



MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Die Rolle der Plurizentrik beim Erlernen von Deutsch
als Fremdsprache in Polen, dargestellt anhand einer
Befragung von Deutschlehrern“

Verfasserin

Lic. Monika Onak

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin / Betreuer:

Univ-Prof. Dr. MMag. Hans-Jürgen Krumm

***SEIEN WIR REALISTISCH, VERSUCHEN WIR DAS
UNMÖGLICHE***

Che Guevara

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	5
1.1. EINLEITUNG ZUR THEMATIK.....	5
1.2. FRAGESTELLUNG/THEMENMOTIV	5
1.3. AUFBAU DER ARBEIT	7
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	9
2.1. DEFINITION DER PLURIZENTRIK.....	9
2.2. PLURIZENTRISCHE SPRACHEN	10
2.3. DIE ZENTREN DER DEUTSCHEN SPRACHE	12
3. NATIONALE UND REGIONALE VARIATION DES DEUTSCHEN	15
3.1. AUSSPRACHE	15
3.2. GRAMMATIK	18
3.3. PRAGMATIK	22
3.4. LEXIK.....	23
4. DIE RELEVANZ DER PLURIZENTRIK IM DAF-UNTERRICHT	26
4.1. PLURIZENTRIK DER DEUTSCHEN SPRACHE BEIM SPRACHERLERNEN	26
4.2. BERÜCKSICHTIGUNG DES ÖSTERREICHISCHEN DEUTSCH IM DAF-UNTERRICHT ANDERER LÄNDER.....	30
5. DIE ROLLE DER PLURIZENTRIK IN POLNISCHEN SCHULEN	33
5.1. LEHRPLÄNE	33
5.2. LEHRMATERIALIEN.....	36
5.2.1. Begrüßung	37
5.2.2. Uhrzeiten	39
5.2.3. Ortsnamen	39
5.2.4. Lexik	39
5.2.5. Grammatik.....	41
5.2.6. Landeskunde	42
5.2.6.1. Das Lehrwerk „direkt neu“	43
5.2.6.2. Das Lehrwerk „alles klar“	43
5.2.6.3. Das Lehrwerk „Delfin“	44
6. EMPIRISCHE ERHEBUNG	49

6.1. ZIEL DER UNTERSUCHUNG	49
6.2. FORSCHUNGSFRAGEN	49
6.3. QUALITATIVE FORSCHUNG.....	51
6.4. METHODISCHE VORGEHENSWEISE – FORMEN UND DURCHFÜHRUNG DER DATENERHEBUNGEN	51
6.4.1. Interviews.....	52
6.4.2. Allgemeines zum Interview	53
6.4.3. Aufbau des Interviews.....	53
6.4.4. Interviews mit LehrerInnen	54
6.4.5. Interviewtranskription	55
6.5. AUSWERTUNG DER BEFRAGUNGSSTUDIE.....	62
6.5.1. Tätigkeitsort und Tätigkeitsschule	63
6.5.2. Ausbildung der Befragten	63
6.5.3. Tätigkeitsdauer	63
6.5.4. Wissen über die nationalen Varietäten.....	64
6.5.5. Fragen zur Ausbildung	65
6.5.6. Methodik	67
6.6. INTERPRETATION.....	70
7. CONCLUSIO	75
8. LITERATURVERZEICHNIS	83
9. ANHANG	90
9.1. ABSTRACT	90
9.2. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	91
9.3. INTERVIEWLEITFADEN	92
9.4. UNTERRICHTSMATERIALIEN	93
9.5. CURRICULUM VITAE.....	95

1. EINLEITUNG

1.1. EINLEITUNG ZUR THEMATIK

Meine Masterarbeit ist dem Thema Deutsch als plurizentrische Sprache mit dem Schwerpunkt österreichisches Deutsch und dessen Thematisierung durch Lehrkräfte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in polnischen Lyzeen gewidmet. Das eingangs erwähnte Zitat von Che Guevara hat für mich im Zusammenhang mit dieser Arbeit folgende Bedeutung: Ich bin mir der Schwierigkeiten der Vermittlung von österreichischem Deutsch im Rahmen polnischer Schulen durchaus bewusst – Zeitmangel, Desinteresse der Schüler, geringe Kompetenz der Lehrkräfte aufgrund mangelnder Ausbildung. Trotzdem sollten wir das Unmögliche versuchen!

1.2. FRAGESTELLUNG/THEMENMOTIV

Die Forschungsfrage konzentriert sich auf die Lehrkräfte: Welches Problembewusstsein bzw. welcher Umgang besteht bei DeutschlehrerInnen in Polen bezüglich der Plurizentrik der deutschen Standardsprache (wobei der Akzent auf den Unterschieden zwischen bundesländischem Deutsch und österreichischem Deutsch liegt)?

Diese Forschungsfrage lässt sich in weitere Sub-Fragen untergliedern: Was wissen die Deutschlehrenden in Polen über die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem österreichischen Deutsch? Haben sie darüber in ihrer Ausbildung etwas gelernt? Gab es Fortbildungen zu diesem Thema? Wie gehen diese mit Austriazismen im Unterricht um? Werden diese eventuell als Fehler bewertet (z. B., weil sie in den Lehrbüchern und evtl. Prüfungen nicht vorkommen)? Wo bestehen Defizite in der Vermittlung des plurizentrischen Wissens?

Die Arbeit setzt sich zum Ziel, zum einen den Ist-Zustand zu zeigen, zum anderen polnische Lehrkräfte zur Vermittlung des plurizentrischen Wissens zu ermutigen.

Das Thema „Plurizentrik“ beschäftigte mich schon, seit ich nach Österreich gekommen bin. Obwohl ich sieben Jahre lang Deutsch gelernt habe und Österreich nicht das erste

deutschsprachige Land war, in dem ich meine bisherigen Deutschkenntnisse verwenden wollte, erlebte ich einen Sprachchock, als ich feststellte, dass die Sprache, die ich so lange gelernt habe, nicht viel mit der Sprachrealität in diesem Land zu tun hat.

Meine andere Erfahrung machte ich dann später, als meine österreichischen Freunde den von mir ausgesprochenen Satz „ich habe gegessen“ korrigiert haben, was auch zu einem heftigen Streit geführt hat, weil ich davon überzeugt war, dass ich es korrekt gesagt habe. Als ich dann im *Duden* nachschlug und erfuhr, dass es sich dabei um eine österreichische, süddeutsche und schweizerische Variante handelt, stellte ich mir die Frage, warum mir während meines langjährigen Erwerbs der deutschen Sprache nie gesagt wurde, dass es unterschiedliche Varianten gibt und welche das sind.

Meiner Einschätzung zufolge ist es von enormer Bedeutung, den Deutschlernenden im Ausland die Unterschiede der Varianten der deutschen Sprache zu vermitteln. Zielbewusste Berücksichtigung der sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten sowie die Vorbereitung auf die linguistische Realität in den deutschsprachigen Ländern spielt im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eine wichtige Rolle (vgl. Muhr 2000:34). Nicht nur, weil es sich auch so gehört, aber auch, damit sie sich im deutschsprachigen Raum zurechtfinden und vor allem tolerant und aufgeschlossen mit den Sprechern umgehen (vgl. Hägi 2006).

Meines Wissens werden die nationalen Varianten des Deutschen in Polen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht nicht berücksichtigt. Die Gründe dafür können unterschiedlicher Natur sein: Zeitmangel im Unterricht, Angst der Unterrichtenden, dass die Lernenden damit überfordert werden, oder sogar Mangel an plurizentrischem Wissen der Lehrenden. Ein anderer Grund wäre laut meiner Vermutung ein Zuwenig von Plurizentrik in den Lehr- und Lernmaterialien. Aufgrund dessen soll im Rahmen dieser Masterarbeit vermittelt werden, in welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise die nationalen Varietäten in Lehrwerken thematisiert werden.

In meiner Arbeit soll das Hauptaugenmerk auf den Aspekt der Relevanz von Plurizentrik im DaF-Unterricht gelegt werden. Dabei wird auf ein paar Punkte eingegangen, die die erfolgreiche Umsetzung des Plurizentrik-Konzepts im Unterricht berücksichtigen.

Zur Klärung dieser Frage werde ich eine qualitative Untersuchung durchführen, bei der ich in Polen (Südpolen) in drei Schulen mit den DaF-Lehrkräften ein Interview durchführe.

1.3. AUFBAU DER ARBEIT

Die wissenschaftliche Arbeit besteht aus zwei Teilen: aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Die Diplomarbeit *„Plurizentrik im DaF/DaZ Unterricht. Eine Studie zum österreichischen Deutsch“* von Yasmin El-Hariri bildete eine Grundlage für den Aufbau des theoretischen Teils dieser Masterarbeit. Im zweiten Kapitel werden primär grundlegende Begriffe erörtert, also wie sich die Plurizentrik definieren lässt, worin der Unterschied zwischen nationalen Varianten, nationalen Varietäten und plurinationalen Variablen besteht. Kurz beschrieben werden auch die Zentren der plurizentrischen Sprache. Im dritten Kapitel wird ausführlicher auf die einzelnen Unterschiede in Aussprache, Lexik, Grammatik und Pragmatik eingegangen.

Engelbert Washietl zeigt in seinem Buch *„Österreich und die Deutschen“* die Unterschiede im Umgang mit einem Problem und die Auswirkungen auf die Sprache:

„Österreichisches Selbstbewusstsein: Wenn ein Deutscher ein Produkt anbietet, das fünf Vorzüge und zwei Nachteile hat, dann ist er, wenn es sein Partner wünscht, durchaus bereit, über alle sieben Punkte offen zu reden. Der Österreicher entschuldigt sich im Voraus für zwei und zieht sich zurück“ (Washietl 1987:177).

Daher stellt dieser Teil eine Art sprachliche Vergleichsstudie zwischen Österreich, Deutschland und der Schweiz dar.

Im vierten Teil wird auf folgende Punkte eingegangen: Inwieweit die Berücksichtigung von Plurizentrik im Unterricht von Relevanz ist, wie viel plurizentrisches Wissen man braucht, um zu kommunizieren, wo man aktuelle Texte findet, die den gesamten deutschsprachigen Raum abdecken, welche Fertigkeiten in den unterschiedlichen Varietäten geschult werden sollten sowie ob es in Bezug auf das eben Gesagte eine gewisse Reihenfolge zu beachten gilt.

In diesem Kapitel wird kurz die Plurizentrik und ihre Thematisierung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in anderen europäischen Ländern erörtert. Die letzte Frage in diesem Kontext lautet, ob und wie weit Lehrmaterialien bzw. Lehrwerke die nationalen Varietäten in Betracht ziehen.

Demzufolge bildet die Auseinandersetzung mit dem Plurizentrik-Konzept sowohl in Lehrplänen als auch in Lehrwerken den Abschluss des theoretischen Teils. In diesem Kapitel wird die Analyse der in Polen verwendeten Lehrpläne sowie Lehrwerke durchgeführt.

Im zweiten Teil meiner Masterarbeit wurde eine empirische Studie dargestellt, im Zuge derer die Interviews mit den LehrerInnen in polnischen Lyzeen durchgeführt wurden. Zuerst werden die methodische Herangehensweise und die verwendeten Datenerhebungsmethoden beschrieben, danach wird die Durchführung der Befragung geschildert.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Trotz der großen Anzahl von Publikationen zur Plurizentrik des Deutschen sowie des Wissens über die Wichtigkeit ihres Einsatzes im Deutschunterricht wird sie in der Praxis weiterhin vernachlässigt. Daher werden in der vorliegenden Arbeit zunächst die theoretischen Grundlagen des Plurizentrikkonzepts vorgestellt. Die theoretischen Grundlagen sollen die Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichtenden schrittweise an das Thema heranzuführen, für den Begriff Plurizentrik sensibilisieren und dies in ihrem Bewusstsein verankern. Hierbei wird zum einen auf die damit verbundenen Merkmale und Beispiele plurizentrischer Sprachen zum anderen auf unterschiedliche Arten von Plurizentrik und auf die Definition des Begriffs Plurizentrik eingegangen.

Im Weiteren werden die nationalen Vollzentren und Halbzentren des Deutschen mit jeweiligen Karten zur besseren Veranschaulichung dargestellt.

2.1. DEFINITION DER PLURIZENTRIK

Zum Begriff der Plurizentrik gibt es zahlreiche Definitionen:

Im „Variantenwörterbuch des Deutschen“ wird der Begriff der Plurizentrik folgendermaßen beschrieben:

„Von einer plurizentrischen Sprache spricht man dann, wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgearbeitet haben“ (Ammon u.a. 2004:XXXI).

Rudolf Muhr versteht diese Terminologie im selben Sinn. Dabei zählt er zwei Grundvoraussetzungen auf, die die Sprache erfüllen muss, um als plurizentrisch zu gelten:

„Das Hauptmerkmal dieser Sprachen ist es, dass sie in zwei oder mehreren Staaten vorkommen, dort den Status einer offiziellen Verwaltungs- oder Staatssprache haben und dadurch eine gewisse sprachliche und kommunikative Selbständigkeit entwickeln“ (Muhr 2003:191).

