachsen is.“. Auch bei den SchülerInnen findet sich die Wahrnehmung, die LehrerInnen würden privat Dialekt reden und müssten „sich bemühen“, um im Unterricht „Hochdeutsch“ zu reden, wie im folgenden Beispiel:

„Also bei uns is es halt/ es gibt halt Lehrer, die bemühen sich, dass sie im Unterricht viel Hochdeutsch reden und sehr verständlich reden und wenn man dann privat mit ihnen spricht, persönlich fragt, dass sie dann komplett im Dialekt mit einem reden. [...] Ja, sie bemühen sich. Ja, das ist mir schon aufgefallen, besonders bei unserer (Unterrichtsfach)-Lehrerin dass sie/ da sie auch vom Land kommt, wirklich oft, dass sie sich konzentrieren muss und ab und zu rutscht ihr was rein, aber sie bemüht sich sehr. Aber ja wir haben auch Lehrer, die halten den kompletten Unterricht durchgehend im Dialekt.“

Die Daten aus der teilnehmenden Beobachtung schließlich bestätigen auch eine gewisse Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der LehrerInnen („eigentlich fast nie Dialekt“) und dem beobachteten Sprachgebrauch und bestätigen die Beobachtungen der SchülerInnen. Und vor allem bestätigen sie die Verwendung des ganzen Dialekt-Standard-Kontinuums im Klassenzimmer: Dialektale Varietäten werden für Disziplinäres und Organisatorisches

u.Ä. verwendet, standardnahe Varietäten im Vortrag, beim Input, bei Referaten. Folgender Protokollausschnitt möge das illustrieren:

„Die Lehrerin sprach österreichisches Standarddeutsch mit Tiroler und Vorarlberger Färbung. Umgangssprachliche Äußerungen kamen immer wieder vor, vor allem bei disziplinierten Äußerungen und Arbeitsaufträgen, z.B.: „Also jetzt fangsch amal an mit einer kleinen Geschichte...“. Ein anderer Lehrer, der kurz hereinkam, um etwas zu holen, sprach die Kinder im Dialekt an. Diese antworteten mit: „Grüß Gott!“ und „Auf Wiedersehen!“

4.3 Verwendung von Varietäten durch SchülerInnen

Im Fragebogen wurden die LehrerInnen auch danach befragt, in welchen Situationen (im Lehrer-Schüler-Gespräch, bei Gruppenarbeiten, in Referaten, in den Pausen) ihre SchülerInnen Dialekt verwenden (Abb. 3). Die LehrerInnen gaben an, dass die Mehrheit der SchülerInnen am häufigsten bei Gruppenarbeiten und in den Pausen Dialekt verwenden würde (46% bzw. 57,4%). Im Lehrer-Schüler-Gespräch beobachten die LehrerInnen offenbar eher weniger Dialekt und noch seltener bei Referaten:

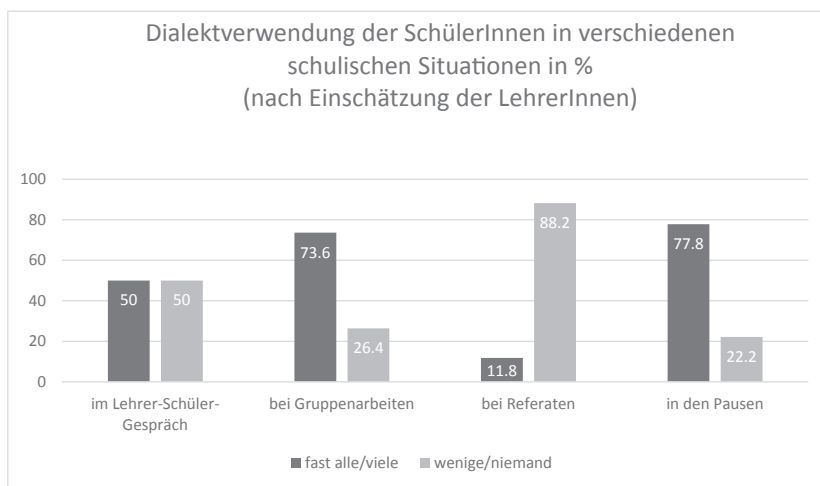


Abb. 3: Dialektverwendung der SchülerInnen in verschiedenen schulischen Situationen in % (nach Einschätzung der LehrerInnen)

Dabei zeigen sich hochsignifikante Unterschiede nach Bundesländern ($p=0,000$): Hier sticht Vorarlberg heraus, wo rund 56% der LehrerInnen angaben, dass fast alle SchülerInnen im Lehrer-Schüler-Gespräch Dialekt

verwenden. In allen anderen Bundesländern waren die Angaben für die Dialektverwendung im Lehrer-Schüler-Gespräch wesentlich geringer: 25% in Salzburg und Oberösterreich, 21% in Tirol, 10% in Kärnten und in der Steiermark, sowie 3% in Wien, Niederösterreich und Burgenland. Die Sonderstellung Vorarlbergs kann dabei durch die diglossale Situation in diesem Bundesland erklärt werden.

Fragt man die LehrerInnen, wie sie mit der Verwendung von Dialekt durch SchülerInnen in den verschiedenen Unterrichtssituationen umgehen (Abb. 4), zeigt sich, dass sie in den Pausen und bei Gruppenarbeiten am wenigsten eingreifen und den Dialektgebrauch in diesen Fällen gelten lassen. Am häufigsten korrigiert wird der Dialektgebrauch im Lehrer-Schüler-Gespräch und bei Referaten. Insgesamt sagten fast 90% der LehrerInnen, dass sie den Dialektgebrauch bei einem Referat korrigieren würden oder zumindest mit einem Hinweis einschreiten würden, und mehr als 60%, dass sie dies im Lehrer-Schüler-Gespräch tun:

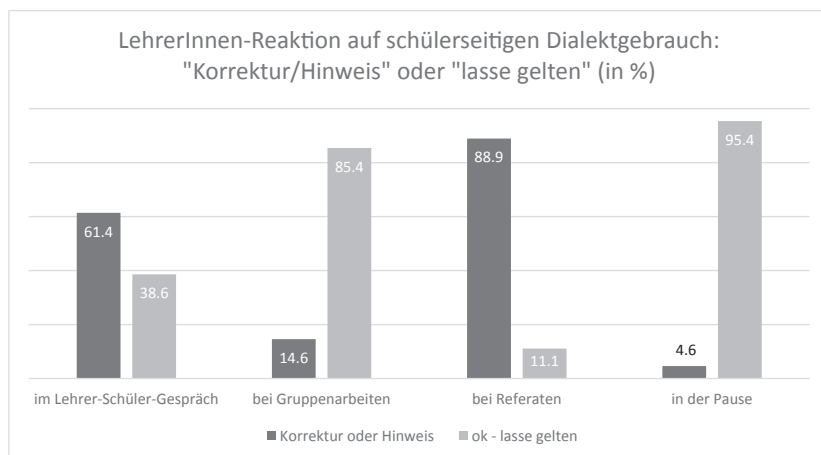


Abb. 4: LehrerInnen-Reaktion auf schülerseitigen Dialektgebrauch: „Korrektur/Hinweis“ oder „lasse gelten“ (in %)

Dass SchülerInnen offensichtlich sogar bei Referaten manchmal Probleme mit dem Standard haben, war in der Lehrer-Gruppendiskussion auch ein Thema, wie der folgende Auszug veranschaulicht:

„Wenns heißt, ja, es ist ein Referat zu halten [...] dann kicherns herum und fühlen sich lächerlich ode:r, äh, seltsam, ode:r befremdlich, beim zweiten Mal gehts dann schon. Da wird der Schalter umgelegt und dann wird schon versucht, ä:hm:, wirkli in:, in aner gehobenen, ah, Standardsprache, ah/ eben, also, oder gehobenen Umgangssprache zu: sprechen, u::nd, ah, da hab i festgestellt, dass es für die Schüler anfoch a Überwindung/ es ist a – Gewohnheitseffekt auch, a::hm:, wobei, wenns

zum Plaudern kommt oder wens ins Erzählen kommt, sie sofort dann wieder in den Dialekt hineinfallen. In die Sprache einfach, in der sie sich zuhause fühlen.“

Auch im Rahmen der Interviews wurden die DeutschlehrerInnen dazu befragt, welche Sprachregister sie von ihren SchülerInnen bei mündlicher Kommunikation erwarten. Das Ergebnis war eine sehr große Bandbreite von Meinungen, von Standarderwartung in allen Situationen bis hin zum relativ situationsabhängigen Einfordern der Standardsprache. Würden seine SchülerInnen vom Standard abweichen, mache er sie darauf aufmerksam, berichtete ein Lehrer aus Vorarlberg: „[...] sie versuchen/oder sie fangen dann mit Dialekt an, und (sag ich) „na bitte, hochdeutsch!““. Ähnlich äußerte sich ein weiterer Deutschlehrer aus Vorarlberg, der seiner Aussage nach ebenfalls situationsunabhängig sofort korrigiert („Relativ rigoros.“). Einer Lehrerin aus dem Burgenland war die konsequente Verwendung des Standards ebenfalls ein Anliegen. Es sei wichtig, die Beherrschung des Standards „meistens am Anfang des Schuljahres schon einzuführen: „[...] also wenn ich die Klasse neu bekomme, dass ich dann sag: ‚Kannst Du mir das bitte in der Hochsprache wiederholen?‘ oder halt: ‚Kannst Du Dich darauf konzentrieren‘ oder halt – was i net –, in Zukunft das bitte in der Hochsprache formulieren?““

Andere LehrerInnen machten es von der Situation abhängig, ob auch Umgangssprache angebracht sein kann, wie der folgende Lehrer aus Steiermark: „Erstens kommt’s drauf an, was ausgemacht is, zweitens kommt’s drauf an, äh welche Sprach- oder Kommunikationsfunktion gerade eingesetzt wurde [...]. Wenn sozusagen situationsadäquat ein falsches Register verwendet wurde.“ Einig waren sich viele, dass man Prüfungssituationen besser aus dem strengen Korsett der Standarderwartung ausnehmen sollte. So betonte z.B. ein Lehrer aus Salzburg: „Bei einer Prüfung kommt’s drauf an sozusagen, wenn’s um die Form geht, dann muss es natürlich dem entsprechen, wenn’s in einer Fragebeantwortung im Dialekt passiert, dann is es im Dialekt, es sei denn/ wenn’s nur um den Inhalt geht, dann is das auch in Ordnung, da wer i net drauf bestehn und die Nervosität net no steigern.“

Auf die Frage, wie sie die Schüler an den „Standard“ heranführen, gab es als Antworten: Indem sie im Unterricht Dialekt, Umgangssprache und Standard thematisieren und auf Registervariabilität hinweisen – insbesondere auf deren Funktionalität. Dabei bestünden sie nicht immer rigoros auf den Standardgebrauch. Eine Lehrerin aus der Steiermark beschrieb ihre Herangehensweise an das Spannungsfeld zwischen Dialekt und Standard folgendermaßen:

„I thematisier des IMMER, und wenn die Schüler sogn: ‚Derf mas im Dialekt sogn?‘, sog i: ‚Jo freilich, du darfst das im Dialekt sogn‘, und ... wenn sie ihre Gedanken bündeln, dürfen sie’s sogn in der Sprache, in der sie wollen, UND ich sag ihnen gleichzeitig, Ziel is des, dass sie den Standard bis zur Matura hin sprechen können. [...] also NIEMALS (wenn) i mit der Sprache oabeit mit falsch-richtig

bewerten. [...] Als Ziel [...], dass man Sprache nur als Spiralcurriculum sehen kann, dass das net „foisch“/„richtig“ gibt, sondern dass es einen Weg gibt, der sie immer weiter hinauf ahm führt, ... schon mit dem Standard als Ziel, aber das Andere hat alles Platz.“

Insgesamt geht aus den Fragebogendaten, den Interviews und den Gruppendiskussionen eines klar hervor: Innerhalb der Norm, die jeder einzelne Lehrer für sich als gültig und adäquat erachtet, gibt es einen großen Spielraum. Bei manchen Lehrkräften gilt der Grundsatz, dass in jeder Unterrichtssituation Standarddeutsch gesprochen werden muss – womit viele Schüler den Beobachtungen der LehrerInnen zufolge überfordert sind.

5. Schlussbemerkung

Was die Verwendung von Dialekt, Umgangssprache und Standard im Schulunterricht in österreichischen Schulen betrifft, ergeben unsere empirischen Befunde, dass das gesamte Spektrum des Dialekt-Standard-Kontinuums von LehrerInnen und SchülerInnen verwendet werden dürfte. Nach ihrer Selbstwahrnehmung verwenden LehrerInnen in bestimmten Unterrichtssituationen bzw. Sprechhandlungen fast ausschließlich Standard (Vortrag, Erklären bzw. Erteilen von Arbeitsanweisungen u. ä.), in anderen wie bei Disziplinieren oder Pausengesprächen würden auch die anderen Varietäten verwendet. SchülerInnen geben, außer bei Referaten, an, auch relativ häufig umgangssprachliche und dialektale Varietäten zu gebrauchen. Unsere Gruppendiskussionen und Interviews weisen allerdings darauf hin, dass in unseren Fragebogenergebnissen die eine oder andere sozial erwünschte Antwort enthalten sein dürfte und dass letztlich das gesamte Dialekt-Standard-Kontinuum wohl in allen Unterrichtssituationen eine Rolle spielt. Und, dass die durchgängige Verwendung des Standards vor allem ein in der Unterrichtskommunikation angestrebtes Ziel darstellt. So wie es die im Titel des Beitrags zitierte Äußerung ausdrückt: „Im Unterricht *versuch ich schon* – die Standardsprache zu sprechen.“

Literatur

- Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin u. a. 1995.
- Ammon, Ulrich: Plurinationalität oder Pluriarealität? Begriffliche und terminologische Präzisierungsvorschläge zur Plurizentrität des Deutschen – mit einem Ausblick auf ein Wörterbuchprojekt. In: Deutsche Sprache in Raum

- und Zeit. Festschrift für Peter Wiesinger zum 60. Geburtstag. Hrsg. von Peter Ernst / Franz Patocka. Wien 1998, 313–322.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob/Esterhammer, Ruth/Gasser, Markus/Hofer, Lorenz/Kellermeier-Rehbein, Birte/Löffler, Heinrich/Mangott, Doris/Moser, Hans/Schläpfer, Robert/Schlossmacher, Michael/Schmidlin, Regula/Vallaster, Günter: Variantenwörterbuch des Deutschen. Berlin/New York 2004.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Lenz, Alexandra N.: Variantenwörterbuch des Deutschen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin/Boston 2016.
- Clyne, Michael G.: *The German language in a changing Europe*. Cambridge 1995.
- Clyne, Michael G.: *Pluricentric Language/ Plurizentrische Sprache*. In: *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2., vollständig neu bearbeitet und erweiterte Auflage. Hrsg. von Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter. Berlin/ New York 2005, 296–300.
- de Cillia, Rudolf: *Konzeptualisierung der Variation des Deutschen in Österreich bei Lehrer/innen und Schüler/innen. Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum österreichischen Deutsch (ÖD) als Unterrichts- und Bildungssprache*. In: *Tagungsband zur Tagung „DiÖ 2016. Deutsch in Österreich und andere plurizentrische Kontexte. Variation – Kontext – Perzeption“*. In Druck.
- de Cillia, Rudolf/Ransmayr, Jutta (2015): *Das österreichische Deutsch und seine Rolle als Unterrichts- und Bildungssprache*. In: *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Hrsg. von Alexandra N. Lenz / Timo Ahlers / Manfred M. Glauninger. Frankfurt/M. 2015, 59–72.
- de Cillia, Rudolf/Ransmayr, Jutta: *Österreichisches Deutsch macht Schule, Plurizentrik zwischen Theorie und Praxis in Unterricht und Bildung in Österreich*. Wien in Druck.
- Dürscheid, Christa/Elspaß, Stephan/Ziegler, Arne: *Variantengrammatik des Standarddeutschen. Konzeption, methodische Fragen, Fallanalysen*. In: *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert – Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich*. Hrsg. von Alexandra N. Lenz / Manfred M. Glauninger. Wien 2015, 207–235.
- Ebner, Jakob: *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten*. 4., völlig überarb. Aufl. Mannheim 2009.
- Elspaß, Stephan/Dürscheid, Christa: *Areale grammatische Variation in den Gebrauchsstandards des Deutschen*. In: *Grammatische Variation:*

- Empirische Zugänge und theoretische Modellierung (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2016). Hrsg. von Marek Konopka / Angelika Wöllstein. Mannheim 2017, 85–104.
- Ender, Andrea/Kaiser, Irmtraud: Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 37/2 2009, 266–295.
- Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Eine Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. Berlin 2014.
- Muhr, Rudolf: Zur sprachpolitischen Situation des Österreichischen Deutsch 2000–2012. In: Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Hrsg. von Rudolf de Cillia / Eva Vetter. Frankfurt u. a. 2013, 257–305.
- Schmidlin, Regula: Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin/Boston 2011.
- Steinegger, Guido: Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol: Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt am Main, Wien u. a. 1998.
- Wiesinger, Peter: Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. 1. Aufl. 2006, 2. Aufl. 2008. 3. aktualisierte und neuerlich erweiterte Auflage 2014. Wien, Berlin u. a. 2006/2014.
- Wiesinger, Peter: Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm et al.. Berlin/ New York 2010, 1. Halbband, 360–372.

Sprachnormen und Sprachnormenvermittlung im muttersprachlichen Deutschunterricht: Theorie und Praxis und einige Überlegungen zur Relevanz für den DAF-Unterricht

Winifred V. Davies

Abstract: In diesem Beitrag wird die Rolle von Deutschlehrkräften als Normautoritäten und NormvermittlerInnen kritisch untersucht. SoziolinguistInnen und Laien gehen oft davon aus, dass Lehrkräfte, vor allem DeutschlehrerInnen, eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von korrektem Sprachgebrauch bzw. von Standarddeutsch spielen. Um festzustellen, inwiefern diese Annahme stimmt, werden empirische Untersuchungen des Normwissens von Deutschlehrkräften in verschiedenen Gegenden Deutschlands (Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen) vorgestellt und besprochen. Dadurch lernen wir mehr über das Verhältnis zwischen (i) dem Inhalt von präskriptiven Werken, die behaupten, Standarddeutsch zu beschreiben bzw. vorzuschreiben und (ii) den Meinungen der SprecherInnen darüber, was Standarddeutsch sei. Die Ergebnisse werfen Fragen auf, die auch für den DaF-Unterricht relevant sind, z. B. welche Standardsprache überhaupt vermittelt werden soll bzw. vermittelt wird und wie viel Variation sie beinhaltet bzw. beinhalten soll.

Key words: Standarddeutsch, Variation, Sprachkodex, Sprachnormen, Sprachnormautoritäten, Deutschlehrkräfte, Deutschunterricht

1. Annahmen über die Rolle der Schule im Standardisierungsprozess

SoziolinguistInnen wie auch LaienlinguistInnen tendieren dazu, die Rolle der Schule im Standardisierungsprozess einer Sprache für sehr wichtig zu halten. Es wird meistens davon ausgegangen, dass Lehrkräfte eine bestimmende Rolle sowohl bei der Vermittlung spezifischer Standardvarietäten bzw. -varianten spielen, als auch bei der Aufrechterhaltung und Förderung der Standardideologie.¹ Für Ulrich Ammon sind Sprachnormautoritäten eine der sozialen Kräfte, die bei der Standardisierung der deutschen Sprache mitwirken bzw. mitgewirkt haben, und er führt Lehrkräfte, vor allem Deutschlehrende, als Beispiele für Sprachnormautoritäten an. Laut seiner Definition sind sie Menschen, die das Recht bzw. die Verpflichtung haben, die Sprachproduktion von anderen zu

1 Deborah Cameron: *Verbal Hygiene*. London/New York 1995; Winifred V. Davies / Nils Langer: *The Making of Bad German: Lay linguistic stigmatisations in German, past and present*. Frankfurt am Main 2006.

korrigieren und deren Korrekturen normalerweise ernst genommen werden.² Die Bezeichnung legt auch nahe, dass Lehrende Autoritäten sind in dem Sinne, dass sie ganz genau wissen, welche sprachlichen Varianten zur Standardsprache gehören und welche nicht. Wie wir aber unten anhand von empirischen Studien, die von mir durchgeführt wurden, sehen werden, ist dies nicht immer der Fall.

In Deutschland kommt die Annahme über die Rolle von Deutschlehrenden als NormvermittlerInnen in der Forschungsliteratur häufig vor. Vor allem im 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird oft impliziert, dass Kinder die Standardsprache erst in der Schule erwerben.³ Herman Hirt zum Beispiel schrieb: „Wir haben durchschnittlich mit der Tatsache zu rechnen, daß die neuhochdeutsche Schriftsprache erst auf der Schule erlernt werden muß“.⁴ Sogar in den frühen 1990er Jahren haben viele dialekt-sprechende Eltern in der süddeutschen Stadt Mannheim in Interviews mit mir behauptet, sie würden es der Schule und den LehrerInnen überlassen, ihren Kindern Standarddeutsch beizubringen.⁵

2. Theorie und Praxis

2.1 Amtliche Richtlinien und Bildungspläne

Die zeitgenössischen amtlichen Richtlinien und Bildungspläne, vor allem diejenigen für das Fach Deutsch, gehen auch davon aus, dass die Lehrkräfte in der Lage sind, die Normen der Standardsprache ihren Schülerinnen und Schülern beizubringen und den Unterricht in der Standardsprache durchzuführen. Ein paar Beispiele mögen das veranschaulichen: In den von der

- 2 Ulrich Ammon: On the social forces that determine what is standard in a language and on conditions of successful implementation. In: *Sociolinguistica – International Yearbook of European Sociolinguistics/Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik* 17 (2003), Heft 1, 1–10, hier S. 3.
- 3 Davies, Winifred V.: Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen. In: *Germanistentreffen: Deutschland – Großbritannien – Irland. Dresden 2004. Tagungsbeiträge*. Hrsg. von Werner Roggusch. Bonn 2005, 323–338; Winifred V. Davies/Nils Langer: Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Hrsg. von Albrecht Plewnia und Andreas Witt. Berlin 2014, 299–321.
- 4 Hermann Hirt: *Geschichte der deutschen Sprache*. 2., neubearb. Aufl. München 1925, hier S. 240.
- 5 Winifred V. Davies: *Linguistic Variation and Language Attitudes in Mannheim-Neckarau*. Stuttgart 1995, hier S. 88.

bundesdeutschen Kultusministerkonferenz herausgegebenen *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss* steht: „Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht. Sie benutzen die Standardsprache.“ Ein zweites Beispiel, das für viele ähnliche Aussagen in deutschen Bildungsplänen steht, findet man in den *Rahmenrichtlinien Deutsch für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–12 in Sachsen-Anhalt* (2003): „Die in den Schuljahrgängen 1–4 der Grundschule vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Gebrauch der deutschen Standardsprache werden weiterentwickelt und ausgebaut“ (S. 6). Wie ich in einem früheren Aufsatz schrieb: „Es wird in diesen Richtlinien also klar davon ausgegangen, dass es die Standardsprache gibt und dass man sich einig ist, was damit gemeint sei“.⁶

2.2 Der Kodex

Egal was in den Richtliniendokumenten steht und wie sie die Rolle von Deutschlehrenden theoretisch konzeptualisieren, es wird Lehrenden oft vorgeworfen, sie würden in der Praxis ihre Aufgaben nicht richtig erfüllen. Wolf Schneider⁷ zum Beispiel, der Verfasser von vielen laienlinguistischen Sprachratgebern, wirft ihnen vor, sie würden „ihre historische Pflicht gegenüber der Sprache nicht mehr erfüllen wollen“.⁸ Damit meint er, dass sie zu deskriptiv und zu wenig präskriptiv vorgehen. Meine eigenen Forschungen⁹ deuten darauf hin, dass das Normwissen von Deutschlehrkräften in Deutschland nicht unbedingt mit dem Inhalt des Kodex übereinstimmt und dass sie nicht immer so normkonform handeln, wie die Gesellschaft und die Richtlinien es von ihnen erwarten.

Damit die Lehrenden die Erwartungen von Schneider und anderen erfüllen können, müssen sie natürlich wissen, was sie vorschreiben sollen, und die Richtliniendokumente enthalten keine Informationen darüber, woraus

6 Davies/Langer, Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht (wie Anm. 3), hier S. 304.

7 Wolf Schneider war Verlagsleiter des *Stern* und Chefredakteur der *Welt*. Er hat auch die Henri Nannen Journalistenschule in Hamburg gegründet und geleitet (<<https://kress.de/news/detail/beitrag/137765-sauberer-deutsch-und-sauberer-journalismus-wolf-schneider-ueber-den-spiegel.html>> [Abruf 11.02.18]).

8 Wolf Schneider: *Deutsch für Profis. Wege zu gutem Stil*. Überarb. Taschenbuchausgabe. München 2001, hier S. 216.

9 Winifred V. Davies: Linguistic norms at school. A survey of secondary-school teachers in a central German dialect area. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 67 (2000), 129–147; Davies/Langer, *Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht* (wie Anm. 3).

Standarddeutsch besteht bzw. welche konkreten Varianten die Lehrkräfte vermitteln sollten. Es wird anscheinend als gegeben vorausgesetzt, dass die Lehrkräfte – als Sprachnormautoritäten – dies schon wissen. Theoretisch dürfte diese Lücke in den Richtlinien und Lehrplänen kein Problem für deutsche Lehrkräfte darstellen, da die bundesdeutsche Variante der deutschen Standardsprache ausführlich kodifiziert ist (im Gegensatz zu anderen Nationalvarianten des Deutschen wie der schweizerischen). Trotzdem gibt es auch in Deutschland keine Nachschlagewerke, die einen offiziellen Status besitzen bzw. von einer Akademie oder ähnlicher staatlich anerkannter Institution herausgegeben werden, und es ist folglich doch nicht so einfach, darüber zu entscheiden, welche Werke zum Kodex gehören und welche nicht.¹⁰ In der Praxis benutzen die Lehrkräfte bestimmte Nachschlagewerke, die SprachwissenschaftlerInnen nicht für angemessen halten würden, z. B. Werke von Laienlinguisten wie Bastian Sick oder Wolf Schneider.¹¹ Wie Sick selbst auf seiner Webseite verkündet, werden viele seiner Texte inzwischen im Deutschunterricht behandelt und Auszüge aus seinen Büchern und seinen Online-Kolumnen (*Der Zwiebfisch*) kommen oft in schulischen Sprachbüchern vor.¹² Eine sehr positive Rezension über den dritten Band von *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*¹³ in der DaF-Fachzeitschrift *Info DaF*¹⁴ gab Anlass zu heftiger Kritik seitens der Sprachwissenschaftler Péter Maitz und Stephan Elspaß. Sie bezogen eindeutig Stellung gegen die Empfehlung, „Sicks Bücher oder Kolumnen in der sprachlichen Ausbildung an NichtmuttersprachlerInnen (oder auch MuttersprachlerInnen) zu verwenden“¹⁵ und fanden Unterstützung bei anderen FachkollegInnen, z. B. Ágel.¹⁶

10 Vgl. dazu Wolf Peter Klein: Gibt es einen Kodex für die Grammatik des Neuhochdeutschen und wenn ja, wie viele? Oder: Ein Plädoyer für Sprachkodexforschung. In: Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Hrsg. von Albrecht Plewnia und Andreas Witt. Berlin 2014, 219–242.

11 Beispiele für solche Werke sind Sick (2006) und Schneider (2001). Bastian Sick hat Romanistik und Geschichte studiert und als Korrekturleser und Glossenschreiber gearbeitet.

12 <<http://bastiansick.de/neuigkeiten/in-den-schulunterricht-ingesickert/>> [Abruf 11.02.18].

13 Bastian Sick: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*. Folge 3. Köln 2006.

14 Svenja Hammer: Rezension zu: Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*. Folge 3: Noch mehr Neues aus dem Irrgarten der Deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2006 (= KiWi 958). In: *Info DaF* 34 (2007), Heft 2/3, 306–307.

15 Péter Maitz /Stephan Elspaß: Warum der „Zwiebfisch“ nicht in den Deutschunterricht gehört. In: *Info DaF* 34 (2007), 515–526, hier S. 516.

16 Ich werde an dieser Stelle nicht näher auf die Argumente der Sprachwissenschaftler eingehen, da sie in den hier zitierten Beiträgen von Maitz/Elspaß und Ágel 2008 leicht zugänglich sind.

Um die Frage, welche Werke zum Kodex gehören, präziser beantworten zu können, schlägt Wolf Peter Klein eine Subklassifizierung innerhalb der Kodexschriften vor¹⁷ und unterscheidet zwischen Kernkodex und Parakodex:

Zum Kernkodex einer Sprache gehören alle Kodextexte, die primär für formelle Gebrauchssituationen (z. B. Schule, Verwaltung) verfügt werden und die direkt oder indirekt offiziell (ggf. "staatlich") legitimiert sein können, z. B. "Amtliche Regelung" der deutschen Orthographie, Schulgrammatiken (inkl. Lehrplänen). Zum Parakodex gehören alle Kodextexte, die nicht Bestandteil des Kernkodex sind.¹⁸

Werke wie die von Sick und Schneider werden explizit als zum Parakodex zu rechnen beschrieben.¹⁹

Ein kurzer Exkurs: An dieser Stelle möchte ich Kleins Ruf nach mehr Kodexforschung wiederholen. Wir wissen immer noch zu wenig darüber, welche Nachschlagewerke von Lehrkräften benutzt werden und wie sie benutzt werden. Es gibt zwar einige Studien (siehe z. B. Hennig 2010), wir brauchen aber dringend mehr. Wenn eine Lehrkraft zum Beispiel sagt, sie benutze den Duden, kann das bedeuten, dass sie in der ausführlichen und relativ deskriptiv ausgerichteten *Duden. Bd. 4. Die Grammatik* nachschlägt, kann aber auch bedeuten, dass sie den viel kleineren und präskriptiveren *Schülerduden* zu Rate zieht oder einen ganz anderen Band wie den *Rechtschreibduden*. In einer von mir vor ein paar Jahren in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Umfrage (im Rahmen des internationalen Projekts „Deutsch im gymnasialen Unterricht in Deutschland, Luxemburg und der deutschsprachigen Schweiz“ mit Prof. Eva Wyss von der Universität Koblenz-Landau und Dr. Melanie Wagner von der Université du Luxembourg) wurde der *Duden* 41 mal erwähnt (= 65.07% aller Nennungen eines Nachschlagewerks). Über der Hälfte der Nennungen (= 25/41) waren aber sehr vage und ließen nicht erkennen, welcher Duden-Band gemeint war²⁰ (vgl. Davies 2017, Wyss 2017).

17 Klein, Gibt es einen Kodex (wie Anm. 1), hier S. 223.

18 Klein, Gibt es einen Kodex (wie Anm. 1), hier S. 224.

19 Klein, Gibt es einen Kodex (wie Anm. 1), hier S. 225.

20 Winifred V. Davies: Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Hrsg. von Winifred V. Davies, Annelies Häcki Buhofer, Regula Schmidlin, Melanie Wagner und Eva Lia Wyss. Basel 2017, 123–146; Eva Wyss: Sprachnormurteile im Dilemma. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer an Deutschschweizer Gymnasien beurteilen Sprachkompetenzen, Sprachgebrauch und Zweifelsfälle. In: Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Hrsg. von Winifred V. Davies, Annelies Häcki Buhofer, Regula Schmidlin, Melanie Wagner und Eva Lia Wyss. Basel 2017, 147–188.

2.3 Sprachnormautoritäten: Studien zum Normwissen und -bewusstsein von Lehrkräften

Ich habe das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis bei Lehrkräften in zwei verschiedenen Regionen Deutschlands erforscht: (1) im Süden in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg (im pfälzischen Dialektraum)²¹ (z. B. Davies 2000; 2005) und auch im Norden in Nordrhein-Westfalen.²² In allen Umfragen wurde festgestellt, dass sich Standarddeutsch als Idee bzw. als Ideal großer Unterstützung erfreut. Obwohl die meisten Lehrkräfte anscheinend nicht darauf bestehen, dass die Schülerinnen und Schüler sie immer im Klassenzimmer sprechen, stellen sie die privilegierte Rolle der Standardvarietät im Unterricht nicht in Frage (vgl. Davies 2000, Davies/Langer 2006). Sobald sie sich aber von der abstrakten Idee einer Standardvarietät entfernen, kommen bald unterschiedliche Ansichten bezüglich ihrer konkreten Form ans Licht. Zudem weichen die Urteile der Lehrkräfte über die Akzeptabilität von Varianten unerwartet oft vom Kodex ab. Unter „Kodex“ werden Werke gemeint, die im Sinne Kleins (2014) zum Kernkodex gehören.

Interessanterweise gibt es Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Regionen bei der Bewertung von einigen Varianten als ‚falsch‘ bzw. ‚inakzeptabel‘, obwohl sie in Werken des Kernkodex als standardsprachlich markiert sind. Bevor wir einige Ergebnisse besprechen, muss gesagt werden, dass die Daten per Fragebogen erhoben wurden und nicht auf Beobachtungen der tatsächlichen Praxis der Lehrenden basieren. Ich bin mir der Probleme, die mit Fragebogenerhebungen verbunden sind, durchaus bewusst, es ließ sich aber trotzdem auf diese Weise am ehesten eine vergleichbare und standardisierbare Auswertung durchführen. Ein Nachteil ist natürlich, dass wir nur wissen, was die Lehrkräfte behaupten zu tun, nicht unbedingt das, was sie in Wirklichkeit tun.

2.4 Bewertungen von Einzelvarianten: zwei Beispiele

2.4.1 Der temporale Gebrauch der Relativpartikel *wo*

Im heutigen Deutsch wird *wo* sowohl als lokale als auch temporale Relativpartikel verwendet, z. B. in den Sätzen (i) Ich sah ihn da, wo das Spiel stattfindet (lokal) und (ii) Ich sah ihn an dem Tag, wo das Spiel stattfand (temporal). Viele SprecherInnen sind aber der Meinung, dass der temporale Gebrauch ‚schlecht‘ sei, z. B. in Davies (2000) behaupteten 52% der befragten RealschullehrerInnen

21 Davies, Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) (wie Anm. 3); Davies, Linguistic norms at school (wie Anm. 9).

22 Davies, Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen (wie Anm. 20).

in Süddeutschland, sie würden temporales *wo* immer korrigieren, wenn SchülerInnen es verwendeten, egal in welcher Textsorte oder Situation.²³ Als ich Gymnasiallehrkräfte in Süddeutschland befragte, behaupteten 78% der Informanten, temporales *wo* sei nicht standardsprachlich.²⁴ In einer neueren in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie behaupteten 68% der befragten Gymnasiallehrkräfte, sie würden die Konstruktion immer korrigieren.²⁵ Für Luxemburg und die Schweiz waren die Zahlen 82% resp. 84%, d. h. es gibt einen klaren Konsens, dass temporales *wo* nicht standardsprachlich sei. Dieses negative Werturteil ist so weitverbreitet, dass es auch den VerfasserInnen von DaF-Lehrbüchern auffällt: „The use of *wo* as a relative indicating time is common, especially in speech, and it is frequently found in writing. However, many Germans do not consider it to be standard and prefer other alternatives in formal registers“.²⁶

Die Konstruktion wird in den vom Dudenverlag herausgegebenen Nachschlagewerken, d. h. in Werken, die von vielen MuttersprachlerInnen als Verkörperung der Norm der deutschen Standardsprache angesehen werden,²⁷ ausdrücklich als standardsprachlich anerkannt, z. B. in *Duden. Bd. 9. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle* (2016):

In bestimmten Verbindungen ist ein relativischer Anschluss mit *wo* auch bei zeitlichem (anstelle von räumlichem) Bezug möglich: In dem Moment, *wo* (alternativ: *in dem*) er das Projekt abschließt, kann er sich neuen Aufgaben widmen. Jetzt, *wo* (alternativ: *da*) das Projekt abgeschlossen ist, kann er sich auf neue Aufgaben konzentrieren.²⁸

und in *Duden. Bd. 4. Die Grammatik* (2016): „Die Form *wo* kann standardsprachlich auch temporal verwendet werden.“²⁹

23 Winifred V. Davies: Linguistic norms at school. A survey of secondary-school teachers in a central German dialect area. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 67 (2000), 129–147.

24 Winifred V. Davies: Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen. In: *Germanistentreffen: Deutschland – Großbritannien – Irland*. Dresden 2004. Tagungsbeiträge. Hrsg. von Werner Roggusch. Bonn 2005, 323–338.

25 Davies, Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen (wie Anm. 20).

26 Durrell, Martin: *Hammer's German Grammar and Usage*. 6. Aufl. London/New York 2017, 117.

27 Stevenson, Patrick: *The German-speaking World*. 1. Aufl. London/New York 1997, 188–189.

28 *Duden Bd. 9. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Hrsg. von Mathilde Hennig. 8. Aufl. Berlin 2016, o. S.

29 *Duden Bd. 4. Die Grammatik*. Hrsg. von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. 9. Aufl. Berlin 2016, 1051.

Die Einstellungen der SprecherInnen scheinen sich auf den Gebrauch auszuwirken. Auf der Webseite von *grammis 2.0*, dem grammatischen Informationssystem des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim, lesen wir: „Bevorzugt werden *an dem / in dem* und *als* zur Einleitung temporaler Attributsätze verwendet. Tendenziell scheinen *als* und *wo* näher an der Alltagssprache zu liegen“.³⁰ Eine ähnliche Bewertung findet sich auch bei Breindl u. a.: „Als temporaler Subjunktor kommt *wo* im heutigen Deutsch allenfalls im Substandard und gesprochensprachlich vor [...].“³¹ Die ablehnenden Einstellungen der Lehrkräfte (der Sprachnormautoritäten) ähneln sich eher den Bewertungen, die in laienlinguistischen Werken bzw. im Parakodex vorkommen, als denjenigen, die im Kernkodex geäußert werden. In Illgner zum Beispiel lesen wir folgenden sarkastischen Kommentar zum Gebrauch von *wo* als temporaler Partikel:

Mit seiner allgemeinen Relativitätstheorie von 1915 überfordert Albert Einstein immer noch das Denkvermögen der meisten Menschen. Wohl deshalb hat man in deutschen Landen die Raumzeit aus fernen Galaxien in den irdischen Alltag heruntergeholt. Da heißt es dann immer wieder: In dem Augenblick, wo³²

2.4.2 Die Adjektivdeklinaton: Parallelflexion vs. Wechselflexion

Beim zweiten Beispiel handelt es sich um die Adjektivdeklinaton in Sätzen wie: (i) Die Geiseln waren erst nach *großem* internationalem Druck freigelassen worden (www.abendzeitung-muenchen.de, 05.05.2014) und (ii) China hat seine Währung nach *großem* internationalen Druck erneut aufgewertet (www.welt.de, 28.06.2010) (Hervorhebung von WD). Im *Duden. Bd 9. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle* (2016) steht: „Für mehrere aufeinanderfolgende Adjektive gilt die Grundregel, dass sie parallel flektiert werden, also alle entweder stark oder schwach“ und dann ein paar Zeilen weiter:

Die meisten Schwankungen treten im Dativ Singular des Maskulinums und Neutrum auf, wo die starke Form auf *-m* und die schwache auf *-n* endet. Als Grundregel gilt hier: Bildet das zweite Adjektiv mit dem Substantiv eine Bedeutungseinheit, die als Ganzes vom ersten Adjektiv modifiziert wird, dann kann Wechselflexion eintreten.³³

30 <[http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/fragen.ansicht?v_typ=f&v_id=3209&v_wort=\\$wo](http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/fragen.ansicht?v_typ=f&v_id=3209&v_wort=$wo)> [Abruf 20.04.18].

31 Eva Breindl/Anna Volodina/Ulrich Hermann Waßner: *Handbuch der deutschen Konnektoren. Bd. 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfen*. Berlin 2015, hier S. 311.

32 Gerhard Illgner: *Die deutsche Sprachverwirrung. Lächerlich und ärgerlich: Das neue Kauderwelsch*. Paderborn 2001, hier S. 93.

33 *Duden Bd. 9.* (wie in Anm. 21), o. S.

Als Beispiel für eine semantische Einheit wird „mit hellem elektrischen Licht“ angeführt. In der *Duden-Grammatik* (2016) wird diese ‚Regel‘ – ob Bedeutungseinheit oder nicht? – nicht erwähnt: Da steht, dass die Parallelflexion die Grundregel darstelle, aber: „In einer Abfolge mehrerer starker attributiver Adjektive kann vom zweiten Adjektiv an die Endungen stehen“; es werden dann die Kontexte aufgelistet, in denen die Abweichungen von der Grundregel am häufigsten vorkommen.³⁴ Durrell schreibt (und er stützt sich dabei, wie im Fall von *wo* oben, auf Analysen der Korpora am Institut für Deutsche Sprache), dass die Wechselflexion im Dativ Singular des Neutrums und Maskulinums genauso oft wie die Parallelflexion auftrete, auch wenn einige Autoritäten jene (Wechselflexion) nicht als standardsprachlich akzeptierten.³⁵ Er schreibt weiter: „The claim that there is or should be a difference in meaning is not borne out by usage“, was dem Inhalt des *Duden. Bd. 9. Zweifelsfälle*, nicht aber dem des *Duden. Bd. 4. Die Grammatik* zu widersprechen scheint.

In der Tat lehnten ganze 40% der Gymnasiallehrkräfte in Süddeutschland in einer Umfrage die Parallelbeugung als nicht standardsprachlich ab und bevorzugten die Wechselflexion.³⁶ In diesem Fall der Adjektivflexion sind der Kernkodex und der Parakodex anscheinend einer Meinung: Laienlinguistische Werke sind auch der Meinung, dass die Parallelflexion richtig ist, auch wenn sie darauf hinweisen, dass die SprecherInnen in der Praxis ungefähr genauso oft gegen die Regel verstoßen wie sie sie befolgen.³⁷ In diesem Fall divergieren die Meinungen der Lehrenden von den Präskriptionen des Para- und Kernkodex.

2.4.3 Fazit

Anhand dieser zwei Beispiele sehen wir, dass verschiedene Autoritäten, die auch verschiedene Kräfte in Ammons Standardisierungsmodell darstellen (der Kodex / die Lehrenden), nicht einer Meinung sind, wenn es darum geht, zu bewerten, was als standardsprachlich gilt, und dass verschiedene Werke (*Duden. Bd. 4* und *Duden Bd. 9*) unterschiedliche Informationen anbieten. Auch wenn ich Lehrkräften auf keinen Fall zu rigide und präskriptive Richtlinien aufkotzieren möchte, bin ich auch der Meinung, dass sie bestimmt von mehr Orientierungshilfen und Rat seitens der VerfasserInnen von Richtlinien und Lehrplänen profitieren würden.

34 *Duden Bd. 4.* (wie in Anm. 22), hier S. 968.

35 Durrell, Martin: *Hammer's German Grammar and Usage.* 6. Aufl. London/ New York 2017, hier S. 145.

36 Winifred V. Davies: *Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen* (wie in Anm. 18).

37 Für eine detaillierte Darstellung der Geschichte der Wechsel- und der Parallelflexion in deutschsprachigen Grammatiken und Sprachratgebern ab dem 17. Jahrhundert siehe Davies/Langer 2006: 169–184.

3. Relevanz für den DaF-Unterricht?

Vom universitären Fremdsprachenunterricht im Ausland wird normalerweise erwartet, dass die Studierenden die Standardvarietät des Deutschen lernen, obwohl selten darüber diskutiert wird, wie diese Standardvarietät aussehen soll, und es gibt fast nie offizielle Richtlinien dazu.³⁸ Die Auszüge aus den oben besprochenen verschiedenen Duden-Bänden und Illgner (2001) zeigen aber, dass sich die deutsche Sprachgemeinschaft und zwar nicht nur die ‚normalen‘ muttersprachlichen SprecherInnen, sondern auch die sogenannten ‚Autoritäten‘, nicht einig sind, was nun Standarddeutsch sei. Es wird auch in Frage gestellt, wer die wahren Sprachautoritäten sind. Ist es der Duden, der, obwohl er sehr bekannt ist, keinerlei offiziellen Auftrag zur Sprachnormierung hat, und sich insofern nicht von den Werken von Illgner, Sick oder Schneider unterscheidet? Oder liegt die Sprachautorität eher bei solchen laienlinguistischen Werken, die zwar weniger wissenschaftlich vorgehen, aber dem Sprachgefühl vieler StandardsprecherInnen viel eher entsprechen? Oder bei den Lehrenden, die mal im Duden, mal in Sick-artigen Werken nachschlagen? In der Praxis scheinen sich die SprecherInnen zu verschiedenen Zeitpunkten an verschiedenen Modellen und Werken zu orientieren und manchmal auch an ihren Meinungen darüber, was in den Regelwerken steht.³⁹ Als Lehrende können wir vor diesem scheinbaren Chaos kapitulieren und die Hände verzweifelt ringen oder wir können die Lage als Chance ansehen, die Studierenden für die Dynamik von Sprache zu sensibilisieren, und diese Dynamik als Ansporn und Motivation für Diskussionen zu den Themen Sprachwandel und sich ändernden sprachlichen Normen benutzen.

Literaturverzeichnis

- Ágel, Vilmos: Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: *Info DaF* 35 (2008), Heft 1, 64–84.
- Ammon, Ulrich: On the social forces that determine what is standard in a language and on conditions of successful implementation. In: *Sociolinguistica* –
- 38 Jutta Ransmayr: Der Status des österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten: eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main 2006; Nils Langer: Sprechereinstellungen zur Zielsprache im britischen und irischen DAF-Unterricht. In: „Perceptual Dialectology“: Neue Wege der Dialektologie. Hrsg. von Christina Ada Anders, Markus Hundt und Alexander Lasch. Berlin/New York 2010, 409–431; Davies/Langer, Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht (wie Anm. 3).
- 39 Winifred V. Davies/Nils Langer: The Making of Bad German: Lay linguistic stigmatisations in German, past and present. Frankfurt am Main 2006, 276–282.

- International Yearbook of European Sociolinguistics/Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik 17 (2003), Heft 1, 1–10.
- Breindl, Eva/Volodina, Anna/Waßner, Ulrich Hermann: Handbuch der deutschen Konnektoren. Bd. 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfen. Berlin 2015.
- Cameron, Deborah: Verbal Hygiene. London/New York 1995.
- Davies, Winifred V.: Linguistic Variation and Language Attitudes in Mannheim-Neckarau. Stuttgart 1995.
- Davies, Winifred V.: Linguistic norms at school. A survey of secondary-school teachers in a central German dialect area. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 67 (2000), 129–147.
- Davies, Winifred V.: Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen. In: Germanistentreffen: Deutschland – Großbritannien – Irland. Dresden 2004. Tagungsbeiträge. Hrsg. von Werner Roggensch. Bonn 2005, 323–338.
- Davies, Winifred V.: Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Hrsg. von Winifred V. Davies, Annelies Häcki Buhofer, Regula Schmidlin, Melanie Wagner und Eva Lia Wyss. Basel 2017, 123–146.
- Davies, Winifred V./Langer, Nils: The Making of Bad German: Lay linguistic stigmatisations in German, past and present. Frankfurt am Main 2006.
- Davies, Winifred V./Langer, Nils: Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Hrsg. von Albrecht Plewnia und Andreas Witt. Berlin 2014, 299–321.
- Duden Bd. 9. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Hrsg. von Mathilde Hennig. 8. Aufl. Berlin 2016. (elektronische Version)
- Duden Bd. 4. Die Grammatik. Hrsg. von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. 9. Aufl. Berlin 2016.
- Durrell, Martin: Hammer's German Grammar and Usage. 6. Aufl. London/New York 2017.
- Hammer, Svenja: Rezension zu: Sick, Bastian: Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 3: Noch mehr Neues aus dem Irrgarten der Deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2006 (= KiWi 958). In: Info DaF 34 (2007), Heft 2/3, 306–307.
- Hennig, Mathilde: Plädoyer für eine Grammatikbenutzungsforschung: Anliegen, Daten, Perspektiven. In: Deutsche Sprache 38 (2010), 19–42.
- Hirt, Herman: Geschichte der deutschen Sprache. 2., neubearb. Aufl. München 1925.

- Illgner, Gerhard: Die deutsche Sprachverwirrung. Lächerlich und ärgerlich: Das neue Kauderwelsch. Paderborn 2001.
- Klein, Wolf Peter: Gibt es einen Kodex für die Grammatik des Neuhochdeutschen und wenn ja, wie viele? Oder: Ein Plädoyer für Sprachkodexforschung. In: Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Hrsg. von Albrecht Plewnia und Andreas Witt. Berlin 2014, 219–242.
- Langer, Nils: Sprechereinstellungen zur Zielsprache im britischen und irischen DAF-Unterricht. In: „Perceptual Dialectology“: Neue Wege der Dialektologie. Hrsg. von Christina Ada Anders, Markus Hundt und Alexander Lasch. Berlin/New York 2010, 409–431.
- Maitz, Péter/Elsaß, Stephan: Warum der „Zwiebelfisch“ nicht in den Deutschunterricht gehört. In: Info DaF 34 (2007), 515–526.
- Rahmenrichtlinien Deutsch für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–12 in Sachsen-Anhalt. Magdeburg 2003.
- Ransmayr, Jutta: Der Status des österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten: eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main 2006.
- Schneider, Wolf: Deutsch für Profis. Wege zu gutem Stil. Überarb. Taschenbuchausgabe. München 2001.
- Sick, Bastian: Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 3. Köln 2006.
- Stevenson, Patrick: The German-speaking World. 1. Aufl. London/New York 1997.
- Wyss, Eva L.: Sprachnormurteile im Dilemma. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer an Deutschschweizer Gymnasien beurteilen Sprachkompetenzen, Sprachgebrauch und Zweifelsfälle. In: Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Hrsg. von Winifred V. Davies, Annelies Häcki Buhofer, Regula Schmidlin, Melanie Wagner und Eva Lia Wyss. Basel 2017, 147–188.

Fehler oder nicht? – Sprachliche Variation in Schulaufsätzen

Andrea Abel, Aivars Glaznieks

Abstract: Die Vermittlung guter Sprachkompetenzen im geschriebenen Standarddeutsch obliegt der schulischen Ausbildung. Lehrkräfte sind dabei angehalten, falschen oder unangemessenen Sprachgebrauch zu korrigieren und auf einen korrekten bzw. angemessenen Sprachgebrauch zu achten. Allerdings ist die Grenze zwischen falschem und unangemessenem Sprachgebrauch nicht immer einfach zu ziehen, was dazu führen kann, dass beispielsweise sprachliche Neuerungen als falsch betrachtet werden, ohne dem Phänomen des Sprachwandels gerecht zu werden.

Dieser Beitrag möchte anhand authentischer Sprachbeispielen aus Schülertexten aus der Oberstufe für eine bewusste Unterscheidung von Sprachsystemfehlern und Normverstößen im Deutschunterricht plädieren. Dazu wurden grammatische Fehler aus dem Schülertexte-Korpus KoKo analysiert und nach System- und Normfehler unterschieden. Eine solche Unterscheidung kann Sprachwandelphänomenen und regionalsprachlicher Variation gerecht werden und über die Auseinandersetzung damit im Deutschunterricht das Bewusstsein für sprachliche Variation bei SchülerInnen fördern.

Key words: Fehler, Sprachnorm(en), Zweifelsfall, Variation, Varietät, Deutschunterricht, Sprachwandel

1. Einleitung

Gute Sprachkompetenzen insbesondere in der geschriebenen Standardsprache bilden eine Voraussetzung für den Erfolg in der Schule. Im deutschen Sprachraum ist dabei der Unterricht in Deutsch als Schulsprache zentral. Deutschlehrkräfte haben die Aufgabe, standardsprachliche Kompetenzen zu vermitteln und folglich auch Abweichungen vom standardsprachlichen Sprachgebrauch zu korrigieren. Allerdings sind nicht nur die Bewertung dessen, was im gegenwärtigen Deutsch ein Fehler ist und was nicht, sondern auch das korrekte und angemessene Schreiben selbst für sprachlich geschulte Personen nicht immer ganz einfach. Eine Studie der Universität Duisburg-Essen zeigt etwa, „dass sich sowohl im inhaltlichen Bereich als auch in basalen sprachlichen Kompetenzen bei größeren Teilen der Studierendenschaft des Lehramtes erhebliche

Schwächen aufzeigen lieben.“⁴¹ Die Studentische Zeitung für Duisburg, Essen und das Ruhrgebiet „ak[due]ll“⁴² titelt dazu provokant „Lehrkräfte sollen vermitteln, was sie selbst nicht können“.

Dass der Erwerb von Schreibkompetenzen als lebenslanger Prozess aufzufassen ist, belegen verschiedene Studien³. Ergebnisse der Analyse von Schreibprodukten von SchülerInnen aus Südtirol, Österreich und Deutschland im Projekt „KoKo: Bildungssprache im Vergleich“⁴⁴, dem die Befunde dieses Beitrags entnommen sind, zeigen, dass der Erwerb von Schreibkompetenzen mit Abschluss der höheren schulischen Laufbahn bei weitem nicht abgeschlossen ist. Von Problemen beim (wissenschaftlichen) Schreiben bei Studierenden berichtet die Studie von Steinhoff⁵, in der unter anderem dargelegt wird, dass die voruniversitär ausgebildeten Schreibfähigkeiten zur Bewältigung von Schreibaufgaben an der Universität nicht ausreichen.⁶ Für angehende Deutschlehrkräfte als künftige Normvermittler ist ein kontinuierlicher Ausbau der Schreibfähigkeiten und der Sprachbewusstheit sowie ein reflektierter Umgang mit Normen besonders wichtig.

Die Rolle der Sprachkompetenz im Hinblick auf die Wahrnehmung von Zweifelsfällen bzw. die Fehlererkennung und -korrektur wird in der Literatur

- 1 Daniel Tischmeyer/Anna Mashkovskaya/Dirk Scholten-Akoun: Sprachkompetenzen Studierender. Design und Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Hrsg. von Sarah Rühle/Annette Müller/Philip D. Th. Knoblich, Philip D. Th. Münster: Waxmann 2014, 125–157, hier S. 150.
- 2 ak(due)ll 198 (2018) (17.1.) <http://akduell.de/wp-content/uploads/2018/01/198_web.pdf> (Abruf 01.08.2018), hier S. 4.
- 3 vgl. Helmuth Feilke/Gerhard Augst: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick. Hrsg. von Gerd Antos/Hans P. Krings. Tübingen: Niemeyer 1989, 297–327, Michael Becker-Mrotzek: Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfähigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997, Torsten Steinhoff: Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer 2007, Andrea Abel/Aivars Glaznieks: KoKo: Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum – ein Ergebnisbericht. Bozen: Eurac Research 2017, Version 1.0 <http://www.korpus-suedtirol.it/KoKo/Documents/Ergebnisse_Dokumentation_gesamt_FINAL.pdf> (Abruf 01.08.2018).
- 4 Abel/Glaznieks KoKo.
- 5 Torsten Steinhoff: Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer 2007.
- 6 Steinhoff, Textkompetenz, 2007.

unterschiedlich beschrieben. Peter⁷ geht davon aus, dass „Fehlererkennung und -korrektur nicht [...] Ausdruck der intuitiven Sprachkompetenz, sondern eben von Sprachbewusstheit und Normvorstellungen oder allgemeiner von Spracheinstellungen [sind]“, dass also bereits bei der Fehlerwahrnehmung, nicht nur bei der Begründung von Fehlern, Prozesse auf der metalinguistischen Ebene zum Tragen kommen. In seiner Studie zur Bewertung von sprachlichen Phänomenen bei Studierenden der Germanistik, des Lehramtes Deutsch oder der Allgemeinen Sprachwissenschaft an den Universitäten Bern, Siegen und Innsbruck zeigte sich, dass bei der Fehlererkennung solche Kategorien vorn liegen, die formal stark auffällig sind, d. h. Orthographie, gefolgt von Morphosyntax und Syntax sowie anschließend Morphologie und Lexik, während Auffälligkeiten in Bezug auf die Verständlichkeit weniger wahrgenommen wurden. Bei den als eindeutig falsch eingestuften Phänomenen handelt es sich „durchgängig um Kategorien, für die es kodifizierte, teilweise auch präskriptive Normen gibt [...]“⁸. Auch die Varietätenumgebung wirkt sich laut der Studie auf die Fehlerwahrnehmung aus. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Schweizer und österreichische BewerterInnen stärker auf kleinräumige, formbezogene Auffälligkeiten achten, während die Aufmerksamkeit der bundesdeutschen tendenziell stärker auf die Verständlichkeit gerichtet zu sein scheint⁹. Zudem weisen die Daten darauf hin, dass große individuelle Unterschiede im Bewertungsverhalten festzustellen sind, u. a. was die Anzahl von Markierungen und die Zuordnung zu Kategorien betrifft¹⁰.

Unsicherheiten und Uneinigkeit bei der Einschätzung von Varianten und von Abweichungen von kodifizierten Normen bei der Bewertung treten allerdings nicht nur bei Studierenden und angehenden Lehrkräften auf, sondern auch bei LehrerInnen, die bereits im Berufsleben stehen, wie verschiedene Studien nachgewiesen haben¹¹. Die Erhebungen von Davies mit Lehrkräften¹²

7 Klaus Peter: Textbewertungen. Eine empirische Untersuchung zu Sprachbewusstheit und Spracheinstellungen. Tübingen: Stauffenburg 2011, hier S. 213.

8 Peter Textbewertungen, 2011, hier S. 281.

9 vgl. Peter Textbewertungen, 2011, 281.

10 vgl. Peter Textbewertungen, 2011, hier 216–218.

11 vgl. Winifred V. Davies Standardisation and the school: norm tolerance in the educational domain. In: Linguistische Berichte 188 (2001), 393–414, Mathilde Hennig: Was ist ein Grammatikfehler? In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Susanne Günthner et al. Berlin: de Gruyter 2012, 121–146.

12 Winifred Davies: A critique of some common assumptions in German work on language and education. In: Proceedings of the 62nd Conference of University Teachers of German 1999. Hrsg. von Christopher Hall/David Rock. Bd. 2 Frankfurt am M.: Peter Lang. 2000, 207–222, Winifred Davies: Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen

sowie angehenden Lehrkräften¹³, die vornehmlich grammatische Phänomene fokussieren, festigen das Bild der Variabilität bei der Beurteilung der Standard-sprachlichkeit bzw. Normkonformität sprachlicher Formen. Zudem stellte sich heraus, dass die Urteile mitunter nicht mit den Sprachkodizes übereinstimmen. Dass Lehrkräfte teilweise verhältnismäßig konservativ gegenüber standard-sprachlichen Normen eingestellt sind und mitunter strenger agieren, als der Kodex es vorgibt, haben auch weitere, zum Teil bereits ältere Studien gezeigt.¹⁴

Auswertungen einer Studie¹⁵ belegen auch, dass sich Lehrpersonen in Gruppen mit einer Tendenz zu mehr Strenge oder mehr Milde unterteilen lassen. Zudem sind nicht nur inter-, sondern auch intraindividuelle Unterschiede bei Korrekturen feststellbar. Abweichungen gibt es sowohl bei der Korrektur von als Fehlern gewerteten sprachlichen Phänomenen als auch bei deren Kategorisierung. Die geringste Streuung bei den Bewertungen liegt in der Studie bei der formalen Korrektur vor.¹⁶ In einer Untersuchung von Abiturarbeiten aus dem Fach Deutsch mit einem Schwerpunkt im Bereich Grammatik¹⁷, in der die Originalkorrekturen der drei dafür vorgesehenen BewerterInnen verglichen wurden, wurde einmal mehr deutlich, dass Abweichungen selbst bei geübten Fachkräften die Regel sind und dass auch High-Stakes-Prüfungen uneinheitlichen Korrekturen ausgesetzt sind. Beobachtet wurde in der Studie außerdem, dass selbst bei drei Korrekturgängen einige Fehler gänzlich unbeachtet geblieben sind.¹⁸ Dass bei Bewertungen sprachlicher Leistungen mit Variabilität zu rechnen ist, ist auch aus anderen Kontexten, insbesondere aus dem DaF-/DaZ-Testbereich, bekannt. Inkonsistenz beim Bewerten, selbst bei geschulten BewerterInnen, manifestiert sich in unterschiedlichen Ausprägungen:

Normen. In: Germanistentreffen: Deutschland – Großbritannien – Irland. Tagungsbeiträge. Hrsg. von Werner Roggausch. Dresden. 2005, 323–339.

- 13 Winifred V. Davies Standardisation and the school: norm tolerance in the educational domain. In: Linguistische Berichte 188 (2001), 393–414.
- 14 vgl. Braun in Hennig, Grammatikfehler, 2012, S. 121–122, Good 1986/1987 in Winifred Davies/Nils Langer: „Gutes“ Deutsch – „Schlechtes“ Deutsch von 1600 bis 2005. In: Sprachreport 3 (2006), 2–8, hier S. 484, Henggeler in Christa Dürscheid: Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Hrsg. von Klaus-Michael Köpcke/Arne Ziegler, Arne. Berlin: de Gruyter 2011, 155–173, hier S. 165.
- 15 Dorit Häfele/Werner Zillig: Aufsatzkorrektur-Analyse. Ein Modell und eine erste empirische Untersuchung. In: Sprache und Literatur. Themenheft: Texte bewerten 39 (2008), 56–74.
- 16 vgl. Häfele/Zillig, Aufsatzkorrektur-Analyse, 2008, S. 66–68.
- 17 Roland Häcker: Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Grammatik—Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Hrsg. von Marek Konopka/Bruno Streckler. Berlin – New York: de Gruyter. 2009, 309–332.
- 18 vgl. Häcker, Grammatik, 2009.

Unterschiede treten im DaF-/DaZ-Kontext nicht nur im Hinblick auf Strenge und Milde auf, sondern auch bei der Handhabung von Punktesystemen, bei der Interpretation von Bewertungskriterien, bei der Verwendung von Bewertungsskalen und bei der Konsistenz zwischen TestteilnehmerInnen, Bewertungskriterien und Aufgaben.¹⁹ Bei der Bewertung sprachlicher Kompetenzen spielen immer auch subjektive Theorien eine wichtige Rolle, die sich aus Überzeugungen, Einstellungen, Theoriewissen und Erfahrungen zusammensetzen und die zu schwachen Interrater-Reliabilitäten führen.²⁰ Das Bewertungsverhalten von Lehrkräften ist im vorliegenden Beitrag zwar nicht zentral, spielt aber insofern eine wichtige Rolle, als sich in der Schule der Umgang mit sprachlicher Variation und das damit verbundene Normempfinden in Urteilen zu sprachlichen Phänomenen bzw. Benotungen niederschlagen.

Zum Normempfinden bei SprecherInnen mit Deutsch als L1 und mit unterschiedlicher schriftsprachlicher Kompetenz (sogenannte „Profis“, die als Akademiker beruflich regelmäßig Schrifttexte verfassen, wie DeutschlehrerInnen, JournalistInnen u. Ä., vs. „Laien“, die als Nichtakademiker beruflich nicht primär mit dem Anfertigen von geschriebenen Texten befasst sind, wie HandwerkerInnen, Hausfrauen u. Ä.) standen in einer Befragung von Elspaß²¹ phraseologische Einheiten im Mittelpunkt, für die es weitaus weniger gesetzte Normen gibt als für die Orthographie oder die Grammatik, die in präskriptiven oder als präskriptiv aufgefassten Nachschlagewerken kodifiziert sind. In der Studie, in der Phraseologismen mit unterschiedlichen akzeptierten vs. nicht akzeptierten Gebrauchsauffälligkeiten bewertet werden sollten, wurde u. a. festgestellt, dass die „Profis“ mehr der nicht akzeptierten Auffälligkeiten korrigierten als die „Laien“. Insgesamt wichen die Urteile der Mehrheit der ProbandInnen von in Wörterbucheinträgen erfassten Daten ab, wobei die ProbandInnen tendenziell mehr Varianz tolerierten als in den Kodizes verzeichnet war.

Das Normbewusstsein und der Umgang mit Variation sind, wie der Forschungsüberblick verdeutlicht hat, in der Sprachgemeinschaft sehr unterschiedlich, was nicht weiter verwunderlich ist, ist Sprache doch ein dynamisches

- 19 Thomas Eckes: Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. In: *Language Testing* 25 (2008), Heft 2, 155–185, hier S. 156.
- 20 vgl. Ulrike Arras: Subjektive Theorien als Faktor bei der Beurteilung fremdsprachlicher Kompetenzen. In: *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie*. Hrsg. von Annette Berndt/Karin Kleppin. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2010, 169–179, hier S. 170, 173.
- 21 Stephan Elspaß: „Alles unter den Tisch gekehrt“ – Phraseologische Gebrauchsauffälligkeiten im Urteil von Sprachbenutzern. In: *Wer A sägt, muss auch B sägen*. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Hrsg. v. Dietrich Hartmann/Jan Wիրrer- Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2002, 127–160, hier S. 136, 137, 145.

System. Und entsprechend sind auch Normen und die Auffassung davon, welche sprachlichen Formen und ggf. Varianten unter welchen Bedingungen zum Standard zählen und welche hingegen nicht, Wandel unterworfen. Die Schule gilt als einer der zentralen Orte, an denen, insbesondere im Deutschunterricht, Normen – im Wesentlichen Normen der (geschriebenen) Standardsprache – vermittelt werden. Die Frage, welche sprachlichen Phänomene im Deutschunterricht als Fehler korrigiert werden sollen, ist alles andere als banal, nicht zuletzt deshalb, weil Variabilität gleich mehrere Ebenen betrifft: die Ebene der Sprachkompetenz, die Ebene der Normkenntnis, die Ebene der Norm- bzw. allgemeiner der Spracheinstellungen, die Ebene des Umgangs mit Bewertungssystemen und Bewertungskriterien, aber auch die Ebene der Sprache mit ihrer sozial bedingten Dynamik und, eng damit verbunden, die Ebene der Normensetzung.

Während in der bereits erwähnten Studie von Peter²² die Kategorie des Fehlers zentral ist, rückt Schmidlin²³ den Zweifelsfall ins Zentrum und bezeichnet „das Zweifeln als Begleiterscheinung der Sprachproduktion oder der (bewertenden) Sprachrezeption“.²⁴ In beiden Fällen wird die Perspektive des Sprechers und seinen Vorstellungen von Standardsprache sowie seinen Einstellungen bezüglich sprachlicher Variation in den Vordergrund gestellt.

Bevor wir unsere Ausführungen fortsetzen, möchten wir unser Verständnis grundlegender Begriffe einführen.

2. Begriffsbestimmungen

Zentrale Termini dieses Beitrags sind Sprachnorm(en), Fehler und Zweifelsfall.

In der linguistischen Literatur wird auf der Grundlage der Unterscheidung von Eugeniu Coseriu üblicherweise zwischen Sprachsystem und Sprachnorm unterschieden.²⁵ Demnach ist die Norm das, was hinsichtlich der vom System

22 Peter, Textbewertung, 2011.

23 Regula Schmidlin (2017): Normwidrigkeit oder Variationsspielraum? Varianten des Standarddeutschen als sprachliche Zweifelsfälle. In: Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Hrsg. von Winifred Davies/Annelies Häcki-Buhofer/Regula Schmidlin/Mélanie Wagner/Eva Wyss. Tübingen: Narr Francke Attempto 2017, 41–60 (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur)

24 Schmidlin, Normwidrigkeit, 2017, 43.

25 z. B. Vilmos Ágel: Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: Info DaF 35/1 (2008), 64–84, hier S. 64–69.

vorgesehenen Möglichkeiten tatsächlich realisiert wird.²⁶ Mit anderen Worten handelt es sich um eine Gebrauchsnorm. Im Unterschied dazu stellt eine andere Normkonzeption den Aspekt sozialer Handlungserwartungen in den Vordergrund. Wer sich normgerecht verhalten möchte, muss demnach den Erwartungen der Sprachgemeinschaft Folge leisten.²⁷ In den meisten Fällen sind der normale Sprachgebrauch und der erwartete Sprachgebrauch deckungsgleich. Dennoch ist es angebracht, zwischen den beiden Normkonzeptionen zu unterscheiden; schließlich sind sie hilfreich bei der Auseinandersetzung mit Qualitätsaspekten in Schülertexten oder deren Korrektur und Bewertung, insbesondere bei Zweifelsfällen. In Übereinstimmung mit Dürscheid (2012) unterscheiden wir daher (wie bereits in Glaznieks/Abel 2017 ausführlicher dargestellt) zwischen Norm₁ i. S. v. Coseriu²⁸ und Norm₂ i. S. v. Gloy²⁹.

Im Allgemeinen beziehen sich Normen, wie sie in Wörterbüchern und Grammatiken beschrieben sind, auf die Standardvarietät einer Sprache.

„Standard“ wird geschrieben, er ist schriftlich kodifiziert (System von Vorschriften), besitzt überregionale Reichweite und Gültigkeit, wird vorzugsweise in institutionellen Kontexten und offiziellen Kommunikationssituationen benutzt und erscheint in der Alltagssprache (= Summe der Varietäten in einem bestimmten Varietätenraum) niemals in ihrer idealtypisch kodifizierten Norm.³⁰

Es fällt auf, dass der Begriff der Standardsprache vor allem auf die geschriebene Form von Sprache rekurriert.³¹ Die Tatsache, dass die Thematisierung von schriftlicher Sprache beispielsweise im Bereich Grammatik – aber nicht nur – so zentral ist, hat weitreichende Folgen in Bezug auf die Sicht auf Sprache insgesamt: „Aus den Bedingungen der Schriftsprache werden die

26 vgl. Eugenio Coseriu: Sprachkompetenz. Tübingen: Francke, 1988, S. 52–53.

27 vgl. Klaus Gloy: Empirie des Nichtempirischen. In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Hrsg. von Susanne Günthner et al.: Berlin: de Gruyter 2012, 23–40, hier S. 31–34.

28 Coseriu, Sprachkompetenz, 1988.

29 Gloy, Empirie, 2012.

30 Norbert Dittmar: Grundlagen der Soziolinguistik: Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer 1997, hier S. 201.

31 Wolf Peter Klein: Deskriptive statt präskriptiver Sprachwissenschaft!? Über ein sprachtheoretisches Bekenntnis und seine analytische Präzisierung. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 32 (2004), 376–405, hier S. 393, Winifred V. Davies: Gymnasialkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Hrsg. von Winifred V. Davies/Annelis Häcki-Buhofer/Regular Schmidlin/Mélanie Wagner/Eva Wyss Tübingen: Narr Francke Attempto 2017, 123–146 (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur), hier S. 128.

grundlegenden Gegenstandskonstitutionen abgeleitet, die für die Sprache als Ganzes gelten sollen.“³²

Für die Erklärung der Fest- und Durchsetzung standardsprachlicher Normen wird häufig auf das Normenmodell von Ammon³³ zurückgegriffen. Demnach sind vorwiegend vier Typen von Norminstanzen für die Ausprägung und Bestätigung normativer Erwartungen i. S. v. Norm₂ verantwortlich: Dazu zählen Kodifizierer, die für die Ausarbeitung von Kodizes wie Grammatiken und Wörterbüchern zuständig sind, Sprachexperten, vor allem Sprachwissenschaftler, Modellsprecher/-schreiber, zu denen etwa Journalisten und Schriftsteller zählen, und schließlich Sprachnormautoritäten, denen Lehrkräfte angehören, die über den Unterricht für eine direkte und bewusste Durchsetzung von Sprachnormen sorgen. Indirekt wirkt freilich die Sprachgemeinschaft selbst – vor allem über den Sprachgebrauch – an der Herausbildung und am Wandel von Normen mit. Während im Modell von Ammon³⁴ die Bevölkerungsmehrheit als Umgebungsvariable der Norminstanzen abgebildet ist, schlägt Hundt³⁵ eine Erweiterung des Modells vor, in dem der Bevölkerungsmehrheit als Sprachproduzenten bei der Emergenz von Sprachnormen eine wichtigere Rolle zugesprochen wird.

Durch die zunehmende Empirisierung der Sprachwissenschaft in den letzten Jahrzehnten und die wachsende korpuslinguistische Erfassung immer größerer Textmengen, nach wie vor schwerpunktmäßig von geschriebener Sprache, und deren Bereitstellung nicht nur für Sprachwissenschaftler bzw. Kodifizierer, sondern für die Sprachgemeinschaft allgemein, besitzt nunmehr jedes Mitglied der Sprachgemeinschaft die Möglichkeit, nicht nur auf den kodifizierten Sprachgebrauch, sondern auch auf authentische Sprachprodukte in Form von digitalen Korpora selbst zuzugreifen. Das erlaubt es jeder/m, beispielsweise bei Zweifelsfällen zu kontrollieren, inwiefern ein bestimmtes sprachliches Phänomen in bestimmten Kontexten bereits verbreitet ist. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass der überregionalen Presse bei der Erfassung von Sprachdaten eine übergeordnete Rolle zukommt³⁶, was nicht zuletzt mit der leichten Verfügbarkeit journalistischer Daten zusammenhängen mag.

32 Klein, Bekenntnis, 2004, hier S. 393.

33 Ulrich Ammon: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: de Gruyter. 1995.

34 Ammon, Varietäten, 1995, hier S. 80.

35 Markus Hundt: Normverletzungen und neue Normen. In: Deutsche Grammatik—Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Hrsg. Marek Konopka/Bruno Strecker. Berlin – New York: de Gruyter 2009, 117–140, hier S. 123.

36 Peter Eisenberg: Sprachliches Wissen im Wörterbuch der Zweifelsfälle. Über die Rekonstruktion einer Gebrauchsnorm. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 3 (2007), 209–228, hier S. 217.

Für die Betrachtung von sprachlichen Fehlern ist es nötig, zwischen Sprachsystem, Norm₁ und Norm₂ zu unterscheiden. Zum größten Teil stimmen die sprachlichen Realisierungen mit den Vorgaben des Systems sowie von Norm₁ und Norm₂ überein. Von sprachlichen Fehlern sprechen wir dann, wenn Realisierungen nicht mit Systemvorgaben oder Norm₁, also den Erwartungsnormen, übereinstimmen. Und man würde erwarten, dass solche Fehler etwa in einem Schulaufsatz korrigiert werden. Nicht vergessen sollte man aber, dass selbst Systemabweichungen mit der Zeit mitunter als normgerecht auch i. S. v. Norm₂ aufgefasst werden können (z. B. *eines Nachts*; hingegen noch nicht akzeptiert z. B. *meines Erachtens nach*).³⁷

Unter Berücksichtigung dessen, ob eine Form vom System her nicht vorgesehen ist oder ob eine Form in einem Handlungskontext nicht den sozialen Handlungserwartungen entspricht, wird zwischen System- und Normfehler unterschieden. Von einem Systemfehler sprechen wir dann, wenn eine Form unter allen Umständen falsch ist und üblicherweise eine Entscheidung „richtig“ oder „falsch“ getroffen werden kann. Um einen Normfehler hingegen handelt es sich dann, wenn eine Form nur unter bestimmten Umständen falsch ist, im Sprachsystem allerdings möglich ist. In der Beurteilung kann zwischen „angemessen“ und „nicht angemessen“ unterschieden werden.³⁸

Werden unterschiedliche sprachliche Formen mit derselben Funktion verwendet und besteht bei den Sprachbenutzern Uneinigkeit darüber, ob bzw. welche der verwendeten Formen einen Fehler darstellen oder nicht, spricht man von einem sprachlichen Zweifelsfall. Nach Klein³⁹ (Hervorhebungen im Original) ist ein sprachlicher Zweifelsfall

eine sprachliche Einheit (Wort/Wortform/Satz), bei der kompetente Sprecher (a.) im Blick auf (mindestens) zwei Varianten (a, b...) in Zweifel geraten (b.) können, welche der beiden Formen (standardsprachlich) (c.) korrekt ist (vgl. Sprachschwankung, Doppelform, Dublette). Die beiden Varianten eines Zweifelsfalls sind formseitig oft teildentisch (d.) (z. B. *dubios/dubiös, lösbar/löslich, des Automat/*

- 37 Ágel, Sick, 2008, hier S. 67, Aivars Glaznieks/Andrea Abel: ‚So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen.‘ Empirische Untersuchung grammatischer Kompetenzen am Ende der Oberschule. In: Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Hrsg. von Winifred Davies/Annelies Häcki-Buhofer/Regula Schmidlin/Mélanie Wagner/Eva Wyss. Tübingen: Narr Francke Attempto 2017, 235–275 (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur), hier S. 241–242.
- 38 vgl. Eisenberg, Wissen, 2007, hier S. 212, Jan Georg Schneider: Sprachliche ‚Fehler‘ aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Sprachreport 1–2 (2013), 30–37, hier S. 30.
- 39 Wolf Peter Klein: Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: Linguistik online 16, (2003), Heft 4/03, 5–33, hier S. 207.

des Automaten, Rad fahren/rad fahren/radfahren, Staub gesaugt/ staubgesaugt/ge-staubsaugt).

Bei einem Zweifelsfall stehen mindestens zwei Varianten miteinander in Konkurrenz. Er bezieht sich auf Unsicherheiten in *einer* Varietät, z. B. im geschriebenen Standard *oder* in einem Dialekt, oder auf solche, die aufgrund der Beherrschung *mehrerer* Varietäten entstehen können, z. B. des geschriebenen Standards *und* eines Dialekts⁴⁰. Zweifelsfälle führen die Dynamik von Sprache besonders klar vor Augen. Vielfach bilden Sprachwandelphänomene Zweifelsfälle; oft gehen sie auf Fehler zurück, die sich zunächst im Sprachgebrauch i. S. v. Norm₁ etablieren und schließlich nicht mehr als Fehler wahrgenommen und zu Normen i. S. v. Norm₂ werden.⁴¹

3. Fragestellung und Einführung der Analysekatégorien

Der Beitrag widmet sich nun einem kleinen Ausschnitt grammatischer Variation, nämlich der Variation in der Kasusmarkierung. Dabei gehen wir der Frage nach, was bzw. unter welchen Umständen ein bestimmtes Phänomen als akzeptable Variante gelten kann oder hingegen als Fehler einzustufen ist bzw. sich die Kategorie des Zweifelsfalls als nützlich erweist. Davon ausgehend formulieren wir Anregungen für den Umgang mit sprachlicher Variation im Deutschunterricht, die jenseits des Einzelfalls der Kasusmarkierung liegen. Sie eignet sich als zentraler und zudem starker Variation unterworfenen Aspekt der deutschen Grammatik jedoch bestens zur Illustration der Fragestellung.

Wir beziehen uns auf Kasusmarkierungen, wie sie an der Oberfläche sprachlicher Äußerungen morphologisch erkennbar sind. Grundlegend für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten von Variation in der Kasusmarkierung ist die Unterscheidung zwischen Kasusform und Kasuskatégorie. „Jede Kasusform entspricht einer Position im Kasus-Numerus-Paradigma (z. B. Nominativ Singular, Genitiv Plural). Dabei kann sich der Terminus Kasusform entweder auf die jeweilige Kasusendung beziehen (vgl. *-es* in *Kindes*) oder auf das ganze Wort (vgl. *Kindes*).“⁴² Die Kasusform stellt somit eine grammatische Markierung dar, die der Flexion zuzuordnen ist. Voraussetzung für die korrekte Verwendung von Kasusformen ist die Kenntnis der Flexionsparadigmen. „Kasuskategorien sind abstrakte Einheiten der linguistischen

40 Schneider, Fehler, 2013, Ágel, Sick, 2008, Eisenberg, Wissen, 2007.

41 Ágel, Sick, 2008, hier S. 68.

42 Christa Dürscheid: „Quo vadis, Casus? Zur Entwicklung der Kasusmarkierung im Deutschen“. In: Wahlverwandschaften. Valenzen – Verben – Varietäten. Hrsg. von Hartmut E. H. Lenk/MaikWalter. Hildesheim: Olms 2007, 89–112, hier S. 91.

Beschreibung. Sie stellen Klassen von Wortformen dar, die füreinander einsetzbar sind. So handelt es sich bei dem Substantiv *Frauen* in dem Satz *Wir helfen Frauen* um die Kasusategorie Dativ, d. h. an dieser Stelle können nur Kasusformen eingesetzt werden, die dem Dativ zuzuordnen sind.“ (Dürscheid 2007: 92) Die Kasusmarkierung spiegelt als Rektionsaspekt eine syntaktische Position wider. Voraussetzung für die korrekte Verwendung von Kasusategorien ist die Kenntnis der Realisierungsmöglichkeiten syntaktischer Strukturen. Nicht immer ist die Kasusategorie anhand der Kasusform klar erkennbar; sie muss aus dem syntaktischen Umfeld abgeleitet werden (s. Beispiel Dativ *Frauen* in Abhängigkeit von *helfen*).

Liegt ein Fehler vor, dann möchten wir wissen: Hat jemand die falsche Kasusform gewählt (z. B. weil er die Flexionsendungen nicht kennt)? Oder hat jemand die falsche Kasusategorie verwendet (z. B. weil er die Rektionsregeln nicht kennt)? Nicht immer ist eindeutig zu entscheiden, welche Art von Fehler vorliegt. Auf jeden Fall ist es wichtig, daran zu erinnern, dass nicht jeder Kasusfehler ein Rektionsfehler ist.

Entsprechend den beiden eingeführten Kategorien können wir bezüglich der Variation in der Kasusmarkierung folgende Unterscheidung treffen:

- Ein und dieselbe Position im Kasus-Numerus-Paradigma kann mit verschiedenen Kasusformen besetzt sein, z. B. *den Student/den Studenten (befragen)* (in beiden Fällen geht es um die Kasusform Akkusativ).
- Ein und dieselbe Position in der syntaktischen Struktur kann mit verschiedenen Kasusategorien realisiert werden, z. B. *wegen des schlechten Wetters / wegen dem schlechten Wetter* (es geht um die Kasusategorien Genitiv vs. Dativ).

4. Datengrundlage und Methode

Die Daten, die in diesem Beitrag zur Illustration dienen, stammen aus dem L1-Lernerkorpus „KoKo“, das im Rahmen des Projekts „KoKo: Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum (KoKo)“ entstanden ist.⁴³

43 Andrea Abel/Aivars Glaznieks/Lionel Nicolas/Egon Stemle: An extended version of the KoKo German L1 Learner corpus. In: Proceedings of the Third Italian Conference on Computational Linguistics, CLIC-it 2016. Hrsg. von Anna Corazza/Simonetta Montemagni/Giovanni Semeraro. Torino: Accademia University Press 2016, 13–18, Andrea Abel/Aivars Glaznieks/Lionel Nicolas/Egon Stemle: KoKo: an L1 Learner Corpus for German. In: Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014), 26–31 May 2014.

Das Lernerkorpus umfasst 1.503 Texte (812.721 Tokens), von denen 1.319 (715.538 Tokens) von Schülern mit Deutsch als L1 verfasst wurden. Alle Texte wurden unter vorgegebenen Rahmenbedingungen während der Unterrichtszeit zu ein und derselben Aufgabestellung produziert. Aufgabe der Schüler war es, zu einem Zitat von Hans Magnus Enzensberger, in dem er sich kritisch über die Jugend äußert, eine Erörterung zu schreiben. Die Texte wurden ein Jahr vor der Hochschulreife sowohl an allgemeinbildenden als auch an berufsqualifizierenden Oberschulen in drei Regionen des deutschen Sprachraums erstellt, und zwar in Nordtirol (Österreich), Südtirol (Italien) und Thüringen (Deutschland).

Informationen wie L1, Herkunftsort, Geschlecht, Schultyp usw. der SchülerInnen wurden anhand eines Fragebogens erhoben und als Metadaten in das Korpus aufgenommen. Die Texte selbst wurden korpuslinguistisch aufbereitet und abfragbar gemacht. Hierfür wurden sie strukturell und linguistisch automatisch annotiert und, falls nötig, manuell korrigiert. Zudem wurden die Texte auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen auf der Grundlage eigens erarbeiteter Richtlinien von geschulten Personen annotiert und anschließend analysiert. Eine der annotierten Ebenen bildet die Grammatik; als Teilbereiche wurden u. a. Kasus-kategorien und -formen ausgezeichnet. Grammatische Merkmale wurden in einem Subkorpus von 596 Texten (324.898 Tokens) annotiert. Diese Texte wurden nach denselben Kriterien wie für das Gesamtsample ausgewählt. Die grammatischen Auffälligkeiten, die wir vorstellen, stammen ausschließlich von der Schülergruppe mit Deutsch als L1.

Unsere Ausführungen konzentrieren sich auf

- Variation in der Kasusform und
- Variation in der Kasus-kategorie.

Für die ausgewählten Beispiele geben wir systematisch Informationen zu den folgenden vier Aspekten:

- Beobachtung
- Regel
- Interpretation
- Fazit.

Zentrale Grundlage für die Regelbeschreibung bildet der Dudenband 4 „Die Grammatik“ (2016), die Bezugsgröße ist die geschriebene Standardsprache.

Hrsg. von Calzolari, Nicoletta / Choukri, Khalid / Declerck, Thierry / Loftsson, Hrafn / Maegaard, Bente / Mariani, Joseph / Moreno, Asuncion / Odijk, Jan / Piperidis, Stelios. Reykjavik: European Language Resources Association (ELRA) 2014, 2414–2421.

5. Grammatische Auffälligkeiten in Schulaufsätzen – Fokus: Variation in der Kasusmarkierung

5.1 Variation in der Kasusform

5.1.1 Wegfall der Akkusativendung bei Artikelwörtern

Die erste Beobachtung betrifft den Wegfall der Akkusativendung bei Artikelwörtern wie in den folgenden Beispielen aus dem KoKo-Korpus⁴⁴:

(1) Auserdem scheint er von der Jugend **ein relativ schlechten Eindruck** zu haben. (NT ID2512)

(2) Sie ist die schönste Zeit im Leben, man ist ungebunden, frei, kann **sein Sinn** des Lebens suchen und Träume haben. (TH ID1087)

Die Regel zur Flexion der Artikelwörter auf *-ein* kann wie in *Abbildung 1* dargestellt werden:

	Maskulinum	Neutrum	Femininum	Plural
Nominativ	kein		keine	
Akkusativ	keinen	kein		
Genitiv	keines		keiner	
Dativ	keinem		keiner	keinen

Abbildung 1: Flexion der Artikelwörter auf *-ein*

Nach demselben Muster erfolgt die Deklination von *ein, mein, dein, sein, irgendein*.⁴⁵

Nun ist der Wegfall der Akkusativendung *-en* bei Artikelwörtern kein seltenes Phänomen im Deutschen. Zur Interpretation des Vorkommens schreibt Dürscheid:⁴⁶

Der Wegfall der Akkusativendung *-en* am Artikel kommt in der gesprochenen Sprache häufig vor. Der dahinter stehende Prozess erklärt sich wie folgt: Das unbetonte Schwa vor dem Konsonanten [n] wird nicht artikuliert,

44 Beispiele aus dem Korpus werden in Originalschreibung wiedergegeben. Nur die relevanten grammatischen Fehler sind in den Beispielen durch Fettung hervorgehoben. Am Ende jedes Beispielsatzes wird die Herkunftsregion (TH = Thüringen, NT = Nordtirol, ST = Südtirol) der bzw. des Schreibenden und die Identifikationsnummer des Textes angegeben.

45 Duden: Die Grammatik. Berlin: Dudenverlag. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage 2016, hier S. 260, §355.

46 Dürscheid, Casus, 2007, hier S. 95.

die zwei [n]-Nasale treffen aufeinander, die Wortstruktur wird in der Folge auf eine Silbe reduziert. Im Resultat gleicht die Kasusform dem Nominativ, der Akkusativ ist aber dennoch identifizierbar, da es dieser Kasus ist, der an die NP zugewiesen wird und es keinen weiteren Hinweis auf einen Nominativ gibt.

Schüler übertragen demnach in der gesprochenen Sprache verwendete Formen auf die schriftliche Produktion.⁴⁷

Bezüglich der in den Schülerbeispielen gezeigten Formen lässt sich das Fazit ziehen, dass es sich im Hinblick auf die geschriebene Standardsprache um Fehler handelt. Allerdings ist das Weglassen der Akkusativendung in der gesprochenen Sprache weit verbreitet und „normal“. Außerdem wäre es vermutlich in den meisten Fällen falsch, die Formen als Rektionsfehler oder als falsche Genuszuweisung (Neutra) zu interpretieren bzw. in einem Schüleraufsatz, entsprechend zu korrigieren (zumindest bei Deutsch-als-L1-SprechernInnen).

Im Unterricht kann auf die Verwendung der Kasusform in der geschriebenen Sprache hingewiesen werden sowie darauf, welche Formen im gesprochenen Deutsch, v. a. im Non-Standard, normal sind. Dies kann Anlass dazu geben, über den Unterschied zwischen den Varietäten zu sprechen.

5.1.2 Wegfall der Kasusendung bei schwachen Maskulina

Die zweite Beobachtung beruht auf dem Wegfall der Kasusendung bei schwachen Maskulina. Zum einen handelt es sich dabei um den Wegfall der Akkusativendung, wie die folgenden Beispiele demonstrieren:

(3) Enzensberger bezeichnet **einen jungen Mensch** als labil, unsicher und schwankend. (TH ID2204)

(4) Es wird immer häufiger **über den** deutschen Schriftsteller und **Essayist** Hans Magnus Enzensberger gesprochen und diskutiert. (ST ID1823)

Zum anderen handelt es sich um den Wegfall der Dativendung:

(5) In der Wochenzeitung „Die Zeit“ vom 4. Mai 2010 wurde von einem Interview **mit dem** deutschen Schriftsteller und **Essayist** Hans Magnus Enzensberger berichtet. (NT ID1416)

(6) Diesen Satz verbinde ich weniger mit der Jugend, sondern eher **mit dem Mensch** im Allgemeinen. (ST ID2608)

Aber auch der Wegfall der Genitivendung lässt sich beobachten:

47 Dürscheid, Casus, 2007, hier S. 95.

(7) Die letzte Aussage, des deutschen Schriftstellers und **Essayist**, die ich kommentieren möchte, ist die, dass die Jugend keine beneidenswerte Phase sei. (NT ID2019)

(8) Ein Zitat des deutschen Schriftstellers und **{Essayist}** Hans Magnus Enzensberger (*1929) aus dem Interview mit der Wochenzeitung „Die Zeit“, sagt aus, dass die heutige Jugendzeit keine beneidenswerte Phase des Lebens ist, da sie chaotisch ist. (TH ID2448)

In diesem Fall werfen wir ein Blick im Duden⁴⁸ auf die Regel zur Flexion der schwachen Maskulina:

	Singular			Plural
Nominativ	der Mensch	der Herr	der Essayist	-en
Akkusativ	den Mensch-en	den Herr-en den Herr-n	den Essayist-en	-en
Dativ	dem Mensch-en	dem Herr-en dem Herr-n	dem Essayist-en	-en
Genitiv	des Mensch-en	des Herr-en des Herr-n	des Essayist-en	-en

Abbildung 2: Flexion der schwachen Maskulina

Schwache Nomina haben im Singular und im Plural die schwachen Endungen *-en* oder *-n*.

Der Dudenband zur Grammatik gibt diesbezüglich an, dass „eine gewissen Tendenz [besteht], die schwache Kasusflexion [...] aufzugeben und die betreffenden Substantive nach dem ‚Standardmuster‘ für Maskulina, also stark [...], zu flektieren.“⁴⁹ Der Dudenband 9 „Das Wörterbuch der Zweifelsfälle“ hilft ebenfalls bei der Interpretation:

Das Weglassen der Endung im Dativ und Akkusativ Singular ist auch im geschriebenen Standarddeutsch so weit verbreitet, dass es nicht einfach als inkorrekt bezeichnet werden kann. Die Verwendung der Flexionsendung gilt jedoch nach wie vor als das bessere Deutsch. Als standardsprachlich nicht korrekt hat im Allgemeinen das Weglassen der schwachen Genitivendung oder ihre Ersetzung durch den starken Genitiv zu gelten.⁵⁰

Im Unterschied zum Duden spricht etwa Dürscheid⁵¹ nicht von einem Wechsel der Deklinationsklasse, sondern lediglich vom Schwund der

48 Duden, Bd. 4 2016: 195, §298.

49 Duden, Grammatik, 2016, hier S. 2013, §333.

50 Duden, Bd. 9 2011: 1004–1005.

51 Dürscheid, Casus, 2007, hier S. 97.

schwachen Endungen und verweist diesbezüglich auf das Sichtbarkeitsprinzip: „Ein Deklinationswechsel liegt nur dann vor, wenn er sichtbar gemacht wird.“

Wir können als Fazit festhalten, dass in Bezug auf den geschriebenen Standard beim Akkusativ und Dativ eine stilistische Variation vorliegt, beim Genitiv hingegen ein grammatischer Fehler.

Auch dieses Phänomen sollte nicht mit einem Rektionsfehler verwechselt werden. Es handelt sich nicht um einen Fehler in der Wahl der Kasusategorie. Das System erlaubt vielmehr unterschiedliche Flexionsmuster für Maskulina, wobei Sprachwandeltendenzen beobachtbar sind. Das Phänomen stellt ein typisches Beispiel eines Zweifelsfalls dar.

Für den Unterricht bietet es sich an, auf schwache Flexionsformen einzugehen bzw. auf stilistische Unterschiede zwischen den Kasus und dem Gebrauch der Kasusformen hinzuweisen sowie die Sprachreflexion über sprachliche Normen, Fehler und Zweifelsfälle anzuregen.

5.2 Variation in der Kasusategorie

5.2.1 Variation bei Präpositionen

Eine erste Beobachtung betrifft die Frage nach der Wahl zwischen Dativ und Genitiv.

(9) Er betont dabei vor allem die negativen Aspekte die **während diesen Jahren** auftreten. (ST ID1355)

(10) Viele Mädchen jammern **wegen ihren zu breiten Hüften** oder **wegen den zu kleinen Busen**. (ST ID1355)

Die im KoKo-Korpus insgesamt am häufigsten verwendeten Präpositionen mit Genitiv oder Dativ sind *wegen, während, aufgrund, inklusive*.

Daneben kann Variation bei der Wahl des Dativs oder des Akkusativs bei Wechselprepositionen festgestellt werden:

(11) Meine Mutter hat mindestens doppelt so viel Gewand **in ihren Kleiderschrank**, als wie ich! (ST ID2105)

(12) Viele Eltern und ältere Menschen wünschen sich **in ihrer Jugendzeit** zurück. (ST ID1215)

Am häufigsten sind im KoKo-Korpus in dieser Kategorie die Präpositionen *in* und *auf* vorzufinden.

Zudem liegen Verwendungen von Dativ oder Genitiv anstelle von Akkusativ vor:

(13) (...) doch **ohne dieser Erfahrung**, wäre er heute nicht zu dem geworden, der er heute ist. (NT ID1475)

(14) Freunde unterstützen ihm und sind **für ihm** da. (ST ID2745)

Im KoKo-Korpus gibt es insbesondere Vorkommen von *durch*, *für* und *ohne*.

Als letzte Beobachtung werden Beispiele angeführt, in denen der Akkusativ (Nominativ) statt dem Dativ verwendet wird:

(15) Aber nicht nur zum Wohl sondern auch **zu ihren eigenen Wohl**, denn so treffen sie neue Leute und lernen neue Freunde kennen. (ST ID1133)

(16) Weiters finde ich, dass die Zeit der Jugend eindeutig Vorteile hat **gegenüber die** eines Erwachsenen. (NT ID2708)

Der Grammatik-Duden gibt Auskunft über die Verwendungsregeln von Präpositionen:

Folgt der Präposition eine Nominalgruppe, so weist ihr die Präposition einen Kasus zu (Kasusreaktion). Dies kann der Dativ, der Akkusativ oder der Genitiv sein [...] Einige Präpositionen regieren nur einen Kasus, andere zwei, manche sogar drei [...] Einige Präpositionen schwanken in ihrer Rektion, ohne dass dies Einfluss auf ihre Bedeutung hätte. Hier vollzieht sich Sprachwandel (man spricht von Nebenkasus [z.B. *wegen*, *dank*, *statt*, *laut*, *ab*, A.A./A.G.]). [...]

Prinzipiell hat man bei der Kasuswahl Freiheit, sieht man von den Stilunterschieden ab. Der Genitiv gilt als eher schriftsprachlich und stilistisch höher stehend.⁵²

Zur Rektion bei Wechselprepositionen (*an*, *auf*, *hinter*, *in*, *neben*, *über*, *unter*, *vor*, *zwischen*) ist zu lesen:

Wechselprepositionen regieren zwei Kasus, den Dativ und den Akkusativ. Die Kasuswahl korreliert mit wichtigen funktionalen Unterschieden. [...]

Werden diese Präpositionen lokal verwendet, entscheidet der Kasus darüber, ob eine Orts- bzw. Lageveränderung vorliegt oder nicht: Der Dativ bezeichnet dabei die (statische) Lage, das Verbleiben an einem Ort [...], während der Akkusativ die (dynamische und direktionale) Ortsveränderung, eine Bewegung oder eine Richtung bezeichnet [...].⁵³

Als Quelle zur Interpretation dient in diesem Fall Ágel⁵⁴: Bei Präpositionen mit Nebenkasus ist im heutigen Gebrauch eine Unterscheidung zwischen Genitiv-Dativ-Präpositionen und Dativ-Genitiv-Präpositionen möglich. Erstere waren ursprünglich Genitivpräpositionen, die heute zusätzlich auch

52 Duden, Grammatik, 2016, hier S. 618–619, §910.

53 Duden, Grammatik, 2016, hier S. 620, §912.

54 Ágel, Sick, 2008, hier S. 73, unter Bezug auf Di Meola 2000, S. 138–139.

den Dativ regieren können. Dabei sind, zumindest aufgrund Ende der 1990er Jahre vorhandenen Daten dazu, unterschiedliche Tendenzen beobachtbar: In über 60% der Fälle werden *zwecks*, *voll*, *voller* und *zuzüglich* mit dem Dativ verwendet, während alle anderen, inklusive *wegen*, *statt* und *während*, in mindestens 60% der Fälle den Genitiv regieren. Letztere waren ursprünglich Dativpräpositionen, die heute zusätzlich den Genitiv regieren können: Eher mit Genitiv, u. z. in über 50% der Fälle, werden *binnen*, *entlang*, *dank*, *trotz* und *inmitten* verwendet. Bei *trotz* steht sogar in über 90% der Fälle der Genitiv. Alle anderen, z. B. *ähnlich*, *außer*, *entgegen*, *entsprechend*, *gegenüber*, *gemäß*, *gleich*, *inmitten*, *mitsamt*, *nahe*, *nebst*, *samt* und *seit*, treten in mindestens 70% der Fälle mit dem Dativ auf, wobei *gemäß* mit 25% die stärkste Genitivtendenz aufweist.

Zusammenfassend konstatieren wir, dass es sich bei der Variation mit Nebenkasus um einen stilistischen Unterschied, aber nicht einen grammatischen Fehler handelt. Dativ und Genitiv drücken hier dasselbe aus, werden in der Standardsprache frequent alternativ verwendet, wobei es Akzeptanzunterschiede je nach Medium oder nach Textsorte geben kann. Bei Wechselpräpositionen ist hingegen keine freie Variation möglich. Die Wahl des Kasus ist im Wesentlichen mit einem semantischen Unterschied verbunden (lokal vs. direktional). In festen Fügungen (z. B. Verben mit fester Präposition wie *hören auf* + Akkusativ) ist meist auch keine Wahl nach semantischen Gesichtspunkten möglich. Abweichungen sind weder bezüglich Norm₁ im Sprachgebrauch üblich noch sind sie nach Norm₂ standardsprachlich akzeptiert. Sie stellen grammatische Fehler im Standard dar. In anderen Varietäten können die gewählten Kasus mitunter von der standardsprachlichen Verteilung abweichen.

Die Verwendung von Dativ oder Genitiv anstelle des Akkusativs liegt in fast allen Fällen (außer bei *ab* bei artikellosen Substantiven mit adjektivischem Attribut, z. B. *ab ersten/erstem Mai*) außerhalb von Norm₁ und Norm₂, ist in der Standardsprache folglich weder frequent noch akzeptiert und somit bei Textkorrekturen als Fehler anzustreichen. Dasselbe gilt für die Verwendung von Akkusativ anstelle des Dativs (oder Genitivs).

Es sollte bei der Variation der Kasusategorie immer unterschieden werden, um welche Art von Präposition, Wechselp Präposition oder Präposition mit Nebenkasus, es sich handelt. Im Unterricht sind Hinweise auf stilistische Unterschiede bei Präpositionen mit Nebenkasus sowie auf (häufig) semantische Unterschiede hilfreich. Auch können Unterschiede in der Kasusreaktion zwischen Standard und dialektalen Varietäten aufgezeigt werden.

5.2.2 Variation bei der Wahl des Objektkasus

Eine erste Beobachtung besteht in der Verwendung des Dativs anstelle des Akkusativs:

(17) Die meisten Erfahrungen werden in der Jugendzeit gemacht, die **einem Menschen** nach und nach **reifer werden lassen**. (ST ID1880)

(18) Hat er wohlmöglich schlechte Erfahrungen gemacht die **ihm** bis heute immer noch **prägten**? (TH ID2223)

Die Verben im KoKo-Korpus, bei denen diese Art der Variation am häufigsten auftritt, sind *prägen* und *jdn. etwas VERB lassen* (z. B. *jdn. seine Erfahrungen machen lassen*).

Eine zweite Beobachtung betrifft die Verwendung von Akkusativ anstelle des Dativs:

(19) Es **gefällt einen**, was sich die größeren Geschwister anziehen, was sie sagen, welche Musik sie hören, einfach alles! (ST ID1215)

(20) Ich **stimme den Autor** auch **zu**, dass ein junger Mensch labil und unsicher ist, denn er hat keine Erfahrung vom Leben und muss erst alles ausprobieren. (TH ID1391)

Dieses Phänomen ist im KoKo-Korpus vorwiegend bei folgenden Verben beobachtbar: *schaden*, *zustimmen*, *unterliegen*, *nachgehen*, *geben* (*jdm. Recht geben*), *lassen* (*jdm. seine Meinung lassen*) und *gefallen*.

Auch diesen Bereich beschreibt das grammatische Regelwerk des Duden: Danach weisen (a) Kasusobjekte einen obliquen (vom Nominativ abweichenden) Kasus auf. Wenn (b) ein Verb ein einziges Kasusobjekt regiert, handelt es sich normalerweise um ein Akkusativobjekt (Ausnahmen: Verben mit *ent-*, *nach-*, *entgegen-*, *gegenüber-*, *zu-*, *danken*, *drohen*, *gratulieren*, *folgen*, *helfen*, *raten*, u.a.). Regiert (c) ein Verb zwei Kasusobjekte, sind es im Normalfall ein Akkusativobjekt und ein Dativobjekt (Ausnahmen: Akkusativ & Genitiv: *verdächtigen*, *beschuldigen* u.a.; Akkusativ & Akkusativ: *lehren*, *abfragen* u.a.). Aus (c) folgt, dass (d) Verben sich üblicherweise nur dann ein Dativobjekt verlangen, wenn sie auch ein Akkusativobjekt regieren.⁵⁵

Festzuhalten ist als Fazit, dass es sich bei den genannten Fällen bezüglich des geschriebenen Standards um Fehler handelt. Nur bei wenigen Verben sind verschiedene Kasus möglich (z. B. bei solchen, die eine körperliche Berührung kennzeichnen, z. B. *beißen*, *schneiden*), sonst ist keine Variation normgerecht.

Im Unterricht kann auf Regularitäten der Kasusverteilung hingewiesen werden, auch auf wichtige (regelhafte) Ausnahmen bei der Kasusverteilung, besonders bei Verben, die für das Verfassen von (argumentativen) Texten wichtig sind, wie z. B. *zustimmen*, *nachgehen* und *widersprechen*.

55 Duden, Grammatik, 2016, hier S. 366, §524.

6. Diskussion und Fazit

In unserem Beitrag haben wir Beispiele mit sprachlicher Variation und Fehlern in sprachlichen Äußerungen aufgezeigt. Dabei haben wir uns dem Phänomen anhand illustrierender Beispiele grammatischer Variation in der Kasusmarkierung angenähert – stets auch mit Blick auf die Unterrichtspraxis.

Die Ausführungen haben einmal mehr veranschaulicht, dass selbst im Bereich der Grammatik, in dem insgesamt vergleichsweise stark mit der Kategorie des Systemfehlers operiert werden kann, eine einfache Reduktion auf die Positionen „richtig“ vs. „falsch“ nicht zulässig ist. Häufig gibt es auch hier Übergänge und Handlungsspielraum.⁵⁶ Diese Tatsache weist auf die Relevanz der Kontextualisierung von Normen hin. Die Beurteilung von Korrektheit und Angemessenheit ist, handelt es sich nicht um reine Systemfehler, nur möglich mit Bezug auf die jeweilige Sprachvarietät (geschriebene Standardsprache bzw. Standard-varietät, Dialekt ...), auf die kommunikative Praktik bzw. die Kommunikationssituation (z.B. Geschäftsbrief vs. privates Mail, Schulaufsatz vs. Gespräch auf dem Schulhof) und auf die Sprachmedialität (mündlich, schriftlich, computervermittelt)⁵⁷. Ausgehend davon schlägt Schneider⁵⁸ als Denkanstoß für die Sprachdidaktik, aber auch für die öffentliche Sprachdiskussion eine „situationsbezogene Wenn-dann-Regel“ vor: „Wenn du standardnah schreiben oder sprechen willst, dann verwende eher diese als jene Ausdrücke und Konstruktionen.“ Er argumentiert auch, dass sogar der Systemfehler als „Fehler unter allen Umständen“⁵⁹ infrage gestellt werden kann, und verweist dazu auf bewusste, kreative Abweichungen, die zu sprachlichen Innovationen führen (vgl. Schneider 2013: 35).

Die im Beitrag angeführten Beispiele stammen von SchülerInnen kurz vor der Hochschulreife. Sie und Auswertungen anderer sprachlicher Bereiche anhand des KoKo-Korpus (s. dazu Abel/Glaznieks 2017) weisen, übereinstimmend mit Ergebnissen aus der Forschungsliteratur (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006), darauf hin, dass die Schreibentwicklung gegen Ende der Sekundarstufe II bei weitem nicht abgeschlossen ist. Die Ergebnisse legen nahe, dass Spracharbeit auch in der Oberstufe eine wichtige Rolle spielt, und dass, wie Köpcke/Noack⁶⁰ es mit Bezug auf die Grammatik formulieren, der Oberstufenunterricht nicht zur „grammatikfreien“ Zone erklärt“ werden sollte.

56 Klaus-Michael Köpcke/Christina Noack: Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht. In: Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Hrsg. von Klaus-Michael Köpcke/Christina Noack. Baltmannsweiler: Schneider 2001, 3–12, hier S. 4.

57 Schneider, Fehler, 2013, hier S. 34.

58 Schneider, Fehler, 2013, hier S. 34, mit Bezug auf Eisenberg 2007, S. 226.

59 vgl. Eisenberg, Wissen, 2007, hier S. 212.

60 Köpcke/Noack, Zweifelsfälle, 2001, hier S. 4.

Dürscheid⁶¹ plädiert in diesem Zusammenhang dafür, „den Normenbegriff in der gymnasialen Oberstufe zu reflektieren und dabei nicht nur auf sprachliche Normen, sondern auch auf soziale Normen Bezug zu nehmen.“ Und „zur der Frage, wie der Normenbegriff in der Schule thematisiert werden kann“,⁶² schlägt sie vor: „In einem ersten Schritt sollte den Schülern deutlich gemacht werden, dass Normen nicht absolut gelten, sondern immer relativ sind, also in Relation zu der jeweiligen Varietät stehen und in einem Geschäftsbrief z.B. andere Normen gelten als in einer privaten E-Mail. Eine solche Reflexion über den varietätenspezifischen Sprachgebrauch gehört heute zum festen Bestandteil jedes Deutschunterrichts [...].“⁶³ Einen besonderen Schwerpunkt legt sie auf „die Frage, warum die Normen in der gesprochenen und der geschriebenen Sprache andere sind.“⁶⁴ Für die gesprochene Sprache gelten andere spezifische Merkmale als für die geschriebene, wie etwa Versprecher, Satzabbrüche usw., die „dem Formulierungsprozess selbst geschuldet [sind] und [...] von den Gesprächsteilnehmern meist akzeptiert“⁶⁵ werden.

Hier kann im Unterricht die vergleichende Lektüre von Ausschnitten unterschiedlicher Kodizes nützlich sein, z. B. dem Zweifelsfälle- und dem Grammatik-Duden⁶⁶. Aber auch anhand der Gegenüberstellung von authentischen Texten, die sich im Hinblick auf die Sprachmedialität unterscheiden, z. B. „klassischen“ schriftlichen Texten und CMC-Texten aus sozialen Medien wie Facebook⁶⁷, lassen sich kontextspezifische Normen thematisieren.

Die Arbeit mit authentischem Sprachmaterial ist überhaupt ein Desiderat. Lehrwerke arbeiten häufig mit konstruierten, eindeutigen Musterbeispielen, wie Köpcke/Noack⁶⁸ (bezüglich des Bereichs Grammatik konstatieren, und wenig mit authentischen Beispielen bzw. Texten und darin auftretenden Zweifelsfällen, die den Reflexionsprozess über die Dynamik von Sprache besonders gut anstoßen könnten, ein Aspekt, der nicht nur im Unterricht, sondern bereits in der Lehrerausbildung stärker berücksichtigt werden sollte⁶⁹. Die

61 Christa Dürscheid: Reich der Regeln, Reich der Freiheit. System, Norm und Normreflexion in der Schule. In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Hrsg. von Susanne Günthner et al. Berlin: de Gruyter, 105–120, hier S. 107.

62 Dürscheid, Regeln, 2012, hier S. 116.

63 Dürscheid, Regeln, 2012, hier S. 116.

64 Dürscheid, Regeln, 2012, hier S. 116.

65 Dürscheid, Regeln, 2012, hier S. 117.

66 vgl. Dürscheid, Regeln, 2012, hier S. 117.

67 vgl. Angelika Storrer: Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde. In: Studiger.Tu-Dortmund. De, 2014, 1–20.

68 Köpcke/Noack, Zweifelsfälle, 2011, hier S. 4–5.

69 vgl. Klaus-Michael Köpcke: „Die Prinzessin küsst den Prinz“ – Fehler oder gelebter Sprachwandel? In: Didaktik Deutsch 18 (2005), 67–83, hier S. 80.

Verfügbarkeit großer digitaler Korpora macht eine Auseinandersetzung mit authentischem Sprachgebrauch (z. B. über das DWDS⁷⁰ oder COSMAS⁷¹) und eine anschauliche Thematisierung insbesondere von Sprachgebrauchsnormen (Normen i. S. v. Norm₁) leichter als je zuvor. Für eine effektive und effiziente Nutzung von Korpora nicht nur im Hinblick auf den Sprachunterricht, sondern auch auf die Korrekturpraxis lässt sich der Aufbau einer entsprechenden „corpus literacy“, einem spezifischen Training zum Umgang mit Korpora, als eine Form der Medienkompetenz nach wie vor als Desiderat nennen.⁷²

Das Wissen um die Dynamik von Sprache inkludiert ein Wissen um Sprachwandeltendenzen, dessen Relevanz gerade für die Korrekturpraxis nicht zu unterschätzen ist. Denn: Fehler ist nicht gleich Fehler. Entsprechend weist Köpcke⁷³ auf die Graduierbarkeit von Fehlern hin und fordert einen „sensiblen Umgang mit der Kategorie Fehler“. Man muss sich also beispielsweise fragen: Ist eine sprachliche Abweichung für das Sprachverhalten einer gesamten Sprachgemeinschaft typisch (wie z. B. der Schwund der schwachen Endungen bei Maskulina)? Handelt es sich also um einen Sprachwandelvorgang oder aber um einen individuellen Kompetenzfehler⁷⁴? Je nachdem kann der Schweregrad eines Fehlers unterschiedlich gewichtet werden. Damit dies im Unterricht gelingt, muss die Lehrerausbildung neben einer fundierten didaktischen auch eine fundierte sprachwissenschaftliche Ausbildung umfassen.⁷⁵

Wir können an dieser Stelle festhalten, dass der Umgang mit sprachlicher Variation in Lehr- und Lernkontexten wichtig ist und daher entsprechender Übung und Schulung bedarf. Unter Variation fallen dabei sowohl normabweichende als auch normkonforme sowie schwer einzuordnende Phänomene. Letztere entstehen immer dann, wenn mehrere Formen mit derselben Funktion verwendet werden. Mit anderen Worten können sprachliche Varianten „potenzielle Zweifelsfälle“⁷⁶ darstellen. Schmidlin⁷⁷ weist diesbezüglich auf die

70 <https://www.dwds.de/r>.

71 <https://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>.

72 Anke Lüdeling/Maik Walter: Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. Stark erweiterte Fassung von Lüdeling/Walter (2010) Korpuslinguistik. In: HSK 35, Deutsch als Fremdsprache. Mouton de Gruyter, Berlin. (<https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf>), hier S. 316, Joybrato Mukherjee. Korpuslinguistik und Englischunterricht: Eine Einführung. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2002 (=Band 14 von Sprache im Kontext), hier S. 179.

73 Köpcke, Prinz, 2005, hier S. 68.

74 Auf die Unterscheidung zwischen Kompetenz- und Performanzfehler kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. dazu z. B. Schneider 2012: 30).

75 Köpcke, Prinz, 2005, hier S. 68.

76 Schmidlin, Normwidrigkeit, 2017, hier S. 42.

77 Schmidlin, Normwidrigkeit, 2017, hier S. 43.

Relevanz des Zweifelns hin. Dabei ist das „zweifelnde Subjekt [...] der kompetente Sprecher“⁷⁸ und nicht der Lernende, dem ein ausreichendes Sprachwissen (noch) fehlt. Zur Abgrenzung zwischen Zweifel und Zweifelsfall lesen wir bei Dürscheid⁷⁹, dass „[d]as Vorkommen eines sprachlichen Zweifels [...] ein Zweifel voraus[setzt]; umgekehrt ist es aber keineswegs so, dass jedes Zweifel ein Hinweis auf einen sprachlichen Zweifelsfall ist.“ Solange einzelne Individuen an sprachlichen Phänomenen zweifeln, können wir noch nicht von einem Zweifelsfall sprechen. Um einen Zweifelsfall handelt es sich erst dann, wenn eine kollektive Unsicherheit in Bezug auf einen sprachlichen Sachverhalt herrscht.⁸⁰ Und tritt eine verunsichernde Variante häufig genug im allgemeinen Sprachgebrauch auf, wird sie zunächst zur Norm i. S. v. Norm₁ und schließlich vielleicht zur Norm i. S. v. Norm₂. Im schulischen Kontext lässt sich beobachten, dass die Schüler dabei tendenziell als progressive, die Lehrkräfte hingegen als konservative Kräfte wirksam sind und somit teilweise unterschiedliche Normvorstellungen aufeinandertreffen.⁸¹ Die Lehrkräfte haben qua ihrer institutionellen Funktion die Autorität, die Befolgung bestimmter sprachlicher Normen als präskriptive Normen einzufordern und Abweichungen zu sanktionieren.⁸² Die Art der Vermittlung von Sprachnormen durch Lehrpersonen „wird von ihren eigenen Einstellungen gegenüber der Sprachvariation und ihrem theoretischen Konzept der Standardsprache geprägt. Lehrpersonen bilden ein Teil des Kräftefeldes [AA/GA: i. S. v. Ammon⁸³], welches hinter der Standardisierung und Normierung von Sprachen steht.“⁸⁴ Im schulischen Umfeld könnten Lehrpersonen nicht nur als Normvermittler, sondern, wie Davies/Langer⁸⁵ zu bedenken geben, sogar als Normgeber betrachtet werden. Lehrkräften obliegt somit eine große Verantwortung. Entsprechend bewusst sollten sie mit Sprachnormen umgehen und in der Unterrichts- und

78 Schmidlin, Normwidrigkeit, 2017, hier S. 43.

79 Dürscheid, Zweifel, 2011, hier S. 155.

80 vgl. Dürscheid, Regeln, 2012, hier S. 188, Wolf Peter Klein: Auf der Kippe? Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung. In: Deutsche Grammatik-Regeln, Normen, Sprachgebrauch- Hrsg. von Marek Kopopka/Bruno Strecker. Berlin – New York: de Gruyter 2009, 141–165, hier S. 143.

81 vgl. Helmuth Feilke: Schulsprache – Wie Sprache Schule macht. In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Hrsg. von Susanne Günthner et al.: Berlin: de Gruyter 2012, 149–175, hier S. 150–152.

82 vgl. Feilke, Schulsprache, 2012, hier S. 150–151.

83 Ammon, Varietäten, 1995, hier S. 80.

84 Schmidlin, Normwidrigkeit, 2017, hier S. 51.

85 Winifred Davies/Nils Langer: Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Hrsg. von Albert Plewina/ Andreas Witt. Berlin: de Gruyter 2014, 299–321, hier S. 302.

Korrekturpraxis den Ermessensspielraum im sprachlichen Ausdruck⁸⁶ mit Bedacht abwägen. Das Zweifeln sollte dabei nicht nur als unangenehmer, lästiger Zustand wahrgenommen werden, der Unsicherheiten auslöst bzw. umständliches Nachschlagen in Referenzwerken erfordert. Das Zweifeln ist vielmehr Ausdruck für vorhandenes Problembewusstsein, der ein erster Schritt zum Nachdenken über Sprache darstellen kann.⁸⁷ Schmidlin⁸⁸ bezeichnet den „Prozess des Zweifelns [...], das Abwägen von Korrektheit und Angemessenheit“ als das „didaktisch Interessante“. Insofern sollte die Schule, so können wir schlussfolgern, die Kultur des Zweifelns stärker pflegen, die mit einer Kultur des Nachschlagens – oder Suchens, wenn wir über digitale Ressourcen sprechen – einhergehen sollte. Der Griff zum Wörterbuch oder zur Grammatik, der Einstieg in digitale lexikographische und korpuslinguistische Portale sollten dabei zum Alltag von Lernenden und Lehrenden gehören.⁸⁹ Die Benutzung sprachlicher Kodizes bzw. Ressourcen erfordert allerdings auch ein Wissen um deren Charakter. Im Allgemeinen ist dies ein deskriptiver Charakter und nicht ein präskriptiver, auch wenn viele Nachschlagewerke gern so wahrgenommen werden. Mit Ausnahme der Orthographie ist kein sprachlicher Bereich durch eine Norminstanz klar geregelt. Selbst in Werken wie dem Zweifelsfälle-Duden werden Angaben bzgl. der Korrektheit oder Angemessenheit nicht absolut gesetzt, sondern stets im Hinblick auf eine Bezugsgröße formuliert.⁹⁰ Hennig⁹¹ verwendet hier den Begriff des „Normativitätsdilemmas“, mit dem die „komplementäre [...] Verteilung [von] zwei Normklassen aus Sprachwissenschaft und Sprachöffentlichkeit“ bezeichnet wird, wobei wir Lehrkräfte als Teil der Sprachöffentlichkeit auffassen. Gegenstand der Sprachwissenschaft sind Gebrauchsnormen, die in der Sprachgemeinschaft Usus geworden sind; sie ist somit deskriptiv ausgerichtet; die Sprachöffentlichkeit hingegen geht von einer präskriptiven Auffassung von Normen aus, deren Einhaltung verpflichtend ist.⁹² „Dass Sprachbenutzer Schwierigkeiten damit haben, sich auf die Existenz mehrerer Varianten einzulassen, wissen wir aus der Sprachberatung.“⁹³ Ratsuchende möchten Antworten auf Fragen wie „Wie heißt es denn nun richtig?“ [...] Die Tatsache, dass es sich bei dem Bedürfnis nach klaren Regeln um ein

86 Dürscheid, Zweifeln, 2011, hier S. 163.

87 Dürscheid, Zweifeln, 2011, hier S. 161.

88 Schmidlin, Normwidrigkeit, 2017, hier S. 56.

89 vgl. Schmidlin, Normwidrigkeit, 2017, hier S. 53.

90 vgl. Dürscheid, Regeln, 2012, hier S. 111.

91 Mathilde Hennig: Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung. In: Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Hrsg. von Mathilde Hennig/Christoph Müller. Kassel: kassel university press. 2009, 14–38, hier S. 29.

92 vgl. Klein, Bekenntnis, 2009, hier S. 379, Hennig, Varianz, 2009, hier S. 28.

93 Hennig, Varianz, 2009, hier S. 29.

allgemein-menschliches Bedürfnis handelt, macht freilich das Normativitätsdilemma noch schwieriger.“⁹⁴ Nach Hennig⁹⁵ gibt es zwei Möglichkeiten, mit der Existenz von Varianten, d. h. in diesem Fall mit Zweifelsfällen umzugehen, nämlich die „Erklärung der Varianten“ und die „Bestimmung der Gebrauchsnorm“ oder die „Stigmatisierung einer Variante“ und die „Festlegung einer Zielnorm“. Dass die Sprachwissenschaft letztere Position nicht übernehmen kann, erschließt sich aus dem Gesagten von selbst. Dennoch sind, so Hennig⁹⁶, Annäherungen denkbar: Die Sprachwissenschaft könne dafür sorgen, dass „Varianz, Variation und Dynamik einen festen Platz im Alltagsverständnis von ‚Sprache‘ erhalten“, dass „der Öffentlichkeit Nachschlagewerke zur Verfügung stehen, die ihre Fragen thematisieren und verständlich zu beantworten versuchen“ und dass sie „dem Präskriptionsbedürfnis der Sprachbenutzer entgegenkomm[t], indem sie varietätenbezogene Regeln vorgibt“. Als positive Beispiele werden Nachschlagewerke zu Zweifelsfällen genannt.

Der Sprachwissenschaft sollte es gelingen, ihre Position zu verdeutlichen – und auch in die Lehrerausbildung einzubringen. Die Beliebtheit etwa von Sprachratgebern⁹⁷ lässt sich mit dem Wunsch nach Eindeutigkeit vonseiten der Sprachbenutzer in Verbindung bringen. Allerdings bedeuten eine Stigmatisierung von Varianten und eine Reduktion auf Richtig-falsch-Positionen ein Nichtanerkennen der Kontextgebundenheit von Normen und der Dynamik von Sprache. Sie bedeuten auch das Vorenthalten eines der wesentlichen Merkmale von Sprache, nämlich ihrer Lebendigkeit und ihrer Gestaltung als komplexer sozialer Prozess, an dem jede/r einzelne SprecherIn und SchreiberIn teilhat.

Bibliografie

- Abel, Andrea/ Glaznieks, Aivars: KoKo: Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum – ein Ergebnisbericht. Bozen: Eurac Research 2017, Version 1.0 <http://www.korpus-suedtirol.it/KoKo/Documents/Ergebnisse_Dokumentation_gesamt_FINAL.pdf> (Abruf 01.08.2018).
- Abel, Andrea/ Glaznieks, Aivars/Nicolas, Lionel/Stemle, Egon: An extended version of the KoKo German L1 Learner corpus. In: Proceedings of the Third Italian Conference on Computational Linguistics, CLIC-it 2016.

94 Hennig, Varianz, 2009, hier S. 29.

95 Hennig, Varianz, 2009, hier S. 30.

96 Hennig, Varianz, 2009, hier S. 35–36.

97 z.B. Bastian Sick: Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod, Folge 1 – Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer und Witsch. 2004.

- Hrsg. von Anna Corazza/Simonetta Montemagni/Giovanni Semeraro. Torino: Accademia University Press 2016, 13–18.
- Abel, Andrea/ Glaznieks, Aivars/Nicolas, Lionel/Stemle, Egon: KoKo: an L1 Learner Corpus for German. In: Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014), 26–31 May 2014. Hrsg. von Calzolari, Nicoletta / Choukri, Khalid / Declerck, Thierry / Loftsson, Hrafn / Maegaard, Bente / Mariani, Joseph / Moreno, Asuncion / Odijk, Jan / Piperidis, Stelios. Reykjavik: European Language Resources Association (ELRA) 2014, 2414–2421.
- Ágel, Vilmos: Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: Info DaF 35/1 (2008), 64–84 .
- ak(duell)ll 198 (2018) (17.1.) <http://akduell.de/wp-content/uploads/2018/01/198_web.pdf> (Abruf 01.08.2018).
- Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: de Gruyter. 1995.
- Arras, Ulrike: Subjektive Theorien als Faktor bei der Beurteilung fremdsprachlicher Kompetenzen. In: Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Hrsg. von Annette Berndt/Karin Kleppin. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 2010, 169–179.
- Becker-Mrotzek, Michael: Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfähigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997.
- Coseriu, Eugenio: Sprachkompetenz. Tübingen: Francke, 1988.
- Davies, Winifred V.: A critique of some common assumptions in German work on language and education. In: Proceedings of the 62nd Conference of University Teachers of German 1999. Hrsg. von Christopher Hall/David Rock. Bd. 2 Frankfurt am M.: Peter Lang. 2000, 207–222.
- Davies, Winifred V.: Standardisation and the school: norm tolerance in the educational domain. In: Linguistische Berichte 188 (2001), 393–414.
- Davies, Winifred V.: Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen. In: Germanistentreffen: Deutschland – Großbritannien – Irland. Tagungsbeiträge. Hrsg. von Werner Roggausch. Dresden. 2005, 323–339.
- Davies, Winifred V./Langer, Nils: „Gutes“ Deutsch – „Schlechtes“ Deutsch von 1600 bis 2005. In: Sprachreport 3 (2006), 2–8.
- Davies, Winifred V.: Gymnasialkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Hrsg. von: Winifred V. Davies/Annelis Häcki-Buhofer/Regular Schmidlin/Mélanie Wagner/Eva Wyss

- Tübingen: Narr Francke Attempto 2017, 123–146 (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur).
- Davies, Winifred V.: /Langer, Nils: Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Hrsg. von Albert Plewina/ Andreas Witt. Berlin: de Gruyter 2014, 299–321.
- Dittmar, Norbert: Grundlagen der Soziolinguistik: Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer 1997.
- Duden: Richtiges und gutes Deutsch. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Mannheim: Dudenverlag. 7., vollständig überarbeitete Auflage 2011.
- Duden: Die Grammatik. Berlin: Dudenverlag. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage 2016.
- Dürscheid, Christa: „Quo vadis, Casus? Zur Entwicklung der Kasusmarkierung im Deutschen“. In: Wahlverwandtschaften. Valenzen – Verben — Varietäten. Hrsg. von Hartmut E. H. Lenk/MaikWalter. Hildesheim: Olms 2007, 89–112 .
- Dürscheid, Christa: Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Hrsg. von Klaus-Michael Köpcke/Arne Ziegler, Arne. Berlin: de Gruyter 2011, 155–173.
- Dürscheid, Christa: Reich der Regeln, Reich der Freiheit. System, Norm und Normreflexion in der Schule. In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Hrsg. von Susanne Günthner et al. Berlin: de Gruyter. 2012, 105–120.
- Eckes, Thomas: Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. In: Language Testing 25 (2008), Heft 2, 155–185.
- Eisenberg, Peter: Sprachliches Wissen im Wörterbuch der Zweifelsfälle. Über die Rekonstruktion einer Gebrauchsnorm. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 3 (2007), 209–228.
- Elspaß, Stephan: „Alles unter den Tisch gekehrt“ – Phraseologische Gebrauchsauffälligkeiten im Urteil von Sprachbenutzern. In: Wer A sägt, muss auch B sägen. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Hrsg. v. Dietrich Hartmann/Jan Wirrer- Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2002, 127–160.
- Feilke, Helmuth: Schulsprache – Wie Sprache Schule macht. In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Hrsg. von Susanne Günthner et al.: Berlin: de Gruyter 2012, 149–175.

- Feilke, Helmuth /Augst, Gerhard: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick. Hrsg. von Gerd Antos/Hans P. Krings. Tübingen: Niemeyer 1989, 297–327.
- Glaznieks, Aivars/Abel, Andrea: ‚So einen Fehler wird einem das ganze Leben lang verfolgen.‘ Empirische Untersuchung grammatischer Kompetenzen am Ende der Oberschule. In: Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Hrsg. von Winifred Davies/Annelies Häcki-Buhofer/Regula Schmidlin/Mélanie Wagner/Eva Wyss. Tübingen: Narr Francke Attempto 2017, 235–275 (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur).
- Gloy, Klaus: Empirie des Nichtempirischen. In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Hrsg. von Susanne Günthner et al.: Berlin: de Gruyter 2012, 23–40.
- Häcker, Roland: Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Grammatik—Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Hrsg. von Marek Konopka/Bruno Strecker. Berlin – New York: de Gruyter. 2009, 309–332.
- Häfele, Dorit/Zillig, Werner: Aufsatzkorrektur–Analyse. Ein Modell und eine erste empirische Untersuchung. In: Sprache und Literatur. Themenheft: Texte bewerten 39 (2008), 56–74.
- Hennig, Mathilde: Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung. In: Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Hrsg. von Mathilde Hennig/Christoph Müller. Kassel: kassel university press. 2009, 14–38.
- Hennig, Mathilde: Was ist ein Grammatikfehler? In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Susanne Günthner et al. Berlin: de Gruyter 2012, 121–146.
- Hundt, Markus: Normverletzungen und neue Normen. In: Deutsche Grammatik—Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Hrsg. Marek Konopka/Bruno Strecker. Berlin – New York: de Gruyter 2009, 117–140.
- Klein, Wolf Peter: Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: Linguistik online 16, (2003), Heft 4/03, 5–33.
- Klein, Wolf Peter: Deskriptive statt präskriptiver Sprachwissenschaft!? Über ein sprachtheoretisches Bekenntnis und seine analytische Präzisierung. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 32 (2004), 376–405.
- Klein, Wolf Peter: Auf der Kippe? Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung. In: Deutsche Grammatik-Regeln, Normen, Sprachgebrauch- Hrsg. von Marek Konopka/Bruno Strecker. Berlin – New York: de Gruyter 2009, 141–165.
- Köpcke, Klaus-Michael: „Die Prinzessin küsst den Prinz“ – Fehler oder gelebter Sprachwandel? In: Didaktik Deutsch 18 (2005), 67–83.

- Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina: Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht. In: Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Hrsg. von Klaus-Michael Köpcke/Christina Noack. Baltmannsweiler: Schneider 2001, 3–12.
- Lüdeling, Anke/Walter, Maik: Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. Stark erweiterte Fassung von Lüdeling/Walter (2010) Korpuslinguistik. In: HSK 35, Deutsch als Fremdsprache. Mouton de Gruyter, Berlin. (<https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiterinnen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf>).
- Mukherjee, Joybrato: Korpuslinguistik und Englischunterricht: Eine Einführung. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2002 (=Band 14 von Sprache im Kontext).
- Peter, Klaus: Textbewertungen. Eine empirische Untersuchung zu Sprachbewusstheit und Spracheinstellungen. Tübingen: Stauffenburg 2011.
- Pohl, Thorsten: Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer 2007 (=Reihe Germanistische Linguistik 271).
- Schmidlin, Regula: Normwidrigkeit oder Variationsspielraum? Varianten des Standarddeutschen als sprachliche Zweifelsfälle. In: Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Hrsg. von Winifred Davies/Annelies Häcki-Buhofer/Regula Schmidlin/Mélanie Wagner/Eva Wyss. Tübingen: Narr Francke Attempto 2017, 41–60 (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur).
- Schneider, Jan Georg: Sprachliche ‚Fehler‘ aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Sprachreport 1–2 (2013), 30–37.
- Sick, Bastian: Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod, Folge 1 – Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer und Witsch. 2004.
- Steinhoff, Torsten: Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer 2007.
- Storrer, Angelika: Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde. In: Studiger.Tu-Dortmund.De, 2014, 1–20.
- Tischmeyer, Daniel/Mashkovskaya, Anna/Scholten-Akoun, Dirk: Sprachkompetenzen Studierender. Design und Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Hrsg. von Sarah Rühle/Annette Müller/Philip D. Th. Knoblich, Philip D. Th. Münster: Waxmann 2014, 125–157.

Österreichisches Deutsch und sprachliche Variation im Deutschen – ein Thema der PädagogInnenbildung in Österreich?