Laut Clyne sind plurizentrische Sprachen:

„... grenzübergreifende Sprachen mit konkurrierenden, aber auch interagierenden, nationalen (und gar übernationalen) Standardvarietäten mit verschiedenen Normen, die eine gemeinsame Tradition teilen“ (Clyne 1995:7).

Hägi schreibt dazu:

„Eine plurizentrische Sprache ist eine Sprache mit mehreren nationalen Zentren und dort kodifizierten, unterschiedlichen Standardvarietäten“ (Hägi 2007:6).

Eine interessante Definition gibt Pollak an, der den Akzent auf die Gleichwertigkeit der drei staatsnationalen Varietäten des Deutschen legt:

„Der Terminus „plurizentrisch“ als Qualifikationsmerkmal der hochdeutschen Standardsprache stellt gleichsam die „Magna Charta“ für die Anerkennung der drei staatsnationalen Varietäten des Deutschen in Österreich, in der BRD und der deutschsprachigen Schweiz (Austriazismen, Teutonismen, Helvetismen) dar und impliziert deren absolute Gleichberechtigung“ (Pollak 1994:12).

Neben diesen Bezeichnungen wird in der fachlichen Literatur auch der Terminus „polyzentrisch“ in Bezug auf das Vorkommen in mindestens drei Staaten verwendet (vgl. Kloss 1978:66). Kloss macht auf die Vorsilben pluri- und poly- aufmerksam und deutet darauf hin, dass sie auf keinen Fall synonym verwendet werden dürfen.

2.2. PLURIZENTRISCHE SPRACHEN

Die deutsche Sprache zählt unzweifelhaft – wie viele andere Sprachen auch – zu den sogenannten plurizentrischen Sprachen. Obwohl die deutsche Sprache als eine Einheit zu betrachten ist, sollten ihre nationalen Varianten berücksichtigt und verwendet werden.

Es ist sehr wichtig, zwischen „Varietäten“, „Variablen“ und „Varianten“ unterscheiden zu können.

Laut Ammon kommt der Terminus „Varietät“ vom lateinischen Wort „varietas“ – „Verschiedenheit“, „Subsystem“ und wird folgenderweise definiert: „Teil einer ganzen Sprache, die in aller Regel eine größere Zahl von Varianten umfasst, wie z. B.: Dialekte oder Standardvarietät“ (Metzler Lexikon Sprache 2005:717). Unter einer nationalen **Varietät** ist also ein ganzes Sprachsystem einer plurizentrischen Sprache zu verstehen, so ist

beispielsweise das österreichische Standarddeutsch eine Varietät der deutschen Sprache (vgl. Ammon 1997:5). Dabei beinhaltet eine nationale Varietät sowohl die nationalen Varianten des dazugehörenden Zentrums als auch die gemeindeutschen Ausdrücke. Unter diesem Begriff sollen genauer gesagt nicht nur die Unterschiede, sondern auch die Gemeinsamkeiten verstanden werden (vgl. Hägi 2006:280).

Unter einer nationalen **Variante** versteht man die einzelnen Einheiten, z. B. das Wort *Karfiol* ist eine nationale Variante eines deutschen Wortes in Österreich (vgl. Ammon 1995:111). Eine für eine Nation spezifisch geltende Sprachform nennt Ammon nationale Variante. Es handelt sich also um einen unterschiedlichen sprachlichen Ausdruck gleicher Bedeutung, d. h. deutschl./schweiz. *Blumenkohl* (vgl. Ammon 1997:5).

Die nationalen Varianten von Deutschland werden als Teutonismen bzw. Deutschlandismen, die von Österreich als Austriazismen und jene Varianten aus der Schweiz als Helvetismen bezeichnet (vgl. Hägi 2007:8).

Als **plurinationale Variablen** bezeichnet man nationale Varianten als Werte sprachlicher oder linguistischer Variablen. Als Beispiel erwähnt Ammon (1995:111) hier den Ausdruck Bäckerei: die Backstube (in Österreich) oder süßes Gebäck (in Deutschland und der Schweiz).

Ein gutes Beispiel für plurizentrische Sprachen kann neben Deutsch beispielsweise Englisch mit standardsprachlicher Ausprägung in Neuseeland, Kanada, den USA, Australien und Großbritannien, Französisch und seine standardsprachliche Besonderheiten in Kanada (Quebec), der Schweiz, Belgien, Luxemburg und natürlich Frankreich, ebenso wie Spanisch in Spanien und Südamerika oder Portugiesisch in Portugal und Brasilien sein (vgl. Ammon 2004:XXXI). Muhr spricht außerdem von anderen Sprachen, die auch den Status plurizentrischer Sprachen besitzen, nämlich: Arabisch, Chinesisch, Hindi-Urdu, Indonesisch/Malayisch, Armenisch, Niederländisch sowie Koreanisch (vgl. Muhr 2000:28).

Der Aspekt der Plurizentrik scheint jedoch komplexer zu sein, das Vorkommen einer Sprache in mehreren Ländern hat nämlich verschiedenste Probleme zur Folge, vorwiegend linguistischer und soziolinguistischer Art (vgl. Muhr 2003:207). Clyne fasst dies kurz zusammen:

„Pluricentric Languages are both unifiers and dividers of peoples. They unify people through the use of the language and separate them through the development of national norms and indices and linguistic variables the speakers identify“ Clyne (1992:1).

Muhr übersetzt dieses Zitat folgendermaßen:

„Plurizentrische Sprachen wirken auf Völker gleichermaßen vereinigend als auch trennend. Sie vereinigen die Menschen durch den Gebrauch derselben Sprache und sie trennen sie durch die Entwicklung nationaler Normen, Merkmale und linguistischer Variablen, mit denen sich die Sprecher identifizieren“ Muhr (2003:207).

2.3. DIE ZENTREN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Die deutsche Sprache wird in vielen Ländern von kleineren oder größeren Teilen der Bevölkerung gesprochen, als Amtssprache gilt das Deutsche jedoch nur in insgesamt sieben Staaten. Deutsch ist Amtssprache auf nationaler Ebene für Deutschland, Österreich, Liechtenstein und die Schweiz (zusätzlich zu Französisch, Italienisch und Rätoromanisch) sowie auf regionaler Ebene für Luxemburg (zusätzlich Letzeburgisch und Französisch), Ostbelgien und Südtirol in Norditalien (regionale Amtssprache neben Italienisch in der autonomen Provinz Bozen-Südtirol) (vgl. Ammon 2004:XXXI).

Als plurizentrische Sprache bezeichnet man also eine Sprache, die in mehreren „Zentren“ gesprochen wird. Solche Länder oder Regionen sind Zentren einer plurizentrischen Sprache, die standardsprachliche Besonderheiten ausgebildet haben (vgl. Ammon 2004:XXXI). Dabei differenziert man zwischen sogenannten Vollzentren und Halbzentren (vgl. Ammon 2004:XXXI). Vollzentren besitzen eigene Nachschlagwerke (für gewöhnlich Wörterbücher), die autorisiert sind und in denen die standardsprachlichen Besonderheiten aufgezeigt werden (vgl. Ammon 2004:XXXI). Vollzentren wären demzufolge beispielsweise Österreich, die deutschsprachige Schweiz und Deutschland. Um Halbzentren einer plurizentrischen Sprache handelt es sich dann, wenn diese Nachschlagwerke nicht vorhanden sind. Nationale Halbzentren des Deutschen sind also Liechtenstein, Ostbelgien, Luxemburg und Südtirol (vgl. Ammon 2004:XXXI). Im Folgenden werden die den drei Zentren entsprechenden Standardvarietäten mit den Begriffen *Deutschländisch* oder *Bundesländisch* in Deutschland, *österreichisches Deutsch* oder *Österreichisch* in Österreich und *schweizerisches Deutsch* oder *Schweizerisch* in der Schweiz bezeichnet (vgl. Muhr 1997:49). Die nachstehende Abbildung veranschaulicht die nationalen Vollzentren und Halbzentren der deutschen Sprache.



Abbildung 1: Die nationalen Zentren der deutschen Sprache (Ammon 2004: XXXIII)

Zweifelsohne kann man sagen, dass es außer den nationalen Unterschieden in den verschiedenen Zentren des Deutschen noch andere regionale Gliederung gibt (vgl. El-Hariri 2009:19). Muhr unterscheidet zwei Ebenen der Plurizentrik und definiert sie folgendermaßen:

„Die Plurizentrik erster Ebene bezieht sich auf die Variation zwischen den verschiedenen deutschsprachigen Ländern und hat die Vollvarietäten des Deutschen als Beschreibungsgegenstand“ (Muhr 1997:53).

„Die Plurizentrik der zweiten Ebene bezieht sich auf die großräumige Variation innerhalb der einzelnen deutschsprachigen Länder. [...] Zu unterscheiden sind:

- Für Deutschland: Norddeutsch, Süddeutsch und Ostdeutsch

- Für Österreich: Ostösterreichisch, Westösterreichisch, Vorarlbergisch
- Für die Schweiz: Westschweizerisch, Ostschweizerisch“ (Muhr 1997:53).

Auch im Variantenwörterbuch des Deutschen spricht man von den regionalen Unterschieden, die jedoch mit den vorher bereits genannten nicht übereinstimmen:

- Österreich wird in Westösterreich, Südösterreich, Ostösterreich und österreichische Mitte regional aufgeteilt (vgl. Ammon 2004:XXXVII, vgl. Karte S. XLIII)
- Deutschland lässt sich in sechs große Regionen teilen, nämlich: D – Südwest und D – Südost, D – Nordwest und D - Nordost, D – Mittelwest und D - Mittelost, (vgl. Ammon 2004:XLVII, vgl. Karte S. XLIII)
- Schweiz (deutschsprachig): Regionale Unterschiede in der gesprochenen und geschriebenen Sprache sind nicht erwähnenswert (vgl. El-Hariri 2009:20). Nur manche, meist aus dem Dialekt kommende Wörter haben oft eine regional beschränkte Bedeutung. Bei mündlichen Realisierungen hört man regionale Unterschiede, dies ist aber nur bei nicht-professionellen Sprechern der Fall (vgl. Ammon 2004:XLI, vgl. Karte S. XXXIX).

Es ist unverkennbar, dass die Zentren der deutschen Sprache eine unterschiedliche Anzahl an Sprechern haben, über unterschiedliche ökonomische Macht und publizistische Möglichkeiten verfügen sowie verschiedene Darstellungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten haben (vgl. Muhr 2000:30). Aufgrund dessen überwiegt die deutschländische Varietät gegenüber dem österreichischen Deutsch und dem Schweizer Hochdeutschen. Das heißt, dass Teutonismen zum einen in der Schweiz und in Österreich geläufiger und verständlicher sind als Helvetismen und Austriazismen in Deutschland, zum anderen genießen diese, unter anderem in Anbetracht der wirtschaftlichen Stärke, das größere Prestige bei Belletristik, Theater und Kunstgesang und aus diesem Grund werden sie im Ausland im Deutschunterricht vermittelt (vgl. Hägi 2006:19). In Anlehnung an die oben zitierte Aussage von Pollak (1994:12) sollten allerdings diese Tatsachen nichts daran ändern, dass das Deutsche mehrere gleichwertige Varianten hat.

3. NATIONALE UND REGIONALE VARIATION DES DEUTSCHEN

Das österreichische Deutsch sowie das Schweizer Hochdeutsch unterscheiden sich in verschiedener Hinsicht vom dominanten und prestigeträchtigen deutschen Deutsch. Das große Ausmaß regionaler Variation im deutschen Sprachraum zeigt sich in:

- Aussprache
- Lexik
- Grammatik
- Pragmatik

Das *Variantenwörterbuch des Deutschen* legt abschließend dar:

„Alles in allem unterscheidet sich das Standarddeutsch Österreichs nicht stark, aber doch merklich vom Standarddeutsch Deutschlands oder der Schweiz. Die auffälligsten Unterschiede findet man im Wortschatz und in der Aussprache einschließlich der Intonation“ (Ammon 2004:XXXVIII).

Vor allem im österreichischen Alltag ist die deutsche Sprache variantenreich. Ein gutes Beispiel dafür ist „Kaffee“. In einem österreichischen Caféhaus wird weder eine Tasse Kaffee noch eine Kanne Kaffee, sondern ein großer Espresso oder Mocca, ein kleiner oder großer Brauner, eine Melange, ein Verlängerter oder ein Einspänner bestellt (vgl. Cillia 2005:51).

Im nächstfolgenden Kapitel werden die einzelnen Bereiche ausführlicher besprochen. Da sich diese wissenschaftliche Arbeit vor allem auf das österreichische Deutsch und das deutschländische Deutsch konzentriert, werden in erster Linie diese Standardvarietäten miteinander verglichen.