Dagmar Gilly & Barbara Schrammel-Leber

Abstract: Lehrpersonen haben eine wichtige Funktion in der Vermittlung von Sprachnormen und Einstellungen zu Sprachen und sprachlichen Varietäten. Die Beschäftigung mit der Varietätenvielfalt des Deutschen, mit der plurizentrischen Perspektive auf Deutsch und mit dem österreichischen Deutsch in der PädagogInnenbildung ist daher wesentlich für den Aufbau von abgesichertem fachspezifischen Wissen sowie für die Entwicklung einer positiven Einstellung zu sprachlicher Vielfalt im Allgemeinen. Erfahrungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen bekräftigen den Bedarf, die genannten Themen verstärkt in Bildungsangebote für Lehrpersonen miteinzubeziehen. Dieser Beitrag zeigt den Status Quo der Verankerung der Themen österreichisches Deutsch und Plurizentrik im Kontext der PädagogInnenbildung Neu unter Berücksichtigung der Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen und stellt Lehr- und Lernmaterialien zum österreichischen Deutsch vor, die für den Einsatz in Schulen und Hochschulen die PädagogInnenbildung entwickelt wurden.

Keywords: Österreichisches Deutsch, Plurizentrik, PädagogInnenbildung, Pädagogische Hochschulen, Curriculaanalyse, (inner)sprachliche Variation, Lehrmaterialien, Language Awareness, Mehrsprachigkeit

1. Einleitung

In der Linguistik ist die Vorstellung von einer einzigen korrekten, homogenen deutschen Standardsprache seit Langem abgelöst von der Konzeption von Deutsch als plurizentrische Sprache.¹ Plurizentrische Sprachen verfügen über gleichwertige, nationale Standardvarietäten, neben Deutsch trifft dies

1 Heinz Kloss: Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, ²1978. (Sprache der Gegenwart. Schriften des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim 37) Michael G. Clyne: The German language in a changing Europe. Cambridge: Cambridge University Press 1995. Ulrich Ammon: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter 1995.

zum Beispiel auch auf Englisch oder Arabisch zu. In der Beschreibung von Deutsch als plurizentrischer Sprache geht man von drei nationalen Standardvarietäten aus, dem deutschländischen Deutsch, dem Schweizer Deutsch und dem österreichischen Deutsch. Neben diesen Standardvarietäten existiert das Konstrukt Deutsch in der Realität in einer Vielzahl von weiteren Varietäten, die je nach linguistischer Konzeption als regionale Standardvarietäten, Regionalsprachen, Umgangssprachen und Dialekte bezeichnet werden.²

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) sind die Themen sprachliche Variation im Deutschen bzw. sprachliche Vielfalt der deutschsprachigen Länder sowie Deutsch als plurizentrische Sprache seit vielen Jahren präsent, werden diskutiert und finden sowohl in der Fortbildung von LehrerInnen von Deutsch als Fremdsprache und internationalen Sprachprüfungen als auch in Unterrichtsmaterialien Berücksichtigung, auch wenn deren Umsetzung in der Praxis noch ein Entwicklungsfeld darstellt.³

Die Präsenz der Themen zeigt sich konkret etwa am Beispiel des österreichischen Angebots zur internationalen DaF-LehrerInnenfortbildung von Kultur und Sprache⁴ oder an der thematischen Ausrichtung einzelner Sektions- bzw. Arbeitsgruppen im Rahmen der alle vier Jahre stattfindenden Internationalen Deutschlehrertagung, wie zuletzt 2017 in Fribourg mit dem Titel „Sprachliche Variation im Deutschen“.

Internationale Sprachprüfungen wie das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) zeigen, dass die sprachliche Vielfalt (auf Ebene Standardsprache) des deutschsprachigen Raums Berücksichtigung findet, wenn in den gemeinsam mit Deutschland und der Schweiz entwickelten Prüfungen authentisches Material aus Österreich, Deutschland und der Schweiz – insbesondere im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten – als gleichwertig zugrunde gelegt wird (z.B. Stufe B1 Lesen/Hören⁵). Auch Lehr- und Lernmaterialien für Erwachsene⁶ greifen das Thema auf sowie zwei spezielle Online-Lernangebote zur österreichischen Landeskunde auf einer gemeinsamen Plattform von Österreich-Institut und Österreichischem Integrationsfonds.⁷

- 2 Sara Hägi: Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag. Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 37 (2007), 5–13, hier S. 7.
- 3 Ilona Elisabeth Fink/Jutta Ransmayr/Rudolf de Cillia: „Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.“ Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutsch bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: ÖDaF-Mitteilungen 33 (2017), Heft 1, 79–96, hier S. 79.
- 4 Kultur und Sprache. <http://www.kulturundsprache.at/> [Abruf 29.08.2018].
- 5 ÖSD Zertifikat B1. <https://www.osd.at/b1-zb1/> [Abruf 29.08.2018].
- 6 z.B. Schritte Plus Österreich. Hueber Verlag. <https://www.hueber.de/schritte-plus-neu/at> [Abruf 29.08.2018].
- 7 Mein Sprachportal. Materialien mit dem Schwerpunkt Österreich. Einführung in das österreichische Deutsch Teil 1 und 2. <https://sprachportal.integrationsfonds.>

Lehrende und Lernende von Deutsch als Fremdsprache werden durch eine plurizentrische Perspektive auf die Zielsprache Deutsch in Materialien und durch eine entsprechende Sichtbarkeit und Hörbarkeit in Prüfungen sowie persönliche Erfahrungen und Begegnungen mit sprachlichen Gegebenheiten (auch „vor Ort“) darauf vorbereitet bzw. dafür sensibilisiert, dass der deutsche Sprachraum durch große Vielfalt gekennzeichnet ist, und es daher – vor allem was rezeptive Fertigkeiten angeht – wichtig ist, sich dieser sprachlichen Vielfalt bewusst zu sein und sie als Lernfeld wahrzunehmen.⁸

Ein plurizentrischer Ansatz unterstützt einerseits eine Grundhaltung, die unterschiedliche nationale Standardvarietäten als gleichwertig anerkennt und damit einer sprachlichen Diskriminierung wie sie etwa österreichische LektorInnen und SprachassistentInnen erfahren – SprecherInnen der österreichischen Standardvarietät werden mitunter als „Dialekt“-SprecherInnen wahrgenommen und ihre Sprache wird als „weniger gutes“ Deutsch“ eingestuft⁹ – entgegenwirken kann. Andererseits eröffnet er wichtige Lernfelder. Im Bericht der o.g. Fachgruppe der IDT 2017 werden die zentralen Lernfelder, die sich aus der Beschäftigung mit sprachlicher Variation ergeben, zusammengefasst: „Durch die Beschäftigung mit sprachlicher Variation im Input werden Lernende auf die kommunikative Realität vor Ort vorbereitet (Abfederung von „Sprachshocks“), erweitern ihr metasprachliches und soziolinguistisches Wissen (Stichwort Language Awareness) und entwickeln eine positive Einstellung zu (sprachlicher) Vielfalt im Allgemeinen (formbezogenes Diskurspluralitätsbewusstsein)“.¹⁰

Die genannten Lernfelder erscheinen aus unserer Sicht trotz unterschiedlicher unterrichtlicher Ausgangssituation wichtig für Lehrpersonen und Lernende von Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache in Österreich – vor allem in Hinblick auf die Entwicklung einer positiven Einstellung zu sprachlicher Vielfalt im Allgemeinen und der Entwicklung von Toleranz bei Normabweichungen. Gerade weil Lehrpersonen eine wichtige Rolle in der Vermittlung von Sprachnormen und Einstellungen Sprachen und sprachlichen Varietäten gegenüber zukommt, diese jedoch häufig über wenig abgesichertes Wissen in

at/deutsch-lernen/materialien-zum-kostenlosen-download/materialien-mit-schwerpunkt-oesterreich [Abruf 29.08.2018].

- 8 Arbeitsgruppe SIG 2.4. der IDT 2017: Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF, S. 13. https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf [Abruf 29.08.2018].
- 9 Jutta Ransmayr: Charmant, aber falsch? Das Image-Defizit des österreichischen Deutsch im Ausland und die daraus folgenden Konsequenzen für die DaF-Praxis, den Landeskundeunterricht sowie für die Forschung und Österreichs Kulturarbeit im Ausland. In: ÖDaF-Mitteilungen 23(2007), Heft 2, 66–76, hier S. 66–67.
- 10 Arbeitsgruppe SIG 2.4.: Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums (wie Anm. 10), S. 13.

Bezug auf die Plurizentrik des Deutschen verfügen, ist eine Verankerung des Themas in der PädagogInnenbildung wesentlich dafür, dass dieses im Unterricht von Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache behandelt wird¹¹. Unsere eigenen Erfahrungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen bestätigen die oben zitierten Befunde. Sowohl Studierende als auch Lehrpersonen, die bereits in der Praxis tätig sind, verfügen über wenig Wissen über die verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen, am geläufigsten sind lexikalische Unterschiede zwischen den Varietäten. Es zeigt sich eine Unsicherheit in der Benennung und Einordnung unterschiedlicher sprachlicher Varietäten, wie zum Beispiel der Unterscheidung von Standardsprache und Dialekt oder den Begrifflichkeiten Hochsprache/Hochdeutsch und Standardsprache. Die Diskussion dieser Themen in Lehrveranstaltungen in der Aus- und Weiterbildung sowie die Klärung von Begriffen und die Reflexion des eigenen Sprachhandelns im Kontext Schule wird von Studierenden und Lehrpersonen in Rückmeldungen zu Lehrveranstaltungen sehr positiv aufgenommen.

Es stellt sich die Frage, inwiefern sich Themenbereiche wie sprachliche Variation im Deutschen im Kontext eines plurizentrischen Ansatzes auch in der PädagogInnenbildung in den Fachbereichen Deutsch sowie Deutsch als Zweitsprache in Österreich finden. Das Projekt „Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“¹² ist die erste systematische Untersuchung zur Frage, wie diese Themen in Hochschulen und Schulen in Österreich verankert sind. Seit dieser Untersuchung bot die Neugestaltung der Curricula im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu (PBN) die Möglichkeit weitere Themen in den Curricula zu verankern. In diesem Beitrag gehen wir auf den Status Quo der Verankerung des Themenfeldes im Kontext der PBN in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen ein und stellen Lehr- und Lernmaterialien zum österreichischen Deutsch vor.

2. Verankerung in der Ausbildung

Wie die Ergebnisse der Curriculaanalyse im Rahmen des Projekts „Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ zeigen, sind die Themen Plurizentrik und nationale Standardvarietäten des Deutschen in der Erstausbildung von LehrerInnen von Deutsch als Erstsprache in Österreich

11 Fink/Ransmayr/de Cillia: „Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht“ (wie Anm. 3), S. 80.

12 Österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. <https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/> [Abruf 29.08.2018].

unsystematisch bis gar nicht verankert¹³. Das Konzept der Plurizentrik, das österreichische Deutsch sowie andere nationale Standardvarietäten finden kaum oder nur in sehr wenigen der untersuchten Curricula Erwähnung. Sowohl in den Curricula für die bisherige Ausbildung der VolksschulpädagogInnen als auch der HauptschulpädagogInnen werden Begriffe wie Norm und normgerecht unkommentiert und ohne Bezug auf ein Referenzwerk verwendet¹⁴. In den Curricula zweier Universitäten finden sich zwar Hinweise auf nationale Varietäten des Deutschen, jedoch wird auch hier unkommentiert von einer sprachlichen Norm und wiederholt von der „deutschen Standardsprache“ gesprochen, was eine monozentristische Sichtweise des Deutschen nahelegt. Die Projektergebnisse machen deutlich, dass die Themen in Lehrwerken und Lehrplänen für Schulen nur sehr marginal aufgegriffen werden¹⁵. Ähnlich wie in den untersuchten Curricula wird in den Lehrplänen für Schulen immer wieder von „Standard“ und „Norm“ gesprochen, ohne dabei zu klären, worauf sich diese Begriffe genau beziehen.

Seit der Untersuchung im Rahmen des oben genannten Projekts bot die PBN die Chance, relevante Themen neu in den Curricula zu verankern. Aktuell wird von mehreren österreichischen Pädagogischen Hochschulen und dem Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) ein kooperatives Forschungsprojekt zur Verankerung des Themenfelds „Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“¹⁶ durchgeführt. Als Untersuchungsgegenstand dienen vier Curricula der Ausbildung Primarstufe Bachelor aus den vier Entwicklungsverbänden, zwei davon sind Verbundcurricula, umfassen also mehrere Pädagogische Hochschulen, zwei davon sind Einzelcurricula bestimmter Pädagogischer Hochschulen. Im Rahmen dieses Projekts wurde ebenfalls erforscht/erhoben, ob die Begriffe Plurizentrik, österreichisches Deutsch, Varietäten des Deutschen sowie inner-sprachliche Mehrsprachigkeit in die neuen Curricula Eingang gefunden haben.

13 Jutta Ransmayr/Ilona Elisabeth Fink: Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Vorläufige Ergebnisse des FWF-Projekts. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38 (2014), Heft 3, 40–53, hier S. 45.

14 Ransmayr/Fink: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache (wie Anm. 13), S. 45.

15 Ransmayr/Fink: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache (wie Anm. 13), S. 43–45.

16 Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula der Primarstufe. Ein kooperatives Forschungsprojekt der PH OÖ, PHSt, PHT, PHV und des BIMM zu den Curricula der Primarstufe auf Bachelor- und Masterniveau unter besonderer Berücksichtigung der (Studien)Schwerpunkte. <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/paedagoginnenbildung-im-kontext-von-mehrsprachigkeit-und-migration/#forschungsprojekt-zu-den-curricula-der-primarstufe-der-paedagoginnenbildung-neu> [Abruf 29.08.2018].

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass diese Themen in den Curricula der PBN nicht entsprechend aufgegriffen wurden und nur sehr selten Erwähnung finden. In einem der Curricula kommt keiner der Begriffe vor, in den anderen findet sich an je einer bzw. zwei Stellen ein Verweis auf die genannten Themen, indem Inhalte wie Umgang mit Sprachvarietäten, Reflexion der eigenen Sprachlichkeit, innere Mehrsprachigkeit, Wissen um die Bedeutung von Sprachvarietäten, Standard, Umgangssprache, Dialekt in den Modulbeschreibungen angeführt sind. Das Thema „Deutsch als plurizentrische Sprache“ wird nur in einem Curriculum explizit genannt, der Begriff „österreichisches Deutsch“ findet sich nur an einer Stelle in einem Curriculum. Im Gegensatz zu den oben erwähnten Vorgängercurricula, kommen in den aktuellen Curricula die Begriffe „Norm“, „Sprachnorm“ und „normgerecht“ in Bezug auf Sprache so gut wie nicht vor. Nur in einem der untersuchten Curricula gibt es einen Verweis auf Korrekturverhalten unter „Berücksichtigung der Sprachnorm“, wobei auch hier nicht weiter expliziert wird, welche Norm gemeint ist.

Interessant ist, dass die Begriffe, sofern sie in den Curricula vorkommen, nicht im Fachbereich Deutsch auftreten, sondern über die „Hintertür“ von Deutsch als Zweitsprache oder „Sprachlicher Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“ thematisiert werden. Die Mehrheit der oben erwähnten Nennungen kommt in wählbaren Studienschwerpunkten zu den Themen „Sprachliche Bildung und Diversität“ oder „Mehrsprachigkeit“ vor.

Unsere ersten Erfahrungen mit der Einbeziehung dieser Themen in Lehrveranstaltungen des wählbaren Schwerpunkts „Sprachliche Bildung und Diversität“ sowie der Lehrveranstaltung „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Steiermark unterstreichen die Relevanz des Themas für die PädagogInnenbildung. Die Reflexion der eigenen Sprachlichkeit in diesen Studienangeboten zeigen, dass viele Studierende eine Art Sprachchock erleiden, wenn sie an die Pädagogische Hochschule kommen, weil sie den Druck verspüren „Hochdeutsch“ sprechen zu müssen, sich aber in dieser sprachlichen Varietät (noch) nicht wohl bzw. „zuhause“ fühlen. Diese sprachliche Unsicherheit zeigt sich deutlich in formellen Settings wie Präsentationen oder Prüfungen. In der Reflexion der eigenen Sprachverwendungsmuster wird deutlich, dass die Studierenden unsicher in der Benennung, Unterscheidung und Handhabung von sprachlichen Varietäten sind. Das Konzept der Plurizentrik ist den Studierenden mehrheitlich unbekannt. Wissen in Bezug auf die Unterschiede zwischen deutschländischem Deutsch und österreichischem Deutsch beschränken sich auf den Wortschatz und hier vor allem auf den Bereich von Speisen. Es gibt auch einige Unsicherheit und Uneinigkeit unter den Studierenden, ob österreichisches Deutsch wirklich gleichwertig mit deutschländischem Deutsch ist oder nicht doch eine Art Dialekt. Schweizer Deutsch wird überhaupt häufig mit Schweizerdeutsch („Schwyzerdütsch“) gleichgesetzt, also als dialektale Varietät betrachtet. Die Auseinandersetzung

der Studierenden mit der Vielfalt der sprachlichen Varietäten im Deutschen und den damit verbundenen Wertigkeiten durch Reflexions- und Inputphasen führt zu einem erweiterten metasprachlichen und soziolinguistischen Wissen und zu mehr Sicherheit im Gebrauch von unterschiedlichen sprachlichen Varietäten im Hochschul- und Schulkontext. Darüber hinaus schafft die Beschäftigung mit innerer Mehrsprachigkeit und mit eigenen Erfahrungen der sprachlichen Entfremdung Verständnis für sprachliche Vielfalt, Mehrsprachigkeit und die Situation von Schülerinnen und Schülern mit dialektalem Hintergrund oder mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

Die Curricula für das in der PBN verpflichtende Masterstudium Primarstufe sind an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen unterschiedlich weit entwickelt. Eine detaillierte Analyse der Mastercurricula ist derzeit noch ausständig. Exemplarisch hervorzuheben ist im Zusammenhang mit einer spezifischen thematischen Schwerpunktsetzung das bereits veröffentlichte Curriculum für den Master Primar „Sprachliche Bildung“ der Pädagogischen Hochschule Wien¹⁷, das ähnlich wie die oben beschriebenen Schwerpunktangebote im Bachelorstudium Primarstufe, die Themen Plurizentrik des Deutschen und soziolinguistisches Wissen zu Dialekt, Standardsprache etc. zumindest als einen von mehreren Inhalten eines Moduls explizit nennt. Es bleibt abzuwarten, ob und in welcher Weise das Thema in den weiteren gerade entstehenden Curricula für das Masterstudium Primarstufe aufgegriffen werden wird.

Die unzureichende Verankerung des Themenfelds in den Curricula der Primarstufe (Bachelor) könnte in Zusammenhang damit stehen, dass linguistisches Grundlagenwissen, zu dem Varietätenlinguistik gehören würde, immer noch in nur sehr geringem Ausmaß in der Ausbildung im Fachbereich Deutsch vorkommt. Der Nachholbedarf betreffend Kompetenzen im Bereich des linguistischen Grundlagenwissens zeigt sich u.a. deutlich in den Fort- und Weiterbildungsangeboten zum aktuellen Thema der Sprachstandsbeobachtung (wie etwa mit USB DaZ).

Detaillierte Ergebnisse zu den Curricula des Bachelor- und Masterstudiums Sekundarstufe der PBN liegen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vor. Die exemplarische Analyse des Curriculums für das Fach Deutsch, Bachelorstudium Sekundarstufe im Entwicklungsverbund Süd-Ost¹⁸ zeigt, dass in diesem Bereich das Thema ebenfalls nur marginal verankert ist. Im Curriculum wird durchwegs, ohne weitere Spezifikation oder Erklärung, der Begriff „deutsche Standardsprache“ verwendet, z.B. in Bezug auf die korrekte

17 Pädagogische Hochschule Wien: Curriculum Primarstufe. Masterstudium (60 ECTS).

18 Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark: Curriculum für Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. https://www.phonl.ine.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=2366&pDocNr=961314&pOrgNr=1 [Abruf 29.08.2018].

Aussprache, die Norm oder in Hinblick auf grammatische Strukturen. Die Begriffe Plurizentrik und österreichisches Deutsch kommen im Curriculum nicht vor, allerdings finden sich sowohl bei den Modulinhalt als auch bei den zu erwerbenden Kompetenzen einige wenige Nennungen aus dem Bereich der Soziolinguistik des Deutschen, wie z.B. „Varietätengefüge und Sprachensituation im deutschen Sprachraum (vor allem Österreich)“¹⁹, „mediale, funktionale, soziale, räumliche und situative Differenzierungen von Sprache und Sprachgebrauch“²⁰ und „Genese der Aussprachenormen des Deutschen und Unterschiede zum Gebrauchsstandard (v.a. in Österreich)“²¹. Insgesamt vermittelt das exemplarisch analysierte Curriculum einen ähnlichen Eindruck wie die Curricula für die Primarstufe: die Varietätenvielfalt des Deutschen ist zwar erwähnt, allerdings nur marginal und in der inhaltlichen Ausgestaltung eher vage.

Auch wenn das Thema nur sehr marginal in den Curricula der Ausbildung verankert ist, ist es wahrscheinlich, dass einzelne Lehrende im Rahmen ihrer Lehrveranstaltung das Thema als Inhalt aufgreifen, weil sie überzeugt davon sind, dass es eine hohe Relevanz für den Schulkontext hat. Diese Annahme wird belegt durch die Tatsache, dass im Rahmen der BIMM-Vernetzung die Themen österreichisches Deutsch und Plurizentrik des Deutschen von VertreterInnen der österreichischen Pädagogischen Hochschulen als sehr relevant für die PädagogInnenausbildung erachtet werden und berichtet wird, dass sie im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden.

3. Verankerung in der Fort- und Weiterbildung

Was für die Ausbildung gilt, spiegelt sich im Angebot der Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Fort- bzw. Weiterbildung. Die genannten Themen kommen einerseits in Fortbildungsangeboten explizit, also als Schwerpunktthemen einer Veranstaltung, kaum bis nicht vor. Das überrascht insofern nicht, als die genannten Themen offensichtlich nicht als relevant oder wichtig gesehen werden, sondern eher als „Orchideenthema“ wahrgenommen bzw. missverstanden werden – sowohl von LehrerInnenseite also auch von Seite der OrganisatorInnen von Fortbildungen. Das zeigt sich gleichermaßen daran, dass bestehende Angebote, wie etwa die weiter unten angesprochenen bundesweiten

19 Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark: Curriculum für Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (wie Anm. 18), S. 163.

20 Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark: Curriculum für Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (wie Anm. 18), S. 147.

21 Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark: Curriculum für Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (wie Anm. 18), S. 157.

Seminare, von PädagogInnen/PädagogInnenbildnerInnen nicht so stark nachgefragt werden wie andere aktuelle Themen und im Bewerbungsprozess intensiv betreut bzw. „erklärt“ werden müssen – offenbar wird das Thema nicht als wichtig wahrgenommen und ganz sicher oftmals nicht in seiner Bedeutung erkannt, wie die Rückmeldungen von TeilnehmerInnen an bundesweiten Angeboten zeigen: „Wir hatten ursprünglich gedacht, es gehe bei dem Seminar zum österreichischen Deutsch um die Beschäftigung mit dem Dialekt.“ Die Assoziation von österreichischem Deutsch mit Dialekt kommt auch in der Konzeptionalisierung von österreichischem Deutsch durch SchülerInnen und LehrerInnen im Projekt „Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ zutage.²² In den bundesweiten Angeboten ging es aber bewusst nicht – wie sonst manchmal bei Fortbildungsangeboten der Pädagogischen Hochschulen – um den Kompetenzerwerb zum Thema Dialekte in Österreich, sondern insbesondere um die Beschäftigung mit dem österreichischen Deutsch als einer der nationalen Standardvarietäten des Deutschen und damit Unterrichts- und Bildungssprache in der österreichischen Schule.

Seit 2012 gibt es seitens der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Auftrag des Bildungsministeriums und in Kooperation mit der Universität Wien die Initiative, die Themen österreichisches Deutsch als Standardsprache, sprachliche Variation im Deutschen bzw. sprachliche Vielfalt der deutschsprachigen Länder sowie Deutsch als plurizentrische Sprache über ein Angebot der bundesweiten Fortbildung auch für den Deutschunterricht in Österreich aufzugreifen, sichtbar zu machen und das Bewusstsein zu stärken, dass diese Themen hohe Relevanz für ein sprachbewusstes Handeln von Lehrpersonen insbesondere im Unterricht von Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache haben.

Die Zielgruppe dieser Bundesseminare verschob sich im Lauf der Zeit vom Fokus „interessierte Lehrpersonen von Deutsch (alle Schularten)“ hin zu MultiplikatorInnen und Lehrenden bzw. MitarbeiterInnen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, weil deutlich wurde, dass eine Verankerung des Themas sinnvoll dort anzusetzen wäre, wo bereits Lehramtsstudierende frühzeitig im Rahmen ihrer Ausbildung erreicht würden, oder dort, wo die „neuen“ Themen in bereits bestehende Studienangebote der Weiterbildung (z.B. Lehrgänge für Deutsch als Zweitsprache) integriert würden.

Ziel der Bundesseminare war es, Lehrenden aktuelles Basiswissen zum Thema österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an Schulen in Österreich im Kontext der Plurizentrik zur Verfügung zu stellen und sie für die innersprachliche Variation des Deutschen zu sensibilisieren, sowie ihre Fragen aus der Praxis des schulischen Sprachgebrauchs oder der Sprachnorm zu diskutieren und Spracheinstellungen zu reflektieren und so zu

22 Fink/Ransmayr/de Cillia: „Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht“ (wie Anm. 3), S. 83.

mehr Sicherheit im Umgang mit österreichischem Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache beizutragen. Durch das Kennenlernen von Materialien (für verschiedene Schulstufen) zum österreichischen Deutsch sollte Lehrenden eine Berücksichtigung des Themas im Unterrichtskontext erleichtert werden.

Folgende Inhalte standen daher im Zentrum der Seminare: Österreichisches Deutsch und Plurizentrik – Relevanz für den österreichischen Schulkontext, aktuelle Forschungsergebnisse zum Thema „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“, Sprachwandel, österreichisches Deutsch und Jugendsprache, österreichisches Deutsch in der Literatur, Textanalyse, Zweifelsfälle bei Korrekturarbeiten, Beurteilungskriterien, Wörterbücher und ihre Markierungen, Beispielfälle aus der Praxis, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: Plurizentrische Zugänge.

Für 2018 wurde das Angebot stärker als Arbeitstagung für Tätige in der PädagogInnenbildung, MitarbeiterInnen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten konzipiert – offen für Lehrende von Deutsch (alle Schularten) und Lehrende in Deutschförderangeboten (Deutsch als Zweitsprache). Sie wird im Auftrag des BMBWF von der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Kooperation mit dem Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) und der Universität Wien durchgeführt.

Die Veranstaltung bietet einen Überblick zum Status quo und zu aktuellen Entwicklungen zum Themenbereich „Variation der deutschen Sprache in Österreich“ im Rahmen der PädagogInnenbildung auf Ebene von Schulen und Hochschulen. Sie nimmt die Bereiche Forschung, Lehre und Unterricht in den Blick und bietet Basiswissen zu innersprachlicher Variation, Plurizentrik und österreichischem Deutsch mit Relevanz für Schulen und Hochschulen. Ein besonderer Fokus wird auf die Fragestellung gelegt, wie die genannten Themen im Schulkontext und in der PädagogInnenbildung verankert sind/werden können bzw. welche Implikationen die Ergebnisse aktueller Forschungsarbeiten für die Lehre und weitere Curriculaentwicklung in der PädagogInnenbildung haben.

Das Ziel ist es, Impulse für die Verankerung des Themas „Variation der deutschen Sprache in Österreich“ in der PädagogInnenbildung und in der Schule zu setzen, bundesweit einen Vorschlag zu einem möglichen „Kompetenzpaket: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache im Kontext der Plurizentrik“ (Lernziele/Kompetenzen/Inhalte) zu entwickeln und Möglichkeiten der Berücksichtigung dieses Kompetenzpakets bei der Überarbeitung zukünftiger Curricula bzw. Entwicklung von Studienangeboten zu diskutieren. Die Veranstaltung soll ebenso die bundesweite Vernetzung von an der Thematik interessierten LehrerbildnerInnen unterstützen.

Begleitend zu den bundesweiten Fortbildungsveranstaltungen wurde von Beginn an ein Themenheft geplant, das Basiswissen und methodisch-didaktische Vorschläge für die Umsetzung der Themen im Unterricht an Schulen

und in der Lehre an Hochschulen bieten sollte. Unter Berücksichtigung von Bedarfsrückmeldungen und Mitwirkung seitens Lehrpersonen entstand die Handreichung „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“²³, diese wird Lehrpersonen kostenfrei zur Verfügung gestellt und ist als Download frei zugänglich. Sie wird im Detail weiter unten dargestellt.

Zusammenfassend folgt hier ein Blick auf die bisherigen Erfahrungen, die im Rahmen der bundesweiten Seminare 2013, 2014 und 2016 gesammelt (mit insgesamt etwa 130 TeilnehmerInnen) wurden. Aus den Rückmeldungen der TeilnehmerInnen lässt sich folgende Situation für die Verankerung der Themen im Bereich der Fortbildung von PädagogInnen skizzieren. PädagogInnen

- halten das Thema nach dem Besuch einer Fortbildungsveranstaltung für relevant, wichtig und interessant für ihren Unterricht.
- erwerben im Rahmen ihrer Ausbildung wenig Basiswissen zu den Themenbereichen.
- ist das Konzept von Deutsch als plurizentrischer Sprache meist nicht bekannt.
- sind unsicher betreffend linguistische Terminologie zu sprachlicher Variation und deren Bedeutung für Deutschlehrpersonen bzw. deren Relevanz für die Lehre an Schulen und Hochschulen, dabei geht es um Begriffe wie Standardsprache, Hochsprache, Hochdeutsch, österreichisches Deutsch, deutschländisches Deutsch, Schweizer Standarddeutsch, Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Dialekt, Umgangssprache, nationaler bzw. regionaler Standard etc.
- kennen relevante aktuelle Forschungsprojekte und deren Ergebnisse meist nicht.
- reflektieren ihren Sprachgebrauch im Unterricht und ihre Spracheinstellungen betreffend die innersprachliche Variation des Deutschen nicht bzw. selten – auch nicht im Rahmen der Ausbildung/Weiterbildung.
- finden wenig Unterstützung in Lehrwerken, um die Themen im Unterricht aufzugreifen – und wenn ja, dann meist auf Ebene Wortschatz und oftmals unter Vermischung der Ebenen Standard und Dialekt.
- kennen vorhandene Materialien zum themenspezifischen Basiswissen nicht immer bzw. benutzen diese nicht.
- erachten die Bereitstellung von methodisch-didaktischen Materialien für den Einsatz in Schule/Hochschule für hilfreich.
- nehmen das Thema nach dem Besuch einer Fortbildungsveranstaltung auch in Hinblick auf die Entwicklung einer offenen und positiven Sicht auf sprachliche Vielfalt als relevant wahr.

23 Bundesministerium für Bildung und Frauen: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2> [Abruf 29.08.2018].

Die Erfahrungen der teilnehmenden Lehramtsstudierenden bestätigten im Wesentlichen die oben genannten Punkte.

Die PBN war ebenfalls ein Impuls, das bisherige Weiterbildungsangebot zum Themenfeld „Interkulturelle Bildung – Deutsch als Zweitsprache“ an Pädagogischen Hochschulen neu zu überdenken. Parallel zur Entwicklung von Studienschwerpunkten für das Bachelorstudium Primarstufe mit dem Fokus Sprachliche Bildung im Kontext von Diversität und Deutsch als Zweitsprache wurden bestehende Lehrgangsangebote überarbeitet bzw. neue Lehrgänge eingerichtet. Nicht zuletzt durch den hohen Bedarf an Nachqualifizierung von PädagogInnen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Sprachstandsdiagnostik wurde vermehrt linguistisches Basiswissen in den Curricula der Lehrgänge verankert. Die Erfahrungen aus den Lehrgängen zeigen, dass es in der Weiterbildung von PädagogInnen ähnliche Bedarfslagen wie in der bundesweiten Fortbildung gibt. PädagogInnen haben wenig Basiswissen in Bezug auf sprachliche Variation im Allgemeinen und speziell im Deutschen. Gleichzeitig zeigt sich in den Reflexionen der eigenen Sprachverwendungsmuster sehr deutlich, dass vor allem der Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache und die damit verbundenen Wertigkeiten und Zuschreibungen ein zentrales und auch konfliktträchtiges Thema für PädagogInnen sind. So schreibt eine Pädagogin in ihrer Reflexion: „Mit Standarddeutsch kann ich besser Wissen vermitteln. Wenn es um persönliche/private Dinge geht, spreche ich lieber im Dialekt. Da kann ich emotionaler sein. Bei Elterngesprächen versuche ich „perfektes“ Standarddeutsch zu sprechen, weil man gebildeter rüberkommt. Oder vielleicht nicht? Wirkt es ab und zu sogar abgehoben oder sogar überheblich?“²⁴ Auch für die SchülerInnen ist die Wertigkeit und Erwünschtheit von verschiedenen sprachlichen Varietäten des Deutschen in der Schule ein wichtiges Thema. In Workshops zu Sprachbewusstheit im Rahmen des Schulprojekts „Switch – Misch einfach mit“²⁵ berichteten SchülerInnen immer wieder davon, wie wichtig ihnen der Dialekt ist, dieser aber von den PädagogInnen im Schulkontext eher abgewertet wird, obwohl diese selbst auch Dialekt verwenden. Die SchülerInnen zeigten auch einen hohen Reflexionsgrad in Bezug auf die unterschiedlichen Bewertungen von sprachlichen Varietäten. Das äußert sich z.B. in Aussagen wie „Es heißt, dass man mit jemanden, vor dem man Respekt haben muss, keine Umgangssprache sprechen soll.“²⁶ In Weiterbildungslehrgängen zeigt sich ebenfalls, dass über die Auseinandersetzung mit

24 Reflexion der eigenen Sprachverwendungsmuster im Rahmen des Lehrgangs „Deutsch als Zweitsprache“ der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Sommersemester 2017.

25 Astrid Kury/Barbara Schrammel-Leber (Hg.): Switch – misch einfach mit! Ein Reader zur sprachlichen, kulturellen und politischen Bildung an Neuen Mittelschulen in der Steiermark. Graz: edition keiper 2018.

26 Kury/Schrammel-Leber: Switch – misch einfach mit! (wie Anm. 25), S. 138.

der Varietätenvielfalt des Deutschen Bewusstsein und Verständnis für sprachliche Vielfalt im Allgemeinen und die damit verbundenen Entfremdungs- und Konflikterfahrungen geschaffen werden kann.

4. Methodisch-didaktische Materialien

Das Themenheft „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“²⁷ ist ein Lehr- und Lernmaterial, das sich an Deutschlehrende aller Schularten in Österreich richtet, die in ihrem Unterricht die Vielfalt des deutschsprachigen Raums und die Besonderheiten der deutschen Sprache in Österreich vertiefend thematisieren möchten. Das Themenheft fokussiert dabei auf die Sensibilisierung für Phänomene der schriftlichen Standardsprache in Österreich. Denn es sollte gerade nicht um die innersprachliche Variation auf Ebene Standard – Umgangssprache – Dialekt gehen, um die Vermischung von Standard und Dialekt, mit der das Thema österreichisches Deutsch oftmals konfrontiert ist, zu vermeiden. Und es wurde bewusst darauf verzichtet, den Bereich der Aussprache über ergänzende Hör- bzw. Hör-/Seh-Texte aufzugreifen.

Das Themenheft gliedert sich in drei Bereiche (Teile 1–3). Nach einer Darstellung zum österreichische Deutsch aus der Sicht von Kultur und Sprache, die u.a. die Diskrepanz zwischen Außen- und Innensicht hinsichtlich der Varietäten der deutschen Sprache anspricht, geben im Teil 1 des Themenhefts drei Basistexte einen Überblick zum aktuellen Stand der Diskussion zum österreichischen Deutsch im Kontext der Plurizentrik. Der erste Basistext unter dem Titel „Österreichisches Deutsch – ein Klärungsversuch“ fokussiert auf die Frage des österreichischen Deutsch als gleichwertige Standardvarietät des Deutschen. Im zweiten Basistext werden erste Ergebnisse des Forschungsprojekts „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“²⁸ vorgestellt betreffend die Einstellungen von Lehrpersonen und SchülerInnen zu den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache. Der dritte Basistext stellt das österreichische Deutsch im Kontext der Plurizentrik vor. Der Teil 2 stellt Lehr- und Lernmaterialien für den Einsatz im Deutschunterricht in allen Schularten sowie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (zukünftigen) Lehrenden bereit. Er umfasst 27 Arbeitsblätter mit Beispielen, Übungen und weiterführenden Aufgaben sowie drei Lernangeboten im Quiz-Format, zwei davon sind Spiele: ein Memory zum Wortschatz in Österreich, Deutschland

27 Bundesministerium für Bildung und Frauen: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache (wie Anm. 23).

28 Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. <https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/> [Abruf 29.08.2018].

und der Schweiz sowie ein Kartenspiel zum Thema „Wissenswertes über Sprachen“. Folgende Themenbereiche werden hier u.a. angesprochen: Sprachliche Gegebenheiten in Österreich und den angrenzenden Ländern, Reflexion des individuellen sprachlichen Repertoires, Wahrnehmungsschulung bezogen auf die sprachliche Variation in der Alltagswelt, Basiswissen zum österreichischen Deutsch als Standardsprache und zu den Standardvarietäten der deutschen Sprache, linguistische Grundbegriffe im Kontext sprachlicher Variation, Wörterbücher im Vergleich und österreichisches Deutsch in der Literatur. Der Teil 3 des Themenhefts enthält einen vertiefenden Kommentar- und Lösungsteil für Lehrende.

Die Materialien laden Lehrende, Lehramtsstudierende und Lernende dazu ein, das österreichische Deutsch als Varietät der deutschen Sprache in der vielfältigen (mehrsprachigen) „Sprachenlandschaft“, die uns umgibt, bewusst wahrzunehmen und auf Basis von grundlegendem Wissen zu reflektieren. Die Materialien verstehen sich als Beitrag zu einem sprachbewussten und sprachsensiblen Umgang miteinander und zur Umsetzung eines plurizentrischen Ansatzes im Sprach(en)unterricht – auch im Deutschunterricht.

Die BIMM-Themenplattform²⁹ ist eine Online-Ressource, die Themenpakete aus dem Arbeitsfeld „Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“ für den Einsatz in Schule und Hochschule zur Verfügung stellt. Seit 2016 bietet sie ein geeignetes Format, die vorhandenen Materialien zum Thema österreichisches Deutsch und Plurizentrik zu sammeln und zu adaptieren, sie weiter zu entwickeln bzw. zu erweitern und dabei aktuelle Medienbeiträge (Bildmaterial, Videos, Interviews als Audiodateien) und methodisch-didaktische Vorschläge einzubinden. Das Themenpaket führt Basisinformationen, konkrete Arbeitsvorschläge und vertiefende Literatur zum Thema österreichisches Deutsch im Kontext der Plurizentrik zusammen. Inhaltlich wird das Themenpaket laufend ergänzt und kann so dazu beitragen, die aktuelle Entwicklung des Themas im Blick zu haben.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse zur Verankerung der Themenfelder Plurizentrik des Deutschen und österreichisches Deutsch in den Curricula der PBN der österreichischen Pädagogischen Hochschulen machen deutlich, dass eine systematische Berücksichtigung noch nicht gegeben ist. Gleichzeitig wird aus Erfahrungen in Lehrveranstaltungen und Fortbildungsangeboten deutlich, dass diese Themenfelder von hoher Relevanz für PädagogInnen sind. Eine

29 BIMM-Themenplattform. <https://www.bimm.at/themenplattform/> [Abruf 29.08.2018].

Auseinandersetzung damit und eine Klärung von Begrifflichkeiten führt zu mehr Sicherheit im Umgang mit und dem Wechsel zwischen verschiedenen sprachlichen Varietäten des Deutschen sowie zu einer Sensibilisierung und Professionalisierung im Umgang mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Ein erklärtes Ziel der PBN ist der konstruktive Umgang mit Diversität im weitesten Sinn. In sprachlicher Hinsicht könnte gerade die Beschäftigung mit der Varietätenvielfalt des Deutschen und die plurizentrische Perspektive, wie sie im DaF-Bereich schon lange besteht, in der PädagogInnenbildung im Fach Deutsch als Erstsprache und Zweitsprache einen wichtigen Beitrag dazu leisten.³⁰ Nicht zuletzt ist der Umgang mit Dialekt im Schul- und Hochschulkontext bezeichnend für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Allgemeinen. Sowohl SchülerInnen als auch Studierende erleben ihren Dialekt als wichtigen Identitätsfaktor, machen aber die Erfahrung, dass dieser in Bildungseinrichtungen „nicht erwünscht“ ist. Kinder mit anderen Erstsprachen machen ebenfalls ähnliche negative Erfahrungen in Bezug auf ihre Erstsprachen. Ähnlich wie die mehrsprachigen SprachwechslerInnen³¹ in der Gegenwartsliteratur mit ihrer Literatur hybride Schnitträume der Sprach- und Kulturreflexivität aufmachen, kann auch das sprachbewusste und sprachensible Agieren von PädagogInnen und SchülerInnen entscheidend für einen konstruktiven Umgang mit Unterschiedlichkeiten sein.

Literatur

- Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter, 1995.
- Arbeitsgruppe SIG 2.4. der IDT 2017: Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF. https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf [Abruf 29.08.2018].
- BIMM-Themenplattform: <https://www.bimm.at/themenplattform/> [Abruf 29.08.2018].

30 Vgl. Andrea Ender/Gudrun Kasberger/Irmtraud Kaiser: Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen 33 (2017), Heft 1, 97–110.

31 Vgl. Sigrid Löffler: Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler. München: C.H. Beck 2013.

- Bundesministerium für Bildung und Frauen: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2> [Abruf 29.08.2018].
- Clyne, Michael G: *The German language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Ender, Andrea/Kasberger, Gudrun/Kaiser, Irmtraut: Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 33 (2017), Heft 1, 97–110.
- Fink, Ilona Elisabeth/Ransmayr, Jutta/de Cillia, Rudolf: „Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.“ Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutsch bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 33 (2017), Heft 1, 79–96.
- Fachgruppe SIG 2.4 der IDT 2017. <https://www.idt-2017.ch/index.php/ag-2-4> [Abruf 29.08.2018].
- Hägi, Sara: Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag. Plurizentrik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 37 (2007), 5–13.
- Kloss, Heinz: *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, ²1978. (Sprache der Gegenwart. Schriften des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim 37)
- Kultur und Sprache. <http://www.kulturundsprache.at/> [Abruf 29.08.2018].
- Kury, Astrid/Schrammel-Leber, Barbara (Hg.): *Switch – misch einfach mit! Ein Reader zur sprachlichen, kulturellen und politischen Bildung an Neuen Mittelschulen in der Steiermark*. Graz: edition keiper 2018.
- Löffler, Sigrid: *Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler*. München: C.H. Beck 2013.
- Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark: Curriculum für Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=2366&pDocNr=961314&pOrgNr=1 [Abruf 29.08.2018].
- ÖSD Zertifikat B1. <https://www.osd.at/b1-zb1/> [Abruf 29.08.2018].
- Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. <https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/> [Abruf 29.08.2018].
- Pädagogische Hochschule Wien: Curriculum Primarstufe. Masterstudium (60 ECTS).
- Ransmayr, Jutta: Charmant, aber falsch? Das Image-Defizit des österreichischen Deutsch im Ausland und die daraus folgenden Konsequenzen für die DaF-Praxis, den Landeskundeunterricht sowie für die Forschung und Österreichs Kulturarbeit im Ausland. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 23 (2007), Heft 2, 66–76.

- Ransmayr, Jutta/Fink, Ilona Elisabeth: Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Vorläufige Ergebnisse des FWF-Projekts. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38 (2014), Heft 3, 40–53. Schritte Plus Österreich. Hueber Verlag. <https://www.hueber.de/schritte-plus-neu/at> [Abruf 29.08.2018].
- Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula der Primarstufe. Ein kooperatives Forschungsprojekt der PH OÖ, PHSt, PHT, PHV und des BIMM zu den Curricula der Primarstufe auf Bachelor- und Masterniveau unter besonderer Berücksichtigung der (Studien)Schwerpunkte. <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/paedagoginnenbildung-im-kontext-von-mehrsprachigkeit-und-migration/#forschungsprojekt-zu-den-curricula-der-primarstufe-der-paedagoginnenbildung-neu> [Abruf 29.08.2018].

„Sackerl“ tut echt weh, aber „lecker“ auch – Varietäten des Deutschen und was passiert, wenn Wörter auf Grenzen stoßen

Susanne Hartmann

Abstract: In diesem Beitrag geht es um die Darstellung von sprachlichen Migrationserfahrungen deutscher Zuwander/innen in Österreich und österreichischer Zuwander/innen in Deutschland. Der EU-Beitritt Österreichs im Jahr 1995, die Veränderungen in der Medienwelt sowie eine immer mehr der Globalisierung ausgesetzte Gesellschaft haben dazu geführt, dass vor allem in Österreich der sprachliche Einfluss der bundesdeutschen Varietät verstärkt zu beobachten ist.

Ausgehend von Zeitungsartikeln und literarischen Texten, die diesem Phänomen seit einigen Jahren viel Aufmerksamkeit schenken, werden Beispiele deutscher und österreichischer Autor/innen analysiert, die längere Zeit im jeweils anderen Land gelebt haben und dabei an sprachliche Grenzen gestoßen sind. Autor/innen, wie z.B. Eva Menasse, Severin Gröbner, Birgit Fenderl, Dirk Stermann, aber auch Fußballer wie Christian Fuchs berichten auf humorvolle Weise von ihren sprachlichen Migrationserfahrungen. Die Unterschiede in der Aussprache, im Wortschatz und auf der Bedeutungsebene spielen dabei die größte Rolle. Abschließend werden Vorschläge gebracht, wie man die analysierten Texte auch im DaF-/DaZ-Unterricht zur Sensibilisierung für sprachliche Varietäten einsetzen kann.

Key words: sprachliche Migrationserfahrung, Varietäten des Deutschen, bundesdeutsche und österreichische Varietät, humorvolle Verarbeitung in literarischen Texten, Stereotypen, Klischees, Ressentiments, deutsch-österreichischer Sprachkonflikt, Migrationsgesellschaften in Europa, Unterschiede in Aussprache, Wortschatz und Bedeutung, sprachliche Anpassung

1. Einleitung

Wörter wandern – sie wandern ein und sie wandern aus. Nationale Grenzen ignorieren sie oft. Auch innerhalb des deutschsprachigen Raums sind Wörter in Bewegung, z.B. zwischen Deutschland und Österreich. Dass dies manchmal zu Sprachkonflikten führen kann, ist in zahlreichen Artikeln, Essays und Romanen auf unterhaltsame Art nachzulesen.

Der Ausspruch „Sackerl tut echt weh“ ist in einem Artikel über einen Integrationskurs für Deutsche in Österreich zu finden.¹ Darin geht es auch um die sprachliche Anpassung der Deutschen in Österreich. Eine deutsche Einwanderin meint, an manche Begriffe könne sie sich gewöhnen, an das Wort Sackerl aber nicht, „das tue echt weh“.

Das Wort „lecker“ gab es in den 70er und 80er Jahren in Österreich nicht bzw. wurde vielleicht verstanden, aber nie und nimmer hätte man es in Österreich in den Mund genommen. Heute gehört das Wort wie selbstverständlich zum Wortschatz von Kindern und Jugendlichen, ja auch über 40-Jährige verwenden es nun. Dennoch – die Österreicher/innen unter Ihnen werden es verstehen – es schwingt ein Hauch Deutschland mit, wenn man es ausspricht. „Lecker“ ist also ein Beispiel für ein von Deutschland nach Österreich eingewandertes und mittlerweile eingebürgertes Wort – ein Wort, dem in ein paar Jahren niemand mehr seine Einreise ansehen bzw. anhören wird.

2. *Wie kam es zu dieser Einwanderung?*

Der größte Grenzbalken wurde geöffnet, als deutsche Fernsehsender über Satellitenempfang den beiden österreichischen TV-Programmen ORF 1 und ORF 2 Konkurrenz machten. Heute stammen vermutlich rund 80% der in Österreich empfangenen Programme aus Deutschland oder werden von deutschen Sprecher/innen synchronisiert. Auch im Kinderprogramm (wie z.B. im beliebten Sender KIKA) spricht man die bundesdeutsche Varietät.²

Dazu kommt, dass das Fernsehen bei Jugendlichen zu Gunsten von YouTube immer mehr an Einfluss verloren hat. Dadurch wurde der Zugang zu Videos, die aus dem gesamten deutschsprachigen Raum kommen, erheblich erleichtert, so dass sich besonders bei Jugendlichen der Einfluss des bundesdeutschen Deutsch in dieser Altersgruppe vervielfacht hat.

Seit dem EU-Beitritt Österreichs im Jahr 1995 sind vermehrt Deutsche nach Österreich gekommen, um in Österreich zu arbeiten. Mittlerweile sind die Deutschen die größte Gruppe der ausländischen Staatsbürger/innen in Österreich, wie die Grafik aus dem Jahr 2016 zeigt. Sie haben sogar die drei größten Einwanderergruppen der Serben, Türken und Bosnier überholt und liegen mit 176.463 Personen an der Spitze.

1 Eva Linsinger: Sackerl tut echt weh. In: Profil 24, 11. Juni 2012, S. 37.

2 1995 hatten (laut Statistik Austria) ORF 1 und ORF 2 noch einen Marktanteil von 67 %, im Jahr 2016 nur mehr von 33 %.

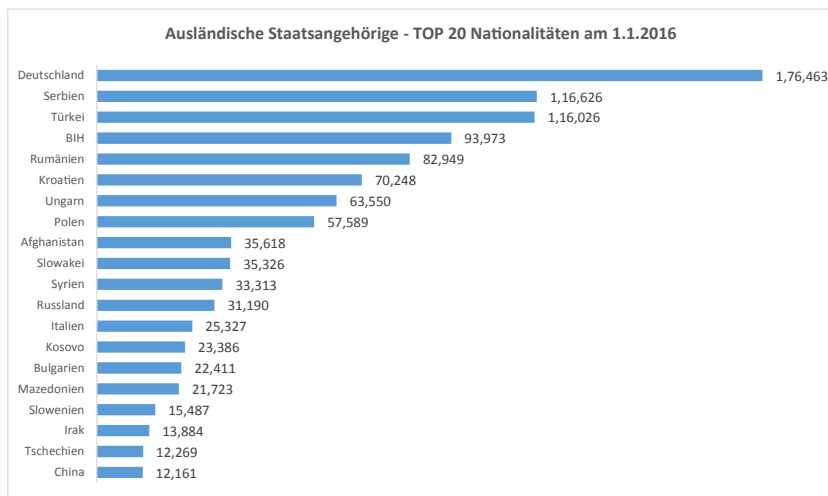


Abb. 1: Ausländische Staatsangehörige in Österreich³

Mehr als 35.000 dieser Personen sind Studierende, die in Österreich studieren, u.a. deswegen, weil sie dem Numerus Clausus-System in Deutschland entkommen wollen oder weil es in Österreich ein attraktiveres Studienangebot gibt.⁴

Die überwiegende Mehrheit sind Menschen, die arbeiten und meist mit Familie nach Österreich gekommen sind und zu einem großen Teil auch länger bleiben werden. Viele Ostdeutsche kamen vor allem nach Westösterreich und arbeiteten als Saisonarbeiter/innen in der Gastronomie, aber auch in allen anderen Berufssparten, z.B. im universitären Bereich, sind Deutsche vertreten. Generell wandern viele Deutsche zu, die besser als die österreichische Durchschnittsgesellschaft ausgebildet sind.⁵

Die globalisierte und medialisierte Gesellschaft wie auch der verstärkte persönliche Kontakt, z.B. durch Studienaufenthalte und Reisen, haben dazu beigetragen, dass Deutsche und Österreicher/innen einander besser kennen

- 3 migration&integration. zahlen.daten.indikatoren 2016, erstellt von STATISTIK AUSTRIA – Bundesanstalt Statistik Österreich und Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2016, S. 27.
- 4 Vgl. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2014/07/10/deutsche-community-in-oesterreich/, 10.7.2014; letzter Zugriff: 7.5.2018 bzw. <https://derstandard.at/2000041891669/Immer-mehr-Oesterreicher-studieren-in-Deutschland>, 27.7. 2016, letzter Zugriff: 7.5.2018.
- 5 Vgl. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2014/07/10/deutsche-community-in-oesterreich/, 10.7.2014; letzter Zugriff: 7.5.2018.

und verstehen lernten und sich auch offensichtlich der sprachliche Einfluss aus Deutschland in Österreich verstärkte.

Und umgekehrt? Mittlerweile leben auch 180.000 Österreicher/innen in Deutschland.⁶ Sie fallen weniger auf als die Deutschen in Österreich und ihr sprachlicher Einfluss ist dementsprechend geringer.

3. Von Deutschland nach Österreich und von Österreich nach Deutschland – Sprachliche Migrationserfahrungen in der Literatur

In den letzten Jahren sind zahlreiche Artikel, Bücher und You-Tube-Beiträge erschienen, die sich mit der wechselseitigen Migration beschäftigen. Die Autor/innen beschreiben ihre Migrations-Erfahrungen in Österreich oder Deutschland und geben Tipps für das Leben im jeweils anderen Land bzw. im Umgang mit den Österreicher/innen und Deutschen, wie z.B.:



- Dirk Stermann: *6 Österreicher unter den ersten 5. Roman einer Entpiefkenisierung*, indem der Autor seine Erinnerungen an seine erste Zeit in Wien in den 90er Jahren Revue passieren lässt (Abb. 2).
- Eva Steffen (Hg.): *Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Wien* – ein Sammelband mit 28 kurzen Texten von in Wien lebenden Deutschen über ihre Erfahrungen und Beobachtungen im österreichischen Alltag (Abb. 3).

6 Vgl.: <https://www.trend.at/wirtschaft/oesterreicher-ausland-wirtschaftsfluechtling-e-austria-6239696>, 21.2.2016, letzter Zugriff: 7.5.2018.

- *Severin Groebner: Servus Piefke. Was sich ein Wiener in Deutschland so denkt*, indem der Kabarettist und Autor die Eigenheiten der Deutschen aus der Sicht eines Österreichers beleuchtet (Abb. 4).

Dies ist nur eine kleine Auswahl eines wahren literarischen Booms – viele andere Titel á la „Als Österreicher unter Deutschen“ oder „Österreich für Deutsche“ gewähren Einblicke in das jeweils andere „fremde“ Land.

All diesen Texten ist gemeinsam, dass sie sich humorvoll dem Thema nähern, und dabei lustvoll mit den wechselseitigen Klischees über das jeweilige andere Land, seine Einwohner/innen und deren Eigenschaften spielen. Ich zitiere Severin Gröbner, österreichischer Kabarettist mit viel Deutschland-Erfahrung:

Und natürlich kommt ein solches Buch nicht ohne Klischees aus. Ganz im Gegenteil: Ich werde mich darin suhlen. Klischees werden hier nicht nur zementiert, vielmehr werde ich sie auch ausschmücken, bebildern und wie in einer total angesagten Power-Point-Präsentation an die Wand werfen. Mit voller Absicht. Denn je unübersichtlicher die Welt wird, desto mehr erfreuen wir uns an Klischees, Stereotypen und solide gebauten Vorurteilen. Das gibt Sicherheit. In einem Klischee kann man so richtig baden. Sich hineinlassen. Darin schwelgen. Mit einem Satz: Da kann man sich wohl fühlen.⁷

Dementsprechend sind Gröbner zufolge die Österreicher/innen oft gemüthlicher, die Deutschen dafür effizienter. Die Österreicher/innen sind generell in Deutschland beliebt, die Deutschen in Österreich nicht. Die „Ösis“ sind süß, die „Piefkes“ unsympathisch und präpotent. In Österreich macht man Urlaub, in Deutschland arbeitet man und hier ist der Fortschritt zu Hause. Die Österreicher/innen lieben ihre Titel und alles Kaiserliche ist immer noch hoch im Kurs. Die Österreicher/innen sind lustig, die Deutschen humorlos. Die Deutschen schätzen das Zuckerbäckerhafte an der Wiener Architektur und das Weinerliche am Heurigen und meckern über die Unzuverlässigkeit der Österreicher/innen.

4. *„Was die Österreicher und die Deutschen trennt, ist die gemeinsame Sprache.“*

Es soll hier aber weniger um die wechselseitigen Klischees und Ressentiments gehen, auch nicht um das Verhältnis des kleinen Bruders Österreich zu seinem großen Bruder Deutschland und auch nicht um die enge gemeinsame Geschichte, sondern um die gemeinsame Sprache, die ja bekannter Weise die

7 Severin Gröbner: *Servus Piefke. Was sich ein Wiener in Deutschland so denkt*. Südwest Verlag, 2011, S.11.

Deutschen und Österreicher/innen voneinander trennt. Der Ursprung des mittlerweile weit verbreiteten Ausspruchs ist umstritten – mal wird er Karl Kraus zugesprochen, mal Karl Valentin oder Karl Farkas. Sicher ist aber, dass man sich an der gemeinsamen Sprache und deren Interpretation reibt, denn „was die Österreicher und die Deutschen trennt, ist die gemeinsame Sprache.“

Diese gemeinsame Sprache, d.h. die deutsche und die österreichische Varietät dieser gemeinsamen Sprache, ist für alle Ein- und Ausreisenden in ihren Texten ein immer wiederkehrendes Thema – sei es, weil sie identitätsstiftend wirkt, weil sie etwas sehr Persönliches ist oder weil sie laufend zu ganz pragmatischen Missverständnissen führt.

Im Folgenden einige Textbeispiele aus den Bereichen Aussprache, Wortschatz und Bedeutung – beginnend mit der Aussprache, da dies das auffälligste Merkmal ist.

Vorausgeschickt sei, dass die österreichische Aussprache in Deutschland weit weniger kritisch aufgenommen wird als die bundesdeutsche Aussprache in Österreich. Eva Menasse, Journalistin und Schriftstellerin, die seit 2003 in Deutschland lebt, schreibt:

Ich weiß nicht mehr, wie oft ich das in den letzten Jahren gehört habe, im Taxi und beim Kinderarzt, am Telefon und beim Einkaufen: „Sie sind aus Österreich? Wie schön! Ich höre das so gern!“

Die Deutschen nämlich lieben uns. Das ist für den frisch eingewanderten Österreicher die erschütterndste Erkenntnis. Mit allem hat er gerechnet, mit der (daheim sprichwörtlichen) deutschen Arroganz, mit Herablassung, Kälte und Unnahbarkeit, mit schnarrenden Konsonanten und damit, dass er gar nicht recht verstanden wird, denn während wir, dem deutschen Fernsehen sei Dank, längst zweideutschsprachig sind, versteht der bornierte Deutsche noch immer weder „Fisole“ noch „Eierschwammerl“ (...)

Und dann das. Begeisterungsstürme, sobald man den Mund öffnet. Sie überschütten uns mit Komplimenten zu unserem weichen, gemütlichen Akzent ...⁸

Birgit Fenderl, Moderatorin im österreichischen Fernsehen, Tochter eines Deutschen und einer Österreicherin beschreibt dies (was sie den deutsch-österreichischen Sprachkonflikt nennt) ähnlich. Nie habe sie in Deutschland gehört, dass über den österreichischen Akzent hergezogen wird, sondern dass das Alpendeutsch eher als charmant empfunden wird. Die Österreicher hingegen alterieren sich gerne darüber, dass die Deutschen „Giraffe“ statt „Schiraffe“

8 Unter Piefkes. Eva Menasse über österreichisches Leben in Deutschland. In: Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich. Hrsg. von Eva Steffen. Czernin Verlag, 2009, S.155.

sagen und dass Fremdworte eher eingedeutscht werden als in Österreich (Beispiel: Cousin – Kuseng).⁹

Dirk Stermann, mittlerweile einer von Österreichs beliebtesten Deutschen, beginnt (in den 90er Jahren) beim ORF¹⁰ zu arbeiten und wird folgendermaßen empfangen:

„Grüß Gott, Sie werden hier bei uns natürlich niemals im Radio sprechen dürfen“, sagte der ORF Abteilungsleiter ohne Umschweife. (...) Aber ich würde vorschlagen, Sie machen diesen Sprachkurs, diesen Entpiefkenisierungskurs. (...) Für die sozialen Kontakte am Gang. Muss ja nicht jeder sofort merken, dass Sie ein Deutscher sind. (...) In dem Entpiefkenisierungskurs lernen [Sie] so zu sprechen, wie man an der ‚Josefstadt‘ spricht. Ein neutrales Hochdeutsch, ohne diese bundespiefkenesischen Einsprengsel. Kurs oder servus“, sagte er.¹¹

Die Kritik an der eigenen Aussprache wird natürlich auch als Kritik an der eigenen Person empfunden. Stermann reflektiert dies:

Ich hatte erwartet, dass er mit mir über mögliche Sendungen spricht, über meine großen Ideen, über mich, mein Leben, meine nicht vorhandene Ausbildung. Aber alles, was ihn interessierte, war mein Akzent. Dass der so schauerlich ist, war mir bisher nicht bewusst gewesen. (...) Aber dennoch schmerzte ich den Wienern in den Ohren.¹²

Interessanterweise kann Dirk Stermann bei seinen Kolleg/innen auf der Uni wieder mit seiner Aussprache punkten – alles, was er sagt, klingt bedeutsam, klug und geschliffen. Hier kommt deutlich das Klischee der Wortgewandtheit der Deutschen zum Tragen. Und, wie schon erwähnt: Dirk Stermann arbeitet mittlerweile seit Jahren im österreichischen Radio und Fernsehen – selbstverständlich sprechend, moderierend, interviewend.

Katja Gmann, deutsche Verlagsmitarbeiterin in Österreich, kann dem Überprüfen der eigenen Sprache auch Positives abgewinnen. Als sie sich über die österreichische Aussprache von Giraffe (sprich Schiraffe) lustig machte, bekam sie die Gegenfrage, wie sie denn zu ihrem Girokonto sage (Giro- oder Schirokonto). „So ein Überprüfen der eigenen Sprache tut gut, überrascht und ist wichtig!“¹³

9 Von Quarktaschen und Topfengolatschen. Birgit Fenderl über sprachliche Identität. In: Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich. Hrsg. von Eva Steffen. Czernin Verlag, 2009, S. 130.

10 ORF = Österreichischer Rundfunk.

11 Dirk Stermann: 6 Österreicher unter den ersten 5. Roman einer Entpiefkenisierung. Ullstein, 2010, S. 67–68.

12 ebenda, S. 68.

13 Halbierte Bratwürste und der Tod als Österreicher. Katja Gmann über Kommunikation. In: Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich. Hrsg. von Eva Steffen. Czernin Verlag, 2009, S. 110.

Severin Groebner schreibt:

...was uns stört, ist dass die Deutschen wienerische Worte Deutsch aussprechen. Und das geht nicht. Denn Wienerisch ist eine Sprache aus deutschen, tschechischen, italienischen, jiddischen, ungarischen, türkischen, slowenischen und anderen Begriffen, die man am besten schlampig ausspricht. Also nicht deutsch. Nicht mit viel Artikulation und laut, sondern mit halb geschlossenem Mund, irgendwo hervorgurgelnd.¹⁴

Diese Mischung aus anderen Sprachen ist eine Eigenschaft, die dem österreichischen Deutsch in den vorliegenden Texten immer wieder zugeschrieben wird.

Auf der Ebene des Wortschatzes gehört es zur sprachlichen Anpassung von Einwanderern, Wörter, die man im Alltag ständig braucht, (manchmal zähneknirschend) in den eigenen Wortschatz zu übernehmen. Wörter, die allerdings eine zusätzliche emotionale Komponente haben, sind schwieriger zu übernehmen. Das österreichische „Grüß Gott“ oder das deutsche „malochen“ scheinen solche Wörter zu sein. Der deutsche Daniel Sauer studiert in Wien Psychologie und erzählt über die Vorteile des Studentenlebens in Wien. Aber:

Bei „Grüß Gott“ hört für ihn der Spaß auf. Er verlangt im Supermarkt schon ein „Sackerl“ statt einer Tüte. Er ordert an der Fleischtheke „zehn dag Salami“ statt 100 Gramm. Und er bestellt in der Kneipe „ein Krügerl“ statt eines großen Biers. „Aber ‚Grüß Gott‘ sage ich nicht“, protestiert Daniel Sauer, der in Wien seinen Psychologie-Master macht. „Grüß Gott“ klinge altbacken und passe schon deswegen nicht zu ihm, weil er es mit Gott und der Kirche nicht so habe. „Da bleibe ich dann doch lieber beim Hallo.“¹⁵

Der österreichische Fußballspieler Christian Fuchs spielte einige Jahre in Düsseldorf bei Schalke. Sprachlich hat er eigentlich keine Probleme, wie er in einem Interview erzählt.

„Hier ist es schön zu leben. In den vier Jahren habe ich die Mentalität gut kennengelernt. Das sind liebe Leute“, sagt er. Brötchen nannte er die Semmeln recht schnell. Aber mit einem Wort hat er so seine Probleme. Fuchs: „Eigentlich ist es eine gute Sache. Etwas, das wir bei Schalke verinnerlicht haben. Aber das Wort ist so was von Deutsch.“ Er meint „malochen“, was so viel wie hart arbeiten heißt.¹⁶

Harald Cerny, Fußballer aus Österreich bei 1860 München, auf die Frage, wie es bei ihm mit den typisch heimischen Fußballbegriffen aussieht: „Sagen Sie jetzt Gurke oder doch vielleicht schon Beinschuss?“

14 Severin Gröbner: Servus Piefke. Was sich ein Wiener in Deutschland so denkt. Südwest Verlag, 2011, S. 63.

15 Josef Saller und Florian Reiner: Unter Piefkes. In: UNI SPIEGEL 2016/04, S. 23.

16 Günther Pavlovics, Alexander Strecha: Wie Ösi-Kicker in Deutschland daheim sind. In: Kurier, 12.9.2017.

„Ich sage Beinschuss, ganz klar. Hier in Deutschland weiß doch überhaupt kein Mensch, was eine Gurke mit Fußball zu tun hat. Mir selbst geht's ja ähnlich. Wenn ich heute bei einer österreichischen Fußball-Übertragung Begriffe wie Corner oder Stangl'pass höre, dann stört mich das fast schon. So schnell stellt man sich um.“¹⁷

Kathrin Mackowski, in Deutschland aufgewachsen, mit einer österreichischen Mutter, jetzt in Österreich lebend, kämpft mit ihrer doppelten sprachlichen Identität und beschreibt dies am Unterschied zwischen „hier“ und „da“:

„Komm daher!“, höre ich immer. „Wohin?“, frage ich zurück. „Na, daher“, höre ich. (...) Ich sage immer noch *hier*, nicht *da*. Hier bin ich, sage ich standhaft. Lauter, bestimmter denn je, unfähig das richtige Wort zu gebrauchen, dabei spielt meine Unlust hier nicht die geringste Rolle, schon gar nicht, woher ich komme, dann man hält mich für eine Deutsche, ich selbst will mich ja dafür halten. Ach, wer will das Geraunze einer Deutschen überhaupt hören, geschweige denn lesen? Aber allein schon die Frage ist falsch. Ich kann sprechen wie ich will. Ich darf sagen, was ich will, sogar das Raunzen für mich in Anspruch nehmen, dieses rückständige Wort verwenden und selbst rückständig sein. Darf senden. Missionieren. Schreiben. Werben für Billa, Hofer, Bipa. Ob Piefkinesisch oder nicht.“¹⁸

Die Autorin spielt hier auch auf die Fernseh- und Radiowerbung an, die für den österreichischen und den deutschen Markt mit anderen Sprecher/innen eingespochen wird.

Am größten sind die Schwierigkeiten der Einwanderer und Einwanderinnen bei Formulierungen, in denen mehr mitschwingt als die eigentliche Bedeutung der Wörter – oft verknüpft mit Situationen, in denen mentalitätstypische oder landeskundlich spezifische Konnotationen nicht sogleich dechiffriert werden können. Detlev Eckstein, deutscher Schauspieler am Burgtheater in Wien, kommt mit einem großen sprachlichen Vorwissen nach Österreich. Und trotzdem:

Wenn ich z.B. „Grüß Gott“ sagte, wurde mir meistens ein „Guten Tag“, mit weichem „T“ und trotzigem Blick zurückgegeben. Wieso das denn? Sagte man in Österreich denn nicht „Grüß Gott“? Wenn ich dann aber mit „Guten Tag“ grüßte, bekam ich ein belehrend strafendes „Grüß Gott“ zurück. Ich brauchte einige Zeit, bis ich begriff, dass damit jeweils die Zugehörigkeit zu einer der beiden politischen „Reichshälften“ signalisiert wurde.¹⁹

17 Christoph Geiler: Cerny: Ich sage Beinschuss, ganz klar. In: Kurier, 4.9.2012.

18 Hier oder da? Kathrin Mackowski über (eigene) Fremdheit. In: Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich. Hrsg. von Eva Steffen. Czernin Verlag, 2009, S. 78.

19 Zwischen den Sesseln. Detlev Eckstein über die Sprache. In: Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich. Hrsg. von Eva Steffen. Czernin Verlag, 2009, S. 62.

Auch im Berufsalltag tun sich Fragen auf, wie Beispiele aus dem eingangs erwähnten Integrationskurs für Deutsche zeigen:

Bedeutet der scheinbar freundliche Satz „Wir rufen uns zusammen“ eigentlich, dass gefälligst kein weiterer Kontakt erwünscht ist? Ist ein Gesprächsende mit den Worten „Schauen wir einmal“ oder „Passt schon“ als schroffe Ablehnung oder als freundliche Zustimmung zu deuten?²⁰

Zum Abschluss zurück zu den Klischees und zum Fußball und zur These, dass sich Einstellungen von Menschen ändern können und dass sich dies auch sprachlich niederschlägt. Christian Ultsch hat diese Veränderung der Einstellungen der Österreicher zu den Deutschen während der Fußball-Europameisterschaft in einem Artikel in der Presse mit dem Titel „Brief an unsere neuen deutschen Freunde“ deutlich gemacht:

Liebe Deutsche, es hat sich vielleicht noch nicht ganz bis Usedom herumgesprochen, aber wir haben euch auf einmal lieb. Stellt euch vor, die Hälfte von uns hat gar nichts dagegen, wenn ihr Fußballeuropameister werdet. (...)

Mein eigener Sohn rennt seit Monaten ungeniert mit einem Lukas-Podolski-Leiberl durch die Gegend. Nicht jeden Tag natürlich. Er hat ja auch Trikots von Schalke, Bremen, Bayern-München und Gladbach. Vor ein paar Jahren wäre das in Österreich unmöglich gewesen. Verantwortungsbewusste Eltern hätten so etwas nicht geduldet. Ein Bub,(...), mit einem Berti-Vogts-Trikot im Park? Undenkbar! (...) Ihr könnt euch gar nicht vorstellen, wie das früher war: Wenn die Deutschen gespielt haben, haben wir prinzipiell zu den anderen geholfen, egal, ob sie aus Albanien, Nordkorea oder der Sowjetunion gekommen sind. (...)

Jetzt ist alles anders. Und das liegt nicht nur daran, dass Deutschland schöner spielt. (...). Nein, das geht tiefer. Die Jungen hassen euch Piefkes nicht mehr. Das kommt vom vielen Fernsehen. Na, und verändert habt ihr euch ja auch. Viel lockerer und entspannter seid ihr geworden, nicht mehr so steif und überkorrekt. Deshalb haben wir alle eure Gemeinheiten vergessen: Königgrätz, den Anschluss und so. (...)²¹

Diese – hier natürlich satirisch überzeichnete – neue Liebe zu den Deutschen führt (neben vielen anderen Faktoren) auf einer sprachlichen Ebene dazu, dass sich für aus Deutschland kommende Wörter und Ausdrücke der Grenzbalken in Österreich öffnet und sie in den Wortschatz vieler Österreicher/innen aufgenommen werden.

20 Eva Linsinger: Sackerl tut echt weh. In: Profil 24, 11. Juni 2012, S. 37.

21 Christian Ultsch: Brief an unsere neuen deutschen Freunde. In: Die Presse, 23.6.2012.

5. Wie kann man mit dem Thema des deutsch-österreichischen Sprachkonflikts im DaF-Unterricht umgehen?

Die oben genannten Texte sind Fundgruben für eine kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Themen aus Österreich und Deutschland (wie z.B. dem Humor, dem Karneval, verschiedenen Brotarten, Bildungsmöglichkeiten, dem Zugang zur Bürokratie, dem Umgang mit der Vergangenheit, der Bedeutung von Fußball, der gemeinsamen Geschichte zwischen Österreich und Deutschland, der Stadtgeschichte Wiens etc.). Stereotype über die beiden Länder, die aus der Außen- und Innenperspektive der Migrant/innen innerhalb des deutschsprachigen Raumes auf humorvolle Weise reflektiert werden, eignen sich bestens, um die eigenen Bilder, die Lernende von den deutschsprachigen Ländern haben, zu besprechen. Wenn Lernende verstehen, wie Deutsche und Österreicher/innen übereinander denken und Witze machen, sind sie einen Schritt im Verständnis von deutschsprachigen Diskursen weiter.

Anhand der (meist humorvoll thematisierten) Unterschiede von bundesdeutschen und österreichischen Varietäten in den erwähnten Texten kann man die Lernenden für sprachliche Varietäten im Allgemeinen sensibilisieren. Wenn auch ein Großteil des Deutschen gemeinsprachlich ist, d.h. in allen Varietäten gleich ist, ergibt sich hier die Möglichkeit, Unterschiede sprachlicher Natur zu thematisieren. Besonders für Jugendliche können darüber hinaus die Videos von You-Tuber/innen eine interessante sprachliche Quelle sein.²²

Darüber hinaus bieten sich – ausgehend von Fragen zu den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in Österreich – Recherchen zum Anteil der Migrant/innen in Österreich, zu Fragen der Migration und zu Migrationsgesellschaften in Europa an.

Literatur

- Eckstein, Detlef: Zwischen den Sesseln. Detlef Eckstein über die Sprache. In: Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich. Hrsg. von Eva Steffen. Czernin Verlag, 2009, S. 61–64.
- Gmann, Katja: Halbierete Bratwürste und der Tod als Österreicher. Katja Gmann über Kommunikation. In: Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich. Hrsg. von Eva Steffen. Czernin Verlag, 2009, S. 109–112.
- Geiler, Christoph: Cerny: Ich sage Beinschuss, ganz klar. In: Kurier, 4.9.2012.
- Groebner, Severin: Servus Piefke. Was sich ein Wiener in Deutschland so denkt. Südwest Verlag, 2011.

22 aus Österreich z.B.: Michael Buchinger, lifestyle-Lena, Klein aber Hannah, aus Deutschland z.B.: BibisBeautyPalace, Julien Bam, Die Lochis.

- Linsinger, Eva: Sackerl tut echt weh. In: *Profil* 24, 11. Juni 2012, S. 36–37.
- Mackowski, Kathrin: Hier oder da? Frau Hamlet mit Klatschkuchenmentalität. Kathrin Mackowski über (eigene) Fremdheit. In: *Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich*. Hrsg. von Eva Steffen. Czernin Verlag, 2009, S. 73–81.
- Mappes-Niediek, Norbert: *Österreich für Deutsche: Einblicke in ein fremdes Land*. Ch. Links, 2012.
- Menasse, Eva: Unter Piefkes. Eva Menasse über österreichisches Leben in Deutschland. In: *Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich*. Hrsg. von Eva Steffen. Czernin Verlag, 2009, S. 155–162.
- migration&integration. zahlen.daten.indikatoren 2016, erstellt von STATISTIK AUSTRIA – Bundesanstalt Statistik Österreich und Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2016.
- Pavlovics, Günther/Strecha, Alexander: Wie Ösi-Kicker in Deutschland daheim sind. In: *Kurier*, 12.9.2017.
- Saller, Josef/Reiner, Florian: Unter Piefkes. In: *UNI SPIEGEL* 2016/04.
- Steffen, Eva (Hrsg.): *Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich*. Czernin Verlag, 2009.
- Stermann, Dirk: *6 Österreicher unter den ersten 5. Roman einer Entpiefkenisierung*. Ullstein, 2010.
- Ultsch, Christian: Brief an unsere neuen deutschen Freunde. In: *Die Presse*, 23.6.2012.
- Ziegelwagner, Michael: *Café Anschluß: Als Österreicher unter Deutschen*, Atrium, 2011.
- http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2014/07/10/deutsche-community-in-oesterreich/, 10.7.2014; Abruf: 7.5.2018.
- <https://derstandard.at/2000041891669/Immer-mehr-Oesterreicher-studieren-in-Deutschland>, 27.7. 2016, Abruf: 7.5.2018.
- <https://www.trend.at/wirtschaft/oesterreicher-ausland-wirtschaftsfluechtlinge-austria-6239696>, 21.2.2016, Abruf: 7.5.2018.

Wie gehen Deutschlernende beim Hörverstehen mit Standardvariation um?

Naomi Shafer

Abstract: Der Beitrag befasst sich mit der Frage, was die räumliche Vielfältigkeit der deutschen Sprache für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache bedeutet. Nach der Skizzierung variationslinguistischer Grundlagen wird eine empirische Untersuchung präsentiert, die sich dem mündlich-rezeptiven Umgang mit standardsprachlicher Vielfalt durch DaF-Lernende auf Anfangsniveau widmet, bevor zum Schluss des Beitrags ein Progressionsvorschlag für den Einbezug diatopischer Varietäten in den DaF-Unterricht skizziert wird. Im Rahmen der Studie hörten 375 Deutschlernende auf GER-Niveau A2 insgesamt 27 kurze Texte, die von neun Sprecherinnen aus (Nord-) Deutschland, Österreich und der Schweiz eingesprochen worden waren. Die im sog. „Deutsch-Quiz“ erzielten Resultate der Lernenden liefern keine Evidenz dafür, dass die drei Standardvarietäten unterschiedlich gut verstanden wurden. Der Beitrag versteht sich als empirisch inspirierter Denkanstoß zum Umgang mit diatopischen Varietäten und Varianten in der Theorie und Praxis von Deutsch als Fremdsprache.

Key words: Sprachvariation, Standardvarietäten, Plurizentrik, Deutsch als Fremdsprache, Hörverstehen, Aussprache, Deutsch-Quiz, DACH-Prinzip

1. Zum Einstieg

Wir müssen unterscheiden zwischen der aktiven Kompetenz, die wir dem Schüler mitgeben wollen, und der passiven Kompetenz. Was die aktive Kompetenz betrifft, so ist es meines Erachtens einfacher [...], wenn wir uns auf eine Norm beschränken – sowohl im Schreiben als auch in der Aussprache und in der Produktion der gesprochenen Sprache. Wenn unsere Schüler die Norm (sagen wir diejenige der Bundesrepublik) gut beherrschen, werden sie überall verstanden, und das wollen wir. Zweitens aber müssen in den Lehrwerken Beispiele vertreten sein – sowohl in den Texten als auch auf Kassetten –, Beispiele zur Gewöhnung des Schülers, des Ohrs des Schülers an gewisse Varianten. So darf etwa ein Schüler nicht unbedingt glauben, er sei in Peking angelangt, wenn er nach Bern kommt, wo ihm doch gesagt wurde, da werde auch Deutsch gesprochen. (Heiterkeit im Publikum)¹

- 1 Hellmut Thomke: Nationale Varianten der deutschen Hochsprache. In Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur interkulturellen

Natürlich: Über Kassetten, die Lehrwerken beigelegt sein sollen, darüber schmunzelt man als heutige Leserin oder heutiger Leser. Aber das Zitat ist ja auch schon etwas in die Jahre gekommen. Konkret handelt es sich um eine Wortmeldung aus dem Publikum, geäußert 1986 während einer Podiumsdiskussion zum Thema Sprachvariation im Deutschen bzw. im Deutschunterricht im Rahmen der VII. IDT in Bern.² Mag der Verweis auf Kassetten in Lehrwerken heutzutage antiquiert anmuten, so dürfte die Kernforderung des Zitats nichts an Aktualität und Relevanz eingebüßt haben: *Produktiv* sollen sich Deutschlernende *eine* Varietät der Zielsprache aneignen, dank entsprechender Unterrichtserfahrungen sollten sie aber *mehr als eine Varietät rezeptiv verstehen können (lernen)*,³ um sich im (Austausch mit Deutschsprachigen aus dem) ganzen amtlich deutschsprachigen Raum zurecht zu finden – früher analog etwa bei der Ankunft in Bern, heute auch online.

Die Frage ist: Was bedeutet die Vielfalt von Rezeptionsnormen des Deutschen für die Lernenden? Wie beeinflussen z. B. unterschiedliche Standardvarietäten des Deutschen das hörende Verstehen von DaF-Anfänger/innen? Verstehen DaF-Anfänger/innen Hochdeutsch-Sprecherinnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gleich gut oder überfordert sie standardsprachliche Variation in Hörtexten? Diese Fragen stehen im Zentrum der nachfolgend berichteten empirischen Studie.⁴ Zuerst jedoch sollen punktuell die linguistischen Grundlagen räumlicher Sprachvariation im Deutschen skizziert werden. Den Abschluss des Beitrags bildet ein Progressionsvorschlag zum Umgang mit diatopischen Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

2. Zur Vielfalt des Deutschen

Die deutsche Sprache wird weltweit von circa 15 Millionen Menschen als Fremdsprache gelernt und in Europa von circa einer Million als Erstsprache gesprochen – unter anderem in Deutschland, Österreich und der Schweiz.⁵ In

Verständigung. VIII. Internationale Deutschlehrertagung: Tagungsbericht. Hrsg. Rudolf Zellweger, Gérard Merkt. Bern 1986, 55–72, hier S. 69.

2 Thomke, Nationale Varianten (wie Anm. 1).

3 Rudolf Muhr: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik, Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. Wien 2000, hier S. 35.

4 Naomi Shafer: Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache. Dissertation, Universität Fribourg i. E.

5 AA (Auswärtiges Amt) (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Berlin 2015. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf> [17.02.18].

diesen Ländern ist Deutsch nicht nur Mehrheits-, sondern auch offizielle Amtssprache. Natürlich versteht sich von selbst, dass Deutsch zwischen Aachen und Wien oder zwischen Flensburg und Zermatt nicht ganz genau gleich tönt. Doch Unterschiede *zwischen* den und *innerhalb* dieser Sprach- bzw. Vollzentren des Deutschen⁶ finden sich nicht nur auf dialektaler und auf mündlicher Ebene, sondern auch im geschriebenen und gesprochenen Standard, etwa was Lexik oder Grammatik betrifft. Dass man z. B. im Süden „gestanden ist“ und im Norden „gestanden hat“, lässt sich entweder mono- oder plurizentrisch erklären, d. h. entweder als Fehler bzw. als Abweichungen von einer (norddeutschen) Hauptform oder Idealnorm – oder aber als formal gleichwertige Varianten eines pluralistisch konzipierten Standarddeutsch mit unterschiedlichen Ausprägungen u. a. in Deutschland, der Deutschschweiz und in Österreich.

Aus plurizentrischer Sicht ist sprachliche Diversität Normalität und keine Ausnahme, sondern „Variation [...] ein Wesensmerkmal aller lebenden Sprachen“⁷, Varietäten ein Symbol bzw. Mittel zur Konstruktion sozialer und regionaler Identität und Zugehörigkeit⁸ und die Vielgestaltigkeit des Deutschen⁹ ein interessanter und positiv konnotierter Untersuchungsgegenstand der germanistischen Linguistik,¹⁰ dem sowohl in theoretischen Arbeiten, empirischen Studien als auch in Kodizes Rechnung getragen wird, z. B. im

- 6 Ulrich Ammon: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin 1995.
- 7 Stefan Kleiner/Ralf Knöbl: Duden. Das Aussprachewörterbuch. Berlin/Mannheim 2015, hier S. 29.
- 8 Stephan Elspaß: Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation der Standardsprache in der pluralistischen Sprachgesellschaft. In: Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat. Hrsg. von Jörg Kilian. Mannheim 2005, hier S. 297.
- 9 Stephen Barbour/Patrick Stevenson: Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin/New York 1998, hier S. 11.
- 10 Lorenz Hofer: Normen und nationale Varianten beim Erwerb der Standardsprache in der diglossischen Schweiz. In: Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Hrsg. von Eva Neuland. Frankfurt a. M. 2006, 123–134, hier S. 123.

Variantenwörterbuch,^{11,12} in der *Variantengrammatik*¹³ oder im *Duden-Aussprachewörterbuch*.¹⁴

Bei der Modellierung diatopischer Sprachvariation hat sich eine formale und funktionale Dreiteilung in Dialekt, Standard und eine Art Zwischenvarietät etabliert,¹⁵ wobei letztere sprachliche Mischform unterschiedlich definiert und bezeichnet wird, etwa als Umgangssprache, Regionalsprache, Alltagsdeutsch oder gesprochene Sprache. Standardnähe geht dabei funktional mit der kommunikativen Reichweite und der Formalität einer Situation einher; aus formaler Sicht korreliert Standardnähe mit der Vermeidung dialektaler Merkmale und mit der Kodifiziertheit des verwendeten Wortschatzes, inklusive nationaler oder überregionaler Varianten.¹⁶

Hervorzuheben ist, dass im Folgenden unter Standardsprache keine präskriptiv kodifizierte Norm (Standardkonstrukt) verstanden wird, sondern eine tatsächliche und empirisch belegbare Gebrauchskonvention.¹⁷ Diese wird in formalen Situationen verwendet und ist im gesamten deutschen Sprachraum verständlich, kann dabei aber natürlich auf allen linguistischen Ebenen nationale oder überregionale Varianten aufweisen: in der Lexik („Treppen-/Stiegenhaus“), Grammatik („gesessen sein/haben“), Idiomatik („zwischen zwei Stühlen sitzen/zwischen Stuhl und Bank sitzen“), Orthografie („Grüße/Grüsse“), Aussprache („*absichtlich*/*absichtlich*“) und Pragmatik („tschüss/adiou“).

Wie lässt sich (standard-)sprachliche Vielfalt des Deutschen erklären? Hierzu kann man sich sowohl (sprach-)geografischer, (sozio-)historischer als auch (staats-)politischer Erklärungsansätze bedienen. Historisch gewachsene Dialekträume wie etwa das niederdeutsche, alemannische oder bairische Sprachgebiet beeinflussen die Ausbildung von z. B. lautlichen oder lexikalischen

11 Ulrich Ammon/Hans Bickel/Jakob Ebner et al.: Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York 2004.

12 Ulrich Ammon/Hans Bickel/Alexandra N. Lenz: Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Menno-nitensiedlungen. Berlin/Boston 2016.

13 <<http://www.variantengrammatik.net/>> [17.02.18].

14 Stefan Kleiner/Ralf Knöbl: Duden. Das Aussprachewörterbuch. Berlin/Mannheim 2015.

15 Heinrich Löffler: Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Hrsg. von Ludwig M. Eichinger, Werner Kallmeyer. Berlin/New York 2005, hier S. 11.

16 Harald Baßler/Helmut Spiekermann: Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: Linguistik online 9 (2001), H. 2, o. S.

17 Elspaß, Zum sprachpolitischen Umgang (wie Anm. 8).

Varianten. Hingegen zeigt sich der Einfluss heutiger Nationalstaaten auf die Normierung und Kodifizierung von Varianten etwa im Rechtswesen, in der Verwaltung, in der Politik, in Bildungseinrichtungen, Verlagen und in den Medien, etwa in Form eigener Nachrichtenagenturen wie der DPA oder APA oder eigener Wörterbücher wie dem *Schweizer Schülerduden*, aber z. B. auch in der Person von Nachrichtensprecher/inne/n des öffentlich-rechtlichen Fernsehens. Welche Varianten dabei als standardsprachlich gelten und welche nicht, entscheidet sich nach Ammon¹⁸ im Rahmen eines sozialen Kräftefelds. Diesem sozialen Kräftefeld gehören Normautoritäten (z. B. Lehrpersonen), Kodifizierer/inn/n, Sprachexpert/inn/en und Modellsprecher- bzw. -schreiber/innen wie etwa Radiomoderator/inn/en oder Schriftsteller/innen an. Und oft schliesslich interagieren die Gründe, die zu Standardvariation führen: So wird etwa der Umgang mit Lehnwörtern sowohl durch geografisch, historisch oder politisch bedingte Sprachkontakte – etwa mit Französisch, Italienisch und Englisch – als auch durch staatlich geprägte sprachpflegerische Massnahmen geprägt, etwa bei der bundesdeutschen Eindeutschung von „Brokkoli“, „Portmonee“ oder „Klub“.

Unter Berücksichtigung all dieser Einflussfaktoren standardsprachlicher Vielfältigkeit sowohl *in* als auch *zwischen* den Sprachzentren des amtlich deutschsprachigen Raums scheint es sich anzubieten – zumindest für angewandt-praktische Zwecke der DaF-Sprachvermittlung und Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen, Deutsch als plurizentrische Sprache in einem weiten, moderaten, theoretisch und politisch neutralen, inklusiven Sinne zu konzeptualisieren (in Anlehnung z. B. an Reiffenstein¹⁹, Schmidlin²⁰, Kleiner/Knöbl²¹, Niehaus²², Sutter²³). Charakteristisch für diesen konzeptuell-komplementären Mittelweg zwischen pluriarealem und plurizentrisch-plurinationalem Ansatz ist die Annahme sowohl intranationaler als auch grenzübergreifender Varianten sowohl im Substandard (Regiolekte, Alltags- bzw. Umgangssprache) als auch

18 Ammon, Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz (wie Anm. 6).

19 Ingo Reiffenstein: Das Problem der nationalen Varietäten. Rezension Aufsatz zu Ulrich Ammon: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten, Berlin/New York 1995. In: Zeitschrift für Deutsche Philologie 1 (2001), 78–89.

20 Regula Schmidlin: Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Theoretische und empirische Studien über Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin 2011.

21 Kleiner/Knöbl, Aussprachewörterbuch (wie Anm. 14).

22 Konstantin Niehaus: Areale Variation in der Syntax des Standarddeutschen: Ergebnisse zum Sprachgebrauch und zur Frage Plurizentrik vs. Pluriarealität. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 82 (2015), H. 2, 133–168, hier S. 164.

23 Patrizia Sutter: Diatopische Variation im Wörterbuch. Theorie und Praxis. Berlin/Boston 2017, hier S. 42–43.

auf Ebene nationaler als auch regionaler Standards.²⁴ Letztere werden beide in öffentlich-formalen Situationen verwendet, aber unterscheiden sich insofern, als dass regionale Varianten im Gegensatz zu nationalen nicht zwingend kodifiziert sind.²⁵

Während die Konzeptualisierung nationaler Standardvarietäten insbesondere auf lexikalischen Varianten in geschriebenen Texten basiert,²⁶ unterscheiden sich regionale Standards innerhalb Deutschlands und Österreichs insbesondere auch anhand von Ausspracheunterschieden, d. h. subnationalen grossregionalen, z. B. süd-, mittel- und norddeutschen bzw. ost- und westösterreichischen Varianten auf phonologischer Ebene,²⁷ die sich bei Bedarf weiter präzisieren lassen (z. B. südwestdeutsch, südmitteldeutsch, südostdeutsch). Konkret manifestieren sich regionale Unterschiede im Standarddeutschen auf Ebene von Vokalen (z. B. Länge und Klangfarbe), Konsonanten (z. B. Aussprache von Verschluss- und Reibelauten, Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit, Auslautverhärtung, Geminisierung, vokalisiertes oder konsonantisches /r/) und der Prosodie (z. B. Sprechgeschwindigkeit und Betonung), was zu vielzitierten Fremdbeurteilungen wie „zackig“ (norddeutsch), „breiig“ (südliches Deutsch) oder „Singsang“ (österreichisches Deutsch) führen kann²⁸ und in der Regel erkennen lässt, ob ein/e Muttersprachler/in aus Deutschland, aus Österreich oder aus der Schweiz kommt, auch wenn er oder sie Standarddeutsch spricht.²⁹

3. Varietätenverstehen im Praxistest

Die Frage ist, was diese phonologische Lokalisierbarkeit bzw. kommunikative Realität nun für Lernerinnen und Lerner des Deutschen als Fremdsprache bedeutet. So mutmasst z. B. Takahashi³⁰ anhand eines Vergleichs zwischen den

24 Baßler/Spiekermann, Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht (wie Anm. 16).

25 Baßler/Spiekermann, Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht (wie Anm. 16).

26 Ammon, Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz (wie Anm. 6).

27 Kleiner/Knöbl, Aussprachewörterbuch (wie Anm. 14).

28 Ammon/Bickel/Lenz, Variantenwörterbuch (wie Anm. 12), hier S. LXV–LXVI.

29 Christiane Ulbrich: Prosodische Aussprachebesonderheiten der deutschen, österreichischen und schweizerischen Standardvarietät des Deutschen in gelesenen Äußerungen von Nachrichtensprechern. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3 (2003), 155–158.

30 Hideaki Takahashi: Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprachen (DaF). In: *ZfAL* 32 (2000), H. 2, 19–33, hier S. 29.

plurizentrisch konzipierten Deutschprüfungen des ÖSD und den monozentrischen Goethe-Zertifikaten explizit:

Besonders Lernende, deren Muttersprache sprachtypologisch vom Deutschen entfernt ist, müssen sich schon mit dem Lernen einer einzigen Standardvarietät viel Mühe geben, auch was die Rezeptionsnormen betrifft. Beispielsweise würden japanische Deutschlernende mit dem Hörverständnistest des ÖSD mehr Schwierigkeiten haben als mit dem vom Goethe-Institut.

Im Gegensatz dazu nimmt z.B. Studer³¹ in Bezug auf Schweizer Standarddeutsch an:

Das Verstehen des gesprochenen Schweizerhochdeutschen ist für die DaF-LernerInnen in der Regel kein Problem und das Verstehen des geschriebenen Schweizerhochdeutschen ohnehin nicht. Das gilt primär einmal für die Inlandsituation [...], es gilt aber wahrscheinlich auch für viele Auslandsituationen.

Verwirrt Standardvariation Sprachlernende also oder nicht? Verstehen DaF-Lernende auf GER-Niveau A2 Standarddeutsch-Sprecherinnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz bzw. Hochdeutsch bundesdeutscher, österreichischer und schweizerischer Ausprägung grundsätzlich gleich oder unterschiedlich gut? Und korreliert dieses Verständnis ggf. mit spezifischen Faktoren des Lehr- und Lernkontexts, z.B. Institution, Lehrperson oder Materialien, oder mit individuellen Merkmalen der Lernenden, z.B. Erstsprache, Kontakte mit Deutschsprachigen oder Aufenthalte im deutschen Sprachraum? Diese Fragenkomplexion bildete den Ausgangspunkt einer empirischen Studie, deren Methode, Datenbasis und Hauptergebnis im Folgenden resümiert werden soll.

Zur Beleuchtung der Frage, wie Deutschlernenden auf Anfangsniveau mit Standardvariation beim Hörverstehen umgehen, wurde ein webbasierter Hörverstehenstest auf GER-Niveau A2 entwickelt. Dieses „Deutsch-Quiz“ umfasst insgesamt 27 Höraufgaben sowie einen zweiteiligen Fragebogen für die Lernenden. Die 27 Aufgaben bestehen jeweils aus einem Kurztex, der einmal oder zweimal gehört wird, sowie einer offenen oder geschlossenen Frage dazu, wie zwei Text- und Frage-Beispiele illustrieren sollen:

Und nun das Ergebnis unserer aktuellen Hörer-Umfrage zum Thema ‚Welche Fremdsprache möchten Sie am liebsten lernen?‘. Chinesisch ist am beliebtesten

31 Thomas Studer: Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht. In: Spracherwerb und Lebensalter. Hrsg. von Annelies Häcki Buhofer/Lorenz Hofer. Tübingen 2003, 105–118, hier S. 108.

und liegt somit auf Platz 1; auf Platz 2 folgt dann die Fremdsprache Russisch. Viele Leute möchten auch gern Spanisch sprechen können. Und nun zum Sport ...

(Frage: „Was möchten die Leute am liebsten lernen?“, Auswahloptionen: Chinesisch / Russisch / Spanisch)

Hallo Lukas! Ich bin's, Martina! Wenn du heute einkaufen fährst, vergiss bitte nicht, mir Bananen mitzubringen. Das ist ganz wichtig, sonst kann ich morgen den Kuchen für die Geburtstagsparty von Max nicht machen. Das ist alles, den Rest hab ich ja schon gekauft.

(Frage: „Martina. Beim Einkaufen nicht vergessen: _____“)

Im ersten und zweiten Teil des „Deutsch-Quiz“ hört man Voicemail-Nachrichten, im dritten Radio-Ansagen und im vierten Antworten in einer Strassenumfrage. Dazu sind im ersten und dritten Teil 3er-Multiple-Choice-Aufgaben zu lösen, im zweiten Teil kurze Antworten im Umfang von ein bis zwei Wörtern auf offene Fragen zu notieren und im vierten Teil drei Richtig-Falsch-Fragen durch Ankreuzen zu beantworten.

Die insgesamt 27 schriftlich vorliegenden nahauthentischen Kurztexte im Umfang von 40–60 Wörtern waren von neun Deutschmuttersprachlerinnen eingesprochen worden. Drei von ihnen sind aus dem nördlichen Teil Deutschlands, drei aus der Deutschschweiz und drei Personen aus Bundesländern im bairischsprachigen Teil Österreichs. Bei den neun Sprecherinnen handelt es sich um drei Studentinnen und sechs Hochschuldozentinnen, vier davon Deutschlehrerinnen, um die 25, 35 bzw. 50 Jahre. Durch ihren akademisch geprägten Studien- bzw. Berufsalltag benutzen sie mündlich und schriftlich, produktiv und rezeptiv regelmässig die deutsche Standardsprache. Das war für die Studie insofern von Relevanz, als dadurch auf eine gewisse Gewöhnung, Spontaneität und Leichtigkeit bei der Hochdeutschverwendung und damit auch beim Einsprechen der Hörtexte gezählt werden konnte.

Die Repräsentativität der neun „DACH-Sprecherinnen“ im Hinblick auf ihre Herkunftsvarietät wurde mittels eines Online-Quiz validiert. Die Online-Quiz-Teilnehmenden hörten sich zwei Texte jeder Sprecherin an und kreuzten dann an, ob die Sprecherin aus Deutschland, aus der Schweiz oder aus Österreich stammt. Dies gelang den über 250 Muttersprachler/innen des Deutschen, die am Quiz teilnahmen, je nach Sprecherin mit einer Gewissheit von zwischen 82% und 99% ($M=91\%$), also in mindestens vier von fünf Fällen.

Mittels des Umfrage-Tools LimeSurvey wurden neun Versionen des web-basierten „Deutsch-Quiz“ erstellt (sog. Latin Square Design). Einer dieser neun Versionen wurden die Teilnehmenden randomisiert zugewiesen, um den Test entweder im Unterricht oder als Hausaufgabe zu lösen. Insgesamt füllten 375 Deutschlernende auf plus/minus Niveau A2 den Test vollständig aus, was etwa 40 Minuten in Anspruch nahm.

Die 375 Deutschlernenden – davon circa zwei Drittel Deutschlerinnen – im Alter zwischen 14 und 71 Jahren (M=21) stammen aus bzw. leben in elf verschiedenen nicht-deutschsprachigen Ländern ausserhalb des amtlich deutschsprachigen Raums, die meisten von ihnen in Europa. Rund ein Viertel der Untersuchungsteilnehmenden kommt aus Spanien (N=103), die andern stammen aus Jordanien, der Ukraine, Serbien, Russland, Bosnien-Herzegowina, Schweden, Italien, Marokko, Griechenland und Uruguay. Als Erstsprache vertreten sind Spanisch, Arabisch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch, Ukrainisch, Russisch, Schwedisch, Italienisch, Griechisch sowie vereinzelte andere. Bei den meisten Teilnehmenden handelt es sich um Studierende (63%) oder Schüler/innen (25%), 11% sind berufstätig. Unter den Lerninstitutionen der Teilnehmenden befinden sich neun Universitäten, sieben Gymnasien, vier Sprachschulen, zwei Goethe-Institute und ein Österreich-Institut.

Bei der Auswertung des Tests durch die Untersucherin erhielten die Teilnehmenden bei den Multiple-Choice- bzw. Richtig-Falsch-Aufgaben für eine korrekte Antwort einen Punkt, für eine falsche Antwort null Punkte. Die Kurzantworten (Teil 2) wurden mittels eines detaillierten Ratingsystems kodiert, gemäss dem auf der Basis handlungsorientierter Kriterien ganze, halbe und null Punkte vergeben werden konnten. Orthografische Fehler wurden dabei nicht geahndet.³²

Und das Resultat der quasi-experimentellen Querschnittstudie? Insgesamt beantworteten die 375 A2-Lernenden im Schnitt zwischen 50% und 75% aller 27 Fragen (Items) korrekt. Interessanter ist aber natürlich die Frage, ob sich Unterschiede zeigen in Bezug darauf, wie gut die drei Standardvarietäten des Deutschen von den Studienteilnehmenden verstanden wurden. Wurde eine der untersuchten Varietäten signifikant besser oder schlechter verstanden als die andern? Wie Abb.1 zeigt, scheint das nicht der Fall gewesen zu sein:

32 So ergaben im obigen Beispiel („bitte Bananen mitbringen“) etwa die Antworten „(die) Bananen“, „Bananas“, „Bannanen“, „Bannanen“ oder „Bananan“ je einen vollen Punkt. Da es sich bei der gelben Südfrucht linguistisch um einen Internationalismus handelt, wurden kulanter Weise auch andere Schreibweisen akzeptiert, bei denen die Pluralendung klar erkennbar ist, wie z.B. „Bananas“. Strittiger ist die Korrektheit der Antworten „(eine/die) Banane“ bzw. „Banan“ bzw. „Banana“. Kommunikativ wäre es falsch, brächte Lukas Martina nur *eine* einzige Banane mit. Die Frage ist: Meinten die TN, die ihrer Antwort kein Plural-n anfügten, tatsächlich nur eine Banane? Oder kannten sie einfach den Plural von „Banane“ nicht? Das scheint unwahrscheinlich, da es sich bei der Endung „-n“ um eine reguläre Pluralform für Wörter handelt, die auf „-e“ enden. Somit wurde die kommunikativ nur partiell befriedigende Antwort „Banane“ im Singular mit einem halben Punkt honoriert. Null Punkte gab es für Antworten wie „Kuchen“, „Marmelade“ oder „Gebugstag“ (sic).

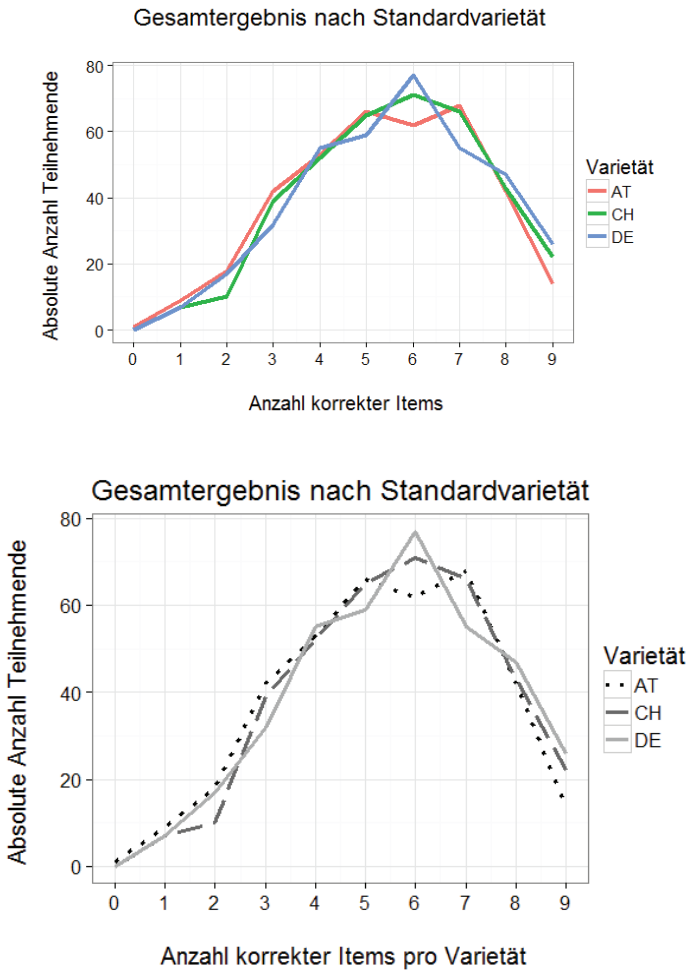


Abb. 1: Gesamtergebnis nach Standardvarietät

Unter Vorbehalt minimaler Unterschiede, die nicht überinterpretiert werden sollten, legt die grafische Darstellung der Gesamtergebnisse (X-Achse) aller Teilnehmenden (Y-Achse), aufgeteilt je nach Varietät des Inputtexts, nahe, dass im Grossen und Ganzen ungefähr gleich viele Testteilnehmende eine bestimmte Anzahl Items in jeder der drei Varietäten korrekt lösten. Anders gesagt entpuppte sich die Lösungswahrscheinlichkeit als *unabhängig* von der Tatsache, ob die Items in deutschem, österreichischem oder Schweizer Standarddeutsch gehört worden waren. So lösten ungefähr gleich viele Lernende z. B. vier, fünf oder acht der neun Items einer bestimmten Varietät korrekt.

Die datenbasierte Studie zum standardsprachlichen Varietätenverstehen liefert demnach *keine* Evidenz dafür, dass die drei Standardvarietäten des Deutschen im Online-Hörtest von den 375 A2-Lernenden unterschiedlich gut verstanden worden sind. Ein ungefähr gleich gutes Verständnis aller drei Varietäten legen auch die Werte der zentralen Tendenz nahe (die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Anzahl korrekt gelöster Items bzw. erzielter Punkte; AT steht für österreichisches, DE für deutsches und CH für Schweizer Standarddeutsch):

Varietät	Total Anzahl Items	Spannbreite Korrektheit		Median (Anzahl Items)	Mittelwert in % (Items)	Standardabweichung (SD) (Items)
		Minimum in % (Items)	Maximum in % (Items)			
AT	9	0 (0)	100 (9)	5	59.9 (5.4)	21.7 (2.0)
DE	9	11 (1)	100 (9)	6	62.5 (5.6)	21.8 (2.0)
CH	9	11 (1)	100 (9)	6	62.4 (5.6)	21.0 (1.9)
Total	27	22.2 (6)	96.2 (26)	17	61.6 (16.6)	17.9 (4.8)

Tab. 1: Verständnis der drei Varietäten in den Höraufgaben

Es spielte für die *Deutsch-Quiz*-Teilnehmenden insgesamt also offensichtlich keine grosse Rolle, in welcher Varietät sie die Texte hörten: Rund 60% der Items in österreichischem Deutsch, 62% derjenigen der drei Schweizer Sprecherinnen sowie 63% der bundesdeutschen Items wurden korrekt bearbeitet. Natürlich ist im Umgang mit Zahlen stets auch dem Zufall Raum zugestehen. Insofern lässt sich aus solch geringen Prozentunterschieden bzw. aus den erhobenen Daten also *keine* Evidenz für ein unterschiedlich gutes Verstehen der drei Standardvarietäten ableiten.

Doch kann es nicht sein, dass die obige Grafik und Tabelle, in welchen bloss Mittelwerte Eingang fanden, grosse Unterschiede zwischen den jeweils drei Sprecherinnen pro Varietät unterschlagen? Auch das scheint jedoch nicht der Fall zu sein, wie Abb. 2 indiziert, denn de facto liegen die neun Personen punkto Verständlichkeit verhältnismässig nah beisammen, obwohl es – in der Natur der Sache liegend – in jeder der drei Varietätsgruppen Sprecherinnen gibt, die im Vergleich mit den andern besser (z.B. DE3, CH1, AT3) oder schlechter (AT1, DE2, CH2) verstanden wurden (s. Abb. 2):

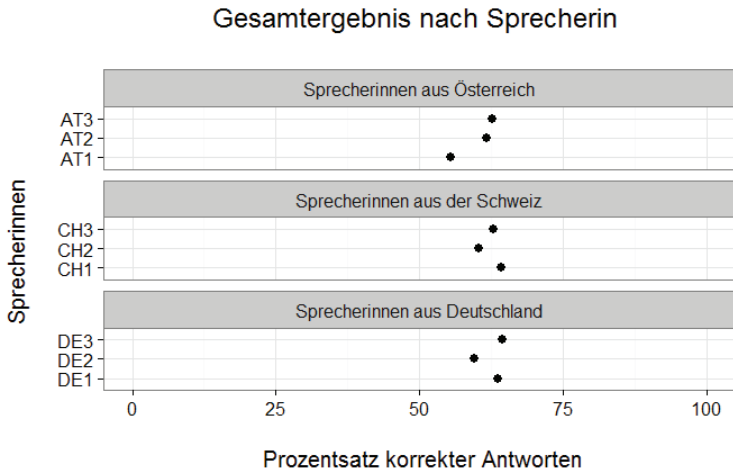


Abb. 2: Gesamtergebnis nach Sprecherin

Die neun Sprecherinnen unterscheiden sich in Bezug darauf, wie viele der von ihnen eingesprochenen Items richtig gelöst wurden, also zu max. 9 Prozentpunkten. Unterschiede dürften auf individuelle Sprechercharakteristika (z. B. Deutlichkeit der Aussprache oder Merkmale der Stimme) oder Faktoren des Inputs (z. B. Aufnahmequalität) zurückzuführen sein – und *nicht* auf die Standardvarietät per se. Denn schliesslich schnitt keine der drei Varietäten als Ganzes bzw. als Gruppe besser oder schlechter ab: Im Schnitt wurden von den Lernenden bei allen neun Sprecherinnen 2 von 3 Punkten erzielt bzw. 2 von 3 Fragen korrekt bearbeitet. Am besten wurden die Sprecherinnen DE3 – eine Berliner Lehrerin – und DE1 – eine nordrhein-westfälische Studentin – sowie die Zürcher Studentin CH1 mit circa 64% im Schnitt am besten verstanden. Die von den Lehrerinnen CH3 und AT3 eingesprochenen Texte bzw. Aufgaben wurden im Schnitt zu 63% korrekt bearbeitet. Am wenigsten gut verstanden wurden die oberösterreichische Studentin AT1 (56%) und, mit etwas Abstand, die drei ca. 35-jährigen Dozentinnen: DE2 aus Mecklenburg-Vorpommern (60%) die Ostschweizer Sprecherin CH2 (60%) sowie die Salzburgerin AT2 (62%).

Doch wie gesagt: Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den neun Sprecherinnen in Bezug darauf, wie gut sie verstanden wurden, als statistisch unbedeutend einzuschätzen und sind nicht auf die jeweilige Varietät zurückzuführen. Denn wie erwähnt gab es in *jeder* der drei Varietätsgruppen jeweils eine Person, die etwas *schlechter* verstanden wurde als die anderen beiden Sprecherinnen derselben Varietät. Das ist forschungsmethodisch interessant für die Aussagekraft ähnlicher sog. *Intelligibility Studies*, die oft nur mit einem

einzigem Sprecher pro Varietät arbeiten und deren Generalisierbarkeit demnach mit Vorsicht zu genießen sein dürfte.

Die Löserichtigkeit eines Items schien demnach *nicht* damit zusammenzuhängen, in welcher Varietät das Item eingesprochen worden war bzw. von den Quiz-Teilnehmenden gehört wurde. Anders gesagt liefern die hier berichteten varietäts- und sprecherinnenbezogenen Daten also keine Evidenz dafür, dass die drei Standardvarietäten des Deutschen für die 375 DaF-A2-Lernenden unterschiedlich gut verständlich waren. Dieser Befund lässt sich auch mittels *Generalised Linear Mixed-Models* inferenzstatistisch unterstützen und ein stärkerer Einfluss von Item-, LernerInnen- und Klassenmerkmalen belegen.³³ Dabei liessen sich keine signifikanten Korrelationen z. B. mit dem verwendeten Lehrwerk, der Erstsprache der Lernenden oder der Herkunft bzw. dem Akzent der Lehrperson nachweisen. Zwar schnitten Teilnehmende mit russischer und ukrainischer L1 insgesamt am besten ab – allerdings beim Hören *aller* drei Varietäten.

5. Diskussion

Zusammengefasst lieferten die webbasiert erhobenen sowie grafisch, deskriptiv-statistisch und inferenzstatistisch analysierten Daten der 375 Teilnehmenden keine Evidenz dafür, dass die A2-Lerner/innen die drei Standardvarietäten unterschiedlich gut verstanden. Stattdessen hing die Wahrscheinlichkeit, eines der 27 Items korrekt zu lösen, stärker vom Item, vom/von der Untersuchungsteilnehmenden und ihrer Gruppe (Niveau) ab als von der jeweiligen Varietät oder Sprecherin.

Als Erklärungsansätze des Befundes, dass die *Deutsch-Quiz*-Teilnehmenden die Standardvarietäten nicht unterschiedlich gut zu verstehen schienen, lassen sich Merkmale des Inputs, der Sprecherinnen und der Lernenden heranziehen. Lernerseitig sind folgende Erklärungsansätze dafür denkbar, dass sich in der Studie keine Unterschiede zeigten zwischen dem Verstehen der Schweizer, deutschen und österreichischen Texte durch die 375 A2-Lernenden: Erstens kann es sein, dass phonologische Unterschiede auf Standardebene zu gering sind, als dass dadurch ein kognitiver Zusatzaufwand nötig würde, der sich negativ auf den Hörerfolg auswirken könnte. Anders gesagt, wichen die Inputtexte im Bereich der Aussprache zu geringfügig von einem schriftsprachennahen, den Lernenden aus dem Unterricht vertrauten Standardkonstrukt ab, um zu einem Verstehensproblem zu werden. Eine andere mögliche Erklärung lautet, dass die Teilnehmenden über ein breites varianzbezogenes

33 Shafer, Varietäten und Varianten verstehen lernen (wie Anm. 4).

Toleranzspektrum verfügen und/oder sich beim Hören auf anderes konzentrierten bzw. dadurch gefordert waren – z. B. Wortschatz, Sprechtempo, Vorwissen – als auf/durch varietätsbezogene phonologische Unterschiede.

Des Weiteren handelt es sich bei den neun Sprecherinnen allesamt um Personen mit hohem Bildungshintergrund, die im Rahmen ihres Hochschulstudiums oder ihrer Dozierendentätigkeit regelmässig Hochdeutsch sprechen. Nichtsdestotrotz waren die Sprecherinnen im Rahmen eines Validierungsquiz mit Muttersprachler/innen im Schnitt zu 90% korrekt ihrem DACH-Herkunftsland zugeordnet worden. Sie können also durchaus als repräsentativ für ihre jeweilige Varietät gelten, auch wenn es sich bei der halbminütigen Aufnahme, anhand derer sie eingeschätzt wurden, um extra langsam und deutlich gesprochenes Standarddeutsch handelt. Was den Input des *Deutsch-Quiz* betrifft, hat man es also nicht mit authentischer Spontansprache zu tun, sondern mit einer mündlichen Realisierungen schriftlicher Kurztexte. Dadurch ist eine Adaption in Richtung Standardkonstrukt und eine Nivellierung varietätsbezogener Unterschiede anzunehmen. Es ist also durchaus möglich, dass sich bei authentischerem, informellerem oder standardfernerem, regionalerem Input grössere Unterschiede im Varietätenverstehen gezeigt hätten, was die Generalisierbarkeit der Studienbefunde auf realweltliche, ausserschulische Kontexte einschränkt.

Für didaktische Zwecke bzw. die Entwicklung von Hörübungen in Anfängerlehrwerken, für Hörtexte in (standardisierten) Sprachprüfungen oder an Lernende gerichtete Unterrichtssprache von Lehrpersonen aus dem amtlich deutschsprachigen Raum hingegen legen die Ergebnisse der empirischen Studie nahe, dass zumindest A2-Lernende von Deutsch als Fremdsprache durch Standardvariation im Hörinput *nicht* überfordert sein dürften. Stattdessen dürfte die Berücksichtigung von Sprachvariation etwa in standardisierten Prüfungen sich positiv auf einschlägige Gütekriterien wie Authentizität oder Konstrukt-Abdeckung auswirken. Doch was gilt es zu beachten, wenn unterschiedliche Varietäten des Deutschen zu Prüfungsgegenständen werden können? Müssten diese dann nicht auch in Lehrwerken, Zusatzmaterialien und im Unterricht berücksichtigt werden? Und wenn ja, auf welchem Niveau? Diesen Fragen widmet sich der folgende Abschnitt.

6. Implikationen

Grundsätzlich lassen sich aus dem Befund, dass DaF-Anfänger/innen die Standardvarietäten des Deutschen nicht unterschiedlich gut zu verstehen scheinen, didaktische Implikationen in zwei diametral entgegengesetzte Richtungen ableiten, die in aller Kürze wie folgt auf den Punkt gebracht werden können:

Standardvariation stellt für Deutschlernende auf Anfangsniveau kein Hörverstehensproblem dar und *muss* deshalb im Unterricht auch nicht thematisiert werden. Oder aber: Standardvariation stellt für Deutschlernende auf Anfangsniveau kein Hörverstehensproblem dar und *kann* deshalb im Unterricht problemlos thematisiert werden, einerseits kulturbezogen als Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde (ABCD-These 12),³⁴ andererseits sprachdidaktisch: als Vorentlastung und Vorbereitung für das Verstehen(lernen) von anderen Varietäten und die Entwicklung einer sprachlichen Wahrnehmungstoleranz³⁵, zum einen in Bezug auf regionale und dialektale Vielfalt, zum andern bzgl. sozialer und situativer Variation.

Wie der zweite Weg aussehen könnte, soll im Folgenden im Sinne einer Diskussionseinladung skizziert werden. Dabei soll das Augenmerk auf der rezeptiv-mündlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden liegen. Hingegen bleiben potentielle konkrete kultur-, wissens- und einstellungsbezogene Lehr- und Lernziele ebenso ausgeklammert^{36,37} wie eine methodisch-didaktische Konkretisierung des Konzepts, etwa hinsichtlich allgemeindidaktischer Prinzipien (Exemplarizität, Lernenden- und Prozessorientierung³⁸), der Frage, wie implizit oder wie explizit sprachliche Vielfalt im Unterricht berücksichtigt werden soll,³⁹ oder auch hinsichtlich des Erwerbs produktiver Kompetenzen oder metalinguistischer Kenntnisse, etwa bzgl. einer Identifikationsfähigkeit sprachlicher Varietäten und Varianten.⁴⁰ Zudem gilt es hervorzuheben, dass sich die Überlegungen dezidiert nicht auf Deutsch als *Zweitsprache* im engen Sinne beziehen, sondern in einem sehr allgemeinen Sinn auf Kontexte, in denen Deutsch als *Fremdsprache* gelehrt und gelernt wird.

Die GER-Niveaus und Inputvarietäten als Ausgangspunkt nehmend, soll an dieser Stelle auf Basis zeitgemässer linguistischer Grundlagen (Abschnitt 2) und einer wissenschaftlichen Untersuchung (Abschnitt 3) folgender

34 ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: IDV-Rundbrief 45 (1990), 15–18.

35 Thomas Studer: Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: Linguistik online 10 (2002), H. 1, 113–131.

36 Hannes Schweiger: Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 02/2014, 76–85.

37 Sara Hägi: Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt 2006, hier S. 122.

38 Hägi, Nationale Varietäten (wie Anm. 37), hier S. 120–122.

39 SIG 2.4: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF. Arbeitsbericht. <https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf> [16.02.18].

40 Julia Ruck: Against All Standards: On Regional Variation in the German Language Classroom. In: Critical Multilingualism Studies 5 (2017), H. 1, 112–143.

Progressionsvorschlag zum rezeptiv-mündlichen Umgang mit räumlicher Sprachvariation im DaF-Unterricht zur Diskussion gestellt werden:

- GER-Niveau A1: Kontakt der Lernenden mit einer überregional-neutralen Standard(leseaus)sprache
- A1/A2: durch nationale und grossregionale Varianten markierte Standardsprache (Standarddeutsch nord-, mittel-, süddeutscher, österreichischer, schweizerischer Ausprägung)
- A2/B1: durch regionale Varianten markierte Standardsprache (Standarddeutsch z.B. südwestdeutscher, nordostdeutscher oder ostmitteldeutscher Ausprägung)
- B1/B2: (gesprochene) Umgangs-, Alltags-, Regionalsprache („colloquial German“) (Deutschland und Österreich) bzw. dialektal markiertes Standarddeutsch (Schweiz)
- B2/C1: Dialekte (bei Bedarf oder Interesse)

Je früher desto besser: Anhand der Befunde der oben berichteten empirischen Studie soll hier der Vorschlag eines von Anfang an systematischen Einbezugs räumlicher Sprachvariation in den DaF-Unterricht postuliert werden mit dem Ziel, zu einem offenen, flexiblen und variationstoleranten Hörverständnis von DaF-Lernenden im Bereich diatopischer Varietäten beizutragen. Dabei handelt es sich auf dem A-Niveau dezidiert um zwar national oder grossregional lokalisierbare, aber nach wie vor *standardsprachliche* Varietäten des Deutschen, bevor Lernende auf dem B-Niveau im Unterricht auch mit substandardsprachlichen Sprechlagen in Kontakt kommen und Fortgeschrittene auch Dialektinput kennen lernen können – bei Bedarf oder Interesse. Denn es versteht sich von selbst, dass auf exemplarische Art und Weise je nach Kontext und entsprechender Einbettung und Vorentlastung auch auf tieferen Niveaus einmal ein Kontakt der Lernenden mit Umgangssprache oder Dialekt nicht auszuschliessen ist. Überhaupt ist der hier präsentierte tentative Progressionsvorschlag selbstredend je nach Lehr- und Lernkontext zu adaptieren, zu konkretisieren und ausdifferenzieren, etwa im Hinblick auf Lernort, Kursziele oder Zielpublikum.

7. Fazit

Auch wenn „Standardvariation“ auf den ersten Blick also wie ein Oxymoron kling⁴¹, handelt es sich bei der empirisch belegten Vielfalt des Standarddeutschen also durchaus um eine soziokommunikative Realität des amtlich

41 Schmidlin, Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation (wie Anm. 20), hier S. 4.

deutschsprachigen Raums. In diesem Beitrag wurde die Frage verhandelt, was diese Sprachwirklichkeit für den Sprachunterricht bedeuten kann.

Hierfür wurden als erstes variationslinguistische Grundlagen der räumlichen Vielfältigkeit der deutschen Sprache resümiert, danach wurde eine empirische Untersuchung zum Umgang mit Standardvariation beim Hörverstehen durch DaF-A2-Lernende berichtet sowie zum Schluss ein Progressionsvorschlag für den Einbezug diatopischer Varietäten in den DaF-Unterricht umrissen.

Mit dem theorie- und datengestützten Progressionsvorschlag wird keineswegs der Anspruch verfolgt, ein entsprechendes pfannenfertiges Rezept für die Praxis bereitzustellen. Vielmehr sollte zuhanden des Fachdiskurses ein empirisch inspirierter Denkanstoß formuliert werden für den Umgang mit räumlicher Vielfalt in Deutsch als Fremdsprache – oder kurz gesagt und ähnlich wie die Podiumsdiskussion an der VII. IDT 1986 in Bern: eine Einladung zum Fachaustausch.

Literatur

- ABCD-Gruppe: ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: IDV-Rundbrief 45 (1990), 15–18.
- Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin 1995.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob et al.: Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York 2004.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Lenz, Alexandra N.: Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin/Boston 2016.
- Barbour, Stephen/Stevenson, Patrick: Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin/New York 1998.
- Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut: Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: Linguistik online 9 (2001), H. 2, o. S.
- Elspaß, Stephan: Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation der Standardsprache in der pluralistischen Sprachgesellschaft. In: Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat. Hrsg. von Jörg Kilian. Mannheim 2005, 294–313.

- Hägi, Sara: Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M. 2006.
- Hofer, Lorenz: Normen und nationale Varianten beim Erwerb der Standardsprache in der diglossischen Schweiz. In: Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Hrsg. von Eva Neuland. Frankfurt a. M. 2006, 123–134.
- Kleiner, Stefan/Knöbl, Ralf: Duden. Das Aussprachewörterbuch. Berlin/Mannheim 2015.
- Muhr, Rudolf: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik, Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. Wien 2000.
- Niehaus, Konstantin: Areale Variation in der Syntax des Standarddeutschen: Ergebnisse zum Sprachgebrauch und zur Frage Plurizentrik vs. Pluriarealität. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 82 (2015), H. 2, 133–168.
- Reiffenstein, Ingo: Das Problem der nationalen Varietäten. Rezensionssatz zu Ulrich Ammon: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten, Berlin/New York 1995. In: Zeitschrift für Deutsche Philologie 1 (2001), 78–89.
- Ruck, Julia: Against All Standards: On Regional Variation in the German Language Classroom. In: Critical Multilingualism Studies 5 (2017), H. 1, 112–143.
- Schmidlin, Regula: Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Theoretische und empirische Studien über Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin 2011.
- Schweiger, Hannes: Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 02/2014, 76–85.
- Shafer, Naomi: Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache. Dissertation, Universität Fribourg i. E.
- SIG 2.4: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF. Arbeitsbericht. <https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf> [Abruf 16.02.18].
- Studer, Thomas: Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: Linguistik online 10 (2002), H. 1, 113–131.
- Studer, Thomas: Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht. In: Spracherwerb und Lebensalter. Hrsg. von Annelies Häcki Buhofer, Lorenz Hofer. Tübingen 2003, 105–118.

- Sutter, Patrizia: *Diatopische Variation im Wörterbuch. Theorie und Praxis.* Berlin/Boston 2017.
- Takahashi, Hideaki: *Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprachen (DaF).* In: *ZfAL* 32 (2000), H. 2, 19–33.
- Thomke, Hellmut: *Nationale Varianten der deutschen Hochsprache.* In: *Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung. VIII. Internationale Deutschlehrertagung: Tagungsbericht.* Hrsg. von Rudolf Zellweger, Gérard Merkt. Bern 1986, 55–72.
- Ulbrich, Christiane: *Prosodische Aussprachebesonderheiten der deutschen, österreichischen und schweizerischen Standardvarietät des Deutschen in gelesenen Äußerungen von Nachrichtensprechern.* In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/2003, 155–158.

Norm und Variation bei deutschsprachigen Minderheiten. Ein Lehrkonzept für den Unterricht und die Lehre

Henning Radke

Abstract: Der vorliegende Beitrag bespricht ein Lehrkonzept, das die Variation im Deutschen und ihre Auswirkungen auf das Sprachsystem vermittelt. Deutschsprachige Minderheiten eignen sich im besonderen Maße, diese Thematik im Unterricht und der Lehre zu erarbeiten, da sie im Kontakt zu lokalen Sprachen stehen und sich somit durch ein besonderes Verhältnis zwischen sprachlichem Standard und Non-Standard auszeichnen. Welche Minderheiten bieten sich an und wie können sie den Lernenden zugänglich gemacht werden? Diese Fragen werden anhand eines neu entwickelten Kurses für DaF-Lernende an der *Universiteit van Amsterdam* besprochen. Ziel ist es, fundierte Kenntnisse über die soziolinguistischen Funktionen sprachlicher Norm und Variation im geschlossenen deutschen Sprachraum zu vermitteln und diese vergleichend auf ausgewählte, deutschsprachige Minderheiten (in Siebenbürgen, Pennsylvania, Mexiko, Namibia und Papua-Neuguinea) anzuwenden. Neben der soziolinguistischen Komponente wird ein Konzept zur Materialentwicklung vorgestellt, das dem Verständnis über Sprachwandel in Kontaktsituationen auf phonologischer, morphosyntaktischer und semantischer Ebene dient. Ferner wird der Zugang zu originalem Sprachmaterial deutschsprachiger Minderheiten mithilfe digitaler Medien thematisiert. Durch den modularen Aufbau eignet sich das Konzept als Einführungs- und Übersichtsveranstaltung sowie als Vertiefungsangebot.

Key words: Norm und Variation, Minderheitssprachen, Sprachinseln, Lehrkonzept, Didaktik, Deutsch als Fremdsprache, Namdeutsch, Pennsylvania Dutch, Siebenbürgisch-Sächsisch, Unserdeutsch, Mennoniten

1. Einleitung

Die deutsche Sprache ist in der (universitären) Lehre für unterschiedlichste Disziplinen von Bedeutung. So ist sie Forschungsgegenstand der klassischen Germanistik an sich und wird aus Sicht von Literatur- und Sprachwissenschaft untersucht. In der Auslandsgermanistik kommt zudem Deutsch als Fremdsprache hinzu. Auch Politik- und Geschichtswissenschaft beziehen sich im In- und Ausland auf die deutschsprachigen Länder und verwenden dabei fachspezifische Begriffe der deutschen Sprache wie *Realpolitik*, *Wende* und *Zeitgeist*. Mit

diesen und anderen Begriffen eröffnet die deutsche Sprache einen Zugang zu gesellschaftspolitischen Entwicklungen im deutschsprachigen Mitteleuropa.

Dabei wird der Erkenntnisgegenstand von zwei unterschiedlichen Perspektiven aus untersucht: Universitäten innerhalb des deutschsprachigen Raumes nehmen in Forschung und Lehre naturgemäß eine Binnenperspektive ein. Universitäten außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachraumes haben eine Außenperspektive, die im Vergleich zur lokalen Kultur des jeweiligen Landes steht, selbst wenn dieser Vergleich nicht immer explizit im Curriculum erwähnt wird. Sowohl die Binnen- als auch Außenperspektive sind so alt wie ihre Disziplinen selbst und können sich inhaltlich ergänzen. Daneben gibt es jedoch noch eine dritte Perspektive, die sich nicht durch den direkten Blick auf das deutschsprachige Mitteleuropa auszeichnet, sondern den Fokus auf deutschsprachige Minderheiten außerhalb des geschlossenen Sprachraumes richtet. Mit ihren sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten und ihrer (teils langen) Geschichte stehen diese Minderheiten in Wechselwirkung zu den Entwicklungen im deutschsprachigen Mitteleuropa und bieten gleichzeitig Einblicke in den spezifischen Sprach- und Kulturkontakt vor Ort. Somit eröffnen sie eine *dritte Perspektive* auf die deutsche Sprache und Kultur.

Der vorliegende Beitrag beschreibt diese Perspektive und diskutiert die Möglichkeiten der Sprachinselforschung für Unterricht und Lehre. Das vorgestellte Konzept vermittelt Themen wie *Sprache und Migration* sowie *Sprachwandel und Sprachkontakt* und nutzt dafür die besonderen linguistischen Eigenschaften deutscher Sprachinseln, die Rosenberg¹ wie folgt zusammenfasst:

1. Sprachinselgemeinschaften verfügen oft über *mehrere dialektale Varietäten*, die sprachlichen Ausgleichsprozessen ausgesetzt sind.
2. Eine überdachende *Standardsprache* des eigenen Diasystems ist in der Sprachinsel oft nicht präsent und setzt Sprachwandel und Sprachmischung daher kein Hindernis entgegen.
3. Sprachinselvarietäten sind intensivem *Sprachkontakt* ausgesetzt. Der *Vergleich* der sprachlichen Entwicklungen in Sprachinseln im Kontakt mit unterschiedlichen Sprachen gibt Aufschluss darüber, inwieweit Sprachwandel durch interne oder externe Faktoren (oder beides) induziert ist.
4. Da die *Distinktivität* der Sprachgemeinschaft über die Aufrechterhaltung oder Assimilation der Sprachinseln entscheidet, ist Sprachinselforschung notwendig *interdisziplinär* angelegt und vereint soziolinguistische, historische, ethnologische und andere Methoden.

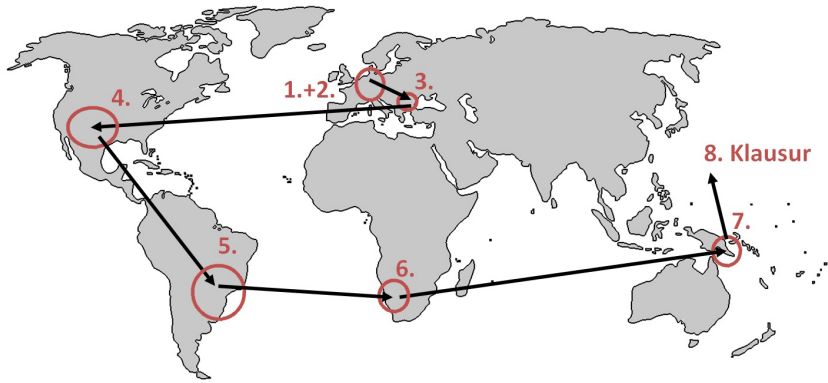
1 Peter Rosenberg: Vergleichende Sprachinselforschung: Sprachwandel in deutschen Sprachinseln in Russland und Brasilien. In: Linguistik Online, 13.1 (2013), S. 280 <<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/881>> [Abruf 03.11.17].