3.1. AUSSPRACHE

Vor allem im Gebiet der Aussprache ist eine große Differenzierung im deutschen Sprachraum zu sehen. Schon allein in Österreich findet man eine große Bandbreite von Aussprachegewohnheiten, z. B.: wienerische Monophthongierung, kärntnerische Vokaldehnung, Konsonantenerweichung im Donauraum und alemannischer Einschlag in Vorarlberg

(vgl. Ammon 2004:LII). Es ist oft der Fall, dass man die Herkunft der Sprecher an Sprechtempo und Satzmelodie erkennt. Beispielsweise wird in der Schweiz langsamer gesprochen als in Österreich und in Deutschland. Die norddeutsche, partiell auch mitteldeutsche Standardaussprache unterscheidet sich von der süddeutschen, österreichischen und schweizerhochdeutschen Aussprache durch den harten Stimmeinsatz zur Markierung von Wortzwischenräumen und Silbenschnitten. In Norddeutschland werden Silben oder Wörter, die mit einem Vokal beginnen, mithilfe eines Stimmritzenverschlusses (Glottostop) beträchtlich abgetrennt z. B.: ge|eint (vgl. Ammon 2004:LIII).

Wenn es um die Wortbetonung geht, tendiert man in Österreich und der Schweiz, aber auch im südlichen Deutschland zur Betonung der ersten Silbe z. B.: ungläublich (A) – ungläublich (D), absichtlich (A) – absichtlich (D) (vgl. Ammon 2004:LIV). Erwähnenswert ist auch, dass die buchstabierten Abkürzungen in Österreich und Deutschland fast immer auf der letzten Silbe betont werden z. B. AHS, ÖBB, CDU usw., in der Schweiz dagegen wird eher die erste Silbe betont z. B. AHS, SBB (vgl. Ammon 2004:LIV).

Die zahlreichen nationalen sowie regionalen Unterschiede findet man vor allem in der Aussprache von Vokalen. Hier gibt es große Differenzierungen in Monophthongen, Diphthongen und Vokallänge.

Der Öffnungsgrad und die Länge von Vokalen

- Die Kurzvokale [e], [a], [i] werden in Deutschland grundsätzlich kürzer als in Österreich ausgesprochen z. B.: gestellt, gemacht, Angst (vgl. Muhr 2000:45).
- Die vorderen offenen Vokale (die Kurzvokale) [i], [ɛ], [y] werden von Österreicher zentralisierter und geschlossener als von Deutschen ausgesprochen. Daher klingen sie metaphorisch gesagt „dunkler“ (vgl. Muhr 2000:43).

Diphthonge

- Bei den Diphthongen eu, au, äu gibt es Unterschiede im Öffnungsgrad. Der Abstand zwischen den Polen im österreichischen Deutsch ist kleiner als im deutschländischen Deutsch. In Wörtern wie z. B.: „Häuser“ oder „Euter“ wird in Österreich der Diphthong sehr kurz realisiert (vgl. Muhr 2000:44).

Monophthonge

- In Österreich spricht man der ä-Laut als geschlossenes [e] aus (es gibt keinen Unterschied zwischen Gewähr und Gewehr). Im Unterschied dazu wird in Deutschland zwischen einem größeren Öffnungsgrad [ɛ] von [e] differenziert (vgl. Muhr 2000:44).
- Während in Österreich das [i] offen und ungerundet ausgesprochen wird, ist es bei Sprechern in Mittel- und Norddeutschland gerundet und zentralisiert vor r + Konsonant zu beobachten z. B.: Kirche, Birke (vgl. Muhr 2000:44).

Konsonanten

- In Deutschland wird das geschriebene [s] am Wortanfang durch einen schwach stimmhaften Laut [z] realisiert. In Österreich wird er dagegen immer stimmlos [s] ausgesprochen z. B.: sehr A [se'ʁ] – D [zea'r] (vgl. Muhr 2000:46).
- Im österreichischen Deutsch werden sowohl die weichen Laute: die Konsonanten [b]/[d] und [g] als auch die harten Laute [p]/[k] und [t] im Anlaut stimmlos und wenig bis ganz und gar nicht aspiriert ausgesprochen z. B.: baden – baten, Gebäck – Gepäck (vgl. Sedlaczek 2004:38).
- Während in Deutschland die Plosive [b], [d] und [g] relativ stark behaucht werden, wird die Behauchung in Österreich stark vermieden z. B.: Freund, Weg (vgl. Muhr 2000:47).
- Das geschriebene „ch-“, im Wortanlaut wird in Österreich und in Süddeutschland (Bayern) als [k] ausgesprochen, in Deutschland wird es hingegen als [ç] realisiert z. B.: China A [ki:na] – D [çi:na] (vgl. Ammon 2004:LVII).
- Es muss außerdem erwähnt werden, dass man in der Alltagssprache oft noch eine weitere Variante hört, die im sächsischen und im westmitteldeutschen Sprachgebiet vor allem von vielen Nicht-Muttersprachlern verwendet wird, nämlich [ɪʃ] oder [ɪʂ] (vgl. Elspaß 2007:32).

Präfixe und Suffixe

- In Deutschland wird das „e“ in den Präfixen als offenes [ɛ] oder als [ə] ausgesprochen, in Österreich dagegen wird es als zentralisierter e-haltiger Reduktionsvokal [ɜ] realisiert (vgl. Muhr 2000:46).
- In der österreichischen Aussprache wird das unbetonte „e“ in Suffixen fast immer ausfallen z. B.: betteln, Achsel (vgl. Muhr 2000:46).
- Während „-er“ im Wortauslaut in Österreich als ein offener a-haltiger Reduktionsvokal [ɐ] ausgesprochen wird, wird es in Deutschland zu einem [ər] oder [ə] vokalisiert, z. B.: Wasser A ['vasɐ] – D ['vasər].
- Die Endsilbe „-ig“ im Wortauslaut wird in Österreich einheitlich als [-ik], und in Deutschland als [-iç] realisiert z. B.: fleißig A [flae'sik] – D [flae'siç] (vgl. Muhr 2000:47).

Es lässt sich im Alltag oft beobachten, dass in den Medien und in den Schulen ausgeprägte regionale Akzente wenig akzeptiert und sprachpolitisch nicht gern gesehen werden (vgl. Elspaß 2007:31). Daher stellt sich die Frage: Was soll als Grundlage für den DaF/Z-Unterricht gelten? Soll der DaF/Z-Lehrer im Ausspracheunterricht [o:pst] oder [ɔ pst] für Obst, [kø:nɪç] oder [kø:nɪk] für König einsetzen?

In Anlehnung an zwei Aussprachewörterbücher (Duden 1990, Siebs 1969) und den Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA¹ 2003) empfiehlt Elspaß (2007:31) bei dem Vokal in „Obst“ die Variante mit Langvokal zu verwenden, weil die in der Alltagssprache am stärksten verbreitet ist. König (1991:24) schlägt vor, sich für eine Region zu entscheiden, die den Lernenden am wenigsten Schwierigkeiten bereitet, weil man einen Standard erschaffen möchte, der überregional greift.

3.2. GRAMMATIK

Nicht nur die Aussprache, sondern auch die standardsprachliche Grammatik der deutschen Sprache variiert. Auf dieser Ebene werden folgende grundlegenden Unterschiede festgehalten:

¹ AdA ist der Atlas zur deutschen Alltagssprache, in den man von jedem Internet-Anschluss einsehen und den man daher im DaF/Z-Unterricht einsetzen kann. AdA wurde von Stephan Elspaß und Robert Möller bearbeitet und frei zugänglich auf die Seite <http://www.uni-augsburg.de/alltagssprache> gestellt. (Elspaß 2007:31).

Substantive

- Genus (das grammatische Geschlecht) unterscheidet sich im österreichischen vom deutschen Gebrauch z. B.: der Bikini (A/D) – das Bikini (CH) (vgl. Ammon 2004:LXIII); das Cola (A) – die Cola (CH/D) (vgl. Muhr 2000:64).
- Gebrauch des Artikels z. B.: die Ruth kommt heute Abend (A/CH) – Ruth kommt heute Abend (D) (vgl. Sedlaczek 2004:445).
- Unterschiede in der Pluralbildung: Österreich und Schweiz tendieren zu Mehrzahlbildung mit Umlaut, z. B.: die Pärke (CH) – die Parks (A/D), die Wägen (A/CH) – die Wagen (D), die Zäpfen (A/CH) – die Zapfen (D) (vgl. Ammon 2004:LXXII).
- Unterschiedliche Fugenelemente in Wortzusammensetzungen z. B.: der Rinds-, Schweinsbraten (in Österreich, Süddeutschland und in der Schweiz) – der Rinder-, Schweinebraten (in Norddeutschland) (vgl. Ammon 2004:LXIII).
- Die substantivischen Verkleinerungssuffixe (Diminutivbildung): -erl z. B.: Sackerl (in Österreich und Süddeutschland), -li z. B. Säckli (in der Schweiz) (vgl. Ammon 2004:LXXIII).
- Die Ordinalzahlen und die Straßenbahnlinien sind in Österreich maskulin und erhalten meistens das Suffix „-er“. In Deutschland haben die Zahlen die weibliche Form, z. B.: der Einser/ich fahre mit dem Fünfer (A) – die Eins/ich fahre mit der Fünfer (D) (vgl. Sedlaczek 2004:89).

Verben

➤ Unterschiede in der Wortbildung (vgl. Muhr 2000:65):

- Manche Verben werden in Österreich und in der Schweiz mit der Endung: -ieren gebildet z. B.: parkieren (CH) – parken (A/D), grillieren (CH) – grillen (D/A), bzw. mit dem Suffix -eln z. B.: ankreuzeln (CH/A) – ankreuzen (A/D) (vgl. Muhr 2000:65).
- Unterschiedliches Bilden von Verben mit einer Präposition als Präfix: Das Verbinden des Stammverbs mit einem anderen Präfix, wenn die Bedeutung gleich ist, z. B.:

auslassen (A) – loslassen, freilassen (CH/D), absammeln (A) – einsammeln (CH/D) (vgl. Muhr 2000:65).

- Das Verbinden desselben Präfix mit einem anderen Stammverb, wenn die Bedeutung gleich ist, z. B.: sich ausrasten (A) – sich ausruhen (CH/D) (vgl. Muhr 2000:66).
- Zwei Präfixe haben beinahe dieselbe Bedeutung, sie unterscheiden sich jedoch bezüglich des Basisverbs und des Präfixes, z. B.: aufnehmen/einstellen (A) – anstellen/einstellen (CH/D).
- Hitze, Kälte und Gestank hängt im österreichischen Deutsch mit dem Verb: „haben“ zusammen, z.B.: Es hatte 30 Grad im Schatten/Es hatte einen furchtbaren Gestank in diesem Zimmer (A) – Es waren 30 Grad im Schatten/Es war ein furchtbarer Gestank in diesem Zimmer (D) (vgl. Sedlaczek 2004:447)

➤ Unterschiede in der Morphologie

- Unterschiedliche Konjugation mancher Verben: Der Entfall des Umlauts bei starken Verben in der 2. und 3. P.Sg.Präs., z. B.: du bratest/er brätet (A) – du brätst/er brät (CH/D) (vgl. Muhr 2000:67).

➤ Unterschiede in der Syntaktik

- Das Reflexivpronomen „sich“ wird unterschiedlich verwendet, z. B.: sich lohnen (A/CH) – lohnen (CH/D) (vgl. Muhr 2000:67).
- Die Reihenfolge verbaler Elemente am Ende des Satzes ist verschieden, z. B.: weil er die Geschäfte auffliegen hatte lassen (A) – weil er die Geschäfte hatte auffliegen lassen (D) (vgl. Muhr 2000:67).
- Die Präpositionen in Präpositionalgruppen werden unterschiedlich gewählt, z. B.: Er wartet jeden Morgen bei der Haltestelle (A/CH) – Er wartet jeden Morgen an der Haltestelle (D/CH) (vgl. Muhr 2000:72). In Österreich und in Süddeutschland kauft man das Handy „um 30 Euro“ und in den restlichen Gebieten Deutschlands „für 30 Euro“ (vgl. Sedlaczek 2004:402).
- Das Partizips II der Modalverben wird unterschiedlich gebildet und verwendet, z. B.: Er hat das nicht dürfen (A) – er hat das nicht gedurft (D) (vgl. Muhr 2000:71).

- Unterschiedliche Bildung der Vergangenheitsformen: Intransitive Verben der Körperhaltung werden in Österreich, der Schweiz und im Süden Deutschlands mit "sein" gebildet, im Norddeutschland dagegen mit "haben". Dabei geht es um folgende Verben: liegen, baumeln, hängen, hocken, kauern, knien, sitzen, stehen, stecken, schweben; z. B.: ich bin gegessen (A) – ich habe gegessen (D) (vgl. Ammon 2004:LXII).
- Unterschiede in Rektion und Valenz von Verben, z. B.: Sie präsidiert (Akk.) eine Versammlung (A/CH) – Sie präsidiert (Dat.) einer Versammlung (D) (vgl. Ammon 2004:LXIII).

Adjektive und Adverbien

Vor allem in der Wortbildung kommen bei Adjektiven und Adverbien die Unterschiede vor (vgl. Muhr 2000:76):

- Manche Adjektive verlieren das Nullmorphem -e, z. B.: trüb (A/CH) – trübe (D) (vgl. Muhr 2000:76).
- Unterschiedliche Suffixe führen partiell zu Bedeutungsunterschieden, z. B.: weiters (A) – weiter[hin] (D) (vgl. Muhr 2000:76).
- Unterschiede in der Umlautbildung z. B.: färbig, einfärbig (A) – farbig, einfarig (D, CH) (vgl. Muhr 2000:76).
- Die Neubildungen in Österreich, die in Deutschland keine direkte Entsprechung haben bzw. selten verwendet werden z. B.: im Vorhinein (A) – schon vorher, im Voraus (D, CH) (vgl. Muhr 2000:76).
- In Österreich bekommen die Zahlangaben das Morphem „-entel“, z. B.: siebentel (A) – siebtel (D, CH) (vgl. Muhr 2000:76).

Temporalsystem

Im Temporalsystem gibt es linguistische Unterschiede, die sich auf die Vergangenheitstempora beziehen (vgl. Muhr 2000:77):

- Charakteristisch für das österreichische Deutsch ist die starke Verwendung des Perfekts als universelles Vergangenheitstempus und der Mangel an Präteritum. Sowohl Präteritum als auch Plusquamperfekt kommen lediglich in der geschriebenen Sprache vor.
- Im österreichischen Deutsch fehlt das Plusquamperfekt mit „sein“, z. B.: „Er war 1905 bei der ersten finnischen Revolution kurze Zeit Minister ...“ oder „Er ist 1905 während der ersten finnischen Revolution kurze Zeit Minister gewesen ...“.

Im deutschen Deutsch steht dagegen das Plusquamperfekt zur Verfügung, z. B.: „Er war 1905 bei der ersten finnischen Revolution kurze Zeit Minister gewesen...“

- Das Fehlen des Plusquamperfekts wird in Österreich durch das „doppelte Perfekt“ ersetzt (z. B.: „Ich habe es vergessen gehabt“) oder durch das „doppelte Plusquamperfekt“ (z. B.: „Ich hatte es vergessen gehabt“) (vgl. Sedlaczek 2004:286).

3.3. PRAGMATIK

Sowohl beim Begrüßen und Anreden als auch bei der Sprechaktrealisierung sowie beim Bitten und Auffordern sieht man im Gebiet der Pragmatik Unterschiede zwischen den standardsprachlichen Varietäten.

Anrede und Titelerwendung

Es ist allgemein bekannt, dass für ÖsterreicherInnen Titel und ihre Verwendung von enormer Bedeutung sind. Deswegen gilt es in vielen Situationen als unhöflich, sie nicht zu verwenden. In Österreich werden sie, anders als in Deutschland oder der Schweiz, wo sie nur als Zertifikate oder Qualifikationsnachweise dienen, oft in der Anrede verwendet (vgl. Ammon 2004:LXXV).

Grußformeln und Verabschiedungsverhalten

Die auffälligen und zugleich wichtigsten Unterschiede für den DaF/Z-Unterricht zeigen sich im Begrüßungsverhalten. Es ist unverkennbar, dass die meist in Deutschland verwendete Grußform „Guten Tag“ in Österreich nicht üblich ist. Die Österreicher begrüßen sich immer

mit „Grüß Gott“, bzw. – familiärer – mit „Servus“. In der Schweiz hört man dagegen „Grüezi“ bzw. „Salü“ (vgl. Ammon 1995:177). Als Alternative zu „Grüß Gott“ wird in Österreich nicht selten die Formel „Grüß Sie“ (unter Fremden) bzw. „Grüß dich“ (unter Bekannten) verwendet (vgl. Sedlaczek 2004:147). Als Abschiedsgruß gilt in Deutschland „Tschüss“ und die Österreicher verabschieden sich mit „Baba“, „Servus“, „Ciao“ (vgl. Muhr 2000:153). In Österreich *richtet* man formelle Grüße *aus*, und in Deutschland werden sie *bestellt* (vgl. Muhr 2000:157).

Bitten und Aufforderungen

Regionale und nationale Unterschiede sind auch bei der Sprechaktrealisierung vorhanden, diese sind jedoch nicht besonders bekannt und lassen sich nicht auf die Standardvarietät beziehen. In Deutschland sieht man oft auf öffentlichen Plätzen bei Rauchverbotschildern die Aufschrift „Rauchen verboten!“, in Österreich dagegen liest man „Bitte nicht zu rauchen“ (vgl. Ammon 2004:LXXV). Bei einer Bestellung im Restaurant hört man in Deutschland meistens „Ich kriege...“, in der Schweiz und in Österreich sagt man eher „Ich hätte gerne...“ (vgl. Ammon 2004:LXXV).

Zahlen und Zeitangaben

„Heuer“ bzw. „im heurigen Jahr“ wird von den österreichischen Sprechern anstelle von „in diesem Jahr“ bzw. „dieses Jahr“ benutzt. Wenn die Österreicher das Wort „Jänner“ sagen, handelt es sich um den ersten Monat des Jahres, den „Januar“ (vgl. Grzega 1997:166).

3.4. LEXIK

Vor allem im Bereich der Lexik sind zahlreiche Unterschiede zu sehen. Sie wurden von verschiedenen Autoren unterschiedlich gegliedert.

Ammon (1995:157) nimmt folgende Gliederung vor:

- Speisen/Mahlzeiten: Krapfen (A) – Berliner (CH/D), Karfiol (A) – Blumenkohl (CH/D), Kren (A) – Meerrettich (CH/D), Marille (A) – Aprikose (CH/D), ...
- Haushalt/Kleidung: Mistkübel (A) – Mülleimer (D) – Kehrichtkübel (CH), Polster (A) – Kissen (CH/D), Stiege (A) – Treppe (CH/D), das Sackerl (A) – die Tüte (CH/D), ...

- Verwaltung/Justiz/Gesundheitswesen/Schule/Militär: Sponsion (A) – Verleihung (CH/D), die Matura (A) – die Matur (CH) – das Abitur (D), der Erlagschein/Zahlschein (A) – die Zahlkarte (D)– der Einzahlungsschein (CH), ...
- Geschäftsleben/Handwerk/Landwirtschaft/Verkehr: Putzerei (A) – Reinigung (CH/D), die Realkanzlei (A) – das Immobilienbüro (CH/D), Rauchfang/Kamin (A) – Kamin/Schornstein (CH/D), ...
- Sport/Spiele: Autodrom (A) – Auto-Scooter (CH/D), ...
- Menschliches Verhalten/Soziales/Charaktereigenschaften/Körperteile: fesch/schick (A) – schick (D) – chic (CH), Bub (A) – Junge (CH/D), sich verkühlen (A) – sich erkälten (CH/D), ...
- Sonstiges: Jänner (A) – Januar (CH/D), schwindlig (A) – schwindelig (CH/D), ...
- Indeklinabilia: fallweise (A) – von Fall zu Fall (CH/D), da (A) – hier (CH/D), ...

Im Gegensatz zu Ammon klassifiziert Muhr die Unterschiede in der Lexik mithilfe von zwei Hauptkriterien: Diese sind einerseits

„die Relation von sprachlicher Form und sprachlichem Inhalt (synonym, teilsynonym, polysynonym, semantisch/stilistisch, falsche Freunde)“ (Muhr 200:54)

und andererseits

„das Vorkommen und der Gebrauch von verschiedenen Ausdrücken für dieselbe Sache in den drei Ländern des deutschen Sprachraums (trinationale, binationale, sachspezifisch, sprachgebrauchsspezifisch, stilspezifisch)“ (Muhr 2000:54).

Parallelformen

- **Echte Parallelformen** sind formal verschiedene Bezeichnungen, die dieselbe Sache ausdrücken, z. B.: das Kipferl (A) – das Hörnchen (D) – der Gipfel (CH) (vgl. Muhr 2000:54). Zu den echten Parallelformen zählt man geringfügig verschiedene trinationale Parallelformen (dieselbe Sache und ein ähnlicher Ausdruck unterscheiden sich formal nur geringfügig), binationale Parallelformen (zwei Länder haben für dieselbe Sache denselben Ausdruck und das dritte einen spezifischen) und geringfügig verschiedene binationale Parallelformen (zwei Länder haben dem dritten gegenüber einen geringfügig verschiedenen Ausdruck für dieselbe Sache) (vgl. Muhr 2000:54).

- **„Sachspezifika“ als „unechte Parallelformen“:** Es handelt sich hier um Gegenstände oder Einrichtungen, die entweder einander beschränkt ähnlich sind oder die es nur in einem Staat gibt, z. B.: die Trafik (A) – der Kiosk (D/CH), die Palatschinke (A) – der Pfannkuchen – die Omelette (CH), die Melange bzw. der Verlängerte (A) – der Milchkaffe (D/CH) (vgl. Muhr 2000:56).
- **„Sprachgebrauchsspezifika“ stellen einen weiteren Typ „unechter Parallelformen“ dar.** Darunter sind Ausdrücke zu verstehen, die sich auf den Inhalt beziehend übereinstimmen, nicht aber im Gebrauch, z. B.: die Paradeiser (A) – die Tomate (D/CH) (vgl. Muhr 2000:57).

Teilsynonyme, Polysynonyme, „falsche Freunde“

- **Teilsynonyme:** Diese Bezeichnungen treten formell gleich auf, übereinstimmen dabei lediglich in einem Teil der Bedeutungen z. B.: „hohes Möbelstück“: der Kasten (A/CH) – der Schrank (D), „Biertransportbehälter“: eine Kiste Bier (A), „Behälter aus Holz“: die Kiste (A/D/CH) (vgl. Muhr 2000:59).
- **Polysynonyme:** Zur Beschreibung des Bedeutungsumfangs dieser Ausdrücke werden mehrere Ausdrücke anderer Varietäten herangezogen, z. B.: Die österreichische Bezeichnung „die Bäckerei“ bedeutet sowohl „süße Backware“ (Kuchen, Torten, Kekse) als auch das „Backwarengeschäft“ (jede Art von Backwaren) (vgl. Muhr 2000:59).
- **Semantisch „falsche Freunde“:** Die Ausdrücke sind formal gleich, haben jedoch unterschiedliche Bedeutung, z. B.: die Pension: allgemein „Altersruhestand“ (A) – (D) „Altersruhestand der Beamten“, sonst „die Rente“ (vgl. Muhr 2000:60).
- **„Präferenzunterschiede“ innerhalb eines lexikalischen Feldes:** Es handelt sich hier um Differenzen in der Gebrauchshäufigkeit und beim Auswählen von synonymen und lexikalischen Ausdrücken innerhalb eines semantischen Feldes, z. B.: schauen – sehen (vgl. Muhr 1996:253).

4. DIE RELEVANZ DER PLURIZENTRIK IM DAF-UNTERRICHT

Nach der grundlegenden Auseinandersetzung mit der Theorie des Deutschen als plurizentrischer Sprache in den vorhergehenden Kapiteln, wird in diesem Teil der Arbeit das Hauptaugenmerk auf den Aspekt der Relevanz von Plurizentrik im DaF/Z-Unterricht gelegt. Dabei wird auf eine ganze Reihe von Punkten eingegangen, die die erfolgreiche Umsetzung des Plurizentrikkonzepts im Unterricht berücksichtigen.

4.1. PLURIZENTRIK DER DEUTSCHEN SPRACHE BEIM SPRACHERLERNEN

Zielbewusste Berücksichtigung der sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten sowie die Vorbereitung auf die linguistische Realität in den deutschsprachigen Ländern spielt im DaF/Z-Unterricht eine wichtige Rolle (vgl. Muhr 2000:34). Die Vorstellung, dass sich die Sprachen leichter erlernen lassen, wenn man wenig Variation zulässt, ist falsch und veraltet (vgl. Elspaß 2007:34). Selbst die Deutschlehrer mit nicht-deutscher Muttersprache stehen der größeren sprachlichen Vielfalt im Unterricht eher skeptisch gegenüber. Das folgt daraus, dass sie zum einen auf Probleme bei der Beurteilung der Schüleräußerungen stoßen und zum anderen wegen eines Mangels an ausreichend spezifischem Wissen über die jeweiligen Varietäten schwer einschätzen können, welche Aussagen in welchem Standard gebraucht werden (vgl. Huneke/ Steinig 2010:61). Man ist auch vielerorts der Ansicht, dass durch den Einbezug der Plurizentrik ein zusätzlicher Arbeitsaufwand entsteht oder die SchülerInnen durch den wachsenden Lehrstoff überfordert wären. Dazu kommt eine kurze Unterrichtszeit und vor allem ein Zuwenig an entsprechenden Unterrichts- und Übungsmaterialien (vgl. Hägi 2006:102).