Im Mittelpunkt des vorgestellten Kurskonzeptes stehen demnach das Verhältnis zwischen Standardsprache und dialektaler Variation sowie der Einfluss von Sprachkontakt, Politik und Institutionen, die dieses Verhältnis prägen. Nach einer Skizze des Grundkonzepts und des Sitzungsaufbaus wendet sich der vorliegende Beitrag fünf ausgewählten Sprachinseln zu, umreißt ihre Entstehungsgeschichte und diskutiert soziolinguistische Konzepte, die beispielhaft für die jeweilige Sprachinsel stehen. Somit liefert der Beitrag eine inhaltliche Diskussion zur Anwendbarkeit des Themas *Sprachinseln* im Unterricht und in der Lehre und stellt zugleich praktische Beispiele vor, die als Inspiration zur Durchführung anderer (thematisch verwandter) Lehrveranstaltungen dienen können. Das vorgestellte Konzept eignet sich sowohl für den höheren DaF- und DaZ- als auch für den DaM-Bereich.

2. Grundidee

Das Originalkonzept wurde an der *Universiteit van Amsterdam* für die *Vakgroep Duits* (Fachgruppe Deutsch) entwickelt und besteht im konkreten Fall aus sieben Sitzungen à drei Unterrichtseinheiten und einer abschließenden Klausur. Die Sitzungen finden einmal wöchentlich statt, sodass sich eine Gesamtlänge von acht Wochen, inkl. Klausur ergibt.

Grafik 1 zeigt den exemplarischen Sitzungsverlauf an der *Universiteit van Amsterdam*. Dabei sind die ersten beiden Sitzungen einführend, thematisieren die Rolle von sprachlicher Norm und Variation im geschlossenen deutschen Sprachraum und liefern die soziolinguistischen Konzepte, mit denen im weiteren Verlauf die ausgewählten Sprachinseln besprochen werden. Die Frage nach Norm und Variation, nach dem Verhältnis und der Funktion von deutscher Standardvarietät und dem Non-Standard zieht sich dabei wie ein roter Faden durch die gesamte Sitzungsreihe.

Abb. 1: Sitzungsübersicht²

Sitzung 1	Der geschlossene deutsche Sprachraum Nord
Sitzung 2	Der geschlossene deutsche Sprachraum Süd
Sitzung 3	Das Siebenbürgisch-Sächsische in Rumänien
Sitzung 4	Das Deutsche in den USA und Mexiko
Sitzung 5	Das Deutsche in Brasilien
Sitzung 6	Namibia: Namdeutsch, <i>Kiche Duits</i>
Sitzung 7	Unserdeutsch in Papua-Neuguinea
Sitzung 8	Klausur

Durch den modularen Aufbau der Sitzungsreihe lässt sich diese sehr leicht anpassen. Sollte ein Kurs anstelle von sieben beispielsweise zwölf Sitzungen umfassen, so können jeder Sprachinsel zwei Wochen gewidmet werden. Zudem besteht die Möglichkeit, einzelne Sprachinseln auszulassen oder durch andere zu ersetzen und dabei den roten Faden der Reihe erhalten. Jede Sitzung besteht aus drei Unterrichtseinheiten (UE) à 45 Minuten.

1. UE Präsentation (30 min) mit Diskussion + Feedback der Gruppe (15 min)
2. UE Praktische Beispiele, Variationsübungen, Interviews zur gewählten Sprachinsel
3. UE Besprechung gelesener Literatur

2 Vielen Dank an meine Kollegin Marieke Hökberg vom Duitsland Instituut Amsterdam, die diese Weltkarte erstellt hat.

3. Ziel

Ziel der Sitzungsreihe ist es, die Studierenden in die Lage zu bringen, sprachwissenschaftlich relevante Fragestellungen zum Thema Norm und Variation zu identifizieren und diese auf ausgewählte Sprachinseln anzuwenden, mit deren Geschichte und Kultur sie sich gleichermaßen befasst haben. Dabei können die TeilnehmerInnen am Ende der Reihe mit Grundbegriffen der Soziolinguistik und im Speziellen der Kontaktlinguistik umgehen und Sprachwandelprozesse auf morphologischer, syntaktischer und semantischer Ebene analysieren. Die KursteilnehmerInnen an der *Universiteit van Amsterdam* verfügen über Fremdsprachenkenntnisse des Deutschen auf dem Niveau B1-B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Im Folgenden werden die einzelnen Sitzungen der Seminarreihe umrissen und Teilziele erörtert. Dabei werden die fünf Sprachinseln in Rumänien, Mexiko, Brasilien, Namibia und Papua-Neuguinea vorgestellt und ihr möglicher Einsatz im Unterricht und in der Lehre besprochen. Ausgangspunkt bildet der geschlossene, deutsche Sprachraum in Mitteleuropa.

4. Exemplarischer Kursverlauf

4.1. Norm und Variation im geschlossenen, deutschen Sprachraum

⇒ Materialtipp: Dialektatlas der Deutschen Welle, abrufbar unter: www.dw.com/de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150 (6.11.2017)

Die ersten beiden Sitzungen thematisieren die Frage nach dem Unterschied zwischen Standardsprache und Substandard. Dabei werden die Prozesse von Sprachstandardisierung nachgezeichnet und der Begriff des (kontinentalwestgermanischen) Dialektkontinuums anhand von Land- und Sprachkarten eingeführt. Auch Unterschiede in Status und Verwendung von Dialekten innerhalb des geschlossenen Sprachraumes werden thematisiert. Einen zweiten Schwerpunkt bilden die Begriffe Dach-, Abstand- und Ausbausprache, die der Sprachsoziologe Heinz Kloss³ prägte. Unter einer Dachsprache versteht man dabei „eine Verkehrs- oder Standardsprache, unter deren ‘Dach‘ verschiedene Non-Standard-Varietäten subsumiert werden können“.⁴ So wird das

3 Heinz Kloss: Über einige Terminologie-Probleme der interlingualen Soziolinguistik. In: Deutsche Sprache, 5 (1977), 224–237; Heinz Kloss: Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. 1978 <<https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1351>> [Abruf 09.11.17].

4 vgl. Kloss (wie Anm. 3), 141.

kontinentalwestgermanische Dialektkontinuum von der deutschen Standardsprache in Deutschland, Österreich, Liechtenstein, Ostbelgien und Teilen der Schweiz überdacht. Dabei gibt es mit Deutschland, Österreich und der Schweiz drei Zentren, die jeweils eine eigene, nationale Varietät der deutschen Standardsprache kodiert haben, sodass man beim Deutschen von einer polyzentrischen Sprache spricht, also einer Sprache mit mehreren (nationalen) standardsprachlichen Zentren.

In anderen Gebieten ist eine Überdachung durch die deutsche Standardsprache nur partiell oder gar nicht vorhanden: So werden die alemannischen Dialekte im Elsass nicht vom Deutschen, sondern vom Französischen überdacht. In Südtirol kommen dieser Aufgabe sowohl das Italienische als auch das Standarddeutsche nach, wobei sich Südtirol ähnlich wie die Schweiz durch einen vergleichsweise starken Dialekterhalt auszeichnet. Das Großherzogtum Luxemburg stellt unter den deutschsprachigen Ländern und Regionen einen Sonderfall dar: Neben Deutsch und Französisch wird in dem Land auch Luxemburgisch gesprochen, ein moselfränkischer Dialekt, der zu einer Standardsprache ausgebaut wird. Darunter versteht man „eine Sprache, die nicht ‚auf Grund der Besonderheit ihrer Substanz‘ sondern durch ihre ‚soziologische Verselbständigung‘ zur Kultursprache wurde“.⁵ Entscheidender Auslöser dieser ‚Verselbständigung‘ ist die Eigenstaatlichkeit Luxemburgs und nicht die sprachstrukturelle Distinktivität des Luxemburgischen, das zusammen mit den benachbarten deutschen Mundarten Teil eines gemeinsamen Dialektkontinuums ist. Der Ausbauprozess des Luxemburgischen hält bis in die Gegenwart an und eignet sich daher im besonderen Maße, das Konzept einer Ausbausprache im Unterricht und in der Lehre zu vermitteln. Im Folgenden lässt sich der Begriff Abstandsprache einführen, der Sprachen auf Grund ihrer strukturellen Distinktivität untereinander als solche definiert. Als Beispiel per se lässt sich Baskisch erwähnen, das genetisch mit keiner anderen Sprache verwandt ist. Aber auch das Deutsche weist gegenüber seinen standardisierten Nachbarsprachen wie Französisch, Italienisch oder Polnisch genügend strukturelle Distinktivität auf, sodass es allein deswegen als eigenständige Sprache definiert wird. Die beschriebenen Begriffe vermitteln den KursteilnehmerInnen einen Überblick über die linguistischen Verhältnisse im geschlossenen, deutschen Sprachraum. Nach Ablauf der ersten beiden Sitzungen sollten sie in der Lage sein, die folgende Aussage zu analysieren und zu erklären:

Das kontinentalwestgermanische Dialektkontinuum wird von drei nationalweiten Standardsprachen überdacht: Deutsch und Niederländisch (beide polyzentrisch) sowie Luxemburgisch, das zur Zeit zu einer Standardvarietät ausgebaut wird.

- 5 Fernand Fehlen: Der ungeplante Ausbau des Luxemburgischen im Spannungsfeld von Germania und Romania. In: Quo Vadis, Romania?. 2015, 65–80, hier S. 65; mit Zitaten von Heinz Kloss (wie Anm. 3), 16.

Im Folgenden verlagert sich der Themenschwerpunkt von Norm und Variation auf die fünf ausgewählten Sprachinseln des Deutschen. Einer kurzen Einführung in die Entstehungsgeschichte folgt eine Diskussion über typische, sozio-linguistische Eigenschaften der jeweiligen Insel sowie über deren Verwendung in der Lehre.

4.2 Das Siebenbürgisch-Sächsische in Rumänien

- ⇒ Stichpunkte: Dialekt und Standard, Sprachexodus, Sprachprestige
- ⇒ Materialtipp: Einst süße Heimat – Siebenbürgen; Dokumentation abrufbar unter: www.youtube.com/watch?v=uKqUsN211HA (6.11.2017)

Das Siebenbürgisch-Sächsische zählt zu den „Sprachinseln, die in engerer räumlicher Beziehung zum geschlossenen deutschen Sprachraum“ stehen⁶ und weist eine mehr als 700-jährige Geschichte auf. Die Varietät umfasst ungefähr 240 Ortsmundarten⁷ und lässt sich in der Lehre und im Unterricht somit aus einer variationslinguistischen Perspektive betrachten. Dabei weisen die Mundarten einen hohen Verwandtschaftsgrad zum Luxemburgischen auf sowie zu Dialekten, „die zwischen Köln und Trier gesprochen werden“.⁸ Der seit Jahrhunderten andauernde Sprachkontakt mit dem Rumänischen und dem Ungarischen hat zudem zu einer Reihe lexikalischer Entlehnungen im Siebenbürger-Sächsischen geführt, die nach Haldenwang „das ‘Miteinander’ in der gemeinsamen Heimat widerspiegeln“.⁹ Zwar ist das Siebenbürgisch-Sächsische die bekannteste deutsche Varietät in Rumänien, jedoch längst nicht die einzige, denn bei der deutschen Minderheit in Rumänien handelt es sich um keine „homogene Kulturgemeinschaft“.¹⁰ So gibt es im heutigen Rumänien neben den Siebenbürger Sachsen auch die Banater und Sathmarer Schwaben, die Banater Berglanddeutschen und die Landler. Historische Minderheiten sind zudem die

6 Rosenberg, Vergleichende Sprachinselforschung (wie Anm. 1), 277.

7 Sigrid Haldenwang: Zu Taufnamen, die auch Heiligennamen sind – als Datumsbestimmung in Bauernregeln, verschiedenen Bräuchen, Redewendungen, auch Rätseln. In: Numele Și Numirea. Actele Conferinței Internaționale de Onomastică. Ediția a II-a: Onomastica Din Spațiul Public Actual. Hrsg. von Oliviu Felecan, 2013, 538–547, hier S. 538.

8 Haldenwang, Zu Taufnamen (wie Anm. 7), 538.

9 Haldenwang, Zu Taufnamen (wie Anm. 7), 538.

10 Hannelore Baier: Das Schulbuch zur Geschichte der Deutschen in Rumänien. In: Deutsche Minderheiten im Fokus. Schulbücher und Schulbuchprojekte zur Geschichte der Deutschen in einzelnen Ländern Europas. Hrsg. von Gerhard Seewann und Robert Maier. Georg Eckert Institut 2015, 29–39, hier S. 32.

Bukowina-, Dobrudscha- und Bessarabiendeutschen.¹¹ All diese Minderheiten sprachen bzw. sprechen ihre eigenen Varietäten, die im Unterricht und in der Lehre als praktische, variationslinguistische Beispiele verwendet werden können.

Zudem lässt sich das Deutsche in Rumänien unter dem Aspekt des Sprachexodus beschreiben, der innerhalb weniger Jahrzehnte durch eine massive Auswanderungswelle ausgelöst wurde. Die Gründe für diese Entwicklung liegen im Kommunismus und der Wendezeit. Gab es in Rumänien 1930 noch rund 745.000 Sprecher des Deutschen¹², so waren es 1989 nur noch rund 200.000¹³ und drei Jahre später 119.646.¹⁴ Die Zahl ist seitdem weiter gesunken und liegt aktuell bei ca. 36.000. Somit leben im Vergleich zu 1930 nur knapp 5% der Rumäniendeutschen in Rumänien. Anhand dieser Zahlen lassen sich die drastischen Umbrüche in den rumäniendeutschen Gemeinschaften der letzten Jahrzehnte thematisieren. Zwar schrumpft die Zahl der L1-Sprecher; die Institutionen der deutschsprachigen Gemeinschaft sind jedoch nur teilweise von dieser Entwicklung betroffen. Dies lässt sich am Beispiel des rumänien-deutschen Schulunterrichts demonstrieren.

Das Bildungsnetz in deutscher Unterrichtssprache – Vorschulklasse bis Abitur ohne Kindergärten – wurde im Schuljahr 2014/2015 von 16883 Kindern und Jugendlichen besucht, wobei dies zwischen 90 und 100 Prozent Kinder und Jugendliche sind, die aus andersnationalen Familien kommen und für die Deutsch die Zweitsprache ist.¹⁵

Die Gründe für den Zulauf der rumänisch-deutschen Bildungsinstitutionen liegen im hohen Ansehen, das die deutsche Sprache in der Mehrheitsbevölkerung Rumäniens genießt. Dabei hat sich an rumänisch-deutschen Schulen ein Wandel vollzogen: Während der Anteil der muttersprachlichen Schüler über die Jahre hinweg gesunken ist, stieg der Anteil an anderssprachigen Kindern kontinuierlich. Diese wohl einzigartige Entwicklung hält seit Jahren an. Zur Veranschaulichung der gesellschaftlichen Umbrüche können frei zugängliche Interviews^{16, 17} mit Literaturnobelpreisträgerin Herta Müller verwendet werden, in denen sie die soziokulturellen und linguistischen Gegebenheiten

11 Baier, Das Schulbuch zur Geschichte der Deutschen in Rumänien (wie Anm. 10), 35.

12 Anneli Ute Gabanyi: Geschichte der Deutschen in Rumänien. In: Informationen zur politischen Bildung: 'Aussiedler', Aussiedler (2000), 10–16, hier S. 10.

13 <http://www.fdg.ro/de/despre_noi_detail/263> [Abruf 25.09.17].

14 Gabanyi, Geschichte der Deutschen in Rumänien (wie Anm. 11), 10.

15 Baier, Das Schulbuch zur Geschichte der Deutschen in Rumänien (wie Anm. 10), 31.

16 Abrufbar unter: <www.youtube.com/watch?v=YaJgg6TuHpc&feature=youtu.be&t=5m38s> [Abruf 07.11.17].

17 Abrufbar unter: <www.youtube.com/watch?v=WvCR8JEoExI&feature=youtu.be&t=18m39s> [Abruf 07.11.17].

innerhalb einer deutschen Sprachinsel im Banat vor und nach dem Sprachexodus beschreibt. Zudem bieten sich Interviews mit dem früheren Bürgermeister von Sibiu/Hermannstadt und dem aktuellen Präsidenten Rumäniens Klaus Johannis an, der aus einer siebenbürgisch-sächsischen Familie kommt.¹⁸

4.3 Das Deutsche in den USA und Mexiko

- ⇒ Stichpunkte: Sprache und Religion, Sprache und Migration
- ⇒ Materialtyp: *Deutsche Heimat Mexiko*, Dokumentation abrufbar unter folgendem Link: [spiegel.tv/videos/158335-deutsche-heimat-mexiko](https://www.spiegel.tv/videos/158335-deutsche-heimat-mexiko) (6.11.2017)

Mit den Amischen in den USA und den Mennoniten in Mexiko¹⁹ zielt die Unterrichtsbetrachtung auf einen Typ Sprachinsel, bei dem die Wechselwirkung zwischen Sprache und Religion im Mittelpunkt steht. Der Erhalt der deutschen Sprache wurde durch religiöse Motive getragen, die zu einer stark ausgeprägten Isolation der Gemeinschaft führten und somit den „Schild gegen Einflüsse der modernen Außenwelt“ darstellten^{20,21}, sodass Sprachkontakt mit der Mehrheitsgesellschaft lange Zeit nicht oder nur im geringen Umfang möglich war. Sprachinseln dieser Art werden daher auch als „religiöse Isolate“²² bezeichnet. Die Abschottung von äußeren Einflüssen förderte die Erhaltung und intergenerationelle Weitergabe der gesprochenen, deutschen Varietäten innerhalb der Gemeinschaft und hebelte die Drei-Generationen-Regel aus, die an dieser Stelle zur Unterrichtsbetrachtung vorgeschlagen wird. Diese Regel „besagt, dass die erste Generation die neue Sprache des Einwandererlandes nur unvollständig erwirbt, die zweite Generation zweisprachig ist [...] und die dritte Generation schließlich wieder einsprachig in der Sprache des Gastlandes“ aufwächst.²³ In jüngerer Zeit ist jedoch eine Entwicklung hin zur Zweisprachigkeit zu beobachten.²⁴ In der Lehre und im Unterricht lohnt sich ein näherer Blick auf beide Gruppen, die trotz des gemeinsamen, religiös-motivierten

18 Abrufbar unter: <www.youtube.com/watch?v=rBCbQHev6Jo> [Abruf 07.11.17].

19 Weitere Länder mit einer mennonitischen Minderheit sind u. a. Kanada, Brasilien und Paraguay.

20 Brain Fletcher: Die Geschichte der Deutschen in den Vereinigten Staaten: Die deutsch-amerikanische Beziehung bis 1945. Neobooks, 2013.

21 Ulrich Ammon: Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin, Boston 2014: De Gruyter Mouton. Ammon zitiert nach <<https://usa.usembassy.de/deutschamerikaner-language.htm>> [Abruf 16.02.18].

22 Ammon, Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt (wie Anm. 21), 266.

23 Claudia Maria Riehl: Sprachkontaktforschung: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2013, 72.

24 vgl. Ammon (wie Anm. 21), 266.

Spracherhalts Unterschiede in ihren linguistischen und soziokulturellen Gegebenheiten aufweisen. Im Folgenden werden sie kurz vorgestellt.

4.3.1. Mennoniten

Diese Gruppe findet ihren Ursprung in der niederländischen Wiedertäuferbewegung des 16. Jahrhunderts, die auch Teile Norddeutschlands umfasste. Von dort aus gelangten die Mennoniten auf der Suche nach religiöser Freiheit Ende des 16. Jahrhunderts nach Russland, in den 1870er Jahren dann nach Kanada und in einer weiteren Migrationsbewegung nach Mexiko.²⁵ Trotz einer knapp 500-jährigen Migrationsgeschichte über mehrere Länder und Kontinente hinweg erhielt die mennonitische Gemeinschaft ihre Sprache, wobei sich eigene mennoniten-typische Varietäten entwickelten. Somit sind die Plautdietsch sprechenden Mennoniten ein geeignetes Beispiel, das Thema Sprache und Migration zu veranschaulichen.

4.3.2. Die Amischen

Die Amischen sind mit den Mennoniten verwandt, formierten sich jedoch bereits im Jahre 1693 als eigenständige Religionsgemeinschaft und „hatten zunächst ihre Basis außer in der Schweiz im Elsass und auch in der Pfalz, von deren Dialekt ihre Sprechweise am stärksten geprägt ist“.²⁶ Im 18. Jahrhundert wanderten sie nach Nordamerika aus und ließen sich zuerst im Gebiet des heutigen Pennsylvanias nieder.²⁷ Für das Jahr 2010 zählt Ammon in den gesamten USA 427 Siedlungen in 28 Bundesstaaten.²⁸ Die von den Amischen gesprochene Varietät wird im Englischen *Pennsylvania Dutch* oder seltener *Pennsylvania German* genannt. Der englischsprachige Begriff *Dutch*, der eigentlich die niederländische Sprache meint, geht womöglich auf eine etymologische Verwechslung der phonetisch ähnlichen Begriffe *Dutch* und *Deutsch* zurück; zumal auch die eigensprachliche Bezeichnung *Pennsilfaanisch Deitsch* diese Ähnlichkeit ausweist.

Eine für die Lehre und den Unterricht besonders ergiebige Quelle ist die pennsilfaanisch-deutsche Ausgabe der Wikipedia²⁹ mit einem Umfang von ca. 1.800 Artikeln (Stand: 7.11.2017). Einige Inhalte können in fast identischer Form auch in der standarddeutschen Wikipedia abgerufen werden. So lässt sich der Artikel über Franz Daniel Pastorius, dem Gründer von Germantown,

25 Wolfgang Wilfried Moelleken: Die Rußlanddeutschen Mennoniten in Kanada und Mexiko: Sprachliche Entwicklung und diglossische Situation. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik (1987), 145–183 (hier: S. 145–146).

26 Ammon, Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt (wie Anm. 21), 383.

27 Ammon, Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt (wie Anm. 21), 383.

28 Ammon, Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt (wie Anm. 21), 383.

29 Abrufbar unter: <<https://pdc.wikipedia.org/wiki/Hauptblatt>> [7.11.17].

sowohl auf Pennsilfaanisch Deitsch³⁰ als auch auf Standarddeutsch³¹ abrufen. Die Wikipedia-Sprachausgaben eignen sich demnach im besonderen Maße für sprachstrukturelle und variationslinguistische Untersuchungen, die im Unterricht oder (als Teil einer) Hausaufgabe durchgeführt werden können. Somit können neben der Wechselwirkung zwischen Religion, Isolation und Spracherhalt auch sprachstrukturelle Aspekte anhand des Deutschen in den USA thematisiert werden.

4.4. Das Deutsche in Brasilien

- ⇒ Stichpunkte: Sprache und Politik, sprachliche Diskriminierung, dialektale Konvergenz
- ⇒ Materialtipp: *Pommern in Brasilien*, Dokumentation der Deutschen Welle abrufbar unter: www.youtube.com/watch?v=7YMIwPaY-a0 (6.11.2017)

Das Deutsche in Brasilien eignet sich zur Veranschaulichung der Themenbereiche *Redialektisierung* sowie *Sprache und Politik*, wobei auf Aspekte der sprachlichen Diskriminierung eingegangen werden kann. Dabei blickt das Deutsche in Brasilien auf eine knapp 200-jährige Geschichte zurück, die nach der Unabhängigkeit im Jahre 1822 beginnt, als deutschsprachige Einwanderer aus dem süd- und mitteldeutschen Raum, in einer späteren Phase auch aus norddeutschen Regionen, ins Land kamen.³² Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts war die deutsche Standardsprache innerhalb der Sprachinseln institutionell gut verankert, wurde in Schulen unterrichtet und als Sprache regionaler Medien verwendet. Dies änderte sich mit dem 2. Weltkrieg und „der nationalistischen Regierung Getulio Vargas“ in den 1940ern³³, unter der die Minderheitenrechte in der Bildung und anderen Bereichen aufgehoben wurden.³⁴ Rosenberg sieht das Verbot der deutsche Standardsprache im öffentlichen Raum als den Grund für die einsetzende Redialektalisierung³⁵, durch die die Überdachung der deutschen Standardsprache an Bedeutung verlor, das Hunsrückische als

30 Abrufbar unter: <https://pdc.wikipedia.org/wiki/Franz_Daniel_Pastorius> [Abruf 07.11.17].

31 Abrufbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Daniel_Pastorius> [Abruf 07.11.17].

32 Dagna Zinkhahn Rhobodes: Sprachwechsel bei Sprachminderheiten: Motive und Bedingungen: Eine Soziolinguistische Studie zur deutschen Sprachinselminderheit in Blumenau, Brasilien. In: *Perspektiven Germanistischer Linguistik*, 6 (2012), 109.

33 Rosenberg, *Vergleichende Sprachinselforschung* (wie Anm. 1), 286.

34 Rosenberg, *Vergleichende Sprachinselforschung* (wie Anm. 1), 286.

35 Rosenberg, *Vergleichende Sprachinselforschung* (wie Anm. 1), 286.

überregionale Varietät gestärkt wurde und somit teilweise die Funktion einer Dachsprache übernahm.

Offenbar trugen die zahlenmäßige Dominanz der Hunsrück-Sprecher (über 50%) sowie ein dichteres Kommunikationsnetzwerk zu einer solchen Konvergenz bei. Allerdings ging diese nicht bis zu einem völligen Ausgleich. Das Hunsrückische ist als Dialektkontinuum anzusehen, in dem rheinfränkische Merkmale mit höherem Prestige und moselfränkische mit geringerem Prestige (z.B. *dat/wat*) existieren.³⁶

Der Prozess der Redialektalisierung steht im Mittelpunkt der Unterrichtsbetrachtung. Dabei werden von den TeilnehmerInnen typische Merkmale des Hunsrückischen herausgearbeitet und die Rolle der Institutionen während der Phase des Sprachverbotes beleuchtet. Der Effekt (sprachlicher) Institutionen auf die Sprachverwendung einer Minderheit wird anschließend durch einen Vergleich mit Namibia näher beschrieben.

4.5 Namibia: Namdeutsch

⇒ Stichpunkte: Deutsch als Viertelzentrum, die Rolle von Institutionen beim Spracherhalt, Mischsprachen und Pidginisierung

Im Gegensatz zu Brasilien blieb der institutionelle Status der deutsche Standardsprache in Namibia während und nach dem 2. Weltkrieg weitgehend unverändert. Von 1984 bis 1990 war Deutsch selbst eine von drei Amtssprachen Namibias, das zu jener Zeit unter südafrikanischer Verwaltung stand. Diese Kontinuität der institutionellen, sprachlichen Verankerung förderte den Spracherhalt: So sprechen auch heutzutage viele Deutsch-Namibier standard-sprachliches Deutsch, das sich kaum von mitteleuropäischen Varietäten unterscheidet. Die sprachpolitischen Entwicklungen in Brasilien und in Namibia stehen damit in einem deutlichen Kontrast zueinander. Ein Vergleich beider Sprachinselgebiete eignet sich daher besonders, den Einfluss institutioneller Verankerung einer Standardsprache auf den intergenerationellen Sprach- und Dialektgebrauch einer Minderheit zu thematisieren. Neben der deutschen Standardsprache gibt es in Namibia noch zwei weitere Varietäten des Deutschen, anhand derer sich die Themen Sprachkontakt und Sprachwandel vermitteln lassen. Im Folgenden werden beide Varietäten kurz charakterisiert.

4.5.1 Namdeutsch (Namsläng, Südwesterdeutsch)

Namdeutsch ist eine nicht standardisierte Varietät, die sich durch zahlreiche Lehnwörter aus dem Afrikaans, Englischen und zu einem geringeren Teil aus

36 Rosenberg, Vergleichende Sprachinselforschung (wie Anm. 1), 287.

dem indigenen Sprachen Namibias auszeichnet. Böhmer listet Forschungsergebnisse dreier Studien auf, die bis zu 433 dieser namibia-typischen Lehnwörter enthalten, von denen zwischen 47% und 57% aus dem Afrikaans kommen.³⁷ Dabei wird Namdeutsch vor allem „mündlich realisiert und enthält daher auch etliche Merkmale der gesprochenen Sprache“.³⁸ In begrenztem Umfang wird es jedoch auch als Sprache in den Neuen Medien verwendet. Beispiel (1) gibt einen Einblick in diese Varietät.

- (1) ich bin echt bly, dass ich in dem mooien Nam aufgewachsen bin. Diese Gerys hier im Gerryland sind kwaai mal.. Deine Musik ist wragtag mooi, speziel Again 'n again, hoer mir es fast jeden Tag an. Mein Heimweh nach Nam ist bleddy gross!

bly (afrikaans) = *froh/ mooi* (afr.) = *schön/ Gerry* = *Deutscher/ Gerryland* = *Deutschland/ kwaai* (afr.) = *hier: sehr, viel/ mal* (afr.) = *verrückt/ wragtag* (afr.) = *wirklich/ bleddy* (engl. *bloody*) = *sehr, viel*

Viele Lehnwörter aus dem Afrikaans sind genetisch mit dem Niederländischen verwandt und lassen sich somit besonders gut im Unterricht mit niederländischsprachigen KursteilnehmerInnen einsetzen. Da Lexikon und Morphologie des Namdeutschen zu einem erheblichen Teil mit europäischem Standarddeutsch übereinstimmen, lässt sich diese Varietät jedoch auch von anderssprachigen KursteilnehmerInnen mit Deutschkenntnissen ohne viel Mühe erschließen. Dabei können Bezüge zur aktuellen Forschung in die Unterrichtsbetrachtung integriert werden. So ist der Status von *Namsläng*, das in bestimmten Kontexten als Synonym für Namdeutsch dient, längst nicht abschließend geklärt. Die Frage, ob *Namsläng* ein ausschließlich jugendsprachliches Phänomen ist, das sich ggf. von anderen Varietäten abgrenzen lässt, wird zur Zeit in einem DFG-Forschungsprojekt an der Universität Potsdam und der Freien Universität Berlin in Zusammenarbeit mit der University of Namibia untersucht.³⁹

- 37 Michael Anton Böhmer: *Deutsch in Afrika: die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt am Main: Lang, 2003, 568.
- 38 Birte Kellermeier-Rehbein: *Sprache in Postkolonialen Kontexten. Varietäten der deutschen Sprache in Namibia*. In: *Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in Kolonialen Kontexten*. Hrsg. von Thomas Stolz, Ingo H. Warnke und Daniel Schmidt-Brücken. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton 2016, 213–34, hier S. 228.
- 39 vgl. Heike Wiese et al.: *German in Namibia: A Vital Speech Community and Its Multilingual Dynamics*, 2017, S. 5, Einsehbar unter: <www.academia.edu/34564624/German_in_Namibia_A_vital_speech_community_and_its_multilingual_dynamics_1> (02.12.17).

4.5.2 Kiche Duits (Küchendeutsch, Black Namibian German)

Kiche Duits ist eine (fast) ausgestorbene Kontaktvarietät, die als inter-ethnische Kommunikationsmittel im Arbeitskontext Verwendung fand.⁴⁰ Dabei zeichnet sich *Kiche Duits* durch eine hohe Dichte an afrikaansen Lehnwörtern und Code-Switching aus. Zudem ist kontaktinduzierter Sprachwandel auf lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Ebene erkennbar. Beispiel (2)⁴¹ veranschaulicht diese für *Kiche Duits* typischen Charakteristika.

- (2) Ich hab da bei Tsumeb gearbeit, daar bei bakkerij, daar waar der brood, arbeiten. Ja, ich het daar gelern die Duits. Das is noch alte groot ouens daar bei lokasie wat noch Duits spreken. Ich habe daar bei brood-hause gearbeit, daar by transporte gearbeit, dort bei Otavi.

daar (afr.) = dort/ *bakkerij* (afr.) = Bäckerei/ *waar* (afr.) = wo/ *brood* (afr.) = Brot/
Duits (afr.) = Deutsch/ *groot* (afr.) = groß / *ouens* (afr.) = hier: Menschen/ *lokasie*
 (afr.) = Lokal/ *by* (afr.) = bei

Alle unterstrichenen Wörter entstammen dabei dem Afrikaans, das einen starken Einfluss auf diese Kontaktvarietät hatte.⁴² Zudem ist in (2) verbaler Flexionsabbau zu erkennen (,gearbeit‘ anstatt ,gearbeitet‘, ,gelern‘ anstatt ,gelernt‘). Mit *Kiche Duits* wird eine Brücke geschlagen zu den Themen Pidgin- und Kreolsprachen, die als Folge von ungesteuertem Sprachkontakt entstehen und den inhaltlichen Schwerpunkt der folgenden Sitzung bilden.

4.6 Unserdeutsch in Papua-Neuguinea

- ⇒ Stichpunkte: Pidginisierung, Kreolisierung, Mischsprachen, Sprachexodus
- ⇒ Materialtipp: Videoclip *Wo im Pazifik deutsch gesprochen wird* <https://www.youtube.com/watch?v=zRlnVhdw7y4>
- ⇒ Materialtipp : Videoclip *Unserdeutsch* (auf Deutsch und Englisch) <http://www.sbs.com.au/yourlanguage/german/en/article/2016/03/15/unserdeutsch>

Unserdeutsch nimmt in der Reihe deutscher Varietäten eine Sonderstellung ein, denn diese Varietät ist „die einzige deutsch relexifizierte Kreolsprache der

40 vlg. Ana Deumert: Namibian Kiche Duits: The Making (and Decline) of a Neo-African Language. In: *Journal of Germanic Linguistics*, 21.4 (2009), 349–417, hier S. 349.

41 Deumert, Namibian Kiche Duits (wie Anm 40), 367.

42 vlg. Deumert, Namibian Kiche Duits (wie Anm. 40), 367.

Welt“.⁴³ Entstanden ist das Unserdeutsche ab 1897 in einer Missionarsschule, in der *mixed-race* Kinder unterrichtet wurden.⁴⁴ Schul- und Zielsprache war zwar das Standarddeutsche; außerhalb des Klassenzimmers verwendeten die Kinder jedoch eine „pidginisierte Form des Deutschen“⁴⁵, die von der Kreolsprache Tok Pisin beeinflusst wurden und durch Kreolisierung zur Muttersprache der folgenden Generation wurde.⁴⁶ Durch die Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg und dem damit einhergehenden Verlust seiner Kolonien änderten sich auch die sprachpolitischen Verhältnisse in Papua-Neuguinea, das fortan unter australischer Besatzung stand. Somit wurde Englisch Bildungs- und Prestigesprache.⁴⁷ Jedoch wurde Unserdeutsch unbemerkt von der Fachwelt und Öffentlichkeit innerhalb einer kleinen Sprachgemeinschaft von Generation zu Generation weitergegeben. Erst in den 1970er entdeckte der australische Germanist Craig Volker diese Varietät durch einen Zufall, als die Schülerin Yvonne Lündin in einem von ihm geleiteten Deutschkurs Unserdeutsch sprach.⁴⁸ Das heutige Verbreitungsgebiet dieser Varietät beschreibt Péter Maitz⁴⁹ wie folgt:

Die meisten der einst ausnahmslos in und um Vunapope lebenden Sprecherfamilien sind im Zuge der Unabhängigkeit Papua-Neuguineas (1975) nach Australien ausgewandert und leben heute verstreut entlang der Ostküste Australiens in und um Brisbane, Gold Coast, Cairns und Sydney. Nur ein schwindender Rest ist in Papua-Neuguinea verblieben und lebt heute ebenfalls verstreut auf unterschiedlichen Inseln des Landes. Somit hat sich das Hauptverbreitungsgebiet der Sprache nach 1975 von Papua-Neuguinea nach Ostaustralien verlagert.

Die Auflösung der gesellschaftlichen Strukturen, in denen Unserdeutsch gesprochen wurde, beendete die intergenerationelle Weitergabe, sodass diese Varietät beinahe ausgestorben ist. Aus diesem Grunde bietet sich für die Unterrichtsbetrachtung das Phänomen des *Sprachexodus*‘ an, wobei Querbezüge zum Deutschen in Rumänien hergestellt werden können. Somit kann auf dem bereits vermittelten Wissen über Auslöser und Verlauf von Migration bei Sprachminderheiten aufgebaut werden.

43 Péter Maitz/Werner König/Craig Volker: Unserdeutsch (Rabaul Creole German). In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 44.1 (2016), 93–96, hier S. 93.

44 Craig Volker: Rabaul Creole German Syntax. In: Working Papers in Linguistics, 21.1 (1989), 143–156, hier S. 153.

45 Volker, Rabaul Creole German Syntax (wie Anm. 43), 153.

46 Volker, Rabaul Creole German Syntax (wie Anm. 43), 154.

47 Volker, Rabaul Creole German Syntax (wie Anm. 43), 154.

48 <<https://www.welt.de/kultur/article153927764/Wie-Kinder-aus-Neupommern-eine-Sprache-erfanden.html>> [Abruf 09.11.17].

49 Maitz/König/Volker, Unserdeutsch (Rabaul Creole German) (wie Anm. 43), 93.

Die Strukturmerkmale des Unserdeutschen bieten im zweiten Teil der Sitzung die Möglichkeit, allgemeine, strukturelle Tendenzen von Kreolsprachen herauszuarbeiten. Die folgenden Beispiele^{50,51} dienen zur Illustration:

(3) *Genitivkonstruktionen*
 Haus fi Tom
 Haus für Tom
 Toms Haus

(5) *Satzstellung bei Hilfsverben*
 I wird bleib zwei Woche in
 Lae.
 Ich werde zwei Wochen in Lae
 bleiben.

(4) *Fragebildung*
 Du laufen geht wo?
 Wo läufst du hin?

(6) *Komparativ*
 Maria is mehr klein den Des.
 Maria ist kleiner als Des.

In (3) bis (6) zeigen sich einige für das Unserdeutsch typische Merkmale wie die Tendenz zum analytischen Sprachbau, bei dem grammatische Informationen und Beziehungen im Satz durch eigenständige Wörter ausgedrückt werden, wie in (3) *Haus fi Tom* zu erkennen. Dabei dient *fi* (für) als Possessivmarker, der das Besitzverhältnis ausdrückt: Tom ist der Besitzer des Hauses. Beim standarddeutschen Äquivalent *Toms Haus* wird diese Information nicht durch ein eigenständiges Wort, sondern durch Wortflexion ausgedrückt, indem das Suffix /-s/ an das Nomen /Tom/ angefügt wird und somit ein synthetischer Sprachbau entsteht. Die Tendenz zu analytischen Strukturen im Unserdeutschen ist auch in (6) sichtbar: Hier wird der Komparativ von *klein* nicht durch die synthetische Form *kleiner* realisiert, so wie im Standarddeutschen üblich, sondern durch die analytische Konstruktion *mehr klein*. Weiterhin kennzeichnen das Unserdeutsche „vereinfachte Verbformen, die von der hochfrequenten 3. Ps. Sg. abgeleitet sind“⁵², wie in (4) am Verb *geht* (anstelle von *gehen*) und in (5) an der Verbkonstruktion *wird bleib* (anstelle von *werde bleiben*) zu erkennen ist. Eine andere Besonderheit ist die Auflösung der verbalen Satzklammer, sodass das Vollverb direkt nach dem Hilfsverb und nicht am Ende des Satzes steht (*Ich wird bleib zwei Woche in Lae* anstelle von *Ich werde zwei Wochen in Lae bleiben*). Durch diese Strukturunterschiede zum Standarddeutschen ist das Unserdeutsche aus sprachstruktureller Sicht im besonderen Maße geeignet, das Thema *Sprachwandel durch Sprachkontakt*, gegebenenfalls im Vergleich mit *Kiche Duits*, zu vermitteln.

50 Heike Behrens/Stefan Pfänder: Die Entstehung von Sprache. In: Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition. Hrsg. von Peter Auer und Heike Behrens. Stuttgart: Metzler 2013, 344.

51 Volker, Rabaul Creole German Syntax (wie Anm. 44), 156–159.

52 Behrens/Pfänder, Die Entstehung von Sprache (wie Anm. 50), 344.

5. Fazit

Sprachinseln des Deutschen eröffnen eine dritte, bisher wenig beachtete Perspektive, mit der sich linguistische und gesellschaftliche Entwicklungen der deutschsprachigen Länder und Regionen im Unterricht und der Lehre untersuchen lassen. Diese Perspektive steht in Ergänzung zur Binnenperspektive, die (Hoch-)Schulen innerhalb des geschlossenen deutschen Sprachraums einnehmen sowie zur Außenperspektive, mit der (Hoch-)Schulen außerhalb des deutschen Sprachraums ihren Blick auf den selbigen richten. Im vorliegenden Beitrag wurden diese dritte Perspektive besprochen, mögliche Anwendungsbereiche der Sprachinselforschung für den Unterricht und die Lehre diskutiert und darauf aufbauend ein Kurskonzept vorgestellt, das sprachliche Norm und Variation in sieben Sitzungen beleuchtet und durch den modularen Aufbau leicht an andere Lehr- und Lernkontexte anzupassen ist. Es bezieht sich in einem ersten Schritt auf den geschlossenen deutschsprachigen Raum Mitteleuropas und beschreibt in einem weiteren Schritt fünf ausgewählte Sprachinseln des Deutschen in Rumänien, den USA und Mexiko, Brasilien, Namibia und Papua-Neuguinea. Dabei nutzt das Konzept die allgemeinen Vorteile der Sprachinselforschung, die per Definition interdisziplinär angelegt ist und somit „soziolinguistische, historische, ethnologische und andere Methoden“ vereint.⁵³ Zudem lassen sich anhand von Sprachinseln vergleichende Aussagen zum Sprachkontakt und Sprachwandel treffen. Dies gilt sowohl für den Vergleich von Sprachen und Dialekten unter- wie miteinander.⁵⁴

Im vorliegenden Beitrag wurden neben einer geschichtlichen Einführung in die jeweilige Sprachinsel auch Themenvorschläge präsentiert, für die sich die unterschiedlichen Regionen im besonderen Maße eignen. So lassen sich anhand des Deutschen in Rumänien das Verhältnis von Dialekt und Standardsprache untersuchen und die Bereiche Sprachexodus und Sprachprestige thematisieren. Die deutschen Sprachinseln in den USA und Mexiko eignen sich hingegen im besonderen Maße für die Themen Sprache und Religion sowie Sprache und Migration. Mit dem Deutschen in Brasilien können die Bereiche Sprache und Politik, sprachliche Diskriminierung und dialektale Konvergenz abgedeckt werden. Die deutschen Varietäten in Namibia verdeutlichen hingegen die Rolle von Institutionen beim Spracherhalt und eignen sich für den Themenkomplex Mischsprachen und Pidginisierung. Daran schließt das Deutsche in Papua-Neuguinea an, das die Bereiche Pidgin- und Kreolsprachen sowie erneut den Sprachexodus abdeckt, sodass sich der Kreis zur ersten Sprachinsel in Rumänien schließt. Somit kann das Thema Sprachexodus im vorgestellten Kurskonzept anhand zweier unterschiedlicher Entwicklungen von Varietäten derselben Sprache auf verschiedenen Kontinenten beleuchtet werden.

53 Rosenberg, Vergleichende Sprachinselforschung (wie Anm. 1), 280.

54 Rosenberg, Vergleichende Sprachinselforschung (wie Anm. 1), 280.

Neben diesen Themenvorschlägen enthält der vorliegende Beitrag praktische Verweise auf multimediales Material, mit dem die ausgewählten Sprachinseln sowohl aus linguistischer als auch aus kultureller und historischer Sicht beleuchtet werden können. Somit liefert der Artikel sowohl einen Beitrag zur wissenschaftlichen Einordnung der deutschen Sprachinseln als auch eine praktische Anleitung zur Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse für die Lehre und den Unterricht.

6. Übersicht Materialtipps: Filmdokumentationen

- ⇒ Dialektatlas der Deutschen Welle
www.dw.com/de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150
- ⇒ Einst süße Heimat – Siebenbürgen
www.youtube.com/watch?v=uKqUsN211HA
- ⇒ Deutsche Heimat Mexiko
www.spiegel.tv/videos/158335-deutsche-heimat-mexiko
- ⇒ Deutsche Welle: Pommern in Brasilien
www.youtube.com/watch?v=7YMIwPaY-a0
- ⇒ Wo im Pazifik deutsch gesprochen wird
www.youtube.com/watch?v=zRlnVhdw7y4
- ⇒ Unserdeutsch
www.sbs.com.au/yourlanguage/german/en/article/2016/03/15/unserdeutsch

[Abruf 03.12.17]

Literatur

- Ammon, Ulrich: Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin/Boston 2014: De Gruyter Mouton.
- Baier, Hannelore: Das Schulbuch zur Geschichte der Deutschen in Rumänien. In: Deutsche Minderheiten im Fokus. Schulbücher und Schulbuchprojekte zur Geschichte der Deutschen in einzelnen Ländern Europas, Hrsg. von Gerhard Seewann und Robert Maier. Georg Eckert Institut 2015, 29–39.
- Behrens, Heike/Pfänder, Stefan: Die Entstehung von Sprache. In: Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition. Hrsg. von Peter Auer und Heike Behrens. Stuttgart: Metzler 2013.
- Böhm, Michael Anton: Deutsch in Afrika: die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Ge-

- gebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik. Frankfurt am Main: Lang, 2003.
- Deumert, Ana: Namibian Kiche Duits: The Making (and Decline) of a Neo-African Language. In: *Journal of Germanic Linguistics*, 21.4 (2009), 349–417.
- Fehlen, Fernand: Der ungeplante Ausbau des Luxemburgischen im Spannungsfeld von Germania und Romania. In: *Quo Vadis, Romania?*. 2015, 65–80.
- Fletcher, Brain: Die Geschichte der Deutschen in den Vereinigten Staaten: Die deutsch-amerikanische Beziehung bis 1945. Neobooks, 2013.
- Gabanyi, Anneli Ute: Geschichte der Deutschen in Rumänien. In: *Informationen zur politischen Bildung: 'Aussiedler'*, Aussiedler (2000), 10–16.
- Haldenwang, Sigrid: Zu Taufnamen, die auch Heiligennamen sind—als Datumsbestimmung in Bauernregeln, verschiedenen Bräuchen, Redewendungen, auch Rätseln. In: *Numele Și Numirea. Actele Conferinței Internaționale de Onomastică. Ediția a II-a: Onomastica Din Spațiul Public Actual*. Hrsg. von Oliviu Felecan, 2013, 538–47.
- Kellermeier-Rehbein, Birte: Sprache in Postkolonialen Kontexten. Varietäten der deutschen Sprache in Namibia. In: *Sprache Und Kolonialismus. Eine Interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten*. Hrsg. von: Thomas Stolz, Ingo H. Warnke und Daniel Schmidt-Brücken. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton 2016, 213–34.
- Kloss, Heinz: Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. München: Pohl & Co, 1978 <<https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1351>> [Abruf 09.11.17]
- Kloss, Heinz: Über einige Terminologie-Probleme der interlingualen Soziolinguistik. In: *Deutsche Sprache*, 5 (1977), 224–237.
- Maitz, Péter/Werner König/Craig A. Volker: Unserdeutsch (Rabaul Creole German). In: *Zeitschrift Für Germanistische Linguistik*, 44.1 (2016), 93–96.
- Moelleken, Wolfgang Wilfried: Die Rußlanddeutschen Mennoniten in Kanada und Mexiko: Sprachliche Entwicklung und diglossische Situation. In: *Zeitschrift Für Dialektologie und Linguistik* (1987), 145–183.
- Riehl, Claudia Maria: Sprachkontaktforschung: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2013.
- Rosenberg, Peter: Vergleichende Sprachinselforschung: Sprachwandel in deutschen Sprachinseln in Russland und Brasilien. In: *Linguistik Online*, 13.1 (2013) <<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/881>> [Abruf 03.11.17].
- Volker, Craig: Rabaul Creole German Syntax. In: *Working Papers in Linguistics*, 21.1 (1989), 143–156.

- Wiese, Heike/Simon, Horst/Zimmer, Christian/Schumann, Kathleen: German in Namibia: A Vital Speech Community and Its Multilingual Dynamics, 2017 Einsehbar unter <www.academia.edu/34564624/German_in_Namibia_A_vital_speech_community_and_its_multilingual_dynamics_1> [Abruf 02.12.17].
- Zinkhahn Rhobodes, Dagna: Sprachwechsel bei Sprachminderheiten: Motive und Bedingungen: Eine soziolinguistische Studie zur deutschen Sprachinselminderheit in Blumenau, Brasilien. In: *Perspektiven Germanistischer Linguistik*, 6 (2012).

Zum Umgang mit Jugendsprache im DaF-Unterricht

Franziska Trepke

Abstract: Um DaF-Lernende an einen möglichst alltagsnahen Sprachgebrauch heranzuführen, sollten sprachliche Varietäten in einem kommunikativ ausgerichteten Sprachunterricht heutzutage ein fester Bestandteil sein. Leider beschränken sich aktuelle Lehrwerke und Curricula weitgehend auf die normative Sprache. Der Großteil unserer Lernenden stößt daher in der alltagssprachlichen Realität an seine Grenzen, denn das regelkonforme Deutsch der Lehrwerke bereitet nicht ausreichend auf informelle Gesprächssituationen, wie etwa unter Jugendlichen, vor.

Wie können wir den Veränderungen der deutschen Gegenwartssprache im Unterricht gerecht werden und einen Unterricht gestalten, der sich zwischen Norm und Variation bewegt und welche Materialien können dafür in Betracht gezogen werden?

Unter Einbeziehung einiger theoretischer Erkenntnisse soll diesen Fragen mit dem folgenden Beitrag Beachtung geschenkt und einige Möglichkeiten aufgezeigt werden, Jugendsprache in den Unterricht zu integrieren.

Keywords: Jugendsprache, Sprechstile, jugendsprachliche Tendenzen, Tendenzen der Gegenwartssprache, Sprachwandel, innere Mehrsprachigkeit, sprachliche Realität, Registervielfalt, DaF-Unterricht

1. Einleitung

Jugendsprache hat sich in den letzten Jahren zu einem beliebten Gegenstandsfeld entwickelt. In der medialen Öffentlichkeit findet das Thema bereits seit den 80er Jahren seinen Platz. 1984 machte der Spiegel mit der Schlagzeile *Deutsch: Ächz, Würg. Eine Industrienation verlernt ihre Sprache* auf die Thematik aufmerksam.¹ Das Interesse an Jugendsprache ist seither gestiegen, was sich unter anderem an den zunehmenden Medienberichterstattungen zum Thema erkennen lässt, die sich dank der Entwicklungen massenmedialer Kommunikation rascher als einstmals verbreiten. Auch Verlage greifen das Thema mittlerweile auf und versuchen mit der Nominierung eines *Jugendwortes des Jahres* und Wörterbüchern Jugendsprache zu kommerzialisieren.

1 Eva Neuland: Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen 2008, S. 5.

Ebenso wächst in den Bildungseinrichtungen im In- und Ausland das Interesse für das Thema Jugendsprache im DaF-Unterricht. Bei den Lehrkräften jedoch herrscht oftmals Verunsicherung, ob und wie dieses Thema im Unterricht aufgegriffen werden kann und soll. Nicht zuletzt die kontrovers diskutierte Debatte um den Stellenwert von Jugendsprache lässt Skepsis aufkommen, inwieweit jugendsprachliche Phänomene in einem normorientierten Deutschunterricht ihren Platz finden sollten. Die Dynamik und Schnelllebigkeit von Jugendsprache stellt die Lehrkräfte weiterhin vor große Herausforderungen, das Thema adäquat in den Unterricht zu integrieren; der Mangel an didaktisiertem Unterrichtsmaterial verschärft die Situation und führt letztlich dazu, dass das Thema im Unterricht weitgehend unbeachtet bleibt.

Der folgende Beitrag soll dazu anregen, den Blick für aktuelle Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache zu öffnen sowie sprachliche Besonderheiten, wie sie u. a. in der Jugendkommunikation auftreten, wahrzunehmen. Die Lebenswelt und Lerninteressen jugendlicher Lerner² gilt es zu berücksichtigen, um sie ausreichend auf verschiedene Kommunikationssituationen mit Gleichaltrigen vorzubereiten und den Prozess der interkulturellen Kommunikation zu unterstützen.

Zunächst wird das Thema Jugendsprache in die aktuelle Diskussion um die Rolle von sprachlichen Varietäten im DaF-Unterricht eingebettet. Unter Einbeziehung einiger theoretischer Erkenntnisse aus dem Gegenstandsfeld Jugendsprache werden sowohl die Herausforderungen aber ebenso die Vorteile sowie der Nutzen für Lehrende und Lernende verdeutlicht. Abschließend werden Möglichkeiten vorgestellt, authentische Materialien für den Einsatz von Jugendsprache im Unterricht einzubeziehen. Ein Fazit rundet den Beitrag ab.

2. Zur Rolle von sprachlichen Varietäten im DaF-Unterricht

In der Regel orientiert sich der DaF-Unterricht an der deutschen Standardsprache. Sie ist das überregional geltende und allgemein verständliche, in Wörterbüchern und Grammatiken kodifizierte Kommunikationsmittel.³ Dieses Standarddeutsch spielt für formelle Kontexte wie etwa in Schule, Hochschule oder Beruf eine wichtige Rolle und ermöglicht den Lernenden eine problemlose Teilhabe an öffentlichen Diskursen. Allerdings sind unsere Lernenden im Zielland nicht ausschließlich formellen Situationen ausgesetzt und kommunizieren nicht nur in der Schriftsprache, auf die sich die Standardnorm oftmals bezieht.

2 Obwohl aus Gründen der Lesbarkeit im Text bei Personenbezeichnungen die männliche Form gewählt wurde, beziehen sich die Angaben auf Angehörige aller Geschlechter.

3 Eva Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen 2008, S.75.

Zwischen der geschriebenen Standardsprache und der gesprochenen Alltagswirklichkeit gibt es bekanntermaßen große Abweichungen. Daher muss der Ansatz eines rein standardsprachlichen DaF-Unterrichts – besonders in Hinblick auf die gegenwärtigen Entwicklungen der deutschen Sprache – überdacht und neu diskutiert werden. In dieser Form ist er längst nicht mehr zeitgemäß. Ein moderner Sprachunterricht, der den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden möchte, muss gleichermaßen authentische Sprache vermitteln und auf die Vielfältigkeit und Dynamik der Gegenwartssprache reagieren. Schließlich wollen die Lernenden die deutsche Sprache so lernen, wie sie gesprochen wird und nicht so, wie sie gesprochen werden sollte. Da heutzutage überwiegend junge Leute eine Sprache lernen, sollten auch jugendsprachliche Kommunikationsstile im Unterricht thematisiert werden.⁴ Viele der Lernenden haben bereits außerhalb des unterrichtlichen Kontextes erste Kontakte mit der Zielsprache. Um sie angemessen auf diese kommunikativen Situationen mit gleichaltrigen Bezugsgruppen vorzubereiten, sollte der Sprachunterricht ein Gleichgewicht zwischen Norm und Variation bewahren. Dazu gehört, die Lernenden für sprachliche Heterogenität zu sensibilisieren und die neuen Kommunikationsstile der Jugendlichen weder abzuwerten noch als regelwidrig zu bemessen; stattdessen sollten sie ernstgenommen und angemessen genutzt werden.

3. Jugendsprache

3.1 Jugendsprache: Einordnung des Begriffs

Ein Blick in die Fachliteratur zeigt die Schwierigkeit, eine einheitliche Definition für den Begriff Jugendsprache zu finden. Der Terminus – im Singular gebraucht – suggeriert, es würde sich bei Jugendsprache um *eine* homogene Sprache handeln, die von allen jugendlichen Sprechern – und scheinbar nur von diesen – gleichermaßen gesprochen wird. Eine Menge von Faktoren, die die Sprache beeinflussen können, wie beispielsweise die regionale Herkunft, das soziale Milieu, Alter, Geschlecht sowie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Subkultur, bleiben hier unbeachtet. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Jugend zeigt zudem, dass dieser nicht auf eine klar abgrenzbare Gruppe von Menschen zurückgeführt werden kann und es demnach *die* Jugend als eine homogene Gruppe nicht geben kann. Die Problematik beginnt schon,

4 Johannes Schwitalla: Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache Sprach, in: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1.Halbband. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer, Berlin/New York 2010, S.425–430, hier S.428.

versucht man für *die* Jugend biologische Altersgrenzen festzulegen. Jugendlichkeit kann im Zeitalter des sozialen Wandels kaum noch am biologischen oder sozialen Alter festgemacht werden. Jugendlichkeit ist vielmehr eine Frage des Lebensstils geworden und folgt dem subjektiven Prinzip der Selbstzuschreibung. Daher machen heutzutage – unabhängig vom Alter – neben Jugendlichen auch Kinder und Erwachsene Gebrauch von jugendsprachlichen Erscheinungen.

Der Terminus Jugendsprache als solcher scheint daher irreführend, allerdings blieben die Versuche, neue Begrifflichkeiten zu etablieren, bisher erfolglos. Der Begriff der Jugendsprache bleibt sowohl in der Fachliteratur als auch in der öffentlichen Debatte bestehen und meint die jugendlichen Sprechstile innerhalb von bestimmten Gruppensituationen. Sie werden durch verschiedene äußere Faktoren wie Musik, Werbung und Medien, Mode, Sport und andere Trends beeinflusst. Begrifflichkeiten aus diesen Bereichen werden oft in einen neuen sprachlichen, jugendkulturellen Kontext eingebettet. Hinzu kommen weitere Faktoren wie subkulturelle Prägungen, Alter, Geschlecht, regionale sowie soziale Herkunft.

Eine Begriffsbestimmung, die diese innere Heterogenität berücksichtigt, liefert Neuland, die Jugendsprache als vorwiegend mündlich konstituiertes Medium der Gruppenkommunikation beschreibt, das durch wesentliche Merkmale der gesprochenen Sprache, der Gruppensprache und der kommunikativen Interaktion gekennzeichnet ist und überwiegend von jugendlichen Sprechern in bestimmten Situationen genutzt wird.⁵

Trotz der Heterogenität und der verschiedenen Einflüsse auf Jugendsprache lassen sich einige sprachliche Besonderheiten jugendlicher Sprechstile, die vor allem durch die Häufigkeit des Gebrauchs auffällig sind, herausstellen. Eine Auswahl einiger wesentlicher Merkmale wird im Folgenden vorgestellt.⁶

3.2 Merkmale von Jugendsprache

Im Bereich der Semantik fällt auf, dass konventionelle Begriffe in ihrer Bedeutung verändert oder erweitert werden. So haben Wörter wie *geil*, *fett* oder *Kohle* in jugendsprachlichen Kommunikationssituationen längst neue Bedeutungen erhalten. Während der Begriff *Kohle* einst als Brennmaterial galt, wird er heutzutage unter Jugendlichen auch als Synonym für Geld benutzt. Gleichmaßen kommt es auf lexikalischer Ebene anhaltend zu Wortneubildungen. Einige entstehen im Kontext gegenwärtiger politischer bzw. gesellschaftlicher

5 Eva Neuland: *Jugendsprache*. Eine Einführung. Tübingen 2008, S.56.

6 An dieser Stelle werden nur einige Charakteristika vorgestellt, die sich in Gesprächen unter Jugendlichen feststellen lassen. Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist zweifellos erweiterbar.

Diskurse. Auf diese Weise fanden Wörter wie *hartzen*⁷ oder *merkeln*⁸ ihren Weg in den Sprachgebrauch jugendlicher Sprechergruppen. Der Ursprung der Begrifflichkeiten wie *Chillung* oder *Gönnung* stammt von Verben aus dem klassischen Wortschatz, aus denen mit Regeln der Wortbildung neue Substantive kreierte werden. Vulgarismen, Schimpfwörter und mitunter politisch inkorrekte Äußerungen (Beispiel: *behindert*) sind ebenso Spezifika, die wir in Gesprächen dieser Sprechergruppe vorfinden. Weiterhin werden Anglizismen in das deutsche Sprachsystem übernommen und grammatisch korrekt in den sprachlichen Kontext eingebaut. (Beispiel: *Ein cooler Typ. Er chillt mit seinen Freunden.*) Auffällig sind auf der Ebene der Stilistik zudem der frequente Gebrauch von Übertreibungen (Beispiel: *tausendmal*) und Verstärkungspartikeln (*total, voll, extrem*) sowie eine Tendenz zur Doppel- oder Mehrfachprädikation innerhalb dieser Steigerungswörter (Bsp.: *echt richtig gut*). Weiterhin zeichnen sich Jugendsprachen auf pragmatischer Ebene durch ihre eigenen Begrüßungs- und Abschiedsformeln (Bsp. *Hey Alter!*) sowie Stilbasteleien, auch Bricolagen genannt, aus. Beispielsweise werden Werbeslogans, Filmzitate oder Phraseologismen aus anderen Ressourcen ihrem eigentlichen Kontext entnommen und teils verfremdet in die eigenen Äußerungen eingebaut. Diese Merkmale sind überwiegend in der mündlichen Kommunikation vorzufinden, jedoch fällt auf, dass sich die Verschriftlichungen innerhalb der Jugendsprache immer mehr am mündlichen Gebrauch orientieren. Manche Äußerungen der Jugendsprache, die durch den Einfluss von Kommunikationskanälen wie Facebook, SnapChat, WhatsApp und Instagram geprägt werden, sind vornehmlich im schriftlichen Kontext zu finden, so beispielsweise *Was ist das für 1 Life?*⁹ oder *I bims*¹⁰. Keines der oben aufgeführten Merkmale kann ausschließlich für die Jugendkommunikation in Anspruch genommen werden. Erwachsene können sich gleichermaßen in informellen Gesprächssituationen bewegen, in denen sie Anglizismen oder Schimpfwörter nutzen. Zudem erweist sich eine trennscharfe Abgrenzung von jugendsprachlichen Ausdrücken zu Phänomenen der gesprochenen Sprache oder der Umgangssprache als schwierig, da sich die Grenzen zunehmend verwischen und immer mehr jugendsprachliche Begriffe

- 7 Der von HartzIV abstammende Begriff wird zumeist im Kontext von Arbeitslosigkeit benutzt und bedeutet so viel wie „nichts machen“ oder „rumhängen“ und wurde 2009 zum Jugendwort des Jahres gewählt.
- 8 Das Wort *merkeln* entstand 2015 im Kontext der Flüchtlingsthematik und bezieht sich auf die Bundeskanzlerin Angela Merkel. Es steht für „Nichtstun“ und „keine Entscheidung treffen können“ und belegte 2015 den zweiten Platz bei der Wahl zum Jugendwort des Jahres.
- 9 Im jugendsprachlichen Schriftsprachgebrauch wird die „1“ vermehrt anstelle des unbestimmten Artikels „ein“, „eine“, „einen“ etc. verwendet.
- 10 *I bims* wird vornehmlich im Kontext der sozialen Medien für „ich bin's“ gebraucht und wurde 2017 vom Langenscheidt-Verlag zum Jugendwort des Jahres gekürt.

in die Umgangs- und sogar Standardsprache übernommen werden. Ausschlaggebend für Jugendsprache ist hingegen, dass Jugendliche von diesen spezifischen Möglichkeiten weit häufiger und intensiver Gebrauch machen als Erwachsene.¹¹ Die jugendsprachlichen Sprechstile ergeben sich respektive aus der Kombination, Frequenz und Intensität der genannten Merkmale.¹²

4. Jugendsprache im Unterrichtskontext

4.1 Der Umgang mit Jugendsprache im DaF-Unterricht

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache stößt das Thema Jugendsprache sowohl in der universitären Lehre als auch im schulischen DaF-Unterricht auf ein reges Interesse. Lehrkräfte und Lernende möchten mit den Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache mithalten können. Die Deutschlerner möchten einen Einblick in die Jugendkulturen der Zielsprache erhalten und sprachlich befähigt werden, jugendsprachlichen Diskursen, sei es im Bereich Musik, Film, bei YouTube oder in direkten Gesprächssituationen mit Gleichaltrigen, folgen zu können. Deutschlehrkräfte hingegen wollen über die aktuellen Entwicklungen des Sprachgebrauchs informiert werden und sich der Lebenswelt ihrer Lernenden annähern. Trotz des enormen Interesses herrscht Unsicherheit, Jugendsprache selbst im Unterricht aufzugreifen. Dies lässt sich auf verschiedene Gründe zurückführen.