Der moderne Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, den Sprechern eine umfangreiche Sprachkompetenz zu vermitteln. Das ist nur dann möglich, wenn sich die Sprecher überregional verständigen können und dabei fähig sind, nationale, regionale und kommunikative Standards zu verstehen (vgl. Muhr 2000:35). Hier gilt das Prinzip „überregional produzieren, aber regional rezipieren können“ (Muhr 2000:35). Daher ist eine andauernde direkte Sensibilisierung für die Varietäten sehr wichtig.

Dies soll vor allen durch die Verwendung von authentischen Materialien, wie z. B. dem Österreich Spiegel² oder Texten und Hörbeispielen aus Lehrwerken geschehen.

Beim Einsatz von authentischen Texten österreichischer Herkunft haben Deutschlehrer Gelegenheit, über die deutsche Sprache in Österreich zu sprechen (vgl. Spacilova 1993:105). Außerdem empfiehlt es sich, den Lernenden Nachschlagwerke wie das Variantenwörterbuch nahezubringen (vgl. Subova 2007:54). Der plurizentrische Ansatz im Unterricht wird von Lernenden meistens positiv erlebt, weil er sowohl als Bereicherung des Wissens als auch als Lernerleichterung empfunden wird (vgl. Subova 2007:53). Wenn zum Beispiel auf Polnisch die Reifeprüfung an einer höheren Schule „matura“ heißt, können sich die Lernenden „die Matura“ (A), was dieselbe Bedeutung hat, leicht merken. Solche Informationen merken sich die Lernenden und sie können sie dann mit landeskundlichem Wissen verbinden. Ein anderes Beispiel ist das deutsche Wort „die Kneipe“, das dem polnischen Wort „knajpa“ entspricht und in beiden Sprachen die umgangssprachliche Bezeichnung für ein Lokal ist.

Diese Wörter bleiben meistens im Langzeitgedächtnis der die deutsche Sprache lernenden polnischen Schüler, weil sie sich an die entsprechende Äquivalenten anlehnen. Nennenswert sind auch andere Wörter, wie z. B.:

ÖSTERREICHISCH	POLNISCH
die/das Brezel	precel
das Deko	deka
der Fauteuil	fotel
die Fische	fasola
die Garçonniere	garsoniera
der Karfiol	kalafior
die Kassa	kasa
der Knödel	knedl
die Kredenz	kredens
der Kukuruz	kukurydza
der Kübel	kubel
der Powidl	powidla
der Porre	pora
der Schlafrock	szlafrok
das Spital	szpital

² Österreich Spiegel ist eine Zeitung mit aktuellen Themen und originalen Medienbeiträgen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz. Aus diesem Grund eignet sich diese viermal im Jahr erscheinende Zeitung sehr gut als Zusatzmaterial für einen lernerorientierten DaF/Z-Unterricht (<http://www.oesterreichinstitut.at/oesterreich-spiegel.html>).

Auch die Verwendung der Präpositionen im Polnischen entspricht den Präpositionen in der österreichischen Variante z. B.:

ÖSTERREICHISCH	POLNISCH	DEUTSCH
auf dem Sessel sitzen	auf dem Sessel sitzen (siedziec na stolku)	im Sessel sitzen (siedziec w stolku*)
auf Urlaub fahren	auf Urlaub fahren (jechać na urlop)	in den Urlaub fahren (jechać w urlop*)
		*ein unkorrekter Satz

Diesbezüglich schlägt Muhr vor, das Konzept der Plurizentrik im Unterricht so aufzuteilen, dass

„die Aufteilung des Deutschen auf verschiedene Länder von Anfang an bewusst [gemacht wird], und [...] anhand von alltagsrelevanten Textsorten aus den drei deutschsprachigen Ländern die wichtigsten Merkmale der nationalen Varietäten [vermittelt werden]“ (Muhr 2000:34).

Auch Anna Nagy ist der Meinung, dass man die Lernenden ohnedies von Anfang an für unterschiedliche Varietäten sensibilisieren und somit auf die sprachliche Wirklichkeit vorbereiten soll (vgl. Nagy 1993:68).

Die Lernenden sollen am Anfang der Lernphase besonders mit Hör- und Lesetexten verschiedener Herkunft konfrontiert werden, und auf die sprachlichen Phänomene nicht in den Nuancen eingehen (vgl. Muhr 2000:35). Erst auf dem Niveau B1, also in der Mittelstufe, sollen sich die Lernenden etwas intensiver mit den einzelnen nationalen Varietäten auseinandersetzen, damit sie in weiterer Folge imstande sind, diese produktiv zu verwenden (vgl. Muhr 2000:35).

Große Bedeutung schreibt Hägi auch den rezeptiven Fertigkeiten zu:

„Für eine maximale Reichweite ist es bei den rezeptiven Fertigkeiten angebracht, bereits in einem relativ frühen Stadium eine möglichst breite Varietätenkompetenz zu vermitteln“ (Hägi 2007:11).

Die Beschäftigung mit den Varietäten und deren Umsetzung erfordert die Einhaltung folgender didaktischer Prinzipien:

- das rezeptionsorientierte Prinzip
- das exemplarische Prinzip
- das lernerorientierte Prinzip
- das prozessorientierte Prinzip.

Beim rezeptionsorientierten Prinzip fallen die rezeptiven Fertigkeiten, also Lesen und Hören, ins Gewicht. Als Basis gilt hier vielfältiges und authentisches Material, das unter anderem das Interesse der Lernenden wecken soll und den Lernenden anspornen soll, nicht nur Fragen zu stellen, sondern auch selbst nach Antworten zu suchen (vgl. Hägi 2006:120).

Das exemplarische Prinzip verfährt, wie die Bezeichnung leicht vermuten lässt, exemplarisch. Hier soll man die Aspekte der Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Varietäten mithilfe von ausgewählten exemplarischen Beispielen berücksichtigen.

Das lernerorientierte Prinzip geht von der Erfahrung und dem Wissen der Lernenden aus, das heißt, die Lernprozesse werden von der Lernenden selbst bestimmt (vgl. Hägi 2006:121).

Deutsch als plurizentrische Sprache ist ein komplexes und facettenreiches Thema. Demgemäß ist es relevant,

„die sprachliche Realität in verschiedenen Schritten und von unterschiedlichen Seiten her zu betrachten und so eine wahrnehmungstolerante, rezeptive Varietätenkompetenz aufzubauen [...]. Zentral ist deshalb für den Unterricht vor allem der Prozess des Verstehens und das Sensibilisieren für Varietäten“ (Hägi 2006:121).

Allen Prinzipien liegt schließlich das Ziel zugrunde, den Lernenden ein linguistisches Wissen zu vermitteln. Sie sollen die Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sich im deutschsprachigen Raum zurechtzufinden und vor allem tolerant und aufgeschlossen mit den Sprechern umzugehen. Die Aufgabe des DaF/Z-Unterricht ist es, die Sensibilisierung für die Varietäten u. a. durch den Einsatz geeigneter Nachschlagwerke zu stärken. Außerdem sollte die Zusammenarbeit von Lehrern aus allen deutschsprachigen Ländern gefördert werden (vgl. Hägi 2007:12).

Stephan Elspaß empfiehlt zwei Dinge, die die Lehrenden bedenken müssen, gesetzt den Fall, dass sie das Plurizentrik-Konzept praktisch realisieren sowie nationale und regionale Variation im Unterricht handhaben möchten. Der erste Vorschlag betrifft die Fehlerkorrektur (vgl. Elpaß 2007:35). Seines Erachtens ist es „absurd, „Abweichungen“ (Elpaß 2007:35) von traditionellen schriftsprachlichen Normen [...] nicht zuzulassen oder gar als Fehler zu bewerten“ (Elpaß 2007:35). Die verschiedenen Untersuchungen haben gezeigt, dass die Einstellung von Unterrichtenden angesichts der standardsprachlichen Varietäten in der Regel positiv ist, beim Korrigieren verhalten sie sich allerdings weniger tolerant und sogar strenger

(vgl. Elpaß 2007:36). In seinem zweiten Hinweis, hinsichtlich der Phonetik, nimmt Elpaß Bezug auf König. König (1997:265) plädiert wiederum dafür, dass man regionale Standardvarianten lernen soll, die sich nach der Ausgangsprache der Lerner richten.

Auch Krumm (2006:460) äußert sich zum Thema „Plurizentrik im DaF/Z-Unterricht“ und meint, dass einerseits im Unterricht Deutsch als Fremdsprache der bundesrepublikanische, österreichische und schweizerische Standard gelten soll, andererseits Normabweichungen toleranter wahrgenommen werden sollten.

Den DaF-Lernenden soll ein möglichst realistisches Bild der zu erlernenden Sprache, also das Wissen – oder zumindest das Verständnis – unterschiedlicher Varietäten vermittelt werden (vgl. de Cillia 2006:58), und die Überzeugung, dass die deutsche Sprache „einheitlich“ ist, entspricht keinesfalls der Wirklichkeit der realen Sprachsituation im deutschen Sprachgebiet. Des Weiteren ist es von großer Bedeutung, DaF-Lerner vor einem „Praxisschock“ bzw. vor „peinlichen“ Überraschungen — zu schützen, wenn sie eben nicht Deutschland, sondern ein anderes deutschsprachiges Land besuchen (vgl. de Cillia 2006:58 und Elpaß 2007:35).

Eine entscheidende Rolle bei der Wahl, in welcher Intensität verschiedene Varietäten in den DaF-Unterricht einbezogen werden sollten, spielen natürlicherweise die äußeren Gegebenheiten, die Zielgruppe, die Bedingungen und der Ort des Lernens. Deswegen ist der Umgang von Lehrkräften in nicht-deutschsprachigen Ländern wohl anders als von jenen, die die deutsche Sprache in einem der Zielländer vermitteln (vgl. de Cillia 2006:60).

4.2. BERÜCKSICHTIGUNG DES ÖSTERREICHISCHEN DEUTSCH IM DAF-UNTERRICHT ANDERER LÄNDER

Im DaF-Unterricht im Ausland richtet man sich grundlegend nach den standardsprachlichen Normen. Es folgt daraus, dass im Lernprozess das Lernen nach der geschriebenen Sprache erfolgt. Daher erleiden Deutsch als Fremdsprache Lernende einen Sprachchock bzw. staunen über das Ausmaß der regionalen Unterschiede, wenn sie sich in einer deutschen Sprachregion befinden, deren Sprachvariante sie nicht kennen (vgl. Knipf-Komlosi 2004:88).

In Ungarn wird seit geraumer Zeit das österreichische Deutsch dank immer modernerer Lehrbücher und auch zweisprachiger Wörterbücher, die die national-regionale Variation thematisieren und bewusst machen, zunehmend berücksichtigt. Das größte Hindernis zur

Vermittlung der regionalen Varianten besteht allerdings in deren Nicht-Anerkennung sowohl beim Abitur als auch in den staatlich akkreditierten Sprachprüfungen. Die regionale phonetische, morphologische und lexikalische Variation wird in den mündlichen Prüfungen etwas mehr toleriert. Die LehrerInnen in Ungarn sind der Meinung, dass nationale und regionale Unterschiede erst auf einem fortgeschrittenen Niveau vermittelt werden sollten, weil sie auf der Anfängerstufe den Prozess der sprachlichen Normentwicklung bei den LernerInnen erschweren (vgl. Knipf-Komlosi 2004:90). Das Bewusstsein über die Existenz verschiedener Varietäten der deutschen Sprache ist nur mangelhaft vorhanden. So liegt wiederum in Tschechien das Hauptproblem bei der Vermittlung der österreichischen Variante in den mangelnden Fachkenntnissen der LehrerInnen auf diesem Gebiet (vgl. Spacilova 1993:105). Hinzu kommt, dass sich die tschechischen und auch die ausländischen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die im Deutschunterricht verwendet werden, auf die deutsche Variante beschränken (vgl. Spacilova 1993:107).

An dieser Stelle erwähnenswert ist eine Untersuchung, die von Jutta Ransmayr zum Status des österreichischen Deutsch in vier europäischen Ländern, und zwar an 23 Universitäten in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn, durchgeführt wurde. Eine empirische Erhebung zur Spracheinstellung mittels ausführlicher schriftlicher Befragungen und Interviews hat die Umsetzung der Plurizentrik des Deutschen in der Unterrichtspraxis an Germanistikinstituten im Ausland zutage gefördert. Diese Studie hat gezeigt, dass Studierende der Nachbarländer Österreichs (Tschechien und Ungarn) über einen bemerkenswert höheren Wissensstand der österreichischen Varianten verfügen als ihre Kommilitonen in Frankreich und Großbritannien (vgl. Ransmayr 2006:290).

An der Karls-Universität Prag hat als Lektorin Christa Fasch ebenfalls das Konzept der Plurizentrik als „grundsätzlich positiv“ empfunden. In Tschechien werden die Merkmale unterschiedlicher Varietäten der deutschen Sprache in der Ausbildung behandelt (vgl. Fasch 1997:309). Dessen ungeachtet konnten im Jahr 1995 bei einer durchgeführten Studie von 46 Befragten nur 16 Interviewte Beispiele des österreichischen Deutsch nennen, und zwar überwiegend aus dem Bereich der Lexik (vgl. Fasch 1997:309).

Der Gebrauch von österreichischem Deutsch in der Welt wird oft aufgrund der Unwissenheit über das Deutsche als plurizentrische Sprache als Fehler markiert bzw. korrigiert (vgl. Ransmayr 2006:157). Ransmayr hat in ihrer Studie das Korrekturverhalten wie auch die Normtoleranz der Lehrenden dem österreichischen Deutsch gegenüber untersucht. Sie sollten

aus einem vorliegenden Korrekturtext die jeweils präferierte Variante eines Wortpaares unterstreichen, und demzufolge nicht passende Varianten durchstreichen (vgl. Ransmayr 2006:175).

Weiters befürchtet ein großer Teil der Studierenden, dass der österreichische Akzent bei einer mündlichen Prüfung nachteilige Auswirkungen haben könnte. Die meisten Studierenden übergehen Austriaismen bei schriftlichen Prüfungsarbeiten. Die meisten der Befragten bevorzugten eindeutig die bundesdeutsche Variante (vgl. Ransmayr 2006:292).

Die Feststellung von Ransmayr bezüglich des Stellenwerts des österreichischen Deutsch in Ost- und Westeuropa ist sehr treffend, nämlich die, dass die Ablehnung der österreichischen Varietät in Frankreich sowie Großbritannien essenziell größer ist als in den Nachbarländern Österreich (vgl. Ransmayr 2006:293). Aus diesem Grund wird die Korrektur gegen österreichische Varianten in Tschechien und Ungarn seltener vorgenommen. Das österreichische Deutsch ist für die ostmitteleuropäischen Länder die primäre Kontaktvarietät und aufgrund dessen am stärksten präsent. Außerdem werden diese Länder aufgrund einer gemeinsamen Geschichte sowie Ähnlichkeiten in der Sprechkultur in Verbindung gesetzt (vgl. Muhr 1993:118).

Als Resümee erschließt sich daraus, dass an ausländischen Universitäten Binnendeutsch gelehrt wird. Das österreichische Deutsch im Ausland wird einerseits durch eine positive Wahrnehmung in Bezug auf das „charmante, gemütliche“ Klangbild geprägt, andererseits als „falsch“ beurteilt (vgl. Ransmayr 2006:154) und demgemäß korrigiert. Das österreichische Deutsch gilt als eine Non-Standard- bzw. Substandard-Varietät der deutschen Sprache und wird an der Norm Deutschlands gemessen (vgl. Ransmayr 2006:255). Ebenso wird Studierenden von einem Aufenthalt in Österreich abgeraten und stattdessen der Aufenthalt in Deutschland empfohlen, um ihre Deutschkenntnisse angemessen zu festigen (vgl. Ransmayr 2006:255).

Ransmayr stellt fest, dass das Konzept der Plurizentrität der deutschen Sprache in der Germanistik kaum realisiert wird und das österreichische Deutsch als eine dem Bundesdeutschen untergeordnete Varietät behandelt wird (vgl. Ransmayr 2006:291). Im Allgemeinen gelten Deutschlandismen als Norm und das Wissen über Austriaismen ist ungenügend. Dazu kommt sowohl bei Studierenden als auch Lehrenden die weit verbreitete Überzeugung, dass das österreichische Deutsch ein Dialekt sei (vgl. Ransmayr 2006:291).

5. DIE ROLLE DER PLURIZENTRIK IN POLNISCHEN SCHULEN

Ausgehend von den im vergangenen Kapitel dargestellten Argumenten zur Berücksichtigung der Plurizentrik sowie der Situation des österreichischen Deutsch im Ausland soll in diesem Teil der Arbeit dargelegt werden, inwiefern Plurizentrik in den Lehrplänen und einigen Lehrwerken zum Ausdruck kommt. Aus diesem Grund wurden die Lehrpläne in polnischen Oberschulen für Deutsch als Fremdsprache und die dort verwendeten Lehrwerke analysiert.

5.1. LEHRPLÄNE

Die Lehrpläne in den polnischen Lyzeen³ richten sich nach den im Unterricht verwendeten Lehrwerken, d. h.: In Polen gibt es keinen allgemeinen Lehrplan für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Es wird jedem Lehrwerk ein Lehrplan zugeordnet bzw. ein Lehrerhandbuch beinhaltet auch einen Lehrplan. In den Lehrplänen⁴ von „alles klar“ werden folgende Aspekte in Betracht gezogen: Grobziele, die annehmen, dass die Schüler die deutsche Sprache in den alltäglichen Situationen kommunikativ beherrschen, sie aber auch auf die Reifeprüfung auf dem Basisniveau vorbereiten. Feinziele, die vornehmlich auf die Entwicklung der vier sprachlichen Fertigkeiten ausgerichtet sind, Spezifik der Kultur der deutschsprachigen Länder, wie z. B.: Landeskunde, Sitten und Gebräuche in dem jeweiligen Land einschließen sowie sich auf Subkulturen und Jugendsprache beziehen. Darüber hinaus weisen sie auf autonomes Lernen und die Mitarbeit in der Gruppe hin. Die nächstfolgende Gruppe bilden Erziehungsziele, die auf die Entwicklung der eigenen kulturellen Identität, Neugier und Aufgeschlossenheit in Bezug auf die Kultur des deutschsprachigen Raums, Toleranz den anderen Kulturen, Religionen und Verhaltensweisen gegenüber basieren. Zu den Zielen gehören auch die Schulung des Einfühlungsvermögens und der Fähigkeit zur Arbeit in verschiedenen Sozialformen sowie des selbständigen Lernens. Des Weiteren die Motivation zum Erlernen des Deutschen durch die Verwendung von authentischen Texten im Unterricht bzw. Zugang zu solchen Texten.

³ Das Lyzeum ist in Polen eine Art der Oberschule.

⁴ Luniewska, Krystyna/Tworek, Urszula/Wasik, Zofia/Zagorna, Maria (2007): alles klar (siehe Literaturverzeichnis).

Im Lehrplan sind auch Lehrinhalte involviert, die die Realisierung der folgenden Aufgaben der Schule ermöglichen: Die Auseinandersetzung mit der Sprache und Kultur des gesamten deutschsprachigen Raums soll zur Erziehung zur Weltoffenheit und Toleranz sowie zur Entwicklung einer interkulturellen und kommunikativen Kompetenz beitragen. Durch die Begegnung mit einer fremden Kultur sollen die Schüler ihre eigene Kultur besser verstehen. Parallel sollen die kulturellen Wurzeln der Schüler beachtet werden und soll eine Weiterentwicklung innerhalb ihrer eigenen kulturellen Welt unterstützt werden. Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Sie sollen auch die Erfahrungen verwenden können, die sie beim Erlernen anderer Sprachen gesammelt haben. Die Sprachrealität soll den Schülern dank des Zugangs zu authentischen Materialien gewährleistet werden.

Der Lehrplan des Lehrwerks „alles klar“ besteht aus drei Bänden, wobei jeder von ihnen dem entsprechenden Lehrwerkteil zugeordnet ist. Es gibt insgesamt drei Lehrwerkbände, die jeweils in Teil A und B aufgeteilt sind.

Was Plurizentrik betrifft, wird das Thema ausschließlich im vierzehnten Kapitel des zweiten Teils des Lehrplans „Österreich – Land im Herzen Europas“ sowie im sechsten Kapitel des dritten Teils „Die Schweiz“ behandelt.

Laut dieses Lehrplans soll der Schüler

- den Basiswortschatz zum Thema „Österreich“ kennen,
- nützliche Informationen in einem Text über Österreich finden können sowie allgemeine Informationen über dieses Land kennen,
- anhand der Bilder die Sehenswürdigkeiten Wiens erkennen und sich mithilfe der touristischen Angebote darüber informieren können,
- manche Wörter verstehen, die nur im österreichischen Deutsch vorkommen,
- Bezeichnungen der ausgewählten für die österreichische Küche typischen Speisen kennen,
- anhand von Lese- und Hörtexten über Wien und seine Touristenattraktionen Auskunft geben und

- ein kurzes Angebot schreiben können, das zum Ziel hat, österreichische Touristen zu motivieren, seine Stadt bzw. sein Region zu besichtigen.

Im fünften Teil wird der Lehrplan des Lehrwerks „direkt neu“, der den Titel „Allgemeines Bildungsziel“ trägt, ähnlich wie der Lehrplan von „alles klar“ in Grobziel, Feinziel und Erziehungsziel untergliedert. Als Grobziele werden die kommunikative Beherrschung der Sprache in Alltagssituationen sowie die Vorbereitung auf die Reifeprüfung genannt. Eines der Feinziele ist der Erwerb des Wissens über Geschichte, Kultur und Tradition des deutschsprachigen Raums. Darunter könnte man unterschiedliche Varietäten der deutschen Sprache verstehen, explizit genannt werden sie allerdings nicht. Als nächstes Feinziel kommt das Erwerben und die Entwicklung der vier sprachlichen Fertigkeiten vor. Im Weiteren wird auf die Schülerautonomie sowie auf verschiedene Lernstrategien eingegangen. Aus der Analyse dieser Ziele ergibt sich, dass sie mit denen aus dem Lehrplan „alles klar“ übereinstimmen. Die Erziehungsziele orientieren sich an der Programmvoraussetzung, die für alle Lyzeen gilt. Aus diesem Grund verfolgt „direkt neu“ die gleichen Erziehungsziele wie „alles klar“. Das sind u. a. die Entwicklung von Neugier, Toleranz und Offenheit den anderen Kulturen gegenüber sowie die eigene Kulturidentität. Aber auch durch die vielfältigen Benotungsformen sollen die Schüler zum Erlernen der deutschen Sprache motiviert werden.

Die einzige Stelle, wo Plurizentrik angedeutet wird, befindet sich im sechsten Kapitel „Kulturinhalte“. Der Lehrer kann verschiedene Techniken verwenden, die auf die Entwicklung der Kulturkompetenz zielen. Dies sind: Raumausstattung mit Plakaten, Landkarten, die den gesamten deutschsprachigen Raum schildern, Organisieren von Wettbewerben über diese Länder sowie von ihren Kulturtagen.

Der Lehrplan von „Delfin“ unterscheidet sich erheblich von den bereits erwähnten Lehrplänen. Es wird keine Aufteilung in Grob-, Fein- und Erziehungsziele vorgenommen, sondern in verschiedene Bildungsbereiche, in denen Ziele formuliert werden. Zu den Bereichen gehören: Medial- und Lesebildung, ökologische, europäische, philosophische, gesundheitsfördernde, regionale und familienfördernde Bildung. Sie beziehen sich nicht auf die sprachliche Kompetenz, sondern auf die allgemeine Bildung der Schüler. Trotz der Vorgabe vielseitigen Lernens wird im Bereich der Plurizentrik der deutschsprachige Raum nur einseitig dargestellt, genauer gesagt beinhaltet der Lehrplan keine Angaben zu Österreich und der Schweiz.

Nachdem in diesem Kapitel geschildert wurde, inwieweit der plurizentrische Ansatz und das österreichische Deutsch in den Lehrplänen Erwähnung finden, soll im Folgenden die ausführliche Analyse der Lehrwerke zeigen, auf welche Art und Weise an dieses Thema herangegangen wird.

5.2. LEHRMATERIALIEN

Ein weiteres, vor allem für DaF-Lehrkräfte wesentliches und gleichzeitig komplexes Problem ist die Frage, in welchem Grad Lehr- und Lernmaterialien den Lehrenden helfen können, das Plurizentrik-Konzept in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einzubauen. Bei der plurizentrischen Analyse von Lehr- und Lernmaterialien orientiert man sich sowohl am „Österreichischen Sprachdiplom Deutsch“ von Rudolf Muhr als auch am Kriterienkatalog zur Beurteilung landeskundlicher Inhalte in Lehrwerken. Die Umsetzung bezüglich der nationalen Varietäten der deutschen Sprache kommt in den Lehrwerken in unterschiedlichem Ausmaß vor. Lehr- und Lernmaterialien spielen im Fremdsprachenunterricht eine relevante Rolle, weil sie als „heimliche“ bzw. „stille Lehrpläne“ (vgl. Schröder 1982:2) bestimmen, „was im Fremdsprachenunterricht geschieht“ (Neuner 1994:8).