Gemeinhin sind Lehrkräfte besorgt, die Lernenden mit sprachlichen Varietäten zu verwirren. Um Lernende aber von Anfang an den Varietätenreichtum der deutschen Sprache heranzuführen und sie mit der sprachlichen Realität zu konfrontieren, erscheint es nur sinnvoll, im Unterricht unterschiedliche Varietäten, wie beispielsweise jugendsprachliche Phänomene, aufzugreifen. Gleichzeitig wagt man nicht, Normabweichungen, wie sie mitunter in der Jugendsprache vorzufinden sind, im Unterricht zu thematisieren. Der Grund dafür dürften die oftmals noch vorherrschenden sprachideologischen Vorstellungen, vor allem in öffentlichen Diskursen, sein. Die öffentlichen Debatten gegenüber Jugendsprache basieren weithin auf sprachpuristischen Haltungen, die die kodifizierte Standardsprache als einzig „korrekte“ Form von Sprache betrachten. Auch hier liegen die sprachideologischen Vorstellungen, die oft in den Medien oder in populärwissenschaftlichen Artikeln propagiert werden und denen Sprache als statisches Konstrukt zugrunde liegt, weit von der sprachlichen Wirklichkeit entfernt. Jugendsprache, obgleich ihr in Form von Jugendsprache-Wörterbüchern und mit einem *Jugendwort des Jahres* mehr und mehr

11 Eva Neuland: Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen 2008, S.160.

12 Eva Neuland: Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen 2008, S.65.

Aufmerksamkeit zukommt, dient dennoch vielmehr der Unterhaltung bzw. dem kommerziellen Zweck, als dass sie als sprachliche Varietät ernstgenommen und ihren sprachwissenschaftlichen Besonderheiten Aufmerksamkeit geschenkt wird. In der Öffentlichkeit wird Jugendsprache vorwiegend abgewertet, die Nutzer von Jugendsprachen werden oftmals degradiert, als „ungebildet“ bezeichnet und sind dem Vorwurf ausgesetzt, die deutsche Sprache nicht (richtig) zu beherrschen. Zuweilen werden Jugendsprachen bzw. die Entwicklung jugendsprachlicher Tendenzen auch als Gefahr für die deutsche Sprache angesehen. Sprachliche Veränderungen werden als sprachliche Mängel oder Defizite betrachtet, während die Sprachwissenschaft dies als normalen Prozess des Sprachwandels wahrnimmt.¹³ Oft wird gänzlich außer Acht gelassen, dass auch die Sprechgewohnheiten gebildeter Muttersprachler weit von der kodifizierten Standardnorm abweichen und das regelkonforme Deutsch innerhalb authentischer Alltagsgespräche nur noch eine Illusion darstellt.¹⁴

Weder in der Öffentlichkeit noch im Kontext des Deutschunterrichts kann eine Einigung bezüglich der Bewertung und des Umgangs mit Jugendsprache gefunden werden. Es wundert daher nicht, dass sich Lehrkräfte scheuen, Varietäten selbstbewusst im Unterricht einzusetzen. Dass die Lehrbücher dieses Thema durchweg aussparen und auch darüber hinaus kaum didaktische Materialien zur Thematik verfügbar sind, verschärft die Problematik. Ein weiterer Punkt, der im Kontext Jugendsprache Verunsicherung erzeugt, ist der Anspruch auf Aktualität und Authentizität. Lehrkräfte, die wenig Kontakt zu Jugendkulturen im deutschsprachigen Raum haben und mitunter auch keine Muttersprachler sind, fühlen sich weder in der Lage eigene Lehrmaterialien zu produzieren, noch andere Materialien auf diese Kriterien hin zu evaluieren. Der Einwand der Schnellebigkeit und raschen Entwicklung mag ebenso ein Grund sein, warum Verlage bzw. Autoren trotz großer Nachfrage bisher keine Einheiten zu Jugendsprache in ihre Lehrwerke integriert oder Übungsbücher konzipiert haben. Dabei scheint neben dem Bestreben nach Aktualität und Authentizität eines viel wichtiger: die Lernenden allgemein mit den Strukturen und Merkmalen von Jugendsprache vertraut zu machen.

4.2 Didaktische Begründung für den Einsatz von Jugendsprache im DaF-Unterricht

Jugendliche und junge Erwachsene stellen eine relevante Zielgruppe im Kontext Deutsch als Fremdsprache dar. Es liegt daher nahe, einen Unterricht zu

13 Eva Neuland: *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen 2008, S.6.

14 Martin Durell: *Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht*. In: *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Hrsg. von Eva Neuland. Frankfurt a. M. 2006, S. 111–122, hier S. 112.

gestalten, der den Lernbedürfnissen dieser Zielgruppe gerecht wird und lernerorientiert ausgerichtet ist.

Jugendsprachen sind oftmals Teil der Lebensrealität unserer Lernenden bzw. Studierenden. Viele von ihnen haben über Austauschprogramme oder das Internet bereits außerhalb des Unterrichtsrahmens Sprachkontakte zu gleichaltrigen Peers in deutschsprachigen Ländern. Der Einsatz von Jugendsprache im Unterricht steigert also in erster Linie die Lernmotivation, denn den Lernenden wird somit ein Zugang zu den Lebensweisen der Jugendkulturen in der Zielsprache ermöglicht. Kreativität spielt im Kontext der Jugendsprache eine große Rolle und schafft durch die vielen Wortspiele, Verfremdungen und das Wechseln zwischen den unterschiedlichen Stilen zudem Spaß am Deutschlernen. Gleichzeitig wird die Lernerautonomie aktiviert, denn die Lernenden können sich über Musik, Film und andere Kanäle selbstständig mit jugendsprachlichen Phänomenen eigener Interessensgebiete auseinandersetzen bzw. ihr Wissen durch eigene authentische Gesprächssituationen erweitern. Der Unterricht soll einen ersten Impuls geben und dazu anregen, sich außerhalb des Klassenraums weiter mit jugendkulturellen Themen zu beschäftigen. Damit wird nicht zuletzt auch der interkulturelle Lernprozess unterstützt. Denn die Lernenden erfahren neben den jugendlichen Sprechstilen auch etwas über die Jugendkulturen in deutschsprachigen Ländern, die kontrastiv zu denen im Heimatland betrachtet werden können. Da sich weltweit ein besonderer Sprachgebrauch unter Jugendlichen sowie ähnliche globale Entwicklungen innerhalb von Jugendkulturen beobachten lassen, bekommen die Lernenden die Möglichkeit, Parallelen zu ziehen aber auch lokaltypische Besonderheiten bzw. Differenzen wahrzunehmen.¹⁵

Das Hauptaugenmerk im DaF-Unterricht sollte gewiss die Vermittlung des standardnahen Sprachgebrauchs sein. Varietäten und unterschiedliche Sprechstile als natürlichen Bestandteil einer plurizentrischen Sprache wie das Deutsche in den Unterricht zu inkludieren, sollte aber zugleich Ziel eines zeitgemäßen DaF-Unterrichts darstellen. Die Studierenden sollten in ihren rezeptiven Fertigkeiten darauf vorbereitet werden, dass nicht nur regionaltypische Varietäten vorherrschen, sondern auch in unterschiedlichen Situationen verschiedene sprachliche Register und Stile, wie unter Jugendlichen, verwendet werden. Fachsprachen sind beispielsweise bereits ein bedeutendes Thema sowie selbstverständlicher Bestandteil im Kontext Deutsch als Fremdsprache. Für die Lernenden ist neben dem beruflichen bzw. akademischen Umfeld aber auch eine adäquate Kommunikation im privaten Bereich von hoher Relevanz.

15 Eva Neuland: Jugendsprachen als Brücken interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht. In: Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Reeg, Gallo. Münster 2009, S. 47–63, hier S.53.

4.3 Möglichkeiten für den Einsatz von Jugendsprache im DaF-Unterricht

Dass Jugendsprache nur vereinzelt in Lehrwerken thematisiert wird, zeigt Wichmann in seiner Bestandsaufnahme zur Jugendsprache in DaF-Lehrwerken.¹⁶ Dies gibt Anlass, einige Anregungen zu geben, wie und mit welchem Material Jugendsprache im Unterricht zum Einsatz kommen kann. Für Studierende der Auslandsgermanistik bzw. der Deutschlehrausbildung kann das Thema Jugendsprache auf der Metaebene zur sprachwissenschaftlichen Vertiefung genutzt werden und in eigene Seminare, beispielweise zur Sprachenvielfalt des Deutschen oder zum Sprachwandel, eingebettet werden. Kontrastierende Übungen zwischen Standardsprache und Sprachvariation machen deutlich, dass es nicht immer möglich ist, für jugendsprachliche Ausdrücke eine adäquate Entsprechung in der Standardsprache zu finden und schärfen so das Bewusstsein für die Relevanz von Varietäten und Sprechstilen. Gleichzeitig bietet das Thema landeskundliche Aspekte und kann nützlich sein, sich mit unterschiedlichen Jugend- bzw. Subkulturen der deutschsprachigen Länder auseinanderzusetzen. Dazu bietet es sich an, mit unterschiedlichen Medien wie Zeitschriften, Büchern, Filmen oder Musikvideos zu arbeiten und das Thema so mit anderen Fertigungsübungen wie Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen oder Grammatik zu verbinden. Diese Materialien können für DaF-Lerner und Studierende unterschiedlicher Niveaustufen und auch ohne germanistischen Hintergrund genutzt und entsprechend adaptiert werden. Auf höheren Sprachniveaus beispielsweise kann Jugendsprache innerhalb der Literaturvermittlung aufgegriffen und Texte der modernen Jugend- oder Popliteratur (*Tschick*, *Knallhart*, *Crazy*) auf jugendsprachliche Merkmale hin untersucht werden. Im Bereich der Lyrik eignen sich Gedichte mit jugendsprachlichen Elementen sowie Slam-Poetry. Für Lerner mit geringerem Sprachniveau (ab A2) wären Comics bzw. Graphic Novels geeignet. Hier können mit wenig Text und einfachen Strukturen jugendsprachliche Phänomene aufgezeigt werden, beispielsweise mit Texten des Comickünstlers Mawil. Das DaF-Übungsbuch „Zack. Deutsch lernen mit Comics“ bietet dazu Übungen, in denen für jugend- und umgangssprachliche Ausdrücke die standardsprachlichen Entsprechungen gefunden werden sollen. Jugendzeitschriften wie die BRAVO oder POPCORN liefern nicht nur jede Menge jugendsprachliches Material, sie thematisieren auch jugendrelevante Themen. Trotz der berechtigten Zweifel an der Authentizität der Sprache in Literatur und Jugendzeitschriften, halte ich den Einsatz im Unterricht für sinnvoll. Auch die stilisierten und konstruierten – von Erwachsenen für Jugendliche geschriebenen – Texte zeigen einige wesentliche Merkmale jugendlicher Sprechstile auf. Ungeachtet

16 Martin Wichmann: Jugendsprache in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert. Eine Bestandsaufnahme, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache Nr. 6, 43. Jahrgang, Dezember 2016, S. 667–692.

dessen liefern sie in Bezug auf jugendkulturelle Phänomene ein didaktisches Potenzial, zu dem Lehrwerkmaterialien derzeit kaum in der Lage zu sein scheinen. Sie begleiten die Jugendlichen in den deutschsprachigen Ländern seit Jahrzehnten und stellen daher auf ihre Weise meines Erachtens nach ein authentisches Medium dar, welches auch von den Lernenden mit Begeisterung angenommen wird. Eine konkrete Möglichkeit mit den Jugendzeitschriften im Unterricht zu arbeiten, ist der Einsatz der Foto-Love-Story. Wenig Textmaterial zeigt in verschriftlichter Form Tendenzen gesprochener Jugendsprache auf. Die Geschichte kann in Standardsprache umgeschrieben werden. Das hilft, die standardsprachlichen Regeln zu verinnerlichen. Im Anschluss kann eine eigene Geschichte inszeniert und entweder in Form einer eigenen Bildgeschichte bei einer Klassenausstellung oder in Form eines Sketches der Klasse vorgeführt werden. Diese Aufgabenformen bieten den Lernenden genug Spielraum, ihre eigenen Ideen zu verwirklichen und fördern gleichermaßen ihre Kreativität. Jugendzeitschriften wie die BRAVO oder je nach Altersgruppe auch andere Zeitschriften aus dem Bereich Mode, Sport oder Musik können auch für Anfängerniveaus genutzt werden, um mit einfachen und bekannten Schlagwörtern der Titelseite zu arbeiten und die Grammatikeinheiten interessanter zu gestalten. Mit Wörtern wie *cool*, *nice* oder *krass* kann die Adjektivdeklinaton und mit Verben wie *chillen* oder *bashen* die Konjugation trainiert werden. Trotz der berechtigten Kritik am *Jugendwort des Jahres* bietet sich ein Blick in die beliebtesten Wörter der letzten Jahre an, um Gesprächsanlässe zu gesellschaftspolitischen Themen zu schaffen. Hier eignen sich Diskussionen zur Herkunft verschiedener Wörter wie *hartzen*, *merkeln* oder *I bims*. Damit werden nicht nur die unterschiedlichen Einflüsse auf Jugendsprache sondern gleichzeitig auch ihre Dynamik und Kreativität verdeutlicht. Deutschsprachige Musik, besonders aus dem Genre HipHop, Rap oder Deutsch-Pop, bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, mit Jugendsprache in Kontakt zu kommen. Hier kann mit zeitgenössischen Liedern unterschiedlicher Künstler wie *K.I.Z.*, *Buschido*, *Haftbefehl*, *Cro*, *Jan Delay* oder *Deichkind* gearbeitet und zugleich das Hörverstehen trainiert werden. Deutsche Filme wie *Fack Ju Göthe* oder Serien wie *Türkisch für Anfänger* bieten neben der Förderung des Hör- und Sehverstehens ebenso Potential, Jugendsprache im gesprochenen Kontext zu erleben. Anhand von Werbespots wie beispielsweise *Supergeil*¹⁷ von Edeka oder *Voll fett*¹⁸ von Rama können die Schüler selbst einige Merkmale von Jugendsprache erarbeiten und jugendsprachliche Ausdrucksweisen kennenlernen. Zusätzlich sollten auch die Neuen Medien zunehmender in den Unterricht einbezogen werden. In Internetforen oder Blogs haben die Lernenden direkten Zugriff auf von Jugendlichen produzierte Sprache und können über Facebook, Instagram oder andere soziale Medien direkten Kontakt zur Zielgruppe aufnehmen.

17 <https://www.youtube.com/watch?v=jxVcgDMBU94> [Abruf 30.04.2018]

18 <https://www.youtube.com/watch?v=Hu3k0y-Kz7Y> [Abruf 30.04.2018]

5. Fazit

Das Ziel eines jeden Fremdsprachenunterrichts ist bekanntlich, die Lerner zur Kommunikation in der Fremdsprache zu befähigen. Mit diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass es in diesem Zusammenhang wichtig erscheint, die Lernenden neben der Standardsprache auch mit der Varietätenvielfalt und unterschiedlichen Sprechstilen im Deutschen vertraut zu machen. Gesprochene Sprache, Umgangssprache und die Kommunikation unter jungen Leuten stellen dabei wichtige Bereiche dar, um die sprachliche Wirklichkeit im deutschsprachigen Alltag abzubilden. Trotz dieser Erkenntnis führen diese Bereiche weiterhin ein Schattendasein. Die Gründe dafür sind vermutlich Unsicherheit sowie pädagogische Bedenken seitens der Lehrkräfte, fehlende didaktisierte Materialien und zu guter Letzt auch eine mangelnde Varietätenkompetenz. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache stellt sich die Frage, wie dieses Thema in den Unterricht aufgenommen werden kann. Mit unterschiedlichen Materialien aus dem Bereich Literatur, Film, Musik und Medien können aktuelle und authentische jugendsprachliche Phänomene aufgezeigt werden, die mit anderen Themen wie Literaturvermittlung, Hörverstehen, der Förderung von kommunikativen Kompetenzen, Wortschatzerweiterung, Grammatik oder Landeskunde bzw. dem (inter-)kulturellen Lernen kombiniert werden können. Die Beispiele können für unterschiedliche Zielgruppen gewählt, angepasst und Übungen – je nach Zielsetzung – erstellt werden. Das Primärziel ist es, die Lernenden an die Thematik gesprochene Sprache und Jugendsprache heranzuführen und sie für die Besonderheiten in der Jugendsprache zu sensibilisieren – nicht zwangsläufig, ihnen den jugendlichen Sprachgebrauch beizubringen oder den an der Standardnorm orientierten Unterricht durch ihn zu ersetzen. Daher sollte der Fokus auf der Vermittlung von rezeptiven Fertigkeiten liegen. Interessierte Lerner werden sich von hier an auch abseits vom unterrichtlichen Geschehen mit dem Thema beschäftigen und z. B. mehr deutschsprachige Musik hören, Filme oder YouTube-Videos schauen und so eigenständig ihre sprachlichen sowie interkulturellen Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen vorantreiben. Dass nicht alle Materialien immer den Anspruch auf Aktualität und Authentizität erfüllen können – wie beispielsweise in literarischen Texten oder in Zeitschriften, in denen Erwachsene für Jugendliche schreiben und die Sprache daher auch konstruiert wirken kann – steht außer Frage. Dies zu gewährleisten stellt sich im ausländischen DaF-Unterricht ohnehin als schwierig dar, da man letztlich kaum Zugriff auf aktuelle, mündliche Daten von jugendlichen Sprechern hat. Der Anspruch für den Unterricht sollte daher sein, auf grundlegende, für Jugendsprache charakteristische sprachliche Strukturen zu verweisen, denn auch wenn sich der Wortschatz jugendlicher Sprecher schnell weiterentwickelt, ist der Gebrauch von Verstärkungspartikeln, Übertreibungen, Anglizismen und weiteren sprachlichen Charakteristika gleichbleibend.

Deutlich gemacht wurde ebenfalls, dass es zuweilen keine klare Trennlinie zwischen Jugendsprache und Umgangssprache gibt und dass es auch innerhalb der Jugendsprachen zu regionalspezifischen Unterschieden kommt. Generell gilt es, den Lernenden zu vermitteln, welche unterschiedliche Register sie in verschiedenen sprachlichen Situationen erwarten, um möglichst unauffällig am Leben in der Fremdsprache teilhaben zu können und somit ihr Varietätenbewusstsein zu schärfen. Jugendsprache ist nicht zuletzt auch wegen der vorwiegend jungen Zielgruppe im In- und Ausland ein gefragtes Thema, das im institutionellen Rahmen stärker verankert werden sollte. Dieser Beitrag soll in erster Linie einen Anstoß geben, sich von der ausschließlichen Vermittlung einer homogenen deutschen Sprache im DaF-Unterricht zu trennen und der sprachlichen Vielfalt – so wie sie unter jungen Menschen existiert – im Unterricht mehr Beachtung zu schenken.

Literaturverzeichnis

- Durrell, Martin: Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Hrsg. von Eva Neuland. Frankfurt am Main 2006, S. 111–122.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber 2013.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Berlin 2013.
- Lenzhofer, Melanie: Jugendkommunikation und Dialekt. Syntax gesprochener Sprache bei Jugendlichen in Osttirol. Berlin/Boston 2017.
- Michaelis, Dana: Jugendsprache und ihre Anglizismen. Eine sprachwissenschaftliche Studie zum Sprachwandel bei Jugendlichen. Hamburg 2014.
- Neuland, Eva: Jugendsprache. Eine Einführung, Tübingen 2008.
- Neuland, Eva: Jugendsprachen als Brücken interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht. In: Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Reeg/Gallo. Münster 2009, S. 47–63.
- Neuland, Eva: Jugendsprachen – Was man über sie und was man an ihnen lernen kann. In: Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Hrsg. von Eva Neuland. Frankfurt am Main 2006, S. 223–241.
- Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen 2013.
- Schwitalla, Johannes: Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer. Berlin/New York 2010, S. 425–430.

- Spiekermann, Helmut: Standardsprache im DaF-Unterricht. Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. In: *Linguistik online* 32, 3/07, S. 119–137.
- Spiekermann, Helmut: Variation in der deutschen Sprache. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Halbband. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer. Berlin/New York 2010, S. 343–359.
- Wichmann, Martin: Jugendsprache in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert. Eine Bestandsaufnahme. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* Nr. 6, 43. Jahrgang. Dezember 2016, S. 667–692.
<https://www.youtube.com/watch?v=jxVcgDMBU94> [Abruf: 30.04.2018]
<https://www.youtube.com/watch?v=Hu3k0y-Kz7Y> [Abruf 30.04.2018]

Die Standardaussprache von Nachrichtensprechern des Bayerischen Rundfunks (BR) und Österreichischen Rundfunks (ORF)

Dennis Mohn

Abstract: Der Beitrag beschäftigt sich mit der Standardaussprache von Nachrichtensprechern des Bayerischen Rundfunks (BR) und des Österreichischen Rundfunks (ORF). Vorgestellt werden erhobene Teilergebnisse zur monologischen Aussprache von 16 Fernsehnachrichtensprechern, sogenannten Berufssprechern. Hierbei wurden mehrere frequente Variablen (Bsp.: kurzes <i>, prä- wie auch postvokales <r>, silbenan- und inlautendes <s>) untersucht. Von Bedeutung sind hier nicht nur die Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen den Kodizes und der empirisch erfassten Realisierung, sondern auch die Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen den Sprechern aus Bayern und Österreich. Bei den Untersuchungen konnte areale, nationale, überregionale, individuelle und teils sogar intraindividuelle Variation festgestellt werden. So ist ein Spannungsfeld zwischen „bundesdeutschem Kodex“ und arealer Sprechkonvention zu erkennen. Bayerische wie auch österreichische Nachrichtensprecher verwenden viele areale Standardvarianten, wobei das Ausmaß der arealen Standardvariation bei den Sprechern aus Österreich deutlich umfangreicher ist als bei den Sprechern aus Bayern.

Key words: Standardaussprache/Standardlautung, Nachrichtensprecher, Bayern, Österreich, Variation, Plurizentrität, Pluriarealität.

1. Einleitung

Schon seit über 100 Jahren wird die Frage einer deutschen Standardaussprache diskutiert. Aktuell steht die Leseaussprache von Laiensprechern im Fokus verschiedener Forschungsprojekte (z.B. Regionalsprache.de (RE-DE), Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG)). So wird im AADG u.a. die Vorleseaussprache von Oberstufenschülern aus Österreich, der Schweiz, Südtirol, Ostbelgien, Luxemburg und Deutschland untersucht. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind teilweise auch in die aktuelle Ausgabe des neuen Aussprachewörterbuchs des Dudens (2015) eingegangen. Während damit die Aussprache von Laiensprechern nun umfassend abgebildet werden kann, ist die Aussprache von Berufssprechern weiterhin ein Desiderat. Die bisherige Ausspracheforschung zu Nachrichtensprechern beschränkt sich auf den

norddeutschen Raum. Zu Österreich gibt es nur wenig, zu Bayern überhaupt keine empirischen Untersuchungen. Dabei ist unter normativen Gesichtspunkten die Aussprache von Nachrichtensprechern besonders bedeutsam, da sie als Modellsprecher gelten und als sprachliche Vorbilder fungieren.¹ In diesem Aufsatz, der den aktuellen Arbeitsstand eines Teilbereichs meiner Dissertation² vorstellt, wird es um die Aussprache von Nachrichtensprechern des Österreichischen Rundfunks und des Bayerischen Rundfunks gehen. Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit bayerische und österreichische Nachrichtensprecher den kodifizierten Standardlautungen folgen bzw. Variation zu erkennen geben. Dabei soll es zum einen um die monologische Vortragsaussprache wie auch um die interaktionale Aussprache in Interviews gehen. Mit der Entscheidung einer Gegenüberstellung von Bayerischem Rundfunk (BR) und Österreichischem Rundfunk (ORF) können zentrale soziolinguistische Fragestellungen bearbeitet werden. Einerseits haben wir mit Bayern und Österreich eine ähnliche Dialektgrundlage, da weite Teile Bayerns und Österreichs zur gleichen Dialektgruppe gehören, andererseits handelt es bei Bayern und Österreich um zwei Areale, die politisch durch eine Staatsgrenze voneinander getrennt sind. Insofern lassen sich Aspekte der nationalen, arealen, regionalen und überregionalen Standardisierung bzw. Standardorientierung feststellen. Die Datengrundlage bildet ein Korpus von Tonaufnahmen verschiedener Nachrichtensprecher aus Bayern und Österreich. Es umfasst rund 1000 Stunden. Ausgewertet werden verschiedene phonetisch-phonologische Variablen aus dem Vokalismus wie auch aus dem Konsonantismus sowie die Aussprache von Einzelllexemen, also lexembundenen Variablen. Alle Rundfunksprecher beim Bayerischen Rundfunk wie auch beim Österreichischen Rundfunk müssen eine Sprecherausbildung absolviert haben, um die „Mikrofonfreigabe“ zu erhalten. Der Untersuchungsgegenstand ist somit der Standard geschulter Sprecher.

2. Forschungsstand

Welche Merkmale für phonetisch-phonologische Untersuchungen relevant sind, lässt sich für Österreich leicht beantworten, da es hier neben den Angaben im Aussprache-Duden (2015) und den Ergebnissen des AADG zahlreiche

- 1 Vgl. Ulrich Ammon: Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Hrsg. von Ludwig Eichinger/Werner Kallmeyer. Berlin/New York: Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2004, 2005, 28–40, hier S.33.
- 2 Dissertationsprojekt: Dennis Mohn: Konvergenz und Divergenz im standardnahen Sprachgebrauch in Bayern und Österreich. Eine empirische Untersuchung. (Betreuerin: Prof. Dr. Evelyn Ziegler/Universität Duisburg-Essen).

Publikationen (Luick (Erstauflage: 1904, letzte Auflage: 1932), Trojan: Österreichisches Beiblatt zum Siebs (1957), Lipold (1988), Ebner (aktuelle Auflage: 2009), Wächter-Kollpacher (1995), Ehrlich (2009), Österreichisches Wörterbuch (Erstauflage: 1951, aktuelle Auflage: 2012), Wiesinger (2009), Moosmüller (2015)) gibt, die darauf Bezug nehmen. Für Bayern ist die Orientierungsgrundlage deutlich unschärfer, wenn auch ebenfalls vorhanden. So sind hier neben den Angaben im Aussprache-Duden (2015) und den Ergebnissen des AADG auch noch die Ergebnisse Königs (1989) und die Publikationen Zehetners (1997, 2005, 2014) zu nennen, die zumindest Aufschluss über mögliche Aussprachephänomene geben.

3. Vorgehensweise

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse der monologischen Aussprache von 16 Fernseh-Nachrichtensprechern präsentiert. Dabei handelt es sich um jeweils 8 ORF- und 8 BR-Sprecher, von denen jeweils 4 weiblich und 4 männlich sind. Der Fokus liegt auf den landesweiten Nachrichten. Es wird aber pro Rundfunkanstalt auch ein Sprecher aus einer regionalen Nachrichtensendung berücksichtigt. Die genaue regionale Herkunft der Sprecher wurde zwar recherchiert, jedoch sind Geburtsort und Schulort oft nicht identisch. Insofern kann nicht immer geklärt werden, wo und wie lang sich ein Sprecher an einem Ort aufgehalten hat und welche sprachlichen Einflüsse daraus resultieren. Die Sprecherauswahl sieht wie folgt aus: ORF: Sprecher 1 (weiblich, Herkunft: Wien), Sprecher 2 (männlich, Herkunft: Wien/Kärnten), Sprecher 3 (männlich, Herkunft: Steiermark), Sprecher 4 (männlich, Herkunft: Oberösterreich), Sprecher 5 (weiblich, Herkunft: Wien), Sprecher 6 (weiblich, Herkunft: Wien), Sprecher 7 (männlich, Herkunft: Wien) und Sprecher 8 (weiblich, Herkunft: Burgenland; Regionalnachrichten). BR: Sprecher 9 (weiblich, Herkunft: München), Sprecher 10 (männlich, Herkunft: Mittelfranken), Sprecher 11 (männlich, Herkunft: Unterfranken; Regionalnachrichten), Sprecher 12 (männlich, Herkunft: Oberpfalz), Sprecher 13 (männlich, Herkunft: Oberbayern), Sprecher 14 (weiblich, Herkunft: Mittelfranken), Sprecher 15 (weiblich, Herkunft: München) und Sprecher 16 (weiblich, Herkunft: München).

Beim ORF ist die Sprecherauswahl unkompliziert, da sämtliche Sprecher aus Österreich stammen und dort auch ihre Sprecherausbildung durchlaufen haben. Beim BR dagegen stellte sich die Auswahl als relativ aufwändig heraus, da ein sehr großer Teil der Sprecher entweder gar nicht aus Bayern stammte oder aber die Sprecherausbildung und/oder die Berufslaufbahn außerhalb Bayerns startete und erst nach teils jahrelanger außerbayerischer Sprechpraxis zum BR kam. Um einen aussagekräftigen Vergleich mit zumindest ähnlichen

Ausgangsbedingungen zu gewährleisten, wurden diese Sprecher nicht in der Untersuchung berücksichtigt. Da der BR aber anscheinend großen Wert auf außerbayerische Berufserfahrungen legt und einige bayerische Nachrichtensprecher ohnehin auch in anderen ARD-Sendungen gelegentlich zu sehen sind, konnte der „außerbayerische“ Sprechereinfluss nicht komplett ausgeklammert werden. So waren 3 der 8 untersuchten BR-Sprecher im Laufe ihrer Karriere zeitweise auch bei anderen Rundfunkanstalten tätig und 2 der 8 Sprecher sind auch in deutschlandweit ausgestrahlten Sendungen zu sehen/hören.

Bei Voruntersuchungen stellte sich heraus, dass die Relevanz potentieller Variablen recht unterschiedlich ausfällt. So ergaben die bisherigen Analysen, dass die Aussprache des <a> bei den 8 BR-Sprechern im neutralen Bereich lag. Es konnte kein Beleg für dunkle <a>-Varianten gefunden werden. Erst unter Einbeziehung der Aussprache von Korrespondenten (besonders aus Ostbayern) finden sich auch hintere, allerdings meist stark neutralisierte, also nur leicht verdunkelte [ɑ/a:]-(sowie überhelle [a/a:]-)Laute. Die Studio-Sprecher der überregionalen Nachrichten meiden hingegen dunkle <a>-Laute. Dafür gibt es andere relevante Variablen. Dazu gehören für den BR wie auch für den ORF das prä vokale <r>, dessen Aussprache alveolar wie auch uvular sein kann, das postvokale <r>, das teilweise konsonantisch, teilweise aber auch vokalisch ausgesprochen wird, das silbenanlautende <s>, das meist stimmlos ist (mal Lenis, mal Halbfortis), das <e>-Schwa, das besonders in den Präfixen <be-> und <ge-> oft als [e] gesprochen wird, die gelegentlich fehlende Aspiration, teilweise sogar Lenisierung der Fortisplosive vor Konsonanz (Bsp.: *Prozess* [brɔ̀tses]) und velares [x] nach vokalisiertem <r> (Bsp.: *durch* [dʊv̥x]). Bei den ORF-Sprechern ist zudem die Aussprache des langen <ä>, des kurzen <i>, <u> und <ü> (meist geschlossen/verengt) sowie generell die Aussprache der Diphthonge von Bedeutung. Bei den BR-Sprechern konnten hier keine Abweichungen vom bundesdeutschen Kodex festgestellt werden. So verwenden die BR-Sprecher für langes <ä> offenes (kodexkonformes) [ɛ:], während die ORF-Sprecher nur leicht geöffnetes [ɛ:] oder gar geschlossenes [e:] verwenden und nur vor <r> offenes [ɛ:] sprechen.

Detailliert vorgestellt werden im Folgenden die variationslinguistisch besonders bedeutsamen Ergebnisse zur Aussprache des kurzen <i> in betonter Silbe, des silbenan- und inlautenden <s> sowie die Aussprache des <r> im absoluten Silbenanlaut, im Silbenanlaut nach Konsonanz, intervokalisches <r> und postvokales <r> nach Kurzvokal und generell nach <a> sowie die Aussprache von Einzelexemen aus dem Lehn- und Fremdwörterbereich.

4. Ergebnisse

Da im Gegensatz zum Konsonantismus im Vokalismus keine deutlichen Abgrenzungen bei der Kategorisierung der Varianten möglich ist, erschien es ratsam, statt einer einfachen Zweiteilung in offener/zentralisierter [ɪ] und geschlossen/verengt [i] noch eine dritte Kategorie einzufügen, die zwischen [ɪ] und [i] liegt. Außerdem ist anzumerken, dass auffiel, dass kurzes betontes <i> häufig auch eine Dehnung zur Halblänge erfährt. Im Folgenden wird daher zwischen einem kurzen (teilweise gedehnten) geschlossen/verengtem [i], einem etwas offenerem/zentralisiertem [ɪ] und einem deutlich offenerem/zentralisiertem [ɪ] unterschieden.

Es wurden für die Aussprache des kurzen betonten <i> pro Sprecher 20 Belege, also insgesamt 160 ORF- und 160 BR-Belege, berücksichtigt. Als Vergleich wurden jeweils 10 langvokalische Belege hinzugenommen, um auch eine Einschätzung über die Variation zwischen Kurz- und Langvokalausprache geben zu können. Zur Bestimmung der zu erwartenden standardsprachlichen Vokalquantität wurden die Angaben im aktuellen Ausspracheduden (2015) als Richtwert gewählt. Um zu vermeiden, dass die Mehrheit der Belege nur aus den hochfrequenten Lexemen *im*, *in*, *ist* und *mit* besteht, wurden diese, sofern keine intraindividuelle Variation vorhanden war, nur jeweils einmal pro Sprecher gezählt. Nicht berücksichtigt wurde die Aussprache vor <r>, da im Falle einer Vokalisierung (also bei den ORF-Sprechern in fast 100% der Fälle) Diphthonge entstehen, die sich mit den erwähnten Kategorisierungen allein nicht beschreiben lassen.

Bei den ORF-Sprechern weisen 71,88% (115) der Belege eindeutig geschlossenes/verengtes [i] auf, das qualitativ mit dem langen <i> (= [i:]), zumindest auditiv-phonetisch, praktisch identisch ist. Nur 18,74% (30) der Belege sind offener/zentralisierter als beim langen <i>, wobei sie längst nicht so offen/zentralisiert sind wie bei den BR-Sprechern. Lediglich 9,38% (15) der Belege entsprechen ungefähr dem „bundesdeutschen“ [ɪ] der BR-Sprecher. Ohne die Lexeme *im*, *in*, *ist* und *mit* ergibt sich sogar ein Ergebnis von 81,56% (115) für [i], 9,92% (14) für geschlosseneres [ɪ] und 8,51% (12) für offeneres [ɪ]. Alle offeneren „bundesdeutschen“ [ɪ]-Belege stammen übrigens von Sprecher 7.

Bei den BR-Sprechern weisen 100% offene/zentralisierte [ɪ]-Belege auf. Zwar gibt es ein paar Abweichungen vom bundesdeutschen Standard, diese sind jedoch immer durch eine andere Vokalquantität begründet (Bsp.: *bislang* [ˈbi:slɑŋ] bei Sprecher 9). Sofern kurzes <i> vorliegt, wird dieses deutlich offener/zentralisierter artikuliert als langes <i>, das stets geschlossen/verengt gesprochen wird. Bei der Aussprache des kurzen betonten <i> gibt es also einen deutlichen Unterschied zwischen österreichischen und bayerischen Nachrichtensprechern.

Für die Aussprache des silbenanlautenden <s> wurden insgesamt 44 Belege pro Sprecher ausgewertet, insgesamt also 352 ORF-Belege und 352 BR-Belege. Dabei wurde zum einen die Sonorität (stimmhaft oder stimmlos) und (sofern Stimmlosigkeit vorliegt) die Intensität (Lenis oder Halbfortis/Fortis) untersucht.

92,61% (326) der ORF-Belege sind stimmlos, nur 7,39% (26) sind stimmhaft. 42,59% (138) der Belege sind Lenis, 57,41% (186) sind fortisiert. In der Regel handelt es sich um eine Halbfortis. Es gibt allerdings individuelle Unterschiede. Sprecher 1, 5 und 8 verwenden ausschließlich stimmlose Varianten. Auch Sprecher 2, 4 und 6 verwenden fast nur stimmloses <s>. Bei Sprecher 2 und 4 sind 93,18% (41) und bei Sprecher 6 sind 95,45% (42) der Belege stimmlos. Die stimmhaften Belege bilden mit 6,81% (3) bei Sprecher 2 und 4 und mit 4,54% (2) bei Sprecher 6 die Ausnahme. Lediglich Sprecher 3 und 7 verwenden häufig stimmhafte Varianten. Bei Sprecher 7 sind 18,18% (8), bei Sprecher 3 sogar 22,72% (10) der Belege stimmhaft. Doch auch hier ist der Anteil der stimmlosen Belege mit 81,81% (36) bei Sprecher 7 und 77,27% (34) bei Sprecher 3 ebenfalls signifikant größer. Stimmhaftes <s> im Silbenanlaut ist bei den ORF-Sprechern somit die Ausnahme und wird nur von einer Minderheit der Sprecher in größerem Maße verwendet, wobei die Stimmhaftigkeit in fast allen Fällen nur gering ausgeprägt ist. Ein deutliches Summen ist bei keinem Sprecher hörbar.

Deutlich variabler ist dagegen die Lenis-Fortis-Verteilung (N=324). 42,59% (138) der stimmlosen Belege sind Lenis, 57,41% (186) sind fortisiert, wobei die Fortisierung recht unterschiedlich ausfallen kann. In der Regel ist von einer stimmlosen Halbfortis auszugehen. Bei Sprecher 1, 4 und 5 ist die Fortisierung besonders stark, sodass hier durchaus auch von einer stimmlosen Fortis gesprochen werden kann. Bei diesen Sprechern ist der Anteil an Fortisierungen auch am größten. Bei Sprecher 1 liegt der Anteil an Fortis-Lauten sogar bei 77,27% (34), während nur 22,72% (10) Lenis sind. Bei Sprecher 5 sind es 72,72% (32) Fortis/Halbfortis und 27,27% (14) Lenis. Bei Sprecher 4 sind immerhin noch 58,53% (24) fortisiert und 41,46% (17) Lenis. Bei den übrigen Sprechern ist die Verteilung zwischen Lenis und Fortis relativ ausgeglichen und liegt meist bei oder knapp über 50% zugunsten der Fortis. Lediglich Sprecher 3 artikuliert mit 61,76% (21) der Belege meist Lenis, nur 38,24% (13) sind Fortisierungen, die meist auch nur gering ausgeprägt sind. Bei drei Sprechern lässt sich somit ein klarer Zusammenhang zwischen Sonorität und Intensität erkennen. So verwendet Sprecher 3 am häufigsten stimmhaftes [z], aber am seltensten fortisiertes [s], während Sprecher 1 und 5 ausschließlich stimmloses <s> sprechen und gleichzeitig den mit Abstand höchsten Anteil an fortisiertem [s] aufweisen. Vereinfacht ausgedrückt: Bei Sprecher 1 und 5 ist silbenanlautendes <s> = [s]. Auffallend ist, dass stimmhaftes [z] meist nach stimmhafter Konsonanz (Bsp.: *Kontrollsystem*, *US-Einsatz*), in Numeralien

mit sechs (Bsp.: 16, 60, 64, 68) und bei Lexemen mit Affrikate [ts] (Bsp.: *zusätzliche, eingesetzt, Jugendschutzgesetz, französische, US-Einsatz*) vorkommt. Stimmlose Lenis [z] und stimmlose Halbfortis/Fortis [s] kommen dagegen in allen Positionen als Normalvarianten vor. Nach stimmloser Konsonanz wird immer stimmloses <s> gesprochen, meist mit Fortisierung.

Etwas anders verhält sich die Aussprache des silbeninlautenden <s>. Zwar sind auch hier 75% (48) der Belege (N=64) stimmlos, doch die Zahl der stimmhaften Belege kommt hier somit noch auf 25% (16). Dieser Wert ist damit deutlich höher als im Silbenanlaut. Auffälligkeiten bezüglich des Vorkommens von stimmhaftem [z] sind nicht erkennbar. Dazu kommt, dass hier sämtliche Belege Lenis sind. Die Kategorie Halbfortis/Fortis fällt im Silbeninlaut damit weg. Sprecher 4, 5, 6 und 8, also die Hälfte der Sprecher, verwenden allerdings nur stimmloses [z].

Auch bei den BR-Sprechern dominiert bei der Aussprache des <s> im Silbenanlaut mit 70,45% (248) der Belege die stimmlose Aussprache. Stimmhaftes [z] ist mit 29,55% (104) somit auch beim BR die seltenere Variante. Allerdings ist der Unterschied längst nicht so stark ausgeprägt wie beim ORF. Dies resultiert aus den starken individuellen Unterschieden unter den BR-Sprechern. Während Sprecher 10, 11 und 12 ausschließlich stimmloses [s/z] sprechen, verwenden Sprecher 13 und 15 überwiegend stimmhaftes [z]. Sprecher 15 mit 55,55% (24), Sprecher 13 sogar mit 63,64% (28) der Belege. Sprecher 16 artikuliert stimmhaftes und stimmloses <s> zu gleichen Teilen. Sprecher 9 und 14 verwenden überwiegend stimmloses <s>, aber stimmhaftes [z] ist mit 43,18% (Sprecher 9) und 25% (Sprecher 14) ebenfalls häufig vertreten. Immer stimmlos ist auch bei den BR-Sprechern das <s> nach stimmloser Konsonanz. In allen übrigen Positionen dominiert bei Sprecher 9, 13, 15 und 16, also bei der Hälfte der Sprecher, stimmhaftes [z]. Die Stimmhaftigkeit ist meist nur gering ausgeprägt, lediglich bei Sprecher 9 und 13 kommen stärker stimmhafte Lautungen vor, bei Sprecher 9 nur sporadisch, bei Sprecher 13 fast durchgängig. Außerdem zeigt Sprecher 9 einen intraindividuellen Wechsel zwischen stimmhaften [z] und stimmloser (Halb)fortis [s]. Die Variation scheint, wie auch bei den anderen Sprechern, die stimmhaftes wie auch stimmloses <s> sprechen, frei zu sein. Ähnlich wie bei den ORF-Sprechern ist auch bei den BR-Sprechern (mit Ausnahme von Sprecher 9) ein deutlicher Zusammenhang zwischen Sonorität und Intensität zu erkennen. So verwenden Sprecher 13, 15 und 16 nicht nur die meisten stimmhaften [z], sondern auch die wenigsten Halbfortis/Fortis [s]. Die geringsten Fortisierungswerte weisen mit jeweils nur einem Beleg Sprecher 13 (6,25%/N=16) und Sprecher 15 (5%/N=20) auf. Auch Sprecher 14 (15,15%/5) und 16 (36,36%/8) fortisieren selten. Sprecher 10, 11 und 12, die ausschließlich stimmloses <s> verwenden, fortisieren dagegen ungleich häufiger. Sprecher 10 bei 50% (22) und Sprecher 11 bei 45,45% (20). Den mit Abstand höchsten Wert weist Sprecher 12 auf, der bei 75% (33)

der Belege (Halb)fortis spricht. Erwähnenswert ist noch, dass alle 3 Sprecher, die ausschließlich stimmloses [s/z] verwenden, aus Nordbayern (2 Franken, 1 Oberpfälzer) stammen, während alle Sprecher, die aus Oberbayern stammen, oft oder sogar überwiegend stimmhaftes [z] verwenden. Es ist aber natürlich nicht auszuschließen, dass es sich hierbei nur um eine Verzerrung handelt, da 3 der 4 oberbayerischen Sprecher aus München stammen.

Auch im Silbeninlaut gibt es individuelle Unterschiede, die allerdings nicht so stark ausgeprägt sind wie im Anlaut. Hier sind nur 32,82% (21) der Belege stimmlos, die Mehrheit, nämlich 67,18% (43) sind stimmhaft. Dieser deutlich höhere Anteil an stimmhaften Realisierungen im Gegensatz zum Anlaut resultiert besonders daraus, dass Sprecher 13, 14, 15 und 16 in inlautender Position ausschließlich stimmhaftes [z] artikulieren. Sprecher 9 verwendet nur einmal stimmloses [z], ansonsten ebenfalls stimmhaftes [z]. Auch Sprecher 11, der im Silbenanlaut immer stimmloses [s/z] spricht, verwendet im Silbeninlaut bei immerhin 50% (4) der Belege stimmhaftes [z]. Lediglich Sprecher 10 und 12 verwenden auch im Silbeninlaut immer stimmloses [z]. Stimmloses <s> im Silbeninlaut ist, wie bei den ORF-Sprechern, immer Lenis.

Als letzte Einzellaut-Variable sollen im Folgenden die Ergebnisse zur Aussprache des <r> im absoluten Silbenanlaut, im Silbenanlaut nach Konsonanz, intervokalisches <r> und postvokales <r> nach Langvokal, nach Kurzvokal, generell nach <a> und im Suffix <-er> präsentiert werden, wobei es freilich angezeigt ist, die prävokalischen von den postvokalischen zu trennen.

Zunächst wird es daher um die Aussprache im absoluten Silbenanlaut, im Silbenanlaut nach Konsonanz sowie in intervokalischer Position gehen. Lediglich intervokalisches <r> vor unbetontem <en>, besonders in Verbalendungen (Bsp.: *hören*, *passieren*) wurde ausgeklammert. Zwar wären auch hier mögliche Ergebnisse bedeutsam gewesen, da bei den bayerischen Nachrichtensprechern auch hier konsonantische Realisierung überwiegt, während österreichische Nachrichtensprecher in dieser Position meist vokalisches [ʁ] sprechen. Leider ist die Belegzahl teilweise sehr gering, sodass diese Sonderposition, auch aus Übersichtsgründen (sie weist als einzige prä- bzw. intervokalische Position eine konsonantisch-vokalische Variation auf), aus der Untersuchung herausgenommen wurde.

Die Untersuchung des <r> basiert auf zwei verschiedenen Korpora. Die Hauptanalyse basiert wie bei den vorigen Variablen auf den 8 ausgewählten Studio-Nachrichtensprechern. Für <r> im absoluten Silbenanlaut wurden jeweils 10 Belege, für <r> im Silbenanlaut nach Konsonanz 20 Belege und für <r> im intervokalischen Silbeninlaut (weniger frequent) 5 Belege untersucht.

Als Ergänzung wurden zudem noch weitere verfügbare Nachrichtensprecher im Gesamtkorpus (Studio-Sprecher wie auch Korrespondenten) zur Aussprache des konsonantischen <r> untersucht (4 Belege für den absoluten Silbenanlaut und 10 Belege für den Silbenanlaut nach Konsonanz). Diese

Ergänzung beinhaltet 7 weitere Sprecher (3 weiblich, 4 männlich) von „Burgenland heute“ sowie als Vergleich dazu noch jeweils 4 Sprecher (2 weiblich, 2 männlich) von „Wien heute“, „Steiermark heute“, „Salzburger Land heute“, „Oberösterreich heute“ und „Vorarlberg heute“. Außerdem wurden noch weitere 9 Sprecher (4 weiblich, 5 männlich) der Zeit im Bild und ZIB2 berücksichtigt.

Das <r> im absoluten Silbenanlaut, im Silbenanlaut nach Konsonanz sowie intervokalisches <r> werden von allen ORF- wie auch von allen BR-Sprechern konsonantisch gesprochen.

Dabei stellte sich heraus, dass es bei den untersuchten prävokalischen <r>-Positionen bei keinem einzigen Sprecher intraindividuelle Variation bezüglich des ungefähren Artikulationsortes gibt. So ergibt sich eine klare Verteilung zwischen den Sprechern, die apikal-alveolares [r/ɾ] verwenden und den Sprechern, die dorsal-uvulares [ʁ/ʀ] sprechen. Die intraindividuelle Variation spielt sich dagegen jeweils innerhalb dieser beiden Artikulationsräume ab. Die Variation betrifft besonders die Koartikulation und die Intonation. Tendenziell lässt sich sagen, dass die Variation bei Sprechern des uvularen [ʁ/ʀ] eher im Bereich der Koartikulation stattfindet. Variation bei Sprechern des alveolaren [r/ɾ] ist hingegen oft auf die Intonation zurückzuführen. Unter den ORF-Sprechern ergibt sich bezüglich der <r>-Aussprache eine 50/50-Verteilung. Sprecher 1, 4, 5 und 6 verwenden uvulares [ʁ] ([ʀ] konnte nicht nachgewiesen werden!), Sprecher 2, 3, 7 und 8 alveolares [r/ɾ]. Hier wird die starke individuelle Variation unter österreichischen Nachrichtensprechern deutlich. Zum einen erstaunt es, dass keiner der Sprecher im Korpus uvulares [ʁ] spricht, da dies bspw. von WIESINGER als übliche Variante ([ʁ] gilt nach WIESINGER nur im Inlaut vor Konsonant und im Auslaut) angegeben wird.³ Da es sich laut aktuellem Ausspracheduden (2015) bei [ʀ] um einen uvularen Vibranten (ein- und mehrschlägig) handelt, wäre diese Transkription für die untersuchten ORF-Sprecher jedoch unpassend. Auch die Angabe des DAWB, es handle sich beim hinteren <r> um einen velaren Frikativ, kann nicht bestätigt werden.⁴ Beim hinteren <r> der ORF-Sprecher handelt es sich um einen uvularen Frikativ [ʁ], der allerdings starke individuelle und teilweise auch intraindividuelle Variation aufweist. Bei Sprecher 1, 5 und 6 ist meist eine Friktion zu hören, die nach stimmloser Konsonanz gelegentlich, nach den stimmlosen Fortis-Plosiven (besonders nach <k> und <t>) oft stimmlos wird. Bei Sprecher 4 hingegen ist die Friktion marginal und damit kaum hörbar und [ʁ] bleibt auch nach stimmloser Konsonanz stimmhaft.

3 Peter Wiesinger: Die Standardaussprache in Österreich. In: Deutsches Aussprachewörterbuch. Hrsg. von Eva-Maria Krech/Eberhard Stock/Lutz-Christian Anders/Ursula Hirschfeld. Berlin 2009, 229–258, hier S. 254.

4 Eva-Maria Krech/Eberhard Stock/Lutz-Christian Anders/Ursula Hirschfeld: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin 2009, hier S. 85.

Noch stärker ist die individuelle Variation beim alveolaren [r/r], da jeder Sprecher eine etwas andere Artikulation dieses Lautes aufweist. Zunächst ist zwischen ein- und mehrschlägigem [r] bzw. [r] zu unterscheiden, wobei mehrschlägiges [r] bei allen untersuchten Sprechern in der Regel zweischlägig ist. Die Einteilung in „einschlägig“ und „mehrschlägig“ erweist sich allerdings zur genauen Beschreibung als nicht ausreichend, da nicht nur die Anzahl der Schläge variiert, sondern auch die Intensität, mit denen die Schläge ausgeführt werden. Da es bisher jedoch keine etablierten Begriffe gibt, werden im Folgenden behelfsmäßig die Begriffe „schwach“ und „kräftig“ verwendet.

Sprecher 2 und 8 verwenden tendenziell kräftiges zweischlägiges [r], das bei Sprecher 8 besonders kräftig ist. Bei Sprecher 3 und 7 handelt es sich um ein schwaches, meist einschlägiges [r].

Das kräftige mehrschlägige alveolare [r] von Sprecher 8 ist bei Nachrichtensprechern aus dem Burgenland die Normalartikulation. Auch die 7 weiteren „Burgenland heute“-Sprecher verwenden kräftiges, meist zweischlägiges alveolares [r]. Die Sprecher von „Oberösterreich heute“ und „Salzburger Land heute“ verwenden hingegen uvulares [ʁ], bei „Wien heute“ verwenden drei Sprecher uvulares [ʁ], einer schwaches alveolares [r/r], bei „Steiermark heute“ verwenden zwei Sprecher schwaches alveolares [r/r] und zwei uvulares [ʁ] und bei „Vorarlberg heute“ drei alveolares [r/r] (das individuell schwach oder kräftig ist) und einer uvulares [ʁ]. Bei den Regionálnachrichten scheint sich also eine ähnliche Verteilung abzuzeichnen, wie beim AADG bereits ersichtlich ist.⁵ Nachrichtensprecher aus dem Burgenland verwenden kräftiges alveolares [r], in Oberösterreich und im Salzburger Land ist uvulares [ʁ] die übliche Variante und in Vorarlberg und der Steiermark sind alveolares [r/r] wie auch uvulares [ʁ] zu hören und in Wien häufiger uvulares [ʁ] und seltener alveolares [r/r].

Von den 9 weiteren ZIB-Sprechern (noch zwei Studio-Sprecher und 7 Korrespondenten) verwenden drei Sprecher (alle männlich) alveolares [r/r] und 6 uvulares [ʁ]. Als Ergebnis dieser Untersuchungen lässt sich festhalten, dass beim ORF areal wie auch individuell alveolares [r/r] wie auch uvulares [ʁ] verwendet wird. Insgesamt (einschließlich der ZIB-Korrespondenten und „Bundesland heute“-Sendungen aus Wien, Oberösterreich und Salzburger Land) überwiegt uvulares [ʁ]. Doch der Anteil der Sprecher, die alveolares [r] verwenden, ist ebenfalls hoch. So verwenden drei der vier zwischen 2011 und 2015 belegten männlichen „Zeit im Bild“-Studio-Nachrichtensprecher alveolares [r/r], von denen zwei aus Wien (der dritte aus der Steiermark) stammen. Auch zwei der drei belegten ZIB-Korrespondenten, die alveolares [r/r] verwenden, stammen aus Wien (der dritte abermals aus der Steiermark). Die

5 Vgl. Stefan Kleiner (2011–): Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG). Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. Online verfügbar unter: <<http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/>> [Abruf: 28.10.2017].

drei zwischen 2011 und 2015 belegten weiblichen ZIB-Sprecher aus Wien verwenden hingegen uvulares [ʁ]. Während also im Burgenland (und Vorarlberg) allgemein alveolares [r] verwendet wird, ist bei den ORF-Sprechern in Wien (und der Steiermark) die konsonantische <r>-Aussprache individuell verschieden. Das alveolare [r/r] wird von fast allen ORF-Sprechern (mit Ausnahme des Burgenlands (und teilweise Vorarlbergs)) allerdings nur leicht gerollt.

Bei den BR-Sprechern verwenden 6 der 8 Sprecher alveolares [r/r] und 2 uvulares [ʁ/ʀ]. Sprecher 10, 11, 12, 13, 14 und 16 sprechen alveolares [r/r], Sprecher 9 und 15 uvulares [ʁ/ʀ]. Die alveolaren [r]-Varianten sind allerdings in ihrer Artikulation recht verschieden. Sprecher 10, 11 und 12 verwenden überwiegend zweischlägiges [r], Sprecher 13, 14 und 16 eher einschlägiges [r], teilweise aber auch zweischlägiges [r], wobei es grundsätzlich bei allen Sprechern einen freien Wechsel zwischen ein- und mehrschlägigen Varianten gibt. Insgesamt sind bei den BR-Sprechern mehrschlägige [r]-Varianten wesentlich häufiger als bei den ORF-Sprechern. Besonders Sprecher 10 zeigt eine starke intraindividuelle Variation zwischen schwachem einschlägigen [r], mehrschlägigem [r] und kräftigem, teilweise auch mehr als zweischlägigem [r]. Sprecher 12 spricht generell ein kräftiges zweischlägiges [r]. Auch Sprecher 11 verwendet meist ein kräftiges, zweischlägiges [r], während Sprecher 13, 14 und 16 ein-, etwas seltener zweischlägiges [r/r] sprechen, das aber meist schwach ist. Sprecher 9 und 15 verwenden uvularen Frikativ [ʁ], wobei die Friktion bei beiden Sprechern marginal ist. Auch nach stimmloser Konsonanz bleibt die Stimmhaftigkeit meist erhalten. Beide Sprecher, besonders aber Sprecher 15 verwenden gelegentlich auch uvulare Vibranten [ʀ], die bei Sprecher 15 in Einzelfällen stark gerollt werden. Zwar sind areale Verzerrungen nicht ausgeschlossen, jedoch fällt zumindest eine tendenzielle areale Verteilung auf. So verwenden 2 der 3 Sprecher aus München uvulares [ʁ/ʀ], während alle anderen Sprecher alveolares [r] sprechen. Uvulare <r>-Varianten sind somit nicht nur bei „zugereisten“ Sprechern, sondern auch bei Sprechern aus München üblich. Außerhalb Münchens (und der lokalen [ʁ/ʀ]-Gebiete (Bsp.: Aschaffenburg, Neu-Ulm)) ist dagegen auch bei Nachrichtensprechern allgemein alveolares [r] üblich. Dazu fällt auf, dass 3 der 4 Sprecher aus Nordbayern (2 Franken und 1 Oberpfälzer) kräftiges, meist zweischlägiges [r] sprechen, während die beiden Sprecher aus Oberbayern eher schwaches teils ein-, teils zweischlägiges [r/r] verwenden. Beim BR kommen somit leicht gerollte wie auch stärker gerollte alveolare [r]-Varianten vor.

Ganz anders als die Aussprache des prä vokalen <r> in den bereits besprochenen Positionen, verhält sich das postvokale <r>. Im Folgenden wird zwischen konsonantischer und vokalischer Aussprache unterschieden. Sofern konsonantische Aussprache vorliegt, wird nochmals in alveolar oder uvular unterschieden. Untersucht wurden die Positionen nach Langvokal (jeweils 10

Belege), nach Kurzvokal (jeweils 20 Belege), generell nach <a> (jeweils 12 Belege) und im Suffix <-er> (jeweils 10 Belege).

Bei den ORF-Sprechern zeigt sich ein in der Deutlichkeit überraschendes Ergebnis. 4 der 8 ORF-Sprecher verwenden in diesen Positionen kein einziges konsonantisches <r>. Nach Langvokal wie auch im Suffix <-er> erfolgt erwartungsgemäß bei allen Sprechern ausschließlich vokalische Aussprache. Doch auch nach Kurzvokal (außer <a>) sind bei 5 der 8 Sprecher alle Belege vokalisch. Und auch bei den verbleibenden 3 Sprechern ist die konsonantische Aussprache (außer nach <a>) die Ausnahme. Bei Sprecher 3 ist ein Beleg (5%) und bei Sprecher 1 und 2 zwei Belege (10%) konsonantisch (bei Sprecher 1 uvular, bei Sprecher 2 und 3 alveolar). Somit sind insgesamt 5 Belege (3,13%) (N=160) konsonantisch. Einen Sonderfall bildet hingegen die Aussprache nach <a>. Hier verwenden immerhin 5 der 8 Sprecher konsonantische Aussprachen. Bei Sprecher 5 sind 16,67% (2), bei Sprecher 3 und 7 25% (3), bei Sprecher 1 41,67% (5) und bei Sprecher 2 sogar 75% (9) aller Belege konsonantisch. Somit sind immerhin 21,88% (22) aller Belege nach <a> konsonantisch (N=96). Es handelt sich bei allen konsonantischen Belegen allerdings um <r> nach kurzem <a>. Wenn man also nur die Belege <r> nach kurzem <a> berücksichtigt, ergibt sich folgendes Bild: Bei Sprecher 5 sind 25% (N=8), bei Sprecher 7 33,33% (N=9), bei Sprecher 3 37,5% (N=8), bei Sprecher 1 62,5% (N=8) und bei Sprecher 2 sogar 100% (N=9) der Belege konsonantisch. Bei Sprecher 1 und 5 handelt es sich um uvulares [ʁ], bei Sprecher 2, 3 und 7 um alveolares [r]. Während somit nach langem <a> immer vokalische Aussprache bzw. Elision erfolgt, wird nach kurzem <a> immerhin in 34,38% (22; N=64) der Fälle konsonantisches <r> gesprochen. Bei 63,64% (14) der Belege handelt es sich um alveolares [r], in 36,36% (8) um uvulares [ʁ]. Sprecher, die uvulares [ʁ] verwenden, neigen somit eher zur Vokalisierung bzw. Elision des postvokalen <r> nach kurzem <a> als Sprecher, die alveolares [r] verwenden.

Bei den BR-Sprechern verwenden 5 der 8 Sprecher zumindest teilweise konsonantische <r>-Varianten, nur 3 Sprecher benutzen stets vokalisches <r>. Nach Langvokal wie auch im Suffix <-er> erfolgt auch bei den BR-Sprechern nahezu ausschließlich vokalische Aussprache. Für konsonantische Aussprache nach Langvokal (außer nach <a>) gibt es nur einen Beleg: Sprecher 13 spricht bei *bevor* alveolares [r].

Nach Kurzvokal (außer nach <a>) wird dagegen noch relativ oft konsonantisches <r> gesprochen. Bei Sprecher 10 und 15 sind 20% (4), bei Sprecher 9 25% (5), bei Sprecher 13 30% (6) und bei Sprecher 12 sogar 45% (9) der Belege konsonantisch. Insgesamt sind somit immerhin 17,5% (28) der Belege konsonantisch. Bei Sprecher 10, 12 und 13 handelt es sich um alveolares [r], bei Sprecher 9 und 15 um uvulares [ʁ]. Damit handelt es sich bei 67,86% (19) der Belege um alveolares [r], bei 32,14% (9) der Belege um uvulares [ʁ], wobei es sich bei Sprecher 15 zwei Mal um einen uvularen Vibranten [ʀ] und zwei

Mal um einen uvularen Approximanten handelt. Am häufigsten konsonantisch ist allerdings auch bei den BR-Sprechern das postvokale <r> nach <a>. Bei Sprecher 9 sind 20% (2; N=10), bei Sprecher 15 25% (3; N=12), Sprecher 10 40% (4; N=10), bei Sprecher 13 55,56% (5; N=9), bei und bei Sprecher 12 sogar 83,33% (10; N=12). Somit sind bei <r> nach <a> insgesamt 33,33% (N=72) der Belege konsonantisch. Bei Sprecher 10, 12 und 13 handelt es um alveolares [r], bei Sprecher 9 und 15 um uvulares [ʀ]. Damit sind 79,17% (19) der Belege alveolar und 20,83% (5) uvular. Auch bei den BR-Sprechern gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Kurzvokal und Langvokal. Bei <r> nach langem <a> verwendet lediglich Sprecher 13 gelegentlich konsonantisches (alveolares) <r> (2 (33,33%); N=6), so bei *Jahr* [ja:r] und *Sparkurs* [ʃpa:rkʊəs]. Bei <r> nach kurzem <a> ist die konsonantische Aussprache dagegen regelhaft. So sind bei Sprecher 9 40% (N=5), bei Sprecher 15 50% (N=7), bei Sprecher 10 66,67% (N=6), bei Sprecher 13 75% (N=4) und bei Sprecher 12 sogar 100% (N=10) konsonantisch. Damit sind bei <r> nach kurzem <a> insgesamt 50% (22; N=44) der Belege konsonantisch. 77,27% (17) sind alveolar [r], 22,72% (5) sind uvular [ʀ/R].

Als letztes soll noch auf die Aussprache von Einzelllexemen aus dem Lehn- und Fremdwortbereich eingegangen werden. Konkret geht es um die Aussprache des silbenanlautenden <Ch-> in *China* und *Chemie*, der Endung <-on> in *Balkon*, *Ballon*, *Beton*, *Karton*, *Saison*, *Salon* und *Wag(g)on* und der Einzellexeme *Chef*, *Fonds* und *Pension*. Hierfür wurden alle verfügbaren Belege aus dem Gesamtkorpus berücksichtigt, je ein Beleg pro Sprecher. Die Belegzahlen bilden somit die Anzahl der Sprecher, die das jeweilige Lexem verwendet haben, ab. Da dieser Themenbereich bereits in einem eigenen Artikel behandelt wurde, soll hier im Folgenden nur kurz darauf eingegangen werden. Im Gegensatz zu den im Vorigen besprochenen Einzellaut-Variablen, weist die Aussprache von lexemspezifischen Aussprachemerkmalen deutlich weniger Variation auf. Dies allerdings meist zugunsten der arealüblichen Variante. Lediglich das Wort *Chef/Chefin* wird von der deutlichen Mehrheit der ORF-Sprecher (76,92%; 20; N=26) und von sämtlichen BR-Sprechern mit Kurzvokal gesprochen.⁶ Bei allen anderen Lexemen dominieren dagegen die arealüblichen Varianten. So werden die Lexeme *China* (sowie *chinesisch* usw.) und *Chemie* (sowie *chemisch* usw.) von (fast) allen ORF-Sprechern mit Plosiv

6 Vgl. Dennis Mohn: Die Standardaussprache von Lehn- und Fremdwörtern bei Nachrichtensprechern des Bayerischen Rundfunks (BR) und Österreichischen Rundfunks (ORF). In: Aktuelle Tendenzen in der Variationslinguistik. Hrsg. von Meike Glawe/Line-Marie Hohenstein/Stephanie Sauermilch/Kathrin Weber/Heike Wermer. Hildesheim: Olms, Kleine und regionale Sprachen, 4, 2017, 117–141, hier S. 124.

[k] gesprochen, es heißt also immer [ˈki:na] und [keˈmi:].⁷ Bei der [k]-Ausssprache handelt es sich bei den ORF-Sprechern somit um eine absolute Standardvariante. Bei den BR-Sprechern scheint es diesbezüglich ein Spannungsfeld zwischen der bundesdeutschen Kodexvariante mit palatalem Frikativ [ç] und der arealüblichen Standardvariante [k] zu geben. Doch auch hier dominiert die arealübliche [k]-Ausssprache mit über 50% (55% (22; N=40) bei *China* und 52,78% (19; N=36) bei *Chemie*) der Belege.⁸ Die Endung <-on> in den Lexemen *Balkon*, *Ballon*, *Beton*, *Karton*, *Salon* und *Wag(g)on* wird von allen ORF- wie auch von allen BR-Sprechern mit unnasalierem [o:] und alveolarem [n] ([o:n]) ausgesprochen. Die Aussprache lautet also immer [balˈko:n] (ORF: N=12; BR: N=60), [baˈlo:n] (ORF: N=10; BR: N=44), [beˈto:n] ((ORF: N=13; BR: N=55), [karˈto:n] (ORF: N=1; BR: N=6), [zaˈlo:n] (ORF: N=6; BR: N=7) und [vaˈgo:n] (ORF: N=11; BR: N=16).⁹ Damit handelt es sich bei der [o:n]-Ausssprache der Endung <-on> bei den ORF- wie auch bei den BR-Sprechern um eine absolute Standardvariante. Lediglich das Lexem *Saison* weist Variation auf. Doch auch hier verwendet die deutliche Mehrheit der ORF-Sprecher (70% (14; N=20) die [o:n]-Ausssprache (Typ [zɛˈzo:n]), nur eine Minderheit von 20% (4) spricht nasaliertes [õ] sowie 10% (2) ein unnasaliertes [ɔ] bzw. [o] ohne Endungs-n (Typ [zɛˈzɔ:/zɛˈzo:]). Auch die BR-Sprecher verwenden mit 52,78% (19; N=36) mehrheitlich die [o:n]-Ausssprache (Typ [zɛˈzo:n]), nur 30,55% (11) sprechen ein nasaliertes [õ] und 11,11% (4) ein unnasaliertes [ɔ] ohne Endungs-n (Typ [zɛˈzɔ:]). Die ORF-Sprecher sprechen die erste Silbe immer monophthongisch (meist als [ɛ]), bei den BR-Sprechern verwenden 88,88% (32) die monophthongische Aussprache (mit [ɛ]), 11,11% (4) sprechen allerdings einen Diphthong [aɪ], der nur mit der [o:n]-Ausssprache auftritt, es heißt dann also immer [zaiˈzo:n].¹⁰ Auch das Lexem *Fonds* weist Variation auf. Die Mehrheit der ORF-Sprecher (66,67% (6; N=9)) und ein Teil der BR-Sprecher (33,33%; 3; N=9) spricht es mit unnasalierem [ɔ:] bzw. [o:] aus, also [fɔ:] bzw. [fo:], die [õ]-Ausssprache wird von 33,33% der ORF-Sprecher und 66,67% der BR-Sprecher verwendet.

Das Lexem *Pension* (mit *pensioniert* usw.) wird von allen ORF- wie auch BR-Sprechern mit [ɛn] ausgesprochen (ORF: N=44; BR: N=48). Die

7 Mohn, Die Standardaussprache von Lehn- und Fremdwörtern bei Nachrichtensprechern (wie Anm. 6), 125–126.

8 Mohn, Die Standardaussprache von Lehn- und Fremdwörtern bei Nachrichtensprechern (wie Anm. 6) (2017), 125–127.

9 Mohn, Die Standardaussprache von Lehn- und Fremdwörtern bei Nachrichtensprechern (wie Anm. 6) (2017), 127–133.

10 Mohn, Die Standardaussprache von Lehn- und Fremdwörtern bei Nachrichtensprechern (wie Anm. 6) (2017), 129.

Aussprache lautet also immer [penˈz̥i:ɔ:n].¹¹ Damit handelt es sich auch bei der [ɛn]-Aussprache bei *Pension* bei den ORF- wie auch bei den BR-Sprechern um eine absolute Standardvariante.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen eindrücklich das Spannungsfeld zwischen „bundesdeutschem Kodex“ (der bis 2015 nur wenig Variation zugelassen hat) und arealer Sprechkonvention, wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Da es sich bei den untersuchten Sprechern um geschulte Berufssprecher, also um Sprecher mit Sprechausbildung, handelt, die standard-sprachliche Texte in formeller und schriftnaher Sprechweise vortragen, ist die dennoch vorhandene areale Variation, die somit bis ins höchste Sprechregister von Berufssprechern reicht, besonders bedeutsam.

Bei den ORF-Sprechern fällt auf, dass alle untersuchten Sprecher österreichische Standardvarianten verwenden. Im Bereich der Einzellaute ist zwar ein bundesdeutscher Einfluss erkennbar, er ist jedoch gering. Bei allen untersuchten Variablen stellen die bundesdeutschen Aussprachevarianten die deutliche Minderheit der Belege und kommen teilweise nur individuell vor (Bsp.: stimmhaftes [z] im Silbenanlaut). Auch insgesamt ist der bundesdeutsche Einfluss auf die ORF-Sprecher gering. So weicht der Vokalismus (langes <ä>, kurzes <i>, <u>, <ü>, <e>-Schwa und (teilweise) Diphthonge) wie auch der Konsonantismus (, <d>, <g>; <s>, sowie (teilweise) <p>, <t>, <k+l/n/r>, vokalisiertes <r>, <ch>=[x] nach <r>) von ORF-Sprechern systematisch vom bundesdeutschen Kodex ab. Bei den BR-Sprechern scheint hingegen das Spannungsfeld zwischen Kodex und arealer Sprechkonvention ungleich stärker zu sein, wobei hier besonders die starken Unterschiede zwischen den einzelnen Sprechern auffallen. So ist es teilweise individuell verschieden, ob die Kodexvariante oder die arealübliche Variante verwendet wird, was die Aussprache des silbenanlautenden <s> eindrücklich zeigt. Bei der Aussprache der Einzellaute handelt es sich bei den ORF- wie auch bei den BR-Sprechern somit meist um relative Varianten, d.h. es konkurrieren mehrere Varianten miteinander, wobei beim ORF es eine deutliche Bevorzugung der österreichischen Varianten gibt, während beim BR dies individuell differiert. Als Ergebnis kann jedoch festgehalten, dass beim ORF wie auch beim BR relative, teilweise sogar (deutlich) überwiegende, areale Standardvarianten (Bsp.: <r>, <s> beim BR und ORF und <i> beim ORF) bis ins höchste Sprechregister vorkommen. Noch deutlicher ist das Ergebnis zur Aussprache von Einzellexemen aus dem

11 Mohn, Die Standardaussprache von Lehn- und Fremdwörtern bei Nachrichtensprechern (wie Anm. 6), 130.

Lehn- und Fremdwortbereich. Hier gibt es sogar absolute Standardvarianten (Bsp.: [k] für <Ch-> in *China* und *Chemie* beim ORF sowie [o:n] für <-on> in *Balkon*, *Ballon*, *Beton*, *Karton*, *Salon*, *Wag(g)on* und [ɛn] für <en> in *Pension* beim ORF und beim BR)¹². Hier ist bei den ORF-Sprechern überhaupt kein bundesdeutscher Einfluss erkennbar. Bei den BR-Sprechern ist er nur dann vorhanden, wenn die entsprechende Variante nicht dem bundesdeutschen Kodex entspricht (Bsp.: bis 2015: <Ch->), wobei selbst hier die arealüblichen Varianten die Mehrheit haben. Somit gibt es auch und sogar gerade im Bereich der Aussprache von Einzellexemen aus dem Lehn- und Fremdwortbereich auch bei Nachrichtensprechern areale Standardvarianten, die bis ins höchste Sprechregister verwendet werden. Ebenfalls erwähnenswert ist, dass es lediglich bei der Aussprache von Einzellexemen neben relativen auch absolute Gemeinsamkeiten zwischen ORF und BR gibt. Im Bereich der Einzellaute sind es nur relative Gemeinsamkeiten, da die genaue Verteilung der Varianten teilweise stark variiert. Insgesamt überwiegen bei den Einzellaute zwischen ORF und BR die Unterschiede. Neben der ohnehin schon unterschiedlichen Prosodie, ist der stark differierende Vokalismus zwischen den ORF- und BR-Sprechern auffällig. So unterscheiden sich auch die Sprecher aus dem mittelbairischen Sprachraum (Bsp.: Wien vs. München; Altbayern vs. Österreich; Oberbayern vs. Oberösterreich; allerdings auch München vs. restliches Altbayern) teilweise stark voneinander. Neben dem arealen ist auch der diachrone Aspekt nicht zu vernachlässigen. In alten Nachrichtensendungen des ORF (Bsp.: *Mittagsjournal/Abendjournal* 1967) fällt bspw. auf, dass hier noch sämtliche Studio-Nachrichtensprecher alveolares [r] verwenden und zwar auch postvokalisch nach jedem Kurzvokal. Der Einfluss der Siebschen Hochlautung schien damals noch stärker zu sein als heute. Ein empirischer Vergleich mit alten Aufnahmen wäre insofern ein Desiderat, um den Prozess dieser Entwicklungen beschreiben zu können.

12 Wobei für die Endung <-on> und *Pension* hinzugefügt werden muss, dass hier die absolut verwendeten Aussprachen beim ORF und BR auch der bundesdeutschen Standardlautung entsprechen, während die in Norddeutschland verbreitete Velar-nasalaussprache von der traditionellen deutschen Hochlautung stets als falsch bzw. umgangssprachlich abgelehnt wurde (vgl. Theodor Siebs: *Deutsche Bühnenaussprache*. Berlin 1898, 45, 52–53; Siebs: *Deutsche Aussprache*. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. Hrsg. von Helmut de Boor, Hugo Moser und Christian Winkler. 19., umgearbeitete Auflage. Berlin 1969, 72–144). Bei [bal'ko:n] für *Balkon* und [pɛn'zjo:n] für *Pension* handelt es sich sogar um die überregionalen Standardvarianten, die auch von norddeutschen Nachrichtensprechern verwendet werden.

Literatur

- Ammon, Ulrich: Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Standardvariation. Wie viel Variation trägt die deutsche Sprache? Hrsg. von Eichinger, Ludwig/Kallmeyer, Werner. Berlin/New York: Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2004, 2005, 28–40.
- Duden: Das Aussprachewörterbuch. 7. komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. Berlin 2015. (Duden, 6).
- Ebner, Jakob: Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch. Mannheim 2009.
- Ehrlich, Karoline: Die Aussprache des österreichischen Standarddeutsch – umfassende Sprech- und Sprachstandserhebung der österreichischen Orthoepie. Wien: Dissertationschrift, 2009.
- Kleiner, Stefan (2011–): Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG). Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. Online verfügbar unter: <<http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/>> [Abruf: 21.10.2017].
- König, Werner: Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bände. Ismaning 1989.
- Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard/Anders, Lutz-Christian/Hirschfeld, Ursula: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin 2009.
- Lipold, Günter: Die österreichische Variante der deutschen Standardaussprache. In: Das österreichische Deutsch. Hrsg. von Wiesinger, Peter. Wien 1988. 31–55.
- Luick, Karl: Deutsche Lautlehre. Mit besonderer Berücksichtigung der Sprechweise Wiens und der österreichischen Alpenländer. Leipzig/Wien 1904.
- Luick, Karl: Deutsche Lautlehre. Mit besonderer Berücksichtigung der Sprechweise Wiens und der österreichischen Alpenländer. Reprint der 3. Auflage 1932. Wien 1996.
- Mohn, Dennis: Die Standardaussprache von Lehn- und Fremdwörtern bei Nachrichtensprechern des Bayerischen Rundfunks (BR) und Österreichischen Rundfunks (ORF). In: Aktuelle Tendenzen in der Variationslinguistik. Hrsg. von Glawe, Meike/Hohenstein, Line-Marie/Sauermilch, Stephanie/Weber, Kathrin/Wermer, Heike. Hildesheim: Olms, Kleine und regionale Sprachen, 4, 2017, 117–141.
- Moosmüller, Sylvia: Methodisches zur Bestimmung der Standardaussprache in Österreich. In: Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. Hrsg. von Lenz, Alexandra N./Glauninger, Manfred M. Göttingen: Wiener Arbeiten zur Linguistik, 2, 2015, 165–184.
- Österreichisches Wörterbuch: 1. Auflage. Wien 1951.
- Österreichisches Wörterbuch: 42. Auflage. Wien 2012.

- REDE = Regionalsprache.de. Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas Marburg. Online verfügbar unter: <<https://www.regionalsprache.de>> [Abruf: 28.10.2016].
- Siebs, Theodor: Deutsche Bühnenaussprache. Berlin 1898.
- Siebs: Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. Hrsg. von De Boor, Helmut/Moser, Hugo und Winkler, Christian. 19., umgearbeitete Auflage. Berlin 1969.
- Trojan, Felix: Österreichisches Beiblatt zu Siebs „Deutsche Hochsprache – Bühnenaussprache“ (1957). In: Luick, Karl: Deutsche Lautlehre. Mit besonderer Berücksichtigung der Sprechweise Wiens und der österreichischen Alpenländer. Reprint der 3. Auflage 1932. Wien 1996, 137–140.
- Wächter-Kollpacher, Eva: Die Sprecherschulung im ORF. In: Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Hrsg. von Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter. Wien: Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, 2, 1995, 269–279.
- Wiesinger, Peter: Die Standardaussprache in Österreich. In: Deutsches Aussprachewörterbuch. Hrsg. von Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard/Anders, Lutz-Christian/Hirschfeld, Ursula. Berlin 2009, 229–258.
- Zehetner, Ludwig: Bairisches Deutsch. Lexikon der deutschen Sprache in Altbayern. München 1997.
- Zehetner, Ludwig: Bairisches Deutsch. Lexikon der deutschen Sprache in Altbayern. Regensburg 2005.
- Zehetner, Ludwig: Bairisches Deutsch. Lexikon der deutschen Sprache in Altbayern. Regensburg 2014.

Wandelprozesse bei der R-Aussprache in den nationalen Varietäten des Standarddeutschen

Elena Vasylychenko

Abstract: Der Beitrag ist den Besonderheiten der Aussprache des Phonems /r/ in den nationalen Varietäten der deutschen Standardsprache gewidmet, die als plurizentrische Sprache mit drei nationalen Zentren in Deutschland, Österreich und der Schweiz betrachtet wird. Die Realisierung des Phonems /r/ bildet ein spezifisches Problem im Rahmen der Standardaussprache, indem die R-Allophone in ihrem Charakter, ihrer Varianz und Verteilung eine außerordentlich interessante phonetische Erscheinung darstellen und bei der orthoepischen Normierung Schwierigkeiten bereiten. Neueren Forschungsergebnissen zufolge ist der Prozess der Reduzierung und Elidierung des R in der Zeitperiode 1923–2003 stark fortgeschritten und verläuft nicht nur zu Ungunsten der gerollten, sondern auch der frikativen R-Allophone. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war festzustellen, ob in allen nationalen Varietäten des Standarddeutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz diese Tendenz zu beobachten ist, ob die globalen linguosynergetischen Prozesse zur Vereinheitlichung auch auf der phonetischen Ebene führen.

Key words: Aussprache, Phonem, Varietät, Standardsprache, Allophon, Normierung, Reduzierung, Elidierung

1. Zum Begriff „Nationale Varietät“

Der Beitrag ist den Besonderheiten der Aussprache des Phonems /r/ in den nationalen Varietäten der deutschen Standardsprache gewidmet, die als plurizentrische Sprache mit drei nationalen Zentren in Deutschland, Österreich und der Schweiz betrachtet wird. Man kann heute davon ausgehen, dass es in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern jeweils eine spezifische nationale Varietät der deutschen Standardsprache gibt, die gleichberechtigt neben einander stehen. In den 50-er Jahren befasste sich Georg V. Stepanov mit der Idee einer besonderen nationalen Ausprägung der spanischen „Literatursprache“ in Südamerika, Alexander I. Smiritskij und Alexander D. Schweitzer auf ähnlicher begrifflicher Grundlage mit den Besonderheiten des Englischen und Elise Riesel und Anatolij I. Domaschnew entwickelten ein vergleichbares Modell

bezüglich der deutschen Sprache.¹ Im Buch „Der Stil der deutschen Alltagsrede“ verweist Riesel 1970 auf die „drei nach System und Struktur am schärfsten ausgeprägten nationalen Sprachvarianten des Deutschen: die Sprache der Deutschen, der Österreicher und eines Teils der Schweizer Bevölkerung“.²

Die Quellen des heute gängigen Begriffsbestands sind einerseits die russische/sowjetische Sprachwissenschaft mit dem Begriff „nationale Variante/Varietät“ (Stepanov, Smiritsnkij, Schweitser, Riesel, Domaschnew) und andererseits die nordamerikanische/deutsche Soziolinguistik mit dem Begriff „plurizentrische Sprache“. Von den Vertretern dieser zweiten Gruppe (z.B. Kloss, Clyne, Polenz) wurde der Ansatz von spezifischen nationalen Ausprägungen einer Sprache entwickelt: „Die Nichtidentität einer Sprache mit sich selbst führte die Sprachwissenschaft zur Anerkennung des variativen Charakters des Systems und der Norm einer national inhomogenen Sprache, deren einzelne Ausprägungen nationale Varianten genannt wurden“.³ Demzufolge betrachteten Sprachwissenschaftler wie etwa Kloss, Clyne und Polenz eine Reihe von Sprachen (unter ihnen auch das Deutsche) als „plurizentrisch“. Mit diesem Begriff wird eine Sprache dann charakterisiert, wenn sie über mehrere nationale Zentren verfügt. Nach Ulrich Ammon sind „nationale Varianten“ diejenigen Sprachformen, die Bestandteil der Standardvarietät mindestens einer Nation, aber nicht der Standardvarietäten aller Nationen der betreffenden Sprachgemeinschaft sind. Beim Begriff „nationale Varietät“ handelt es sich um eine Standardvarietät, die mindestens eine der beiden folgenden Bedingungen erfüllt: Sie enthält spezifische nationale Varianten, oder für eine Nation spezifische Kombinationen von nationalen Varianten, die dann auch unspezifisch sein können. Ammon meint, dass die beiden Begriffe „nationale Varietät/Variante“ und „plurizentrische/plurinationale Sprache“ zu verwenden sind, wobei mit „plurinationale“ mehr die Art der Gesellschaft (Nation) und mit „plurizentrisch“ mehr deren Bezug zur betreffenden Sprache (Zentrum) akzentuiert wird.⁴

1 Anatolij I. Domaschnew: *Sowremwnnyj nemetskij jazyk w ego natsionalnych wariantach*. Moskwa: Nauka, 1983, 230.

2 Elise Riesel: *Der Stil der deutschen Alltagsrede*. Leipzig: Reclam, 1970, 467, hier S. 18.

3 Domaschnew: Noch einmal über die nationalen Sprachvarianten im Deutschen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte 17.3, 1989, 342–355, hier S. 342.

4 Ulrich Ammon: *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Berlin: Gruyter, 1995, 575, hier S. 70–72.

2. Das R als Untersuchungsgegenstand durch Jahrhunderte

Der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind lautliche Marker innerhalb der plurinationalen deutschen Standardsprache und zwar die Besonderheiten der Realisierung des Phonems /r/, das ein spezifisches Problem im Rahmen der Standardaussprache bildet, indem die R-Allophone in ihrem Charakter, ihrer Varianz und Verteilung eine außerordentlich interessante phonetische Erscheinung darstellen und bei der orthoepischen Normierung Schwierigkeiten bereiten. Die R-Allophone lassen sich als Gruppe von Lauten beschreiben, die „in der Kette vom Vibranten zum Vokal bzw. zur Elision mehr und mehr reduzierte Realisationen eines konsonantischen Phonems darstellen“.⁵

Schon Mitte des 20. Jahrhunderts vermutete Otto von Essen, der R-Laut sei einer der kompliziertesten und zum Aussterben (mindestens in der deutschen Sprache) verursachten Laute.⁶ Neueren Forschungsergebnissen zufolge ist der Prozess der Reduzierung und Elidierung des R in der Zeitperiode 1923–2003 stark fortgeschritten und verläuft nicht nur zu Ungunsten der gerollten, sondern auch der frikativen R-Allophone.⁷ Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war festzustellen, ob in allen nationalen Varietäten des Standarddeutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz diese Tendenz zu beobachten ist, ob die globalen linguosynergetischen Prozesse zur Vereinheitlichung auch auf der phonetischen Ebene führen, oder ob der Einfluss der Mundart (z. B. in der Schweiz) auf den Standard erhalten bleibt, weil sie (die Mundart) „mit dem Nationalbewusstsein der Schweizer stark verbunden ist“.⁸

Die ersten Ausführungen zur Artikulation von R-Allophonen stammen aus dem Jahre 1791 und gehören dem Werk von Wolfgang von Kempelen „Wolfgang von Kempelen k.k. wirklichen Hofraths Mechanismus der menschlichen Sprache nebst der Beschreibung seiner sprechenden Maschine“.⁹ Von da an begann der Streit um die wahre und fehlerhafte Realisation des R. Daran nahmen viele Gelehrte, wie Mechaniker, Akustiker, Phonetiker, Sprachwissenschaftler u. a., teil (Wolfgang v. Kempelen 1791, Karl M. Rapp 1836, Otto Bremer 1893, Eduard Sievers, Theodor Siebs 1898, Wilhelm Vietor 1904, Otto Jespersen

5 Beate Rues: Noch einmal R. In: Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 5 (2001), 127–134, hier S. 127.

6 Otto von Essen: Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin: Akademie-Verl., 1957, 183.

7 Elena Vasylenko: Funktionieren der /r/-Allophone in der Rede der deutschen Nachrichtensprecher 1923–2003 (instrumental-phonetische Untersuchung). Dissertation. Odessa 2005, 247.

8 Hans Bickel: Deutsch in der Schweiz als nationale Varietät des Deutschen. In: Sprachreport 4, 2000, 21–27, hier S. 23.

9 Wolfgang Krämer: Akustisch-phonetische Untersuchungen zum vokalischen /R/-Allophon des Deutschen. Hamburg: Helmut Buske, 1979, 253, hier S. 6.

1913, Werner Meyer-Eppler 1959, Horst Ulbrich 1972, Wolfgang Krämer 1976, Juliane Graf und Bjorn Meißner 1996, Beate Rues 2001, Richard Wiese 2001 und viele andere).

Aus orthoepischen Gründen galt das Zungenspitzen-R zu Siebs' Zeiten sowohl als das empfehlenswerteste und das normgerechte, als auch als das ursprünglich deutsche im Gegensatz zu dem Zäpfchen-R, dessen Verbreitung im Sprechgebrauch sich als Ergebnis des französischen Einflusses erklärte. In der deutschen Sprache war das Zäpfchen-R im 18. Jahrhundert ziemlich verbreitet, aber der im Jahre 1575 geborene Jakob Böhme sprach bereits uvulares R aus. Indizien aus der Orthographie und unreine Reime in mittelalterlichen Texten lassen wenigstens in bairischen Dialekten auf das Vorkommen des hinteren *r* schließen und die ahd. Monophthongierung das *ai* vor *r*, *h*, *uu* sowie die Umlauthemmung bei *a* vor *rC* legt dieselbe Klassifizierung nahe. Das Zäpfchen-R war schon in einem frühen Stadium des Hochdeutschen phonemisch. Im ganzen germanischen Sprachgebiet bestand uvulares R neben der apikalen Aussprachevariante. Es wurde eine Reihe überzeugende Argumente gebracht, dass der Ursprung für das Pariser R gerade außerhalb des Französischen zu suchen sei und dass die uvulare Aussprache vielmehr auf germanische Einflüsse zurückgehe. Weder sprachgeschichtliche noch synchrone Argumente können als Hilfe bei der Entscheidung für die Wahl zwischen dem Zungenspitzen-R und dem Zäpfchen-R als zugrundeliegendem Segment dienen.¹⁰ In Siebs („Deutsche Bühnenaussprache“) wurde empfohlen, es sich in allen Positionen und Situationen aus „hygienischen Gründen“ das Zungenspitzen-R auszusprechen.¹¹ In der Sprechwirklichkeit dagegen existierten neben dieser Aussprachevariante auch das Zäpfchen-R, das Reibe-R und vokalisierte R-Variante.¹² Spätere Untersuchungsergebnisse zur sprechsprachlichen Realisation des R-Lautes, die im Zusammenhang mit der Erforschung der gegenwärtigen Sprechwirklichkeit für die Kodifizierung der deutschen Standardaussprache im „Wörterbuch der deutschen Sprache“ vorgelegt wurden, legten nahe, die Realisationen des R neu zu ermitteln, denn das R gehöre zu den strittigen und bis jetzt noch nicht bis zum Ende geklärten phonetischen Merkmalen. Es zeigten sich gegenüber früheren Ergebnissen Veränderungen nach Kurzvokal sowie nach langem [a:].¹³ In beiden Positionen wurde im Großen Wörterbuch der Aussprache (GWdA), das 1982 herausgegeben wurde, entsprechend den damaligen Untersuchungsergebnissen aus 1964, die Realisation

10 Wus van Lesse Kloeke: Deutsche Phonologie und Morphologie. Tübingen: Max Niemeyer Verl., 1982, 258.

11 Theodor Siebs: Deutsche Bühnenaussprache. Berlin, 1898, 65.

12 Krämer, Akustisch-phonetische Untersuchungen (wie in Anm. 9).

13 Wörterbuch der deutschen Aussprache. Hrsg. von Eva-Maria Krech u.a. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1964, 600.

als Reibe-R empfohlen, aber nicht vorgeschrieben.¹⁴ Es wurde jedoch festgestellt, dass der Schwund des R-Lautes in den oben genannten Positionen überwiegt und nach Kurzvokal fließende Übergänge zur Vokalisierung bestehen. Die Veränderungen im phonetischen Umfeld vermitteln meist einen gewissen R-Eindruck, auch wenn dieser Laut für sich genommen objektiv nicht mehr nachweisbar ist.

3. Besonderheiten der R-Aussprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Laut der neueren Kodifikation der Standardaussprache, die das Deutsche Aussprachewörterbuch (DAWB 2009) vermittelt, ist bei der Realisierung des R eine relativ große Varianzbreite erkennbar. In der bundesdeutschen Standardvarietät überwiegt prävokalisch das R als Frikativlaut (Reibe-R), was nicht nur im theoretischen Teil erwähnt und empfohlen wird, sondern schon im Wörterverzeichnis als [ʀ] fixiert ist. In den unbetonten Präfixen er-, her-, ver-, zer- und in der Endsilbe -er treten vokalisierte Formen auf. Nach Langvokal in ein- und mehrsilbigen Wörtern werden R-Laute vokalisiert oder elidiert. Nach Kurzvokalen überwiegt die Realisierung des Reibe-R. Dabei reduziert sich beim Reibe-R die Geräuschkomponente (dafür steht das hochgestellte Zeichen [ʀ]) oder es kommt zur R-Vokalisierung oder sogar Elidierung. Die entstimmlichte Variante des Reibe-R wird ebenfalls mit dem entsprechenden Zeichen gekennzeichnet.¹⁵

Auch die Textsorte spielt bei der Realisierung der einen oder der anderen R-Variante eine große Rolle. Die Anzahl der Elidierungen und Vokalisierungen bei den Sprechern z. B. in einer Talk-Show deuten auf eine geringere Sprechspannung hin, die Vibranten und R-Frikativlaute bei den z. B. Nachrichtensprechern dagegen auf eine höhere Sprechspannung.

In Vasyľchenko¹⁶ wurde die Realisierung des R in der Rede der Nachrichtensprecher in der Zeitperiode von 1923 (in diese Zeit fallen die Anfänge des Rundfunks in Deutschland) bis 2003 perceptiv und akustisch untersucht, wobei Veränderungen in der R-Artikulation (sowohl in der Artikulationsart, als auch in der Artikulationsstelle) festgestellt wurden. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird das R überwiegend als das sogenannte „rollende“ R realisiert, was dem damaligen Zeitgeschmack zuzuschreiben ist. Der

14 Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. Hrsg. von Eva-Maria Krech u. a. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982, 600 hier S. 54.

15 Deutsches Aussprachewörterbuch. Hrsg. von Eva-Maria Krech u. a. Berlin: W. de Gruyter, 2009, 1076, hier S. 85.

16 Vasyľchenko, Funktionieren der /r/-Allophone (wie in Anm. 7).

Sprechstil damals wird im Vergleich mit unseren heutigen Hörgewohnheiten als empathisch, übertrieben, theatralisch und pathetisch charakterisiert.¹⁷ Das Zungenspitzen-R wird von dem Zäpfchen-R verdrängt, was von der Veränderung in der Artikulationsstelle zeugt. In der Mitte des 20. Jahrhunderts überwiegt schon deutlich die frikative Variante des R. Für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts ist das Vorherrschen der frikativen Artikulationsart typisch. Die Abbildung 1 zeigt die Verteilung der konsonantischen R-Allophone prävokalisch im absoluten Anlaut, wo 73% der R als Vibrant in den 1920er-1940er, 12% in den 1960er-1980er und 5% in den 1990er-2000, dagegen 27% der R als Frikativ in den 1920er-1940er Jahren, 88% in den 1960er-1980er und 95% in den 1990er-2000 realisiert werden:¹⁸

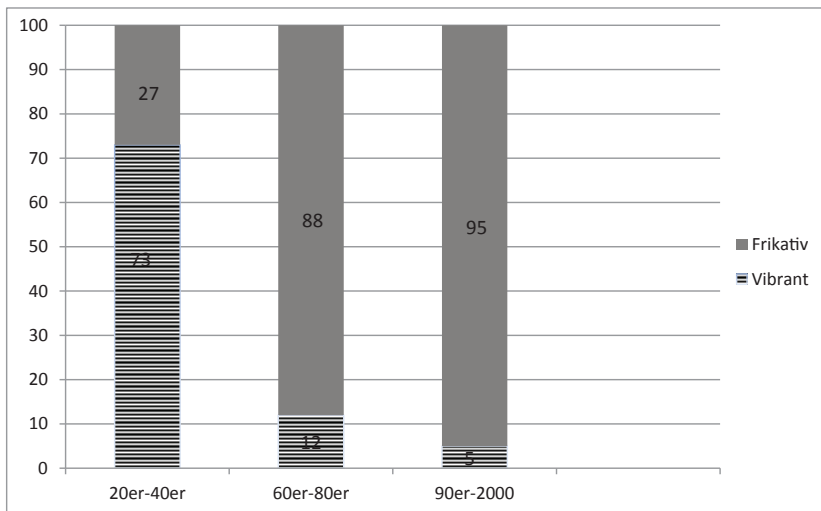


Abb. 1: Verteilung der konsonantischen R-Allophone prävokalisch im absoluten Anlaut

Was die R-Aussprache in anderen Positionen angeht, so wird im Deutschen Aussprachewörterbuch (2009) nach Kurzvokal und langem [a:] die reduzierte R-Variante vorgeschrieben,¹⁹ obwohl Graf und Meißner nach [a:] fast 82%

17 Beate Müller: Klang der zwanziger Jahre: Reden, Reportagen, Rezitationen 1920–1930. Hrsg. von Deutsches Historisches Museum, Deutsches Rundfunkarchiv, Frankfurt a. M. – Potsdam-Babelsberg, Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gesamtdauer 75.10.

18 Vasylchenko, Funktionieren der /r/-Allophone (wie Anm. 7), hier S. 242.

19 Deutsches Aussprachewörterbuch (wie Anm. 15), hier S. 87.

Lautschwund verzeichneten.²⁰ Den Forschungsergebnissen zufolge²¹ überwiegen im Wort- und Silbenauslaut Vokalisierungen konsonantischer R-Allophone, die nach Kurzvokal und [a:] oft assimiliert werden, was von Wandelprozessen bei der R-Realisation im bundesdeutschen Standard zeugt. Abbildung 2 zeigt die Verteilung der R-Allophone nach ihren Arten nach Kurzvokalen:

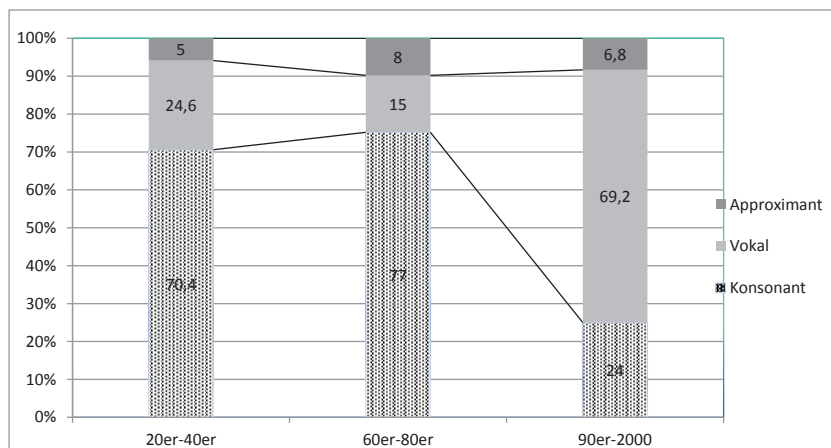


Abb. 2: Verteilung der R-Allophone nach Kurzvokalen

Laut dem Deutschen Aussprachewörterbuch sind wie für Deutschland auch für Österreich und die deutschsprachige Schweiz verschiedene R-Artikulationen möglich. „Der einzige allgemein zugängliche österreichische Binnenkodex für die Aussprache, das Österreichische Wörterbuch, liefert nur knappe Hinweise,“ – so Ammon.²² Eine umfassende Dokumentation der Aussprache des Österreichischen Deutsch steht seit 2008 mit dem Österreichischen Aussprachewörterbuch (ÖAWB) und der damit verbundenen Österreichischen Aussprachedatenbank (ADABA) zur Verfügung.²³ Die hier dargestellte Aussprache beschreibt die derzeit in Österreich übliche «Medienpräsentationsnorm», die jener Deutschlands und der Schweiz gegenübergestellt wird. Umfangreiche Angaben zur österreichischen Standardvarietät des Deutschen auf der phonetischen Ebene finden sich auch in den Arbeiten von Ammon, Moosmüller, Muhr, Wiesinger, Takahashi, Klaab u. a. Was die R-Realisierung angeht, so finden wir bei Hidaeki

20 Juliane Graf/Bjorn Meißner: Neue Untersuchungen zur r-Realisation. In: Halle-sche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 1, 1996, 68–76.

21 Vasylenko, Funktionieren der /r/-Allophone (wie Anm. 7).

22 Ammon, Die deutsche Sprache (wie Anm.4), hier S. 150.

23 Rudolf Muhr: Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachedatenbank. Peter Lang, 2008, 524.

Takahashi folgende Bemerkung: „Auch in Österreich hat von den zwei R-Lauten das Zungenspitzen-R Priorität“. ²⁴ Dieses Forschungsergebnis fällt mit Erkenntnissen neuerer phonetischer Untersuchungen in dem Punkt zusammen, dass das R im Wort- und Silbenanlaut wirklich ausschließlich konsonantisch realisiert wird. Dabei dominieren aber velar-uvulare Frikative, uvulare Vibranten und velar-uvulare Approximanten, was davon zeugt, dass uvulare Artikulationen gegenüber apikalen Bildungsweisen einerseits und die frikative Bildungsart gegenüber gerollter andererseits stark an Boden gewinnen. Zweitens werden silbenanlautende R nach a-Laut meistens konsonantisch und silbenin- und -auslautende R nach a-Laut vokalisiert, elidiert oder sind sogar nicht auffindbar. Wenn das R doch konsonantisch realisiert wird, tritt es im Gegensatz zu Deutschland aber nicht Frikativ, sondern als Approximant oder alveolarer Tap auf. Drittens wurde festgestellt, ob das R in der obengenannten Position konsonantisch oder vokalisiert realisiert oder sogar elidiert wird bzw. nicht auffindbar ist, hängt von der Akzentuierung ab. Dieser Zusammenhang konnte in der bundesdeutschen Standardvarietät nicht beobachtet werden. Viertens wird die überwältigende Mehrheit aller postvokalisch-präkonsonantischen R-Realisierungen vokalisiert. ²⁵ Das ist ein interessanter Befund, weil laut Forschungsergebnissen von Vasylenko der Anteil der R-Vokalisierungen in der bundesdeutschen Standardaussprache in den letzten 100 Jahren auch deutlich gestiegen ist. ²⁶

Wichtige Hinweise zur schweizerhochdeutschen Aussprache finden sich in den Arbeiten von Panizzolo, Siebenhaar, Takahashi, Werlen, Hove. Paola Panizzolo stellt neben der Realisierung des R-Lautes als Zungenspitzen-R in den meisten Teilen der deutschsprachigen Schweiz auch das Reibe-R (in Schaffhausen und St. Gallen) fest. Die fehlende Vokalisierung des R wird von der Autorin „als eines der wichtigsten lautlichen Merkmale des Schweizerhochdeutschen bestimmt. Dieser Unterschied zum Hochdeutschen, wo das Auslaut-R grundsätzlich vokalisiert wird, ist so deutlich, dass er auch von Laien wahrgenommen wird“. ²⁷ Beat Siebenhaar hat die Aussprache von je drei zufällig ausgewählten Personen aus Bern, St. Gallen und Zürich untersucht, wobei sowohl alveolare und uvulare R-Laute, als auch vereinzelte Vokalisierungen

24 Hidaeki Takahashi: Die richtige Aussprache des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: nach Maßgabe der kodifizierten Normen. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1996, 277, hier S. 70.

25 Daniel Klaaß: Untersuchungen zu ausgewählten Aspekten des Konsonantismus bei österreichischen Nachrichtensprechern. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2009, 272, hier S. 172–191.

26 Vasylenko, Funktionieren der /r/-Allophone (wie Anm. 7).

27 Paola Panizzolo: Die schweizerische Variante des Hochdeutschen. Marburg: Deutsche Dialektgeografie, 1982, 92, hier S. 30.

nach Lang- und Kurzvokalen vorkamen.²⁸ Laut der empirischen Untersuchung zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen von Takahashi wird tendenziell das Zungenspitzen-R oder das Zäpfchen-R gesprochen, wobei das erste bevorzugt wird.²⁹ Von Iwar Werlen wurde 2000 die Aussprache der NachrichtensprecherInnen von Radio DRS 1 und Radio DRS 2 untersucht. Im Wortanlaut wird das R als alveolarer Tap, uvularer Vibrant oder uvularer Frikativ ausgesprochen. Nach Vokal wird in einem Viertel der Fälle vokalisiert.³⁰ Die neueste systematische Aussprachebeschreibung des Schweizerhochdeutschen stammt von Ingrid Hove. Die Autorin hat untersucht, wie gebildete, junge DeutschschweizerInnen beim Vorlesen einer Kurzgeschichte und beim spontanen Sprechen die Standardsprache realisieren. Es wird darauf hingewiesen, dass die schweizerhochdeutsche Aussprache eine breite Variation aufweist. Als eines der Herstellungsmerkmale für nationale Varianten des Standarddeutschen gilt die Realisierung des Phonems /r/. Da in den meisten schweizerdeutschen Dialekten das Zungenspitzen-R vorherrscht, wird dieses auch häufig im Schweizerhochdeutschen gesprochen. Diese konsonantischen R-Laute sind in der Schweiz auch an denjenigen Stellen üblich, an welchen in Deutschland vokalisiert wird, z. B. nach Langvokal und in Affixen. Der Anteil der R-Vokalisierungen nach Hoves Untersuchungsergebnissen ist überraschend hoch. Die Vokalisierungen treten nach Kurzvokal gleich häufig oder sogar häufiger als nach Langvokal auf, was die Autorin selbst als erstaunlich bezeichnet.³¹ Offenbar steht dies im Widerspruch zur Aussprachnorm des Schweizerhochdeutschen, was die Autorin durch den Einfluss des Mediendeutschen und den Textsortenstil erklärt. Bei der Betrachtung der Artikulationsart der konsonantischen R-Laute wurde ein Zusammenhang zwischen der Realisierungsart und der lautlichen Umgebung festgestellt: Gerollt wird am häufigsten vor Vokal, nicht gerollte konsonantische R-Laute (Taps, Flaps, Frikative, Approximanten) treten im Auslaut und vor Konsonant auf. Außerdem sind nicht gerollte konsonantische R-Laute in denjenigen lautlichen Umgebungen häufig, in denen auch Vokalisierungen auftreten.³² Frank Schindler interpretiert die gerollten R-Laute als Vollstufe, die nicht gerollten als eine erste Reduktionsstufe, die vokalischen

28 Beat Siebenhaar: Regionale Varianten des Schweizerhochdeutschen: Zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen in Bern, Zürich und St. Gallen. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 66/1, 1994, 31–65.

29 Takahashi, Die richtige Aussprache (wie Anm. 24), hier S. 70.

30 Iwar Werlen: Variation im gesprochenen Hochdeutschen in der deutschen Schweiz – am Beispiel der Nachrichten von Radio DRS 1 und DRS 3. In: Festschrift für Heinrich Löffler zum 60. Geburtstag. Tübingen (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 80), 311–329.

31 Ingrid Hove: Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz. Tübingen: Niemeyer, 2002, 197, hier S. 108.

32 Hove, Die Aussprache der Standardsprache (wie Anm. 31), hier S. 109.

Realisierungen als eine zweite Reduktionsstufe und die Nichtrealisierung des R als Schwundstufe.³³ Die Tendenz in dieser Richtung ist mit dem Wandel der R-Aussprache in der österreichischen und bundesdeutschen Varietät vergleichbar, was von gleichen Prozessen in allen drei nationalen Varietäten der deutschen Standardsprache zeugen könnte.

4. Zusammenfassung

Der Prozess der positionsbedingten Erweichung wie auch Elidierung des R-Lautes scheint sowohl in der schweizerdeutschen als auch bundesdeutschen und österreichischen Varietät der Standardsprache fortgeschritten zu sein. Als eines der wichtigsten lautlichen Merkmale der nationalen Standardvarietäten gilt die Realisierung des R-Lautes. Im Schweizerhochdeutschen ist das z. B. die fehlende Vokalisation des R im Auslaut, was aber der heutigen Sprechrealität nicht ganz entspricht, weil man immer öfter Vokalisierungen und Elidierungen nach Lang- und Kurzvokal feststellt. Oder die mundartliche vorherrschende Variante des alveolaren R wird von manchen SchweizerInnen beim Sprechen der Standardsprache durch uvulares R und von ÖsterreicherInnen durch velar-uvulare Frikative, uvulare Vibranten und velar-uvulare Approximanten ersetzt. Zu vermuten wäre, dass diese Erscheinung einerseits auf dem Einfluss des Mediendeutschen beruht. Andererseits geht die synergetische Linguistik, eine Anfang des 21. Jahrhunderts entstandene interdisziplinäre Forschungsrichtung, davon aus, dass in der Sprache aufgrund äußerer Einflüsse Prozesse ablaufen, die zu Veränderungen von Systemstruktur führen. Zu den äußeren Einflüssen zählen soziale und kulturelle Systeme, der Übertragungskanal als das physikalische Medium und die Sprachverwender, das heißt Menschen mit bestimmten biologisch determinierten Eigenschaften, wie ihrem Artikulationsapparat, ihrem Gehör, Sprachverarbeitungs-, Spracherzeugungs- und Spracherwerbsmechanismen, Gehirn und Gedächtnis. Außerdem laufen innerhalb des Sprachsystems kooperierende und konkurrierende Prozesse ab, welche die Systemgrößen an die Systembedürfnisse anpassen, da selbst die Systemumwelt nicht statisch ist.³⁴ Der synergetische Ansatz ist in dem Fall besonders angebracht, wenn der Zustand eines Systems sich fern eines Gleichgewichts befindet. Da sich die Sprache in vielen Bereichen durch Variabilität kennzeichnet (beispielsweise existieren die so genannten Fluktuationen durch die

33 Frank Schindler: Beiträge zur deutschen Hochlautung. Hamburg: Buske Helmut Verlag GmbH, 1974, 109.

34 Christiane Hoffmann/Andrea Krott: Einführung in die Synergetische Linguistik. In: Korpuslinguistische Untersuchungen zur quantitativen und dytemtheoretischen Linguistik. Hrsg. von Reinhard Köhler. Trier, 2002, 1–29.

unterschiedliche Realisierung eines Phons), handelt es sich um einen heterogenen, dynamischen Forschungsgegenstand mit eigenen Selbstorganisations- und Selbstregulationsmechanismen.

Aus der mehr als 100jährigen Geschichte der R-Untersuchungen in der bundesdeutschen Standardvarietät lässt sich Folgendes schlussfolgern: Das R geht allmählich aus der Klasse der Sonorlaute in die Klasse der Geräuschlaute über und bildet eine stimmhafte Opposition zu dem stimmlosen Ach-Laut. Solch eine Verschiebung hat Andre Martinet vorausgesagt: Wenn ein Phonem in kein Korrelationssystem integriert wird, unterliegt es höchstwahrscheinlich Veränderungen und findet irgendwann sein Paar, indem eine Korrelation gebildet wird.³⁵ Hier handelt es sich um selbstorganisierende Mechanismen, die die Entstehung von neuen Strukturen im System ermöglichen. Was selbstregulierende Mechanismen angeht, so geht es zum einen um das Bedürfnis nach Minimierung des Produktionsaufwands, das für die Bestrebung steht, die Veränderung des Artikulationsapparats von einem Phon zum anderen minimal zu halten, und zum anderen um das Bedürfnis nach Minimierung des Gedächtnisaufwands, das der Bestrebung gleichkommt, die Anzahl der distinktiven Merkmale möglichst gering zu halten.³⁶ Ulbrich nennt es das Gesetz der bequemen Artikulation, das auf dem Prinzip der Ökonomie, d. h. mit dem geringsten Kraftaufwand einen optimalen Verständigungseffekt zu erzielen, beruht.³⁷

Vermutlich laufen auf der phonetischen Ebene der deutschen Sprache universelle Prozesse ab, die zur Vereinheitlichung auch auf der phonetischen Ebene führen, wovon die Besonderheiten der R-Realisierung zeugen. Die gesprochene Sprache ist ständig Veränderungen ausgesetzt, die mit jedem Generationswechsel die Überprüfung der jeweiligen Aussprachenormen notwendig machen. Um diese Veränderungen in der Sprechrealität festzustellen, bedarf es einer gründlichen Beobachtung und Erforschung. Einen starken Impuls, den unendlichen Prozess des Funktionierens und der Selbstentwicklung der Sprache zu untersuchen, gibt die Synergetische Linguistik, die sich als methodisches Hilfsmittel eignet, wenn die Systemdynamik des Forschungsobjekts im Vordergrund der Untersuchung steht.

35 Andre Martinet: *Printsip ekonomiji w fonetitscheskich izmenenijach: Problemy diachronitneskoj fonologiji*. Moskwa: Inostrannyje jazyki, 1960, 262, hier S. 109.

36 Hoffmann/Krott, Einführung in die Synergetische Linguistik (wie Anm. 33), hier S. 7.

37 Horst Ulbrich H. R-Aussprache 1966 und 1996 – stabile und instabile Realisationsmodi. In: *Interkulturelle Kommunikation*. Hrsg. von Ingrid Jonach. München; Basel: E. Reinhardt, 1998, 143–152.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin: Gruyter, 1995, 575.
- Bickel, Hans: Deutsch in der Schweiz als nationale Varietät des Deutschen. In: Sprachreport 4, 2000, 21–27.
- Deutsches Aussprachewörterbuch. Hrsg. von Eva-Maria Krech/Eberhard Stock/Ursula Hirschfeld/Lutz Christian Anders. Berlin: W. de Gruyter, 2009, 1076.
- Domaschnew, Anatolij I.: Sowremwnnyj nemetskij jazyk w ego natsionalnych wariantach. Moskwa: Nauka, 1983, 230.
- Domaschnew, Anatolij I. Noch einmal über die nationalen Sprachvarianten im Deutschen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte 17.3, 1989, 342–355.
- Essen, Otto v.: Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin: Akademie-Verl., 1957, 183.
- Graf, Juliane/Meißner, Bjorn: Neue Untersuchungen zur r-Realisation. In: Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 1, 1996, 68–76.
- Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. Hrsg. von Eva-Maria Krech u. a. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982, 600.
- Hoffmann Christiane/Krott Andrea: Einführung in die Synergetische Linguistik. In: Korpuslinguistische Untersuchungen zur quantitativen und systemtheoretischen Linguistik. Hrsg. von Reinhard Köhler. Trier, 2002, 1–29.
- Hove, Ingrid: Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz. Tübingen: Niemeyer, 2002, 197.
- Klaaß, Daniel: Untersuchungen zu ausgewählten Aspekten des Konsonantismus bei österreichischen Nachrichtensprechern. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH, 2009, 272.
- Krämer, Wolfgang: Akustisch-phonetische Untersuchungen zum vokalischen /R/-Allophon des Deutschen. Hamburg: Helmut Buske, 1979, 253.
- Martinet, Andre: Printsip ekonomiji w fonetičeskič izmenenijach: Problemy diachroničeskoj fonologiji. Moskwa: Inostrannyje jazyki, 1960, 262.
- Muhr, Rudolf: Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachedatenbank. Peter Lang, 2008, 524.
- Panizzolo, Paola: Die schweizerische Variante des Hochdeutschen. Marburg: Deutsche Dialektgeografie, 1982, 92.
- Riesel, Elisa: Der Stil der deutschen Alltagsrede. Leipzig: Reclam, 1970, 467.
- Rues, Beate: Noch einmal R. In: Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 5 (2001), 127–134.

- Schindler, Frank: Beiträge zur deutschen Hochlautung. Hamburg: Buske Helmut Verlag GmbH, 1974, 109.
- Siebenhaar, Beat: Regionale Varianten des Schweizerhochdeutschen: Zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen in Bern, Zürich und St. Gallen. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 66/1, 1994, 31–65.
- Siebs, Theodor: Deutsche Bühnenaussprache. Berlin, 1898, 65 S.
- Takahashi, Hideaki: Die richtige Aussprache des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: nach Maßgabe der kodifizierten Normen. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH, 1996, 277.
- Ulbrich, Horst: R-Aussprache 1966 und 1996 – stabile und instabile Realisationsmodi. In: Interkulturelle Kommunikation. Hrsg. von Ingrid Jonach. München; Basel: E. Reinhardt, 1998, 143–152.
- Vasylchenko, Elena: Funktionieren der /r/-Allophone in der Rede der deutschen Nachrichtensprecher 1923–2003 (instrumental-phonetische Untersuchung). Dissertation. Odessa 2005, 247.
- Werlen, Iwar: Variation im gesprochenen Hochdeutschen in der deutschen Schweiz – am Beispiel der Nachrichten von Radio DRS 1 und DRS 3. In: Festschrift für Heinrich Löffler zum 60. Geburtstag. Tübingen (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 80), 311–329.
- Wörterbuch der deutschen Aussprache. Hrsg. von Eva-Maria Krech u. a. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1964, 600.

„Schwyzertütsch isch Kult“ – Schweizerdeutsch lernen im akademischen Kontext der zweisprachigen Universität Freiburg

Claudine Brohy

Abstract: Deutsch ist in sechs Staaten offizielle oder kooffizielle Sprache und wird in anderen Ländern als regionale oder lokale Sprache benutzt sowie als Minderheiten- oder Regionalsprache geschützt und gefördert. dazu muss man den Gebrauch von Dialekten erwähnen. In der deutschsprachigen Schweiz sind diese ein wichtiger Teil der Identität. Sie werden von allen sozialen Gruppen in der Familie erworben und als unmarkierte mündliche Umgangssprache benutzt und manchmal auch geschrieben. An Schulen und in der Erwachsenenbildung werden sie als Fremdsprache angeboten, und in Bezug auf die ausländische Bevölkerung gelten sie als Gradmesser der sozialen Integration.

Seit vielen Jahren bietet auch das Sprachenzentrum der offiziell zweisprachigen Universität Freiburg den Studierenden Schweizerdeutschkurse an, welche vor allem das Verstehen der verschiedenen Dialekte zum Ziel haben. Dieser Beitrag gibt einen allgemeinen Überblick über den Dialekt und das Schweizerdeutschlernen in der Schweiz. Ferner bespricht er die Resultate einer Untersuchung, welche bei den Teilnehmenden des Kurses „Schweizerdeutsch verstehen“ der Universität Freiburg durchgeführt wurde. Diese bringen z. B. zu Tage, dass die meisten Studierenden eigentlich Studentinnen sind, dass sie aus Deutschland stammen und vor allem zu beruflichen Zwecken Dialekt lernen, und dass sie oft nicht nur das Verstehen, sondern auch das Sprechen des Schweizerdeutschen als Lernziel haben.

Key words: Dialekt, Schweiz, Spracheinstellungen, Varietäten, Plurizentrik, Lehrmaterialien, rezeptive Kompetenzen

1. Einleitung

Deutsch ist in sechs Staaten offizielle oder kooffizielle Sprache und wird in anderen Ländern als regionale oder lokale Sprache benutzt. In Europa wird es auch als Minderheiten- oder Regionalsprache geschützt und gefördert¹. Darüber hinaus wird es in Übersee als Migranten- oder ehemalige Kolonialsprache benutzt und geniesst dabei z. T. eine gewisse Anerkennung. Der Existenz von

1 Europarat: Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Strassburg: Europarat 1992.

nationalen Standardvarietäten wird man mit dem Terminus des *Deutschen als plurizentrischer Sprache* gerecht², dazu muss man den variierenden Gebrauch von Dialekten erwähnen. Von allen deutschsprachigen Ländern weist die Schweiz die stärkste Dialektverwendung auf, wobei der alemannische Dialekt auch in Südwestdeutschland, im Elsass, in Westösterreich, in Norditalien und im Fürstentum Liechtenstein gesprochen wird, Staatsgrenzen sind hier wie häufig auch anderswo keine Dialekt- oder Sprachgrenzen.

In diesem Beitrag wird kurz die soziolinguistische Situation der deutschsprachigen Schweiz dargestellt und der Erwerb des Dialekts als Mutter- oder Erstsprache erörtert. Dann wird auf das Erlernen des Dialekts als Zweit- oder Fremdsprache im Allgemeinen und in der Schule eingegangen, und schliesslich wird das Lehren und Lernen des Dialekts im Kontext anderer Sprachen an der Universität und eine Untersuchung dazu vorgestellt.

1.1 *Dialekte, Standarddeutsch und Diglossie in der deutschsprachigen Schweiz*

In der deutschsprachigen Schweiz werden die Dialekte von allen sozialen Gruppen in der Familie und in der sozialen Umgebung erworben und sind ein wichtiger Teil der Identität. Sie werden als unmarkierte mündliche Umgangssprache benutzt und in unterschiedlichem Ausmass auch gelesen und geschrieben (Literatur, private Korrespondenz, Tagebücher, soziale Medien, Chats, Blogs, SMS, Mails, Werbung etc.). Hochdeutsch (in der Schweiz synonym auch Standardsprache, Hochsprache oder Schriftdeutsch genannt) wird für die Schriftlichkeit und für (sehr) formelle mündliche Situationen benutzt, die nationale Standardvarietät wird *Schweizerhochdeutsch*³ genannt, welche natürlich nicht mit dem Schweizerdeutschen (manchmal auch in hochdeutschen Texten Schwyzertütsch, Schwyzerdüütsch o. ä. geschrieben) zu verwechseln ist. Das Verhältnis und die Domänenverteilung zwischen Schweizerhochdeutsch und Dialekt, auch Mundart genannt, werden als *Diglossie* bezeichnet; die Deutschschweizer Diglossie ist eines der vier prototypischen Beispiele, welche von

- 2 Vgl. Michael Clyne: *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter 1992; Ulrich Ammon: *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Berlin: Walter de Gruyter 1995; Ulrich Ammon: *Die nationalen Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 141–158; Sara Hägi: *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2006.
- 3 Hans Bickel/Christoph Landolt: *Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Berlin: Dudenverlag 2012.

Ferguson⁴ in seinem vielzitierten Artikel besprochen wird⁵. Die verschiedenen Dialekte⁶ – sie werden meist nach Kantonen verortet, obwohl es mehr Dialekte als deutschsprachige Kantone gibt, – werden intergenerationell in der Familie vermittelt, sie bilden also die Mutter- oder Erstsprache der Kinder, obwohl rezeptive und produktive Kompetenzen im Hochdeutschen durch Medien, Kinderliteratur, Familien- und soziale Beziehungen in unterschiedlichem Ausmass bei Kindern im Vorschulalter durchaus auch vorhanden sind.

Im Jahr 1990 sprachen 92,1 % der Schweizerinnen und Schweizer ausschliesslich Dialekt zu Hause, 4,9 % benutzten sowohl den Dialekt als auch Standarddeutsch, die Ziffern beliefen sich 2000 auf 90,8 % bzw. 5,4 %⁷. Der Gebrauch des Dialekts durch Migrantinnen und Migranten in der deutschsprachigen Schweiz gilt als Gradmesser der sozialen Integration. Im Art. 4 des Bundesgesetzes über die Ausländerinnen und Ausländer⁸ wird aber nur das Erlernen einer *Landessprache* erwähnt, ohne dass der Dialekt und/oder das Hochdeutsche separat erwähnt würden:

Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer vom 16. Dezember 2005

Art. 4 Integration

⁴Es ist erforderlich, dass sich Ausländerinnen und Ausländer mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und Lebensbedingungen in der Schweiz auseinandersetzen und insbesondere eine Landessprache erlernen.

In der öffentlichen Dialektverwendung gibt es aber gewichtige kantonale Unterschiede, so wird im zweisprachigen Kanton Bern (zu 84.7% deutschsprachig⁹) im Grosse Rat (kantonaes Parlament) und in der zweisprachigen Stadt Biel in den politischen Behörden auf Schweizerdeutsch und Französisch debattiert, was im ebenfalls zweisprachigen Freiburg unmöglich wäre. Vorstandssitzungen und Jahresversammlungen von lokalen Vereinen werden meist im Dialekt abgehalten, ausser es würde sich um Vereine handeln, welche über die Sprachgrenzen hinweg aktiv sind, oder es würde jemand im Publikum verlangen, dass man das Hochdeutsche oder mehrsprachige Ansätze wählt.

4 Charles A. Ferguson: Diglossia. In: Word 15 (1959), 325–340.

5 Vgl. Claudine Brohy: Plurilinguisme, diglossie et minorités: le cas de la Suisse. In: Lengas 73 (2013).

6 Da die Dialektgrenzen fliessend sind, ist es unmöglich zu sagen, wie viele Dialekte es überhaupt gibt.

7 Georges Lüdi/Iwar Werlen: Sprachenlandschaft in der Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 2000, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2005, hier S. 37.

8 Vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft: Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer vom 16. Dezember 2005.

9 Siehe: Kanton Bern. Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Hauptsprachen. 2015.

Was die Deutschschweizer Mundarten, das Schweizerhochdeutsche oder die Diglossie betrifft, so sind Aspekte wie Sprachgeschichte, Entwicklung, Variation, Entlehnungen aus verschiedenen Sprachen, Erwerb, Kompetenz, Gebrauch, Domänenverteilung, Einstellungen etc. sehr gut beschrieben und erforscht¹⁰. Es gibt auch viele Grammatiken¹¹ und Wörterbücher¹²; eines davon, das Idiotikon, wurde im 19. Jahrhundert¹³ angedacht und ist immer noch nicht abgeschlossen¹⁴. Der Dialekt ist eine stets in Frage gestellte Selbstverständlichkeit. Nicht nur Linguistinnen und Dialektologen, viele Personen, welche durch ihren Beruf mit Sprache zu tun haben, wie Journalisten und Lehrpersonen, äussern sich zu verschiedenen Themen, welche mit dem Dialekt in Beziehung stehen, darüber hinaus sind sie ein Dauerthema für alle vier Sprachgemeinschaften der Schweiz (Smalltalk, Medien, Leserbriefe, Blogs, Chats etc.) und somit ein wichtiger Teil der Laienlinguistik. Ein nicht geringer Teil des Diskurses betrifft die Frage, ob das Hochdeutsche Teil der Muttersprache ist, oder als Fremdsprache oder Halbfremdsprache empfunden wird, ob Hochdeutschkompetenzen allgemein in der Bevölkerung abnehmen, die Reinhaltung der Dialekte, die Mundartpflege und der Beliebtheitsgrad der verschiedenen Dialekte. Der französischsprachige Diskurs dreht sich dabei auch um die mangelnde Ästhetik der Dialekte, ihr sprachpolitischer Status und die Frustration der Welschen (Französischsprachigen), welche in der Schule Hochdeutsch lernen, das ihnen dann nach einem Umzug in das deutschsprachige Sprachgebiet wenig nützt. Diese einzelnen Aspekte werden von allen Sprachgemeinschaften in Karikaturen thematisiert¹⁵.

- 10 Siehe z. B.: Iwar Werlen: Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? In: *Babylonia* 1 (1998), 22–35; Walter Haas: Die deutschsprachige Schweiz. In: *Die viersprachige Schweiz*. Hrsg. von Hans Bickel und Robert Schläpfer. Aarau: Sauerländer ²2000, 57–138; Helen Christen: Hybride Dialekte? Zu sprachlichen Kontakterscheinungen in der Deutschschweiz. In: *Tertium Datur! Formen und Facetten interkultureller Hybridität*. Hrsg. von Sabine Haupt. Wien: LIT-Verlag 2014, 85–97.
- 11 Z. B.: Ludwig Fischer: *Luzerndeutsche Grammatik*. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag 1960; Werner Marti: *Berndeutsch-Grammatik für die heutige Mundart zwischen Thun und Jura*. Bern: Francke 1985.
- 12 Z. B. Christian Schmutz/Walter Haas: *Senslerdeutsches Wörterbuch*. Freiburg: Paulusverlag ³2013.
- 13 Franz Joseph Stalder: *Versuch eines schweizerischen Idiotikon, mit etymologischen Bemerkungen untermischt*. Aarau: Sauerländer 1812.
- 14 *Idiotikon: Schweizerisches Idiotikon*. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache. Frauenfeld 1881ff.
- 15 Siehe: Claudine Brohy: Die Schweiz und ihre Vielsprachigkeit: Wie spiegeln sich Wertvorstellungen und Wertekonflikte in Karikaturen? In: *Wertkonflikte und Wertewandel*. Hrsg. von Christian Giordano und Jean-Luc Patry. Münster: Lit Verlag

Der verbreitete Gebrauch des Dialekts im Sozialleben, in den Medien und in der Ausbildung wird v. a. mit drei Argumenten kritisiert und in Frage gestellt: Der Dialekt trenne die Deutschschweizer Bevölkerung von ihrem kulturellen und sprachlichen europäischen Hinterland, er sei für die Schweizer Sprachminderheiten ein Problem, weil sie de facto zwei Sprachen lernen müssen, um sich sozial und beruflich integrieren zu können, und schliesslich erschwere er die Integration der ausländischen Bevölkerung. Deswegen wurde auf schulischer Ebene in der deutschsprachigen Schweiz der Gebrauch des Hochdeutschen ab Kindergarten als obligatorisch erklärt, was aber in einigen Kantonen mit den Instrumenten der direkten Demokratie bekämpft wurde¹⁶.

Ca. 25% die Bevölkerung besitzt keinen Schweizer Pass, wobei die deutsche Einwanderung die zweitgrösste Gruppe darstellt, nach der italienischen und vor der portugiesischen. Mehr als 303'000 Personen aus Deutschland wohnten Ende 2016 in der Schweiz, besonders im Raum Zürich¹⁷, die Schweiz ist das wichtigste Ausreisezielland der Deutschen. Somit kommen die Deutschen, die meist qualifiziert oder hochqualifiziert sind, mit dem Schweizerdeutschen, und die Deutschschweizer Bevölkerung insbesondere am Arbeitsplatz mündlich immer häufiger mit dem Hochdeutschen in Kontakt¹⁸. Zahlreiche Blogs und Publikationen erklären den deutschen Expats Deutschschweizer Kultur, Merkwürdigkeiten und Traditionen, wobei auch oft auf sprachliche Besonderheiten des Schweizerhochdeutschen und der Dialekte eingegangen wird¹⁹. Für die Deutschen, vor allem aus dem südlichen Raum, ist das Verstehen der Dialekte erleichtert, hingegen wird oft angenommen, dass das Sprechen für sie u. U. schwieriger als für Sprecher und Sprecherinnen anderer Ausgangssprachen ist²⁰.

2005b. 105–118; RTS (Radio Télévision Suisse): Tous au suisse-allemand. Infrarouge, 19. Oktober 2010.

16 Vgl. Claudine Brohy: „Des sonorités rudes“, „pas de grammaire“, „plus de cent dialectes“. Ringvorlesung 2017/2018, 4.12.2017, Universität Freiburg.

17 Bundesamt für Statistik, Neuchâtel 2016.

18 Siehe: Cko: Warum immer mehr Deutsche die Zürcher Mundart lernen. In: Neue Zürcher Zeitung, 24. März 2007.

19 Siehe z. B. Blogwiese, 2015: Erlebnisse und sprachliche Beobachtungen als Deutscher in der Schweiz.

20 Siehe z. B. Simone Schmid: Grüzi wohl? Warum Deutsche am Schweizerdeutsch scheitern. In: NZZ am Sonntag, 20. Juni 2010.

2. Schweizerdeutsch als Zweit- oder Fremdsprache lernen

2.1 Allgemeiner Überblick

Das Erlernen des Schweizerdeutschen kann sich in verschiedenen Lernumgebungen abspielen: In einem Sprachbad in der deutschsprachigen Schweiz, in der welschen Schweiz z. T. in der Schule oder an Privatschulen.

In der deutschsprachigen Schweiz wird der Dialekt in einem sehr unterschiedlichen Alter von Migrantinnen und Migranten erworben und gelernt, dies betrifft die Binnenmigration (Personen aus der französischsprachigen Westschweiz und der italienischsprachigen Schweiz)²¹ und die internationale Migration²². Jüngere Personen erwerben das Schweizerdeutsche informell durch schulische und soziale Kontakte, ältere eignen sich spontan, autonom, oder durch Sprachkurse individuell sehr unterschiedliche rezeptive und oft auch produktive Kompetenzen an.

In der Westschweiz hegen aber viele Personen Zweifel am Sinn des Lernens und überhaupt an der Lernbarkeit der Dialekte, da diese weder standardisiert und noch vereinheitlicht sind und auch keine ausgesprochene Schriftkultur existiert. In den Köpfen vieler Personen haben Dialekte keine Grammatik; es gibt es zu viele Dialekte, was dazu führt, dass sich Dialektsprecher untereinander nicht verstehen würden, darüber hinaus werden sie oft als wenig ästhetisch wahrgenommen: „Bien des Romands se découragent [de l'apprentissage du dialecte]. Ils se disent aussi, en somme, que ce parler primitif, sans génitif, sans futur ni imparfait, aux sonorités rudes, ne vaut pas un tel effort“²³.

Die Normiertheit der französischen Sprache, und auch deren Bedeutung als Gradmesser des sozialen Aufstiegs, spielt eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung anderer Sprachen, insbesondere der Nichtstandardvarietäten. Das allmähliche Verschwinden im 20. Jahrhundert der Westschweizer Dialekte, Patois genannt, wird dabei bisweilen von Frankophonen als positives, nachahmenswertes Beispiel für die Deutschschweiz zitiert, oder manchmal auch als kollektives Trauma angesehen.²⁴ Aber die Existenz und der Gebrauch der

21 Dies betrifft die Romanischsprachigen nicht, da alle wegen des Minderheitenstatus des Romanischen (mindestens) zweisprachig Romanisch-Deutsch sind.

22 Siehe Georges Lüdi/Bernard Py: Fremdsprachig im eigenen Land. Basel: Helbling und Lichtenhahn 1994 (v. a. Kap. 4, *Mundart und Deutsch lernen*, 127–142).

23 Richard Walter: Le Romand face au 'Bärdütsch'. In: Construire, 23. Juni 1976; Übersetzung: „Viele Westschweizer werden vom Erlernen der Dialekte entmutigt. Sie denken auch, dass dieses primitive Idiom, ohne Genitiv, ohne Futur und Imperfekt, mit rauhen Lauten, eigentlich der Mühe nicht wert ist“.

24 Im Moment gibt es aber ein verstärktes Interesse am Patois (Frankoprovenzalisch und Franc-Comtois) und Initiativen zu dessen Revitalisierung, er wird in der Schweiz seit 2016 durch die Europäische Charta der Regional- oder Minderheiten

Deutschschweizer Dialekte und deren Erlernen polarisiert die Westschweizer Gesellschaft extrem.