„Für Lehrende sind Lehr- und Lernmaterialien in der Regel – wie man aus empirischen Untersuchungen weiß – eine bedeutende Entscheidungshilfe für die Konzeption und Durchführung von Unterricht und ein ebenso bedeutendes Leitinstrument“ (Christ 1999:43).

Die überzeugenden Lehrwerke steuern und beeinflussen entscheidend stärker das alltägliche Unterrichtsgeschehen und die Kontrolle von Lernkonzepten als die Lehrpläne (vgl. Böcker 2004:84).

„Während das Curriculum den didaktisch-methodischen Rahmen des Fachunterrichts absteckt, ist es die Aufgabe der Lehrwerke, diese Rahmenkonzeption für den Unterricht handhabbar zu machen. [...] Das Lehrwerk macht also ein Angebot zur Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf die Lehrstoffe, im Hinblick auf grundlegende Lehrmethoden“ (Neuner 2001:805).

Das Lehrwerk ist das zentrale Leitmedium des DaF-Unterrichts in polnischen Schulen. Die zur Analyse gestellten Lehrwerke sind jene, die im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in polnischen Lyzeen in Benutzung sind. Dazu gehören „alles klar“, „direkt neu“ und „Delfin“.

5.2.1. Begrüßung

Es ist allgemein bekannt, dass die Begrüßung am Anfang jedes Lehrwerks eine wichtige Rolle spielt, sowohl in Bezug auf die Zielgruppe als auch hinsichtlich des Landes bzw. der Länder, dessen Sprache bzw. deren Sprachen erworben wird/werden. Auch in der Fachliteratur wird sehr oft hervorgehoben, dass die Lehrwerke bereits von Anfang an für die unterschiedlichen Varietäten sensibilisieren sollen. Ein Beispiel hierfür wäre:



Abbildung 2: Begrüßung (alles klar 1a, 2007:8)

Im Lehrwerk „alles klar“ erfährt man schon in der ersten Lektion eines Grundstufenlehrwerks, dass in Österreich anders als in der Schweiz und in Deutschland begrüßt wird. Es wird hier also explizit deutlich gemacht, dass in jedem dieser Länder die Begrüßung und der Abschied anders ausgedrückt werden.



Abbildung 3: Begrüßung und Verabschiedung (alles klar 1a, 2007:15)

Im Lehrwerk „alles klar“ gibt es eine Europalandkarte, zu der in der ersten Aufgabe die Schüler aufgefordert werden, die deutschsprachigen Länder zu nennen und zu zeigen.



Abbildung 4: Europalandkarte (alles klar 1a, 2007:15)

In „Delfin“ lässt sich weder eine Karte finden, die die deutschsprachigen Länder grafisch abbildet, noch gibt es irgendeine Information, dass man in Österreich z. B.: „Grüß Gott“ sagen könnte, schon abgesehen von der Begrüßung in der Schweiz „Grüezi“. In diesem Lehrwerk werden in der Begrüßung die nationalen Varianten absolut weggelassen. Das Lehrwerk „direkt neu“ beinhaltet zwei Landkarten, eine zu Beginn, wo die deutschsprachigen Länder nicht gekennzeichnet sind, und man als DaF-Anfänger lediglich Deutschland zu sehen bekommt, und die zweite am Ende des Lehrwerks, auf welcher Deutschland, Österreich und die Schweiz zu sehen sind. Ansonsten gibt es keinen Hinweis zur varietätsreichen Begrüßung im Deutschen.

5.2.2. Uhrzeiten

Die Uhrzeiten als nächster Vergleichsaspekt wurden aus folgenden Gründen ausgewählt: Einerseits ist es das Basiswissen, das gebraucht wird, damit man im deutschsprachigen Raum zurechtkommt. Andererseits ist es relevant zu wissen, wie sich andere Lehrwerke bezüglich dieser nicht unmissverständlichen Ausdrucksweise verhalten, die bereits den meisten Deutschen Schwierigkeiten bereitet. Im Lehrwerk „alles klar“ wird diese regionale Varietät nur kurz erwähnt, ohne deren Region zu nennen:

A12 Wie spät ist es jetzt? Schau auf die Uhr und antworte, bitte.
Która jest teraz godzina? Spójrz na zegarek i odpowiedz po niemiecku.

INFO:

W języku potocznym:	(ein) Viertel nach fünf	(5.15)
	(ein) Viertel vor eins	(12.45)
regionalnie też:	viertel sechs	(5.15)
	drei viertel eins	(12.45)
Oficjalnie:	Es ist fünf Uhr fünfzehn (Minuten)	(5.15)

Abbildung 5: Uhrzeit (alles klar 1a, 2007:42)

Sowohl das Lehrwerk „Delfin“ als auch „direkt neu“ nehmen auf die regionalen Varianten Innerösterreichs bzw. Ostösterreichs keinen Bezug.

5.2.3. Ortsnamen

Ortsnamen sind als ein guter Hinweis auf das Landeskundekonzept der jeweiligen Lehrwerkautoren zu betrachten. Alle drei Lehrwerke setzen allerdings ihren Schwerpunkt auf Städtenamen in Deutschland, dagegen werden Städte in Österreich sehr selten erwähnt. Die Schweiz und Liechtenstein kommen in den Lehrwerken gar nicht vor.

5.2.4. Lexik

Was die Unterschiede in der Lexik der nationalen Varietäten des Deutschen betrifft, legt Muhr (2000:54) seiner Einteilung Hauptkriterien zugrunde, und zwar „Relation von sprachlicher Form und sprachlichem Inhalt“ sowie „Vorkommen und Gebrauch von verschiedenen Ausdrücken für dieselbe Sache“. Als zentral und somit als am inhaltsreichsten wurden vom ersten Hauptkriterium „echte Parallelformen“ und vom zweiten Hauptkriterium „falsche Freunde“ zum Wortschatzvergleich gewählt. Alle drei Lehrwerke berücksichtigen kaum die Phänomene der „echten Parallelformen“ sowie der „falschen Freunde“. In „Delfin“ (2001) wird am Ende jeder Lektion, und zwar ausschließlich im Arbeitsbuch bei den

Vokabeln, auf einige regionale Unterschiede im deutschsprachigen Raum hingewiesen, ohne sie in eine konkrete Situation zu stellen. Im Lehrwerk selbst werden lexikalische Varianten kaum erwähnt.

In Deutschland sagt man:	In Österreich sagt man auch:	In der Schweiz sagt man auch:
e Arztpraxis, Arztpraxen	e Ordination, -en	r Pöstler, -
r Briefträger, -		r Chauffeur, -e
r Fahrer, -		e Station, -en
e Haltestelle, -n	e Station, -en	s Spital, -er
s Krankenhaus, -er	s Spital, -er	e Telefonkabine, -en
e Telefonzelle, -n		läuten
klingeln	läuten	
laufen	rennen	

Abbildung 6: In Österreich/in Deutschland/in der Schweiz sagt man auch (Delfin 2002:99)

Ähnlich wird auf die nationalen Varietäten im dreizehnten Kapitel des Arbeitsbuchs „Delfin“ eingegangen, mit dem Unterschied, dass in diesem Lehrwerk die regionalen Differenzierungen durch die Übung effektiver trainiert werden:

Zu LB Ü 7. Diese Wörter verwendet man in Österreich. Wie sagt man in Deutschland?

die Arztpraxis die Tonate das Krankenhaus die Treppe die Metzgerei die Kneipe
das Brötchen das Abitur die Sahn die Kartoffel der Pilz

Beispielsatz	In Österreich:	In Deutschland:
a) In einer Fleischbausei kann man Fleisch und Wurst kaufen.	die Fleischbausei	
b) Die Freunde treffen sich abends in einem Beisl.	das Beisl	
c) Viele Menschen essen lieber Erdäpfel als Nudeln oder Reis.	der Erdäpfel	
d) Die Schüler eines Gymnasiums machen am Ende der Schulzeit ihre Matura.	die Matura	
e) Die Ordination von Doktor Schütte ist montags geschlossen.	die Ordination	
f) Paradeiser sind rot und rund; man kann Suppen, Soßen und Salate daraus machen.	der Paradeiser	
g) Ein Kuchen schmeckt noch besser, wenn man ihn mit Schlagobers isst.	der Schlagobers	
h) Schwammerln wachsen im Wald und schmecken gut in Suppen und Soßen.	das Schwammerl	
i) In einer Bäckerei kann man Brot und Semmeln kaufen.	die Semmel	
j) Nach dem Unfall musste er viele Wochen im Spital liegen.	das Spital	
k) Die Stiege zum Dachboden ist sehr steil; da muss man vorsichtig sein.	die Stiege	

Ü 7. Diese Wörter verwendet man in der Schweiz. Wie sagt man in Deutschland?

der Sesael der Rock der Reifen die Straßenbahn der Lastwagen das Fahrrad die Fahrkarte
das Eis der Friseur das Frühstück die Sahn die Dose

Beispielsatz	In der Schweiz:	In Deutschland:
a) Wenn wir morgen mit dem Zug nach Zürich fahren wollen, müssen wir ein Billet kaufen.	das Billet	
b) Wenn ich keine Zeit zum Kochen habe, mache ich eine Büchse auf.	die Büchse	
c) Ich muss unbedingt zum Coiffeur, weil meine Haare zu lang sind.	der Coiffeur	
d) Der Vater sitzt im Fauteuil und liest seine Zeitung.	der Fauteuil	
e) Heute Nachmittag gehe ich ins Café und esse eine Glace.	die Glace	
f) Es ist heute zu kalt, um einen Jupe zu tragen; ich ziehe lieber eine Hose an.	der Jupe	
g) Zum Morgenessen trinke ich immer ein Glas Orangensaft.	das Morgenessen	
h) Gestern ist an meinem Auto ein Pneu geplatzt.	der Pneu	
i) Meine Freundin ist nie Rahm, weil sie Angst hat, dick zu werden.	der Rahm	
j) Ich fahre lieber mit dem Tram als mit dem Bus.	das Tram	
k) Meine Tochter hat sich zum Geburtstag ein neues Velo gewünscht.	das Velo	

Abbildung 7: Wie sagt man in Deutschland? (Delfin 2002:291)

Der zweite Band des Lehrwerks „alles klar“ geht nur in einem Kapitel spärlich auf die Unterschiede zwischen österreichischem und deutschem Deutsch ein:

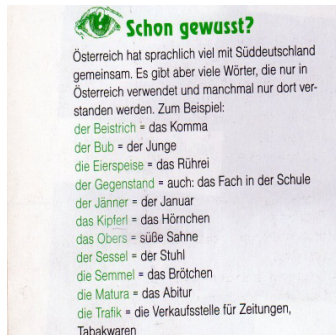


Abbildung 8: Schon gewusst? (alles klar 1b 2007:74)

In der darauffolgenden Übung werden die Varianten durch das Zuordnen zu den Bildern effektiver trainiert:

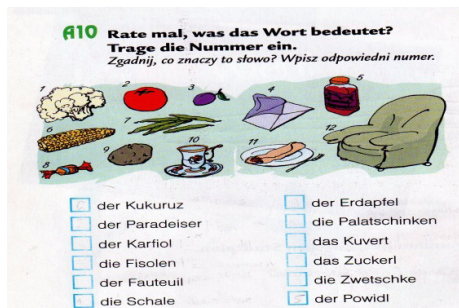


Abbildung 9: Rate mal, was das Wort bedeutet? (alles klar 1b 2007:74)

5.2.5. Grammatik

Der Typologie Muhrs nach wurden aus den umfangreichen Phänomenen der Grammatik drei spezifisch erscheinende Aspekte bezüglich Differenzierung der nationalen Varietäten ausgewählt, nämlich die Perfektbildung mit „haben“ oder „sein“, die Konjugation der Verben und die Genusunterschiede bei Substantiven.

Muhr (2000:69) schreibt, dass „das Perfekt der Verben „liegen“, „sitzen“ und „stehen“ im österreichischen Deutsch im Vergleich zum deutschen Deutsch mit „sein“ und nicht mit „haben“ gebildet wird. Das gilt auch für das Schweizerdeutsche und das Süddeutsche.“ Sowohl in „alles klar“, „direkt neu“ als auch „Delfin“ wird für „sitzen“, „stehen“ und „liegen“ nur die Perfektbildung mit „haben“ angeführt.

Während man in Deutschland „du brätst/er brät“ sagt, verliert das Verb „braten“ in Österreich den Umlaut. Dieser Aspekt der unterschiedlichen Konjugation der Verben wird in keinem der Lehrwerke erwähnt. Alle drei orientieren sich wiederum am deutschländischen Deutsch und

stellen hiermit eindeutig sicher, wie schwierig es ist, „nationale Varianten“ bzw. „regionale Varianten“ deutlich zu machen und im Endeffekt zuzuordnen.

Auch auf die Genusunterschiede wird in allen drei Lehrwerken kaum eingegangen.