Die Verwendung des Dialekts würde aus der Sicht der Frankophonen die Binnenmigration verhindern, da das in der Schule gelernte Hochdeutsch es nicht erlaube, die Mundart auch nur annähernd zu verstehen, der gefühlte Unterschied zwischen den beiden Varietäten würde durch den Umstand bestätigt, dass die Deutschschweizer das Hochdeutsche als Fremdsprache empfänden. Diese Argumente werden in kontradiktorischen Radio- und Fernsehsendungen und Artikeln in Zeitungen und Zeitschriften²⁵ und deren Blogs eingehend diskutiert, z. B. in der wöchentlichen Politsendung des Westschweizer Fernsehens *Infrarouge*²⁶. Um die Situation zu entschärfen, schlagen einige Romands und auch Ausländer verschiedene Massnahmen vor: Begrenzung des Gebrauchs des Dialekts im engsten Familienkreis, allgemeines Verbot der Mundarten, da die Westschweizer ihre Dialekte ja auch aufgeben bzw. aufgegeben haben, Standardisierung und Vereinheitlichung der Dialekte und ihre Anerkennung als Amtssprache, damit Gebrauch und gesetzlicher Rahmen besser übereinstimmen, Verwendung des Englischen als neutrale Zweitsprache für alle, wobei gewisse Vorschläge sehr sarkastisch tönen²⁷. In einigen Beiträgen wird aber auch die Ein- und Durchführung von Dialektunterricht an den Westschweizer Schulen vorgeschlagen und diskutiert²⁸, parallel zum Hochdeutschunterricht, der für alle Schülerinnen und Schüler in der Westschweiz ab der dritten Primarklasse obligatorisch ist. Auch die Kommission, die in der Westschweiz für

des Europarats (1992) geschützt und gefördert, was für die Deutschschweizer Dialekte nicht der Fall ist.

- 25 Z. B. in: Pierre Nebel: Schwyzertütsch über Alles. In: L'Hebdo, 31. März 2005; Andreas Auer: Monsieur Hodgers, qu'avez-vous contre le suisse-allemand? In: Le Temps, 24. März 2010.
- 26 Einige Karikaturen, die während der Sendung geschaffen wurden, befinden sich unter: RTS (Radio Télévision Suisse): Tous au suisse-allemand. *Infrarouge*, 19. Oktober 2010.
- 27 Cf. z.B.: Mario Puelma: Die Eidgenossenschaft und das deutschschweizerische Sprachproblem. In: Sprachspiegel 46 (1990), Heft 1, 1–7; Isabelle Gay: Sprechen Sie hoch dütsch [sic]? In: Le Courrier, 19 Juni 2006.
- 28 Z. B. in: Jean-Claude Pécelet: Pour abattre le 'rideau de rösti': Schwyzertütsch à l'école?, TLM, 27. September 1980; Gérard Merkt: Pour une intégration des dialectes alémaniques dans l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, Bulletin CILA 33 (1981), 73–93; Christelle Cuennet/Jean-Laurent Guinchard/Laurent Widmer: Le schwyzertütsch fera-t-il peur encore longtemps? In: Le Message du Collège 45 (1992), Heft 2, 21–27; JYG: Pas de Schwiitzerdütsch, mais des premiers secours. In: Le Nouvelliste, 14. Dezember 2012; Joëlle Challandes: Le „Schwyzertütsch“ à Genève. In: Coopération, 18. März 2013; Lisa Scherwey: Das Schweizerdeutsch in den waadtländischen Schulen, Seminararbeit Linguistische Grundlagen, Universität Freiburg 2015.

den Deutschunterricht zuständig war, empfahl, Schritte in Richtung des Verstehens der Deutschschweizer Dialekte zu unternehmen²⁹, was aber in den Lehrplänen nicht berücksichtigt wurde.

Aber auch die Dialektsprechenden selber geben unterschiedliche Signale. Bisweilen sind sie es, die den Sinn des Erlernens des Schweizerdeutschen in Frage stellen, wie dies der Kommentar in einem Blog der Neuen Zürcher Zeitung illustriert (nach dem Artikel von Schmid 2010): „Sie lassen sich nicht wirklich lernen. Weder in der Schweiz, in Deutschland oder in Österreich – und auch ausserhalb des deutschen Sprachraums nicht. Von daher halte ich Dialektkurse für Quatsch.“

Staatliche Institutionen, Verbände und private Sprachschulen bieten in der Westschweiz Schweizerdeutschkurse an, welche unterschiedliche Formen annehmen können: firmeninterne Kurse, Privatstunden, Gruppenkurse, Coaching. Das Argument ist v. a. wirtschaftlicher Natur: Westschweizer sollen mit Geschäftspartnern, Lieferanten, Kundinnen oder Kolleginnen am Hauptsitz in deren „Herzessprache“ kommunizieren, oder sie zumindest verstehen können, da wichtige Angelegenheiten bei der Kaffeemaschine oder nach einer auf Hochdeutsch gehaltenen Sitzung im Dialekt besprochen werden, wie dies eine Dialektlehrerin an einer Privatschule auch beschreibt: „Dans les entreprises, notamment, les gens se rendent compte que c’est un avantage de pouvoir communiquer avec des clients alémaniques autour d’un café, dans un langage détendu. Et ça, seul le dialecte le permet!“³⁰. Die Klubschule Migros³¹ bietet seit den 1950er Jahren Dialektkurse an (gemäss den mündlichen Informationen einer ehemaligen Teilnehmerin), in Freiburg haben zwischen Februar 2008 und Ende März 2016 301 Personen einen Dialektkurs besucht, und die Handels- und Industriekammer des Kantons Freiburg hat zwischen Juni 2016 und November 2017 16 (von 18 Einschreibungen) Schweizerdeutschdiplome vergeben (persönliche Mitteilungen).

2.2 Entwicklung der Lehrwerke

Trotz der negativen Einstellungen gegenüber den Dialekten wurden und werden diese also nicht nur erworben, sondern auch gelernt. Lehrbücher und

29 Cf. CREA: *L’allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP 1992.

30 Grégory Wicky: *Apprendre le suisse allemand? „Pas difficile du tout!“* In: 24 Heures, 1. Februar 2008, Übersetzung: „Die Leute realisieren, dass es in Firmen ein Vorteil ist, mit Deutschschweizer Kunden entspannt bei einem Kaffee im Dialekt kommunizieren zu können. Und das bringt nur der Dialekt zustande!“.

31 Siehe: Deborah Onnis: *Dank Mundart-Kurs ‘richtig dazugehören’*. In: 20 Minuten, 10 Januar 2014; École-Club Migros 2015; Klubschule Migros 2016.

Lernmaterialien dazu gibt es schon länger, das älteste Lehrbuch, das ich gefunden habe, stammt aus den dreissiger Jahren³², es fällt also in die Zeit, als das Schweizerdeutsche als psychologische Landesverteidigung propagiert wurde. Es weist eine für diese Lehrwerkgeneration typische grammatische Progression auf und ist in 24 Themen gegliedert („Der Artikel“, „Die Präpositionen“, „Die dritte Konjugation“ etc.). Das Lehrwerk von Baur erschien im Jahr 2008 in einer 13. ergänzten Auflage. Es eignet sich „für Kurse und den Selbstunterricht“ und richtet sich an Lernende, die schon Kompetenzen im Hochdeutschen haben:

Die vorliegende praktische Sprachlehre richtet sich an Studiosi, denen die deutsche Schriftsprache vertraut ist. Diese Voraussetzung erlaubt ein relativ rasches Vorgehen, denn vieles, das Angehörigen anderer Sprachen erklärt werden müsste, dürfte wegfallen. Allerdings birgt die nahe Verwandtschaft der beiden Sprachen zahlreiche Fallstricke: denn manches ist gleich, anderes nur ähnlich und vieles gerade Wesentliches hinwiederum ganz verschieden. Dessen muss sich der Lernende ständig bewusst sein (Baur 1992, 7–8).

Dieser Ansatz des Transfers zwischen Hochdeutsch und Dialekt (Interkomprehensionsansatz) wurde später von anderen Lehrwerken verwendet, andere richten sich an Französisch- oder Englischsprachige. Gewisse haben nur die Entwicklung von rezeptiven Kompetenzen zum Ziel, andere wurden für bestimmte Berufsdomänen konzipiert, z. B. den Handel, diese Kurse schliessen mit einem *Diplôme de Schwyzertütsch* ab. Es gibt Lehrwerke, die einen einzigen Dialekt berücksichtigen, andere behandeln verschiedene Mundarten. Biemann, dessen Lehrbuch sich an Französischsprachige richtet, schreibt in seinem Vorwort: „On croit facilement que, parce que chaque canton a son dialecte particulier, il est impossible d’apprendre le suisse allemand. C’est une erreur“³³. Er berücksichtigt einen ‘passe-partout’ – Dialekt, der „ressemble de plus en plus au parler de Zurich, centre le plus dynamique du pays“³⁴. Dieses Lehrwerk, dass aus ins Hochdeutsche und Französische übersetzten Sätzen besteht, ist Grammatik- und Wortschatzbasiert und richtet sich an frankophone Lernende.

Zusammenfassend bestehen Lehrwerke je nach Zielen, Zielgruppen und Didaktiken aus folgenden Elementen:

32 Arthur Baur: Praktische Sprachlehre des Schweizerdeutschen. Zürich: Rigi 1939ff.

33 Joseph Biemann: Schwyzerdütsch. Cours pratique de dialecte suisse allemand. Fribourg: J. Biemann 1958, hier S. 3, Übersetzung: „Man nimmt an, dass es nicht möglich ist, Schweizerdeutsch zu lernen, weil jeder Kanton seinen spezifischen Dialekt hat. Das stimmt nicht“.

34 Biemann: Schwyzerdütsch, 1958, hier S. 3, Übersetzung: „immer mehr dem Dialekt von Zürich gleicht, dem dynamischsten Zentrum des Landes“.

- Berücksichtigung bestimmter einzelner Grossraumdialekte, z. B. Bernoulli/Haeser/Schweizer (1972) für das Baseldeutsche
- Berücksichtigung einiger häufiger Dialekte, z. B. Büren (1999)
- Gebrauch in bestimmten Kontexten: z. B. Alltag (Schenker 1941), Handel und Wirtschaft (Zwicky 1979, 1984), Spital (Cordey 1991)
- Für bestimmte Ausgangssprachen, Deutsch (Pinheiro-Weber 2010), Französisch (Pinheiro-Weber³2016), Englisch (Lievano/Egger 2005, Pinheiro-Weber 2011)
- Nur Verstehen als Lehrziel z. B. Müller/Wertenschlag (1985)
- Verstehen und sprechen als Lehrziele, z. B. Stich (2002)
- Grammatische Progression, z. B. Baur (1939)
- Narrativer Ansatz (Feuz 1995)
- Für Kurse z. B. Beilstein-Schaufelberger (³2015)
- Für den Selbstunterricht, z. B. Büren (1999)
- Für Kurse und/oder den Selbstunterricht, z. B. Müller/Wertenschlag (2008).

2.2 Schweizerdeutsch an einer zweisprachigen Universität lehren und lernen

2.2.1 Sprachen an der Universität Freiburg

Schweizerdeutschkurse werden an den Sprachenzentren vieler Universitäten der Schweiz angeboten (für die Universität Lausanne, siehe Gerhartl 2017), sowohl im deutschen wie auch in französischen Sprachraum, so auch an der Universität Fribourg/Freiburg, welche seit ihrer Gründung im Jahr 1889 zweisprachig ist. Die Universität war seit Anfang sehr international, das hängt einerseits mit ihrem katholischen Status – der aber mit der Zeit immer weniger wichtig wurde – und mit ihrer Zweisprachigkeit zusammen. Wegen der zweisprachigen Lehre und der internationalen Zusammensetzung des Lehrkörpers und der Studierenden wurden sehr früh Sprachinstitute eingerichtet³⁵. Das Gesetz vom 19.11.1997 erwähnt in seinem Artikel 6 die Sprachen in Lehre und Verwaltung:

Art. 6. Sprachen

¹ Französisch und Deutsch sind die Sprachen in Lehre und Verwaltung.

² Die Fakultäten können andere Unterrichtssprachen zulassen.

35 Vgl. Claudine Brohy: „Heute Morgen, ich habe ein Freund gemietet“. In: Deutschfreiburg: Gestern, heute, morgen. Hrsg. von Jean-Pierre Anderegg, Claudine Brohy und Josef Vaucher. Freiburg: DFAG 2009, 95–103; Claudine Brohy: Cinqund-sechzig: Deutsch lernen oder das multilinguale Repertoire erweitern? In: Sprachen lernen, lehren und beurteilen im Kontext von Bologna und dem GER. Hrsg. von Catherine Blons-Pierre. Bern: Peter Lang 2012, 29–55.

³ Die Universität begünstigt und fördert das Verständnis zwischen Personen aus den verschiedenen Sprachgebieten und Kulturkreisen; insbesondere fördert sie zweisprachige Studien in Französisch und Deutsch.

Auch die Statuten vom 4.11.2016 führen die Zweisprachigkeit an:

Art. 102 Unterrichtssprachen

¹ Die Unterrichtssprachen sind Deutsch und Französisch. Die Fakultäten sorgen in der Lehre für ein angemessenes sprachliches Gleichgewicht.

² Andere Unterrichtssprachen können gemäss den Bedürfnissen der Bereiche verwendet werden.

In den akademischen gesetzlichen Grundlagen wird also die Deutschschweizer Diglossie nicht erwähnt, beziehungsweise wird sie implizit als Teil des Diastystems „Deutsch“ angesehen. Dennoch wird der Dialekt in der Verwaltung als mündliche Sprache am Telefon und am Schalter als unmarkierte Sprache benutzt, in den Büros ist er unter KollegInnen tägliche Kommunikationssprache. In der Lehre wird er von den Studierenden während Paar- und Gruppenarbeiten in Seminaren als Umgangssprache benutzt, er ist die Umgangssprache zwischen Studierenden und Dozierenden Deutschschweizer Herkunft für einen privaten Austausch während, vor und nach einer Veranstaltung oder während Sprechstunden. Meist wird im Dabeisein von Frankophonen oder Allophonen auf Hochdeutsch umgeschaltet. Seminare und Vorlesungen werden auf Hochdeutsch gehalten. Komplizierter wird es an der naturwissenschaftlichen Fakultät bei Laborarbeiten, da werden immer wieder Klagen laut, dass Studierende im Dialekt kommunizieren, ohne Rücksicht auf mangelnde rezeptive Dialektkompetenzen von Französisch-, Deutsch- oder Anderssprachigen³⁶. So sieht ein deutscher Dozent das Funktionieren der Diglossie während Sitzungen an der Universität Freiburg:

Schweizer KollegInnen sprechen in mehr oder weniger offiziellen Gremien selbstverständlich „Standarddeutsch“, wechseln jedoch, wenn die dritte Halbzeit hinter den Kulissen angebrochen ist, in Gruppen von drei bis acht Personen untereinander ins Schweizerdeutsche, auch wenn KollegInnen aus Deutschland dazu zählen, und zwar unmittelbar nachdem sie sich mit diesen auf „Hochdeutsch“ unterhalten haben. Das hat auf die Betroffenen einen Kalte-Dusche-Effekt [...] (Reinhardt 2013, 36–37).

Im Jahr 2016 waren an der Universität 10.436 Studierende eingeschrieben (ohne HörerInnen), davon waren 41,49% französischsprachig, 34,85% deutschsprachig, 21,59% anderssprachig und 2,08% zweisprachig

36 Claudine Brohy: Overt bilingualism – covert multilingualism? Official languages and ‘other languages’ in a bilingual French-German university, 2005a. (Beitrag an der Tagung „Bi- and multilingual universities: challenges and future prospects“, Universität Helsinki, 1.-3. September 2005).

Deutsch-Französisch³⁷. 16,4% der Studierenden stammten aus dem Ausland, in Wirklichkeit ist die Zahl aber höher, da die AusländerInnen, welche vor Studienbeginn schon in der Schweiz wohnten, darin nicht enthalten sind Französisch³⁸.

An der Universität Freiburg lehren und studieren seit Anfang viele Personen bundesdeutscher Herkunft, die verschiedenen Kombinationen zwischen Dialekt und Hochdeutsch im rezeptiven und produktiven Modus sind also eine Konstante des alltäglichen und akademischen Austausches.

2.2.2 Schweizerdeutsch an der Universität Freiburg lehren und lernen

Seit Anfang der 1980er Jahre werden an den Schweizer Universitäten Dialektkurse angeboten, so auch an der Universität Freiburg. Dazu kann man auch in einem vom Sprachenzentrum organisierten Sprachtandem im Duo den Dialekt lernen und gleichzeitig die eigene Muttersprache vermitteln. Seit 2008 haben dies 48 Studierende getan (von den 2.975 Studierenden, welche global für alle Sprachen eine Tandempartnerin oder einen Tandempartner gesucht und gefunden haben).

2.2.3 Persönliche Erfahrungen als Unterrichtende

Als junge Erwachsene habe ich einer Gruppe von frankophonen Freundinnen und Freunden Schweizerdeutsch unterrichtet, wobei ich mich v. a. auf Interkomprehensions- und Transferstrategien zwischen dem Dialekt und dem Hochdeutschen stützte³⁹. Dann habe ich an der Universität den Kurs *Varianten des Deutschen verstehen* unterrichtet⁴⁰, innerhalb dessen auch der Schweizer Dialekt unterrichtet wurde.

Seit 2014 unterrichte ich den Kurs *Schweizerdeutsch verstehen* mit dem Lehrmittel *Chunsch druus? (Verstehst du?)*⁴¹ am Sprachenzentrum der Universität Freiburg⁴². Das Lehrwerk besteht aus acht thematischen Kapiteln zum täg-

37 Errechnet aus: Rektorat: Jahresbericht Universität Freiburg. Freiburg: Universität Freiburg 2016, hier S. 49.

38 Errechnet aus: Rektorat: Jahresbericht 2016, hier S. 48.

39 Vgl. auch: Sabrina Gerhartl: Dialekt lehren und lernen im Westschweizer Kontext – Ein Erfahrungsbericht. In: *Babylonia* 2 (2017), 60–63.

40 Vgl. Thomas Studer: Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online*, 10 (2002), Heft 1/2; Thomas Studer: Varietäten des Deutschen verstehen lernen. In: *Spracherwerb und Lebensalter*. Hrsg. von Annelies Häcki Buhofer. Tübingen: Francke 2003, 105–118.

41 Martin Müller und Lukas Wertenschlag (Hrsg.): *Chunsch druus?* Bern: Schulverlag 2008.

42 Siehe auch Claudine Brohy: „Le suisse-allemand ça s’apprend pas, ça s’acquiert?“ In: *RTES* no 6/7 (2016/17), 123–136; Claudine Brohy: „Des sonorités rudes“, „pas de grammaire“, „plus de cent dialectes“. Wie, warum und wozu Schweizerdeutsch

lichen Leben, welche eine flache Progression aufweisen (z.B. *Woned Si scho lang do? En Guete mitenand! Wo schaffed Si?*). Das Buch wird durch eine DVD und vier CDs ergänzt, zusätzliche Dokumente wie Lösungen und Klangbilder in vier häufigen Dialekten (Berndeutsch, Zürichdeutsch, Baslerdeutsch, St. Gallerdeutsch) sind im Internet verfügbar, auf den CDs sind aber noch andere Dialekte berücksichtigt. Der Kurs ist mit zwei Wochenstunden dotiert (3 ECTS-Punkte) und dauert zwei Semester; welche jeweils mit einer Prüfung abschliessen, die aus der Übersetzung von behandelten Dialekttexten besteht. Für die Übersetzung kann Hochdeutsch, Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch oder eine Mischung aus diesen Sprachen verwendet werden, da es darum geht, zu zeigen, dass man die Texte versteht. Die Texte werden zu Beginn der Prüfung auch vorgelesen. Auf einer elektronischen Plattform (Moodle) werden zusätzliche Materialien verfügbar gemacht; das Buch wird also ergänzt durch Radio- und Fernsehsendungen, Comics, Musik, Literatur, Sprichwörter und Darbietungen von Komikern, die von ihrer Integration in der deutschsprachigen Schweiz sprechen, wie der Italiener Massimo Rocchi, der Türke Müslüm oder der Kosovar Bendrit Bajra. Wir lesen auch Auszüge aus Büchern, welche in den drei Versionen Dialekt, Hochdeutsch und Französisch vorhanden sind, z.B. *Der Chly Prinz*⁴³ oder *Dr Goalie bin ig*⁴⁴, welches 2012 ins Hochdeutsche und 2014 ins Französische übersetzt wurde. Die Studierenden werden auch ermutigt, Literatur auf Dialekt zu lesen bei gleichzeitiger Verwendung von Hörbüchern, oder Filme auf Schweizerdeutsch mit Untertiteln auf Deutsch oder Französisch zu sehen. Das Lehrwerk *Chunsch druus?* verfolgt einen resolut rezeptiv-kommunikativen Ansatz, darum sind im Buch grammatische Elemente nur spärlich vorhanden. Da aber die Studierenden mehr Grammatik wünschen, gibt es auf der elektronischen Plattform auch grammatische Aspekte, z.B. die Deklination, die Pronomina oder das Verbsystem. Es schreiben sich jeweils zwischen 30 und 42 Studierende ein, wobei nicht alle die Prüfung ablegen. Im Kurs werden die Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingesetzt (phonetische, lexikalische, grammatische und pragmatische Vergleiche mit dem Hochdeutschen, Französischen, Englischen, Italienischen, Portugiesischen, Polnischen, Arabischen).

2.2.4 Resultate einer Untersuchung

Um auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen und die Lernbedingungen besser verstehen zu können, wurden Daten aus den Einschreibelisten, einer Online-Befragung (siehe Anhang), den Bemerkungen am Schluss des Tests,

an der Uni lehren/lernen? Vortrag, gehalten am 4. Dezember 2017, Universität Freiburg.

43 Antoine de Saint-Exupéry: *Der Chly Prinz*. Bärndütsch vom Lorenz Pauli. Bern: Lokwort 2006.

44 Pedro Lenz: *Dr Goalie bin ig*, Luzern: Der Gesunde Menschenversand 2010.

der offiziellen Unievaluation und persönlichen mündlichen und schriftlichen Mitteilungen ausgewertet.

<i>Semester</i>	<i>Anzahl Studierende</i>			<i>Studium</i>		<i>Muttersprache</i>			
	<i>Total</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>Psychologie</i>	<i>Andere</i>	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>I</i>	<i>A</i>
HS 2015	32	27	5	21	11	22	4	2	4
FS 2016	36	32	4	22	14	23	3	4	6
HS 2017	30	23	7	16	14	14	8	1	7

Tab. 1: Profil der Studierenden

Legende: F=Frau, M=Mann, D=Deutsch; F=Französisch, I=Italienisch, A=Andere, FS=Frühlingssemester, HS=Herbstsemester

Gemäss den Einschreibelisten sind fast 85% der Teilnehmenden Frauen, die meist Psychologie und an zweiter Stelle diverse Sprachen auf Bachelorstufe studieren. Ursprünglich wurde der Kurs für Frankophone konzipiert, die Listen weisen aber eine Mehrzahl von Studierenden deutscher Muttersprache auf (fast 60%); es besuchen sogar mehr Anderssprachige als Frankophone den Kurs. Bei den anderen Sprachen kommen z. B. Luxemburgisch, Finnisch, Portugiesisch, slawische Sprachen, Japanisch und Chinesisch vor. Einige geben auch andere Dialekte an (Badisch, Schwäbisch).

28 Studierende haben den Online-Fragebogen ausgefüllt. Was die Gründe für das Erlernen des Dialekts betrifft, so gibt eine grosse Mehrheit an, dass weder die Präsenz des Dialekts in der Familie (23), noch der Dialekt als Muttersprache der Partnerin/des Partners (23) ausschlaggebend waren. 18 Personen denken, dass sie den Dialekt als zukünftige Arbeitssprache benutzen werden, und 20 geben an, dass der Gebrauch des Dialekts in Freiburg und in der Schweiz (26) das Lernen motiviert, das auch von kulturellen (23) und sozialen Gründen geleitet ist. Andere genannte Gründe sind Lust am Lernen, ein Integrationsbedürfnis, das Entdecken der eigenen Wurzeln und der Umzug nach Bern.

23 Studierende denken, dass das Erlernen des Dialekts den Deutschsprachigen leichter fällt als den Studierenden mit anderen Ausgangssprachen, was der Linguist und Dialektologe Iwar Werlen in einem Interview in der Neuen Zürcher Zeitung nuancierter sieht. Er nimmt an, dass dieser Umstand das Verstehen, aber nicht unbedingt das Sprechen erleichtert: „Eine Italienerin, die nachspricht, was sie hört, lernt den Dialekt tatsächlich einfacher“. Während des Kurses stellen die Studierenden öfters Fragen zu den phonetischen und lexikalischen Unterschieden zwischen den einzelnen Dialekten. Deshalb wurden vier

Fragen zu den Einstellungen gegenüber den Dialekten gestellt. Was die verständlichsten Dialekte betrifft, so wurden vor allem das Zürichdeutsche (14) und das Berndeutsche (12) genannt, welche auch als am leichtesten lernbar und am nützlichsten erachtet werden. Hingegen gab es keine Tendenz in Bezug auf die Schönheit der Dialekte, dieser Aspekt wird in Blogs und in den sozialen Medien von muttersprachigen Dialektsprechenden ausgiebig diskutiert.

In den Kommentaren⁴⁵ erwähnen die Studierenden ihre Fortschritte und ihre Lernmotivation. Häufig unterstreichen sie die Wichtigkeit des Dialekts für ihre zukünftige Arbeit: „Ich möchte Lehrerin werden und vielleicht auch in der Deutschschweiz unterrichten“; „Ich lerne Schweizerdeutsch und es ist sehr wichtig für meine Zukunft in der Schweiz“; „Ich sage voraus, dass ich in der Zukunft in der Deutschschweiz arbeiten werde“; „Wichtig für mein Studium und berufliche Zukunft“. „hilfreich und wichtig als Deutscher in der Schweiz Schweizerdeutsch verstehen zu können, auch für Jobs o.ä.“. Ähnlich drückt ein Student sein Interesse an den Kurs in einer Mail aus: „Da ich mir sehr gut vorstellen kann, auch mein Leben nach meinem Studium in der Schweiz zu verbringen und hier zu arbeiten, wäre es hierbei von Vorteil für mich, meine Sprachkenntnisse in Schweizerdeutsch weiter zu verbessern. Ich verstehe zwar schon ganz gut, weil ich aus dem Süden Deutschlands komme, wo man bereits vereinzelt Alemannisch spricht, aber ich habe dennoch immer wieder Verständnisprobleme“ (Ausschnitt).

Andere betonen Kommunikationsaspekte: „Die Kolleginnen reden alle Schweizerdeutsch“; „Es hilft, den Berner Dialekt zu lernen, da man damit viel in Berührung kommt“; „Die meisten meiner Mitstudierenden sprechen Schweizerdeutsch“; „Ce cours m’a aidé à acquérir un peu de vocabulaire que je ne trouvais nulle part et n’arrivais pas à comprendre dans les conversations. Il m’a aussi aidé à reconnaître certaines évolutions de sons par rapport au bon allemand [...]. Bref il m’a été très utile même s’il me reste maintenant beaucoup de travail“⁴⁶; „Ich mache es aus Vergnügen, für mich selbst“; „Gutes Verstehen von Schweizerdeutsch ist sehr hilfreich“; „Es ist sehr nützlich, besonders für die Studierende, die sich mit den Sprachen befassen, Schweizerdeutsch zu lernen. Sie können ihre Kenntnisse in der Sprachgeschichte zu vertiefen und die Sprachentwicklung besser zu verstehen. Ebenso hilft es bei Integration der Ausländer. Dialekten spricht man überall: auf der Strasse, in Geschäften, auf Radio... deswegen ist sehr nützlich Schweizerdeutsch zu lernen, es ist eine sehr gute Investition für uns selber“. „Es macht Spass wenn man merkt, dass

45 Die Texte wurden nicht korrigiert.

46 Übersetzung: „Dieser Kurs hat mir erlaubt, einen gewissen Wortschatz zu erlernen, den ich nirgendwo gefunden habe und den ich in Gesprächen nicht verstand. Er hat mir auch geholfen, gewisse lautliche Entwicklungen im Vergleich mit dem Hochdeutschen zu erkennen [...]. Kurz, er war sehr nützlich, obwohl noch viel Arbeit bleibt“.

man immer mehr versteht und es die Schweizer freut, dass man sich hier in der Schweiz bemüht“.

Der Kommentar eines Studenten aus Osteuropa überrascht, in dem Sinn, als der Kurs seine negativen Einstellungen nicht modifiziert hat: „Schweizerdeutsch ist sehr hässliche Sprache und ich verstehe nicht, warum Schweizer sie benutzen, wenn alle Hochdeutsch sprechen können und wenn sie so viele verschiedenen Dialekte haben!! Aber ich finde gut, dass sie Schweizerdeutschkurs anbieten“.

Mehr als die Hälfte der Kursteilnehmenden möchte nicht nur verstehen, sondern auch sprechen lernen, was bedeutet, dass das Konzept des Kurses überdacht werden sollte. Einige Studierende trauen sich auch zu, recht bald auf Dialekt zu sprechen. Die Frage, ob mündlich Dialekt und Hochdeutsch gemischt werden können, bejahen fast 70% der Studierenden, was der Ansicht vieler Deutschsprachiger nicht entspricht, zweisprachige Rede wird also in diesem Kontext akzeptiert.

Am Ende der Prüfung konnten die Studierenden ihre rezeptiven Kompetenzen einschätzen. Die meisten meinten, dass sie die Dialekte schon gut verstehen; ein Student präzisiert, dass dies jeweils von der Situation abhängt.

<i>Ich verstehe ...</i>	<i>FS 2016</i>	<i>HS 2016</i>	<i>HS 2017</i>
Fast alles	8	14	4
Gut	19	15	12
Einiges	4	5	9
Einzelne Details	–	2	3
Keine Antwort	2	–	1
Total	33	36	29

Tab. 2: Selbsteinschätzung

3. Schluss

In der deutschsprachigen Schweiz sind die Dialekte die allgemeine mündliche Umgangssprache, welche auch für die Schriftlichkeit eine gewisse Rolle spielen. Dialektkurse werden seit langem angeboten, in der deutschsprachigen wie auch in der französischsprachigen Schweiz, an einigen Schulen und vor allem am Arbeitsplatz und in der Erwachsenenbildung. Gewisse Lernende bevorzugen autonomes Lernen oder Tandemkurse. Viele Universitäten bieten innerhalb ihrer Sprachenzentren ebenfalls Schweizerdeutschkurse an, welche in einem akademischen Umfeld durchaus ihren Platz haben. An der

zweisprachigen Universität Freiburg werden diese Kurse seit vielen Jahren rege besucht, die Studierenden erwähnen in den Kommentaren, dass es sehr wichtig ist, dass sie angeboten werden. Konzipiert wurden die Kurse zum Erlernen rezeptiver Kompetenzen, indessen möchten viele Studierende auch sprechen lernen, vor allem aus beruflichen Gründen, zur Förderung der Integration und Kommunikation. Eigentlich wurden die Kurse für Frankophone geplant, aber im Moment besuchen sie deutlich mehr Deutschsprachige, vor allem Studentinnen der Psychologie, welche später in der deutschsprachigen Schweiz arbeiten möchten. Die Arbeit mit kranken, behinderten, oder betagten Personen setzt effektiv voraus, dass man die Dialekte zumindest versteht, da diese verletzlichen PatientInnen in Therapie- und Pflegesituationen ihre Muttersprache sprechen wollen, die Studierenden wollen also so ihre Beschäftigungschancen erhöhen, sich aber auch sozial besser integrieren können.

Die Untersuchung zeigt die Grenzen eines kommunikativen Ansatzes. Viele Studierende wollen mehr Grammatik, als das Lehrbuch anbietet. Die Fortschritte der Studierenden⁴⁷ sind nach einem oder zwei Semestern ermutigend, viele verstehen das meiste und fangen spontan mit dem Sprechen an. Ein wichtiger Faktor ist der Kontakt mit Dialektsprechenden ausserhalb des Kurses, welcher von Person zu Person enorm variiert. Eine asiatische Germanistikstudentin erklärte nach einer Veranstaltung, warum sie Schweizerdeutsch lernt: „Schwyzertütsch isch Kult!“.

4. Bibliographie

- Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: Walter de Gruyter 1995.
- Ammon, Ulrich: Die nationalen Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23 (1997), 141–158.
- Auer, Andreas: Monsieur Hodggers, qu’avez-vous contre le suisse-allemand? In: *Le Temps*, 24. März 2010.
- Baur, Arthur: Praktische Sprachlehre des Schweizerdeutschen. Zürich: Rigi 1939ff.
- Beilstein-Schauvelberger, Ann: Züritütsch. Schweizerdeutsch: ein Lehrmittel für Fremdsprachige. Greifensee: A. Beilstein-Schauvelberger 32015.
- Bernoulli, Eva/Haeser, Hans/Schweizer, Willy: Baseldeutsch. Lehrgang für Deutschsprechende. Bund Schwyzertütsch 1972.

47 Cf Barbara Feuz: Dialektale Varietät als Fremdsprache unterrichten. In: *Linguistik online*, 9 (2001), Heft 2.

- Bickel, Hans/Landolt, Christoph: Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz. Berlin: Dudenverlag 2012.
- Bielmann, Joseph: Schwyzerdütsch. Cours pratique de dialecte suisse allemand. Fribourg: J. Biemann 1958.
- Blogwiese, 2015: Erlebnisse und sprachliche Beobachtungen als Deutscher in der Schweiz. <www.blogwiese.ch> [Abruf 12.02.2018].
- Brohy, Claudine: Overt bilingualism – covert multilingualism? Official languages and ‘other languages’ in a bilingual French-German university, 2005a. (Beitrag an der Tagung „Bi- and multilingual universities: challenges and future prospects“, Universität Helsinki, 1.-3. September 2005).
- Brohy, Claudine: Die Schweiz und ihre Vielsprachigkeit: Wie spiegeln sich Wertvorstellungen und Wertekonflikte in Karikaturen? In: Wertkonflikte und Wertewandel. Eine pluridisziplinäre Begegnung. Hrsg. von Christian Giordano und Jean-Luc Patry. Münster: Lit Verlag 2005b. 105–118 (= Freiburger Sozialanthrologische Studien Bd. 6).
- Brohy, Claudine: „Heute Morgen, ich habe ein Freund gemietet“. Deutsch (und andere Sprachen) lernen an der zweisprachigen Universität Freiburg. In: Deutschfreiburg: Gestern, heute, morgen. Festschrift zum 50-jährigen Bestehen der Deutschfreiburgischen Arbeitsgemeinschaft. Hrsg. von Jean-Pierre Anderegg, Claudine Brohy und Josef Vaucher. Freiburg: DFAG 2009, 95–103.
- Brohy, Claudine: Cinquandsechzig: Deutsch lernen oder das multilinguale Repertoire erweitern? Sprachenlernen an der zweisprachigen Universität Freiburg. In: Apprendre, enseigner et évaluer les langues dans le contexte de Bologne et du CECR. Sprachen lernen, lehren und beurteilen im Kontext von Bologna und dem GER. Hrsg. Von Catherine Blons-Pierre. Bern: Peter Lang 2012, 29–55.
- Brohy, Claudine: Plurilinguisme, diglossie et minorités: le cas de la Suisse. In: *Lengas* 73 (2013). <<http://lengas.revues.org/163>> [Abruf 12.02.2018].
- Brohy, Claudine: „Le suisse-allemand ça s’apprend pas, ça s’acquiert?“ Suivre des cours de dialectes alémaniques à l’Université de Fribourg. In: *RTES* no 6/7 (2016/17), 123–136 <http://lm.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/litterature_langue_monde/RTES-6-7.pdf> [Abruf 12.02.2018].
- Brohy, Claudine: „Des sonorités rudes“, „pas de grammaire“, „plus de cent dialectes“. Wie, warum und wozu Schweizerdeutsch an der Uni lehren/lernen? Ringvorlesung 2017/2018, 4.12.2017, Universität Freiburg.
- Büren, Jean-Thierry von: Comprendre le schwyzertütsch, cours autodidacte avec cassette; variantes bernoises, zurichoises et bâloises. Savagner: Ed. des Prayes 1999.
- Bundesamt für Statistik, Neuchâtel 2016 <www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/auslaendische-bevoelkerung.html> [Abruf 12.02.2018].

- Challandes, Joëlle: Le „Schwyzertütsch“ à Genève. In: *Coopération*, 18. März 2013.
- Christen, Helen: Hybride Dialekte? Zu sprachlichen Kontakterscheinungen in der Deutschschweiz. In: *Tertium Datur! Formen und Facetten interkultureller Hybridität*. Hrsg. von Sabine Haupt. Wien: LIT-Verlag 2014, 85–97.
- Clyne, Michael: *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter 1992.
- Cko: Warum immer mehr Deutsche die Zürcher Mundart lernen. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 24. März 2007.
- Cordey, André: *Schwyzertütsch im Spital: Hallo! Wie geits?* Fribourg: ALC 1991.
- CREA (Commission romande de l'enseignement de l'allemand): *L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage*. Neuchâtel: IRDP 1992.
- Cuennet, Christelle/Guinhard, Jean-Laurent/Widmer, Laurent: *Le schwyzertütsch fera-t-il peur encore longtemps?* In: *Le Message du Collège* 45 (1992), Heft 2, 21–27.
- École Club Migros, 2015 <www.ecole-club.ch> [Abruf 15.07.2017].
- Europarat: *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Strassburg: Europarat 1992.
- Ferguson, Charles A.: Diglossia. In: *Word* 15 (1959), 325–340.
- Feuz, Barbara: *Bärdütsch. Ein Lehrgang für Ausländer und Nicht-Deutschschweizer*. Muri: Cosmos, 1995 (Enthält auch die berndeutsche Liebesgeschichte, Troumfrou, von Barbara Luginbühl).
- Feuz, Barbara: *Dialektale Varietät als Fremdsprache unterrichten. Ein Erfahrungsbericht*. In: *Linguistik online*, 9 (2001), Heft 2 <<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/970/1626>> [Abruf 12.02.2018].
- Fischer, Ludwig: *Luzernerdeutsche Grammatik: ein Wegweiser zur guten Mundart*. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag 1960.
- Gay, Isabelle: *Sprechen Sie hoch dütsch [sic]?* In: *Le Courrier*, 19 Juni 2006.
- Gerhartl, Sabrina: *DaF als Brücke zu Schweizerdeutsch? Eine Untersuchung zum Potenzial der Interkomprehensionsdidaktik beim Aufbau rezeptiver Schweizerdeutsch-Kompetenzen*, Masterarbeit Universität Freiburg 2009.
- Gerhartl, Sabrina: *Dialekt lehren und lernen im Westschweizer Kontext – Ein Erfahrungsbericht*. In: *Babylonia* 2 (2017), 60–63.
- Haas, Walter: *Die deutschsprachige Schweiz*. In: *Die viersprachige Schweiz*. Hrsg. von Hans Bickel und Robert Schläpfer. Aarau: Sauerländer 2000, 57–138.
- Hägi, Sara: *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2006.
- Idiotikon: *Schweizerisches Idiotikon. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache*. Frauenfeld 1881ff. <www.idiotikon.ch> [Abruf 12.02.2018].

- JYG: Pas de Schwiizerdütsch, mais des premiers secours. In: *Le Nouvelliste*, 14. Dezember 2012.
- Kanton Bern. Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Hauptsprachen. 2015 <www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/statistik/bevoelk/sprachen.html> [Abruf 12.02.2018].
- Lenz, Pedro: Dr Goalie bin ig, Luzern: Der Gesunde Menschenversand 2010.
- Lenz, Pedro: Der Keeper bin ich, Zürich: Bilgen 2012.
- Lenz, Pedro: Faut quitter Schummertal, Lausanne: Éditions d'en bas 2014.
- Lievano, Sergio/Egger, Nicole: Hoi. Your Swiss German survival guide, Basel: Bergli 2005.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard: Fremdsprachig im eigenen Land. Basel: Helbling und Lichtenhahn 1994.
- Lüdi, Georges/Werlen, Iwar: Sprachenlandschaft in der Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 2000, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2005.
- Marti, Werner: Berndeutsch-Grammatik für die heutige Mundart zwischen Thun und Jura, Bern: Francke 1985.
- Merkt, Gérard: Pour une intégration des dialectes alémaniques dans l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, *Bulletin CILA* 33 (1981), 73–93.
- Migros Klubschule, 2016, <www.klubschule.ch/Angebote/Sprachen/Kurse-in-weiteren-Sprachen/Schweizerdeutsch> [Abruf 15.07.2017].
- Müller, Martin/Wertenschlag, Lukas: Los emol: comprendre le suisse allemand — Schweizerdeutsch verstehen — Capire lo svizzero tedesco — Chapur tudestg svizzer, Zürich: Langenscheidt 1985.
- Müller, Martin/Wertenschlag, Lukas (Hrsg.): Chunsch druus? Bern: Schulverlag 2008.
- Nebel, Pierre: Schwyzerdütsch über Alles. In: *L'Hebdo*, 31. März 2005.
- Onnis, Deborah: Dank Mundart-Kurs 'richtig dazugehören'. In: 20 Minuten, 10 Januar 2014. <www.20min.ch/schweiz/news/story/12121170> [Abruf 12.02.2018].
- Péclet, Jean-Claude: Pour abattre le 'rideau de rösti': Schwyzertütsch à l'éco-le?, *TLM*, 27. September 1980.
- Pinheiro-Weber, Ursula: Bärndütsch. Ein Lehr- und Lernbuch, Bern: HEP 2010.
- Pinheiro-Weber, Ursula: Bärndütsch. Dialäkt for you, Bern: HEP 2011.
- Pinheiro-Weber, Ursula: Dialäkt. À la rencontre des Alémaniques. Fribourg: Éditions de la Sarine 32016.
- Puelma, Mario: Die Eidgenossenschaft und das deutschschweizerische Sprachproblem. In: *Sprachspiegel* 46 (1990), Heft 1, 1–7.
- Rektorat: Jahresbericht Universität Freiburg. Freiburg: Universität Freiburg 2016.
- Reinhardt, Volker: Durch gemeinsame Sprache getrennt? Impressionen zum Gebrauch des Deutschen in der Schweiz und in Deutschland. In: *Sprachspiegel* 69 (2013), Heft 2, 34–39.

- RTS (Radio Télévision Suisse): Tous au suisse-allemand. Infrarouge, 19. Oktober 2010 <www.rts.ch/play/tv/infrarouge/video/tous-au-suisse-allemand-?id=2605046> [Abruf 12.02.2018].
- Saint-Exupéry, Antoine de: Der Chly Prinz. Bärndütsch vom Lorenz Pauli. Bern: Lokwort 2006.
- Schenker, Manfred/Hedinger, Paul: Redet Schwyzertütsch! Einfache Gespräche zum Erlernen der alemannischen Umgangssprache, Lausanne: Payot 1941.
- Scherwey, Lisa: Das Schweizerdeutsch in den waadtländischen Schulen, Seminararbeit Linguistische Grundlagen, Universität Freiburg 2015.
- Schmid, Simone: Grüzi wohl? Warum Deutsche am Schweizerdeutsch scheitern. In: NZZ am Sonntag, 20. Juni 2010 <www.nzz.ch/gruezi-wohl-1.6166489#kommentare> [Abruf 12.02.2018].
- Schmutz, Christian/Haas, Walter: Senslerdeutsches Wörterbuch. Mundartwörterbuch des Sensebezirks im Kanton Freiburg mit Einschluss der Stadt Freiburg und der Pfarrei Gurmels. Freiburg: Paulusverlag 32013.
- Schweizerische Eidgenossenschaft: Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer vom 16. Dezember 2005.
- Stalder, Franz Joseph: Versuch eines schweizerischen Idiotikon, mit etymologischen Bemerkungen untermischt. Aarau: Sauerländer 1812.
- Stich, Dominique: Parlons Schwyzertütsch. Le suisse-alémanique, Paris: Harmattan 2002.
- Studer, Thomas: Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: Linguistik online, 10 (2002), Heft 1/2 <www.linguistik-online.com/10_02/studer.html> [Abruf 12.02.2018].
- Studer, Thomas: Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären Daf-Unterricht. In: Spracherwerb und Lebensalter. Hrsg. von Annelies Häcki Buhofer. Tübingen: Francke 2003, 105–118.
- Universität Freiburg. Gesetz vom 19.11.1997.
- Universität Freiburg. Statuten vom 4.11.2016.
- Walter, Richard: Le Romand face au ‘Bärndütsch’. In: Construire, 23. Juni 1976.
- Werlen, Iwar: Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. In: Babylonia 1 (1998), 22–35.
- Wicky, Grégory: Apprendre le suisse allemand? „Pas difficile du tout!“ In: 24 Heures, 1. Februar 2008.
- Zwicky, Martin: Modärns Schwyzertütsch, Fribourg: ALC 1970.
- Zwicky, Martin: Stimmt! So isch es. À la découverte de la Suisse alémanique, Fribourg: ALC 1984.

Anhang

Gueten Abe!

Damit wir die Schweizerdeutschkurse an der Universität Freiburg besser planen können und um die Motivation zum Erlernen der schweizerdeutschen Dialekte herauszufinden, möchten wir Ihnen einige Fragen stellen. Die offenen Fragen können Sie auf Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch oder Italienisch beantworten. Die Antworten sind anonym, und es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Die Umfrage nimmt einige Minuten in Anspruch.

1. Studium

- 1.1 Welche Fächer studieren Sie an der Uni FR?
1.2 Niveau: BA MA PhD Sonstiges:

2. Ihre Muttersprache(n)

- Französisch Hochdeutsch Anderer Dialekt
 Italienisch Sonstige:

3. Warum lernen Sie Schweizerdeutsch?

1. Trifft vollständig zu; 2. Trifft teilweise zu; 3. Trifft nicht zu; 4. Trifft überhaupt nicht zu; 5. Weiss nicht

1. Meine Familie spricht Schweizerdeutsch
2. Mein-e PartnerIn spricht Schweizerdeutsch
3. Ich brauche Schweizerdeutsch für mein Studium/an der Uni (Seminar, Labor etc.)
4. Ich brauche Schweizerdeutsch zu Hause/in der WG
5. Ich brauche Schweizerdeutsch für meine jetzige Arbeit
6. Ich brauche Schweizerdeutsch für meine zukünftige Arbeit
7. Weil Schweizerdeutsch in Freiburg verwendet wird
8. Weil Schweizerdeutsch in der Schweiz verwendet wird
9. Aus kulturellen Gründen
10. Aus sozialen Gründen
11. Es ist wichtig, Schweizerdeutsch an der Uni lernen zu können
12. Deutschsprachige haben gegenüber Anderssprachigen (Frankophone etc.) einen Vorteil beim Dialektlernen
13. Andere Gründe/Bemerkungen:

4. Der Kurs konzentriert sich auf das Verstehen des Schweizerdeutschen.

Möchten Sie auch sprechen lernen?

- Ja
- Eventuell
- Nein
- Ich weiss es nicht

5. Man kann beim Sprechen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch mischen.

- Ja
- Nein
- Ich weiss es nicht

6. Welchen Dialekt oder welche Dialekte finden Sie

1. Verständlich/am verständlichsten: 2. Leicht/am leichtesten:
3. Nützlich/am nützlichsten: 4. Schön/am schönsten:

7. Kommentare zum Schweizerdeutsch und zum Schweizerdeutschlernen

Die Sprachinsel Michailowka: Überblick über die demografische, soziolinguistische und sprachliche Situation

Marina Smolia

Abstract: Der Artikel stellt die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung dar, die sich auf die Sprachinsel Michailowka (Sibirien, Altairegion, Rayon Suetski) konzentriert, da diese ihre deutsche Eigenheit lange Zeit erhalten konnte und auch heute noch erhält, aber bisher noch nicht untersucht und beschrieben wurde.

Folgende inhaltliche Schwerpunkte werden im Beitrag abgedeckt:

- demografische Situation (Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Einwanderung der deutschen Vorfahren, Geburts- und Wohnort, Ausbildung, (un)gemischte Ehe);
- sprachliche Situation (sprachliche Schulausbildung, Erwerb der deutschen Mundart, der deutschen Standardsprache und der russischen Sprache, Sprachkompetenz im Dialektbereich und im Russischen; die Bedingungen eines Sprachwechsels von der deutschen Mundart zum Russischen bei den Deutschstämmigen in Michailowka);
- Verwendung der deutschen Mundart in der Sprachinsel Michailowka (abhängig von demografischen Faktoren).

Der Beitrag wird von Tabellen begleitet, die die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung in Zahlen unterstützen, zusammenfassen und viele Impulse zur Diskussion über den Zustand und die Entwicklung der deutschen Mundarten in Russland geben.

Keywords: Sprachinsel, Mundart, Muttersprache, demografische Faktoren, Spracherwerb, Sprachenverwendung

1. Einleitung

Die Geschichte der deutschen Siedlungen in Russland zählt schon über zwei Jahrhunderte. Nach den Angaben der allrussischen Volkszählung 2010¹ wohnen in Russland 394.138 deutschsprachige Personen, davon 198.109 Menschen im sibirischen föderalen Gebiet. An der ersten Stelle unter allen Regionen ist

1 <http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm> [Abruf 16.02.18].

die Altairegion mit 50.701 Russlanddeutschen von insgesamt 2.419.755 Einwohnern in der Altairegion, wo viele deutsche Siedlungen um die Wende vom XIX. zum XX. Jh. gegründet wurden, vor allem von den Auswanderern aus den Siedlungen im Wolgagebiet. Eine von diesen ist Michailowka vom Rayon Suetski im Osten von der Altairegion.

In diesem Beitrag sollen die Ergebnisse einer Studie zur derzeitigen Sprachverwendung unter den deutschsprachigen Bewohnern der Region Michailowka vorgestellt werden, die in den Jahren 2011–2017 von der Autorin durchgeführt wurde. Methodisch liegt der Studie die Methode der mündlichen Befragung zugrunde.

2. Entstehungsgeschichte

Zum ersten Mal wurde Michailowka im Jahre 1910 erwähnt. In dieser Zeit zählte das Dorf 31 Höfe, in denen 239 Menschen wohnten.² Dabei handelte es sich vor allem um Deutschsprachige aus dem Wolgagebiet. Heute wohnen in Michailowka 283 Personen, davon sind 81 deutschsprachig.³

Michailowka wurde von den Auswanderern der deutschen Mutterkolonien (Anfang des XX. Jh.) und der deutschen Tochterkolonien gegründet. Dies begründet auch den gemischten Charakter der deutschen Mundart Michailowkas. Die ersten Auswanderer sprachen Hochdeutsch und Niederdeutsch. Heute ist nur die deutsche Mundart, und zwar das gemischte Westdeutsche, in Gebrauch.

Die Auswanderer gehörten ursprünglich zu den verschiedenen Konfessionsgruppen (Mennoniten und Lutheraner). In den 90-er Jahren des XX. Jh. emigrierten fast alle Mennonitenfamilien nach Deutschland. So spricht man heute nur von Lutheranern.⁴

2 <<https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw1/mitarbeiter/rosenberg/russland.pdf>> [Abruf 25.04.18].

3 Marina Smolia: Die Realisierung der grammatischen Kategorien von Adjektiv in einer Sprachinsel der Altairegion. Barnaul 2017, 34.

4 <<https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw1/mitarbeiter/rosenberg/russland.pdf>> [Abruf 25.04.18].

3. Demografische Situation

Es lebten zum Zeitpunkt der Erhebung (im Jahre 2010) 81 deutschsprachige Personen in Michailowka, von denen 76 an der Befragung teilgenommen haben. Dem Alter nach sind unter ihnen drei Gruppen zu unterscheiden⁵:

<i>Altersgruppen</i>	<i>Alter der Mundartträger</i>	<i>Anzahl der Vertreter</i>
Großelterngeneration	ab 61	34
Elterngeneration	31–60	27
Kindergeneration	bis 30 und jünger	15
Insgesamt:		76

Tab. 1: Altersgruppen der Befragten in der Siedlung Michailowka

Die acht ältesten Vertreter der Großelterngeneration waren noch in den alten Mutterkolonien noch vor dem Zweiten Weltkrieg im Wolgagebiet geboren worden. Sie wuchsen in einer relativ homogenen Umgebung auf. Niemand von ihnen besuchte eine deutsche nationale allgemeinbildende Schule, wo alle Fächer auf Deutsch unterrichtet wurden. Nicht alle absolvierten eine russische allgemeinbildende Schule. Diese acht ältesten Vertreter der Großelterngeneration lernten kein Deutsch – weder als Muttersprache noch als Fremdsprache – in der Schule, da die deutschen Schulen geschlossen worden waren und kein Deutsch gelernt werden durfte.⁶

Die anderen 26 Befragten der Großelterngeneration und 42 Vertreter der Eltern- und Kindergeneration wurden in der Siedlung Michailowka, d. h. in der Tochterkolonie, geboren. Sie besuchten eigenen Angaben zufolge russische allgemeinbildende Schulen, lernten Deutsch als Fremdsprache und Russisch als Muttersprache.

Was das Geschlecht angeht, so überwiegen unter ihnen Frauen (50 weibliche gegenüber 26 männlichen Probanden)⁷:

Frauen	50 Vertreterinnen (von 76 insgesamt):	Männer	26 Vertreter (von 76 insgesamt):
	26 (Großelterngeneration)		8 (Großelterngeneration)
	14 (Elterngeneration)		13 (Elterngeneration)
	10 (Kindergeneration)		5 (Kindergeneration)

Tab. 2: Anteil männlicher und weiblicher Personen in der Siedlung Michailowka

5 <http://www.linguistik-online.de/3_00/ziebur.html> [Abruf 16.02.18].

6 Hugo H. Jedig: Die deutschen Mundarten in der Sowjetunion. In: Germanisches Jahrbuch "Das Wort". DDR-UdSSR, 1986, 74–80, hier S. 77.

7 Smolia, Die Realisierung der grammatischen Kategorien (wie Anm. 3), 35–36.

Dies hat vor allem mit der demografischen Situation zu tun: In der Siedlung wohnen mehr Personen weiblichen als männlichen Geschlechts.

Unter den Befragten dominieren ungemischte Ehen (42 von 76). Dies gewährleistet den Gebrauch der deutschen Mundart im Familienkreis. Die anderen 31 Ehen sind gemischtsprachig: deutsch-russisch oder deutsch-ukrainisch. In den gemischten Ehen entsteht eine sprachliche Alternative: deutscher Dialekt und / oder Russisch in der Familie, mit den Kollegen, Freunden, Bekannten, in der Schule. Drei der Informanten sind nicht verheiratet.

4. Soziolinguistische und sprachliche Situation

Die unten folgende Tabelle stellt die Ergebnisse der Umfrage von den Mundartsprechern Michailowkas nach dem nächsten Schwerpunkt *Sprachkompetenz: Deutsche Mundart* dar. An die Informanten wurde die Frage gestellt „Wie schätzen Sie Ihre Mundartkenntnisse ein?“. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sind in der linken Spalte dargestellt:

Wie schätzen Sie Ihre Mundartkenntnisse ein?	Altersgruppe					
	Großeltern (34)		Eltern (27)		Kinder (15)	
	Geschlecht		Geschlecht		Geschlecht	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
kann gut	6	23	5	8	1	3
kann nicht gut (habe nicht genug Kenntnisse)	2	3	4	2	—	—
kann gut verstehen, aber nur einiges versprachlichen (Sie können einige Wörter aus dem Alltagsbereich nennen)	—	—	2	1	2	3
verstehe nur den allgemeinen Sinn des Gehörten	—	—	2	3	2	4

Tab. 3: Sprachkompetenz: Deutsche Mundart (nach der Selbsteinschätzung der Mundartsprecher)

Die Situation ist wie folgt zu bewerten: Die Vertreter der Großelterngeneration sind bilingual, d. h. die meisten (23 aus 34 Befragten) sprechen gut Westmitteldeutsch. Der Einfluss des Faktors Geschlecht auf Dialektkenntnisse ist unter den Vertretern der Eltern- und Kindergeneration wenig beobachtbar. Dazu tragen wohl das stärkere soziale Engagement der Frauen, das gestiegene

Ausbildungsniveau sowie die Tatsache, dass gemischtsprachige Ehen an Häufigkeit zunehmen, bei.

13 von 27 Befragten der Elterngeneration schätzen ihre Mundartkenntnisse als gut ein bzw. geben an, dass sie die Mundart passiv beherrschen (8 Vertreter). Bei der Einschätzung ihrer Mundartkenntnisse als „gut“ überwiegen die Frauen ein wenig (12 Frauen versus 9 Männer).

Unter den Befragten der jüngeren Generation geben vier Männer und sieben Frauen zwar eine gute passive Mundartkompetenz an: Sie verfügen – eigenen Angaben zufolge – tendenziell über ein gutes Hörverständnis und können Gesprächen ohne Schwierigkeiten folgen, aber sie können nicht gleichermaßen alles aktiv versprachlichen. Insgesamt vier Personen unter der jüngeren Generation (ein männlicher und drei weibliche Probanden) geben an, dass sie die deutsche Mundart gut beherrschen.

Die Tabelle verdeutlicht auch, dass Frauen die deutsche Mundart besser geläufig sein dürfte als Männern. Besonders deutlich wird dies in der Gruppe der Großelterngeneration. Insgesamt kann beobachtet werden, dass die Rolle des westmitteldeutschen Dialektes als Muttersprache kontinuierlich zurückgeht, während Russisch als die Sprache der Mehrheit an Bedeutung gewinnt.

Das sprachliche Verhalten der Mundartsprecher beeinflusst auch die Kenntnisse der Befragten in Hinblick auf die geschriebene deutsche Standardsprache.

Dieser Faktor ist vom Alter der Informanten und von den Bedingungen abhängig, unter denen die deutsche Standardsprache erworben oder gelernt wurde. Im Vergleich zu den Vertretern der Großelterngeneration (76,5%) hatten die Vertreter der Eltern- und Kindergeneration (100%) eindeutig mehr Möglichkeiten und Gelegenheiten zum Erlernen der deutschen Standardsprache. Das zeigen die folgenden Angaben:

<i>Die deutsche Literatursprache wurde erworben:</i>	<i>Altersgruppe</i>					
	<i>Großeltern</i>		<i>Eltern</i>		<i>Kinder</i>	
	<i>Anzahl</i>	<i>%</i>	<i>Anzahl</i>	<i>%</i>	<i>Anzahl</i>	<i>%</i>
in der Schule als Muttersprache	–	–	–	–	–	–
in der Schule als Fremdsprache	26	76,5	27	100	15	100
Nicht gelernt	8	23,5	–	–	–	–
Insgesamt	34	100	27	100	15	100

Tab. 4: Erwerb der deutschen Standardsprache: Bedingungen

Zum Anstieg der standardsprachlichen Deutsch-Kenntnisse tragen nicht nur die (sprachliche) Schulausbildung bei, sondern auch andere Faktoren, wie zum Beispiel die Möglichkeiten, in Deutschland die Hochschulausbildung zu

machen, dort an verschiedenen Projekten teilzunehmen, oder Fort- und Weiterbildungskurse in Deutschland zu machen. Daraus folgt, dass Personen aus der Eltern- und Kindergeneration mehr Möglichkeiten zur Verfügung stehen, ihre Kompetenz im Standarddeutschen zu verbessern bzw. diese zu erwerben.

Den Beobachtungen bei der Erhebung zufolge erscheint die Standardkompetenz unter den Mundartsprechern der Siedlung Michailowka ansteigend, gleichzeitig sinken die Kenntnisse der deutschen Mundart sowie die Domänen, in denen die deutsche Mundart primär verwendet wird.

Die Mundartsprecher der Großelterngeneration greifen auf ihre standardsprachlichen Kenntnisse hauptsächlich nur dann zurück, wenn sie Zeitungen, Zeitschriften oder die Bibel lesen. Im Alltag und untereinander wird vor allem die deutsche Mundart gesprochen.⁸ Die Mundartsprecher unter der Eltern- und Kindergeneration verwenden jedoch in der Alltagskommunikation untereinander selten die deutsche Mundart – sie bevorzugen die russische Sprache. Neben Russisch sprechen sie nur mit ihren Eltern und Großeltern auch ihren deutschen Dialekt.

Deutsch in der Form eines Dialektes wurde von den Informanten unter verschiedenen Bedingungen erworben. Dies veranschaulicht die folgende Tabelle:

<i>Die Mundart wurde erworben:</i>	<i>Altersgruppe</i>		
	<i>Großeltern (34)</i>	<i>Eltern (27)</i>	<i>Kinder (15)</i>
als Sprache der beiden Elternteile	30	15	5
als Sprache eines Elternteils	4	5	3
Bei der Kommunikation mit den Großeltern	–	7	7
Nicht erworben	–	–	–

Tab. 5: Erwerb der deutschen Standardsprache: Bedingungen

Die Vertreter der Großelterngeneration erwarben die deutsche Mundart meist als Familiensprache fast aller Familienmitglieder. Die Vertreter der anderen zwei Altersgruppen erwarben die deutsche Mundart einerseits durch beide oder nur einen Elternteil oder fallweise auch durch die Kommunikation mit ihren Großeltern.

Die homogenere Umgebung, in der die Großelterngeneration aufgewachsen ist, begünstigte die aktive Verwendung der deutschen Mundart in der Sprachinsel Michailowka unter den Vertretern der älteren Generation. Die

8 Georg Dinges: Zur Erforschung der wolgadeutschen Mundarten (Ergebnisse und Aufgaben). In: Teutonista. Zeitschrift für deutsche Dialektforschung und Sprachgeschichte. Jahrgang 1, 1924 /25. Bonn/Leipzig, 299–313, hier S. 301.

Mundartträger der Eltern- und besonders der Kindergeneration hatten eine heterogenere sprachliche Umgebung, nicht immer wird Deutsch als Mundart auch in der Familie gesprochen.⁹

Auch Russisch wurde von den Befragten unter verschiedenen Bedingungen erworben:

<i>Russisch wurde erworben:</i>	<i>Altersgruppe</i>		
	<i>Großeltern</i>	<i>Eltern</i>	<i>Kinder</i>
bei der Kommunikation mit den Gleichaltrigen	15	2	–
bei der Erwerbstätigkeit	6	–	–
in der Schule	9	7	–
im Kindergarten	–	9	3
in der Familie mit der deutschen Mundart parallel	1	5	5
in der Familie als die erste Sprache	3	4	7
Insgesamt	34	27	15

Tab. 6: Erwerb der russischen Sprache: Bedingungen

So konnte Russisch in der Familie als die erste Sprache oder parallel mit der deutschen Mundart, aber auch bei der Kommunikation mit Gleichaltrigen, Kollegen, in der Schule, im Kindergarten erworben werden. Unterschiedlich sind auch die Kommunikationssituationen, in denen das Westmitteldeutsche von den Mundartsprechern Michailowkas verwendet wird, sowie die Häufigkeit der Verwendung:

<i>Altersgruppe</i>	<i>In der Familie / Im Bekanntenkreis</i>						<i>Am Arbeitsplatz</i>
	<i>mit Älteren</i>		<i>mit Gleichaltrigen</i>		<i>mit Jüngeren</i>		
	<i>oft</i>	<i>selten</i>	<i>oft</i>	<i>selten</i>	<i>oft</i>	<i>selten</i>	
Großeltern (34)	–	–	29	5	13	21	–
Eltern (27)	13	14	5	22	3	5	–
Kinder (15)	4	12	–	–	–	–	–

Tab. 7: Verwendung der deutschen Mundart: Häufigkeit

9 Viktor Schirmunski: Linguistische und ethnografische Studien über die alten deutschen Siedlungen in der Ukraine, Russland und Transkaukasien. Hrsg. von Claus Jürgen Hutterer. München, Südostdt. Kulturwerk, 1992, 70–77.

Die Angaben der Tabelle verdeutlichen, dass die deutsche Mundart vor allem in der Familie gesprochen wird und dabei wiederum besonders von den Mundartsprechern der Großeltern- und Elterngeneration. Die Elterngeneration verwendet sowohl die deutsche Mundart als auch Russisch, letzteres häufiger in der Kommunikation mit ihren Kindern. Dies bedeutet, dass die jüngsten Mundartsprecher weniger Bedarf und Gelegenheit haben, die deutsche Mundart der Sprachinsel Michailowka zu sprechen.

5. Fazit

Die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass die deutsche Mundart heutzutage nur noch in den deutschstämmigen Familien gesprochen wird. Erstens sind die mittlerweile recht häufigen Mischehen ein Grund dafür, dass die Familiensprache in der Regel Russisch ist, zweitens fühlen sich manche Eltern schon selbst zu unsicher in der deutschen Mundart, um ihre Kinder mit der Muttersprache Deutsch großzuziehen.

Deutsch als Standardsprache wird vielfach als Weg zu besseren beruflichen Möglichkeiten und als Voraussetzung für das spätere Studium oder ein Praktikum in Deutschland gesehen.

Der westmitteldeutsche Dialekt wird immer weniger verwendet und vor allem bei der jüngeren Generation herrscht eine eindeutige Neigung zum Russischen vor. Die Informanten aller drei Generationen geben an, sowohl Russisch als auch die deutsche Mundart zu verwenden. Welche der beiden Sprachen gesprochen werde, hänge vor allem vom Gesprächspartner, dem Gesprächsthema, der jeweiligen Gesprächssituation und manchmal sogar vom Zufall ab.

So ist festzustellen, dass die Russlanddeutschen im Laufe der über zweihundertjährigen Geschichte einerseits geografisch und sprachlich mobil waren (was sich folglich auch in der Heterogenität der deutschen Minderheit zeigt), andererseits in einer relativen innersprachlichen Stabilität lebten, welche die Bewahrung der deutschen Mundart begünstigte.

Literatur

Dinges, Georg: Zur Erforschung der wolgadeutschen Mundarten (Ergebnisse und Aufgaben). In: *Teutonista. Zeitschrift für deutsche Dialektforschung und Sprachgeschichte*. Jahrgang 1, 1924 /25. Bonn/Leipzig, 299–313, hier S. 301.

Jedig, Hugo H.: Die deutschen Mundarten in der Sowjetunion. In: Germanisches Jahrbuch "Das Wort". DDR-UdSSR, 1986, 74–80, hier S. 77.

Schirmunski, Viktor: Linguistische und ethnografische Studien über die alten deutschen Siedlungen in der Ukraine, Russland und Transkaukasien. Hrsg. von Claus Jürgen Hutterer. München, Südostdt. Kulturwerk, 1992, 70–77.

Smolia, Marina: Die Realisierung der grammatischen Kategorien von Adjektiv in einer Sprachinsel der Altairegion. Barnaul 2017, S. 34, 35–36, 40–47.

<http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm> [Abruf 16.02.18].

<<https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw1/mitarbeiter/rosenberg/russland.pdf>> [Abruf 25.04.18].

<http://www.linguistik-online.de/3_00/ziebur.html> [Abruf 16.02.18].