5.2.6. Landeskunde

Der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht war lange Zeit vor allem auf die Varietät der Bundesrepublik Deutschland ausgerichtet. Die anderen deutschsprachigen Länder wurden im Rahmen des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts vernachlässigt (vgl. Yuan 2007:56). Zur Vermeidung des klischeehaften und verzerrten Vorkommens der übrigen deutschsprachigen Länder in den Lehrwerken (vgl. Biechele/Padros 2003:103), wurde in den 1980er und 1990er Jahren eine stärkere Integration aller deutschsprachigen Regionen gefordert. Die hinter dem Konzept stehende Idee verfolgte ein Ziel, nämlich „den unterschiedlichen historischen, politischen, kulturellen und sprachlichen Entwicklungen gerecht zu werden“ (Langner 1992:10). Gegen Ende der 1980er Jahre entstanden sogenannten ABCD-Thesen, die 1990 in verschiedenen Fachzeitschriften publiziert wurden. In diesen Thesen wurde zum ersten Mal die Vielfalt der regionalen Varietäten in den Vordergrund gestellt. Deren Berücksichtigung im Unterricht wurde als Notwendigkeit hervorgehoben (vgl. Yuan 2007:57). Seit diesem Zeitpunkt wird in Forschung und Lehre die Forderung nach Berücksichtigung des ganzen deutschsprachigen Raums aufgestellt (vgl. Helbig/Götze u. a. 2001:5).

Den ABCD-Thesen folgend wurde im Laufe der Zeit ein Konzept des plurizentrischen Ansatzes, und zwar das D-A-CH-Konzept, für den DaF-Unterricht entwickelt. Das D-A-CH-Konzept als eine integrierende Landeskunde (vgl. Hackl 1997:236; Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998:5) umfasst eine dreifache Integration. Am relevantesten ist die Auseinandersetzung mit den einzelnen Regionen des zum einen sprachlich, zum anderen kulturell plurizentrischen deutschsprachigen Gebiets. Ein differenziertes Bild des deutschsprachigen Raums auf regionaler und nationaler Ebene macht das Wahrnehmen der Wirklichkeit unter verschiedenen Sichtweisen und Perspektiven bewusst (vgl. Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998:9). Der Gewinn der Multiperspektivität und Offenheit bei Lehrenden und Lernenden geschieht durch die Konfrontation mit der Pluralität der deutschen Sprache und Kultur (vgl. Hackl 1997:236). Mit dem D-A-CH-Konzept gelingt es, ein deutschlandgeprägtes Bild zu verhindern und die nationalistische Grenze zu überwinden (Krumm 1999:41).

„Die Landeskunde wird durch das D-A-CH-Konzept interkulturell angereichert: Indem man sich mit der regionalen Vielfalt der deutschsprachigen Räume differenziert und binnenkontrastiv auseinandersetzt, wird die Multiperspektivität, Offenheit und Gleichberechtigung entwickelt, die zu den wichtigsten pädagogischen Zielen beim Erwerb fremder Sprachen bzw. beim interkulturellen Lernen zählen“ (Yuan 2007:59).

Das Konzept der Landeskundevermittlung stellt eine Grundlage für alle vorher beschriebenen Aspekte dar. Leider steht es in der Realität um die Verwendung in einzelnen Lehrwerken nicht besonders gut.

5.2.6.1. Das Lehrwerk „direkt neu“

Bereits beim ersten Durchblättern dieses Lehrwerks bekommt man den Eindruck, dass es eine starke landeskundliche Deutschland-Fokussierung gibt. Bei der genaueren Analyse wird das Fehlen eines plurizentrischen Aspekts bestätigt. In diesem Lehrwerk wird weder österreichische noch schweizerische Landeskunde behandelt.

5.2.6.2. Das Lehrwerk „alles klar“

Im zweiten Band des Lehrwerks „alles klar“ wird nur eines, und zwar das letzte Kapitel Österreich gewidmet. Hier wird unter anderem auf die Landeshauptstadt Wien mit all ihren Sehenswürdigkeiten eingegangen, wie:

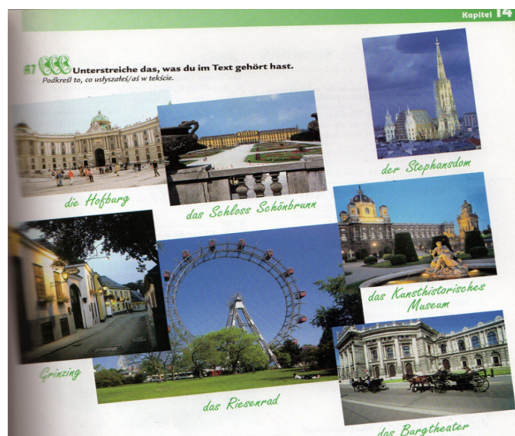


Abbildung 10: Österreich – Land im Herzen Europas (alles klar 2b 2003:73)

Auch die Kaffeehauskultur und berühmte Persönlichkeiten wie Sisi oder Johann Strauß haben in diesem Kapitel ihren Platz gefunden:

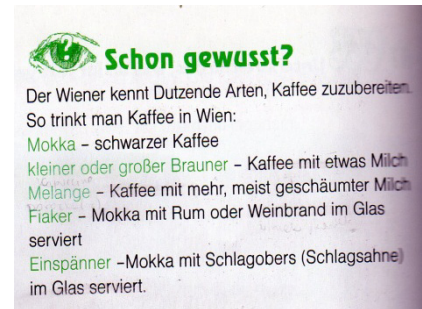


Abbildung 11: Schon gewusst? (alles klar 2b 2007:74)

Abbildung 12: Österreich – Land im Herzen Europas (alles klar 2b 2007:68)

Auf zwei Seiten befinden sich geografische Daten, Österreich mit seinen Bundesländern, Informationen über das Land, die Bevölkerung, Wirtschaft und Staatsform, abschließend eine Übung. Auffallend ist ein Unterkapitel, „Österreich ist eine Reise wert“, in dem Österreich anhand des Tourismus beschrieben wird. Somit wird sehr stark auf die Sehenswürdigkeiten, die reizvollen Landschaften und das österreichische Essen und die Esskultur eingegangen. Das Kapitel greift vor allem auf die klischeehaften Bilder zurück, wie eben die Kaiserin Sisi, Johann Strauss oder Heurige und andere oben aufgezeigte. Die Vermittlung der österreichischen Landeskunde ist nicht gelungen. Vor allem die sprachlichen Varietäten wurden getrennt von den landeskundlichen Informationen behandelt und Austriazismen wurden nur kurz angeschnitten.

5.2.6.3. Das Lehrwerk „Delfin“

Am Ende des ersten Kapitels im Teil „Schreiben“ lässt sich ein geografischer Überblick über die Lage der deutschsprachigen Länder sowie eine Ansichtskarte aus Wien finden. Außer der Land- und Postkarte sind keine deskriptiven Informationen vorhanden, und so wird vom Lehrer verlangt, dass er über das notwendige Wissen verfügt, das es ihm ermöglicht, dieses Thema interessant zu gestalten. Ohne die Zusatzmaterialien gäbe es nicht die Möglichkeit, die Inhalte interessant zu vermitteln.

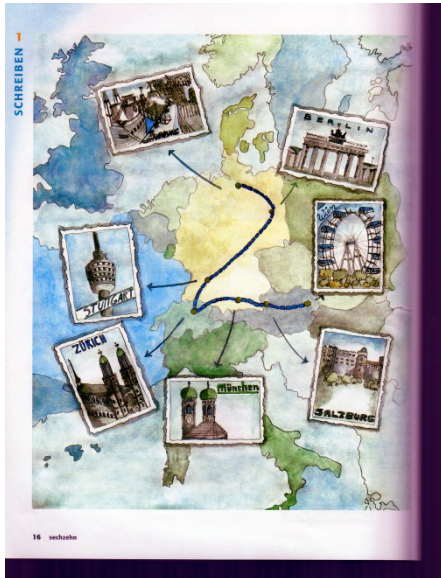


Abbildung 13: Landkarte (Delfin 2011:16)



Abbildung 14: Grüße aus Wien (Delfin 2011:17)

Erst Lektion dreizehn beinhaltet mehr Angaben zu den deutschsprachigen Ländern. Am Anfang des Kapitels wird ein Foto abgebildet, auf dem „die berühmteste Torte, die man in Wien in jedem Café bekommt“ (Delfin 2011:128) zu sehen ist. Im Teil „Lesen“ – auf der Doppelseite – ist ein Text, „Es muss ja nicht immer Neuschwanstein sein...“ (Delfin 2011:130), in dem verschiedene Sehenswürdigkeiten vor allem aus Deutschland und weniger aus Österreich und der Schweiz präsentiert werden. Es ist unverkennbar, dass es sich dabei um sehr interessante Orte oder Phänomene der Natur handelt. Dabei bietet der Artikel viele interessante Informationen an, die das kulturspezifische Wissen der Lernenden erweitern. Allerdings wird der Fokus auf Deutschland gerichtet, wie z. B. die Schwebbahn in Wuppertal oder die Wildpferde in Westfalen. Die letzte landeskundliche Information ist im neunzehnten Kapitel zu finden, in dem Wien mit Opernball und Salzburg mit Salzburger Festspielen beschrieben und gezeigt werden.



Abbildung 15: Kultur der Superlative (Delfin 2011:190-191)

Landeskundliche Inhalte lassen sich durch Einzelfälle erschließen, was zur Vernachlässigung dieses Ansatzes beiträgt.

Der Mangel an Wissen und das fehlende Bewusstsein vieler polnischer Deutschlehrer hinsichtlich des österreichischen Deutsch wird dadurch offensichtlich, dass in Lehrplänen und Lehrbüchern das österreichische Deutsch als nationale Varietät des Deutschen kaum Verwendung findet. Einerseits lässt sich vom Inhalt der Lehrpläne her nicht feststellen, wie derselbe im Unterricht umgesetzt wird, andererseits dienen sie, in Anlehnung an Griesmayer (vgl. Griesmayer 2005:86) für Lehrende wie auch für Lehrbuchautoren als Rechtfertigung für die unterrichtsspezifische Vorgehensweise. Die Lehrpläne wirken „auf das Bewusstsein von Sprache in der Schule, der „Sprache der Lehrenden“ wie der Sprachlichkeit der heranwachsenden Generation“ und tragen somit dazu bei, „vorhandene Auffassungen zu stärken oder zu modifizieren“ (Griesmayer 2005:86).

In den Lehrplänen ist zwar u. a. von „Anregen zur Auseinandersetzung mit der Kultur des gesamten deutschsprachigen Raums“ (Luniewska u.a. 2007:83) im Zusammenhang mit der „Begegnung mit Kultur der deutschsprachigen Länder wie Landeskunde, ausgewählte Sitten und Gebräuche in diesen Ländern sowie Subkulturen und Jugendsprache“ (Luniewska u.a. 2007:83) die Rede, was unterschiedliche Varietäten der deutschen Sprache miteinbeziehen könnte, eindeutig genannt werden sie aber nicht. Somit findet in den Lehrwerken keine Widerspiegelung der in den Lehrplänen gestellten plurizentrikorientierten Ziele statt. Die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in den polnischen Lehrwerken wirkt oberflächlich und halbherzig. Der Thematik wird wenig Bedeutung beigemessen, weil – so erklärt Hägi (vgl. Hägi 2006:227) – die Lehrwerkautoren nur über mangelhaftes Wissen und Kompetenz

bezüglich der Fremdvarietäten verfügen, es aber auch an Kooperation mit Experten aus dem gesamten deutschsprachigen Raum fehlt. Darüber hinaus sind keine umfangreichen Quellen vorhanden, auf die man sich verlassen kann.

Der Mangel an Berücksichtigung des Plurizentrikkonzepts in Lehrwerken bzw. nicht ausreichende Hintergrundinformationen sowie nicht explizites Benennen der Plurizentrik in den Lehrplänen führen zwangsläufig zu deren Vermeidung im Unterricht.

Meijer/Jenkins (vgl. Meijer/Jenkins 1998:22) schreiben den Lehrwerken enorme Bedeutung bei der Vermittlung der Landeskunde zu. Ihrer Meinung nach werden die Lernenden durch Bilder in den Sprachbüchern stärker beeinflusst als durch die Geschichts- und Geografiebücher. Der gleichen Ansicht ist Ammer (vgl. Ammer 1998:3), der meint, dass die DaF-Lehrwerke eine der wesentlichen Quellen sind, aus denen sich die Lernenden ein Bild von Deutschland bilden. Die Erwachsenen bekommen in vielen Fällen ihren ersten Einblick in das Zielsprachenland während des Fremdsprachenunterrichtes. Das Bild, das die Lehrwerke den Lernenden vermitteln, hat des Öfteren für sie fundamentale Bedeutung, und aus diesem Grund kommt dem Lehrbuch eine Bedeutung zu (vgl. Neuner 1994:8). In den oben analysierten Lehrwerken wird der landeskundliche Ansatz verallgemeinert, wodurch sich bestehende Klischees und Vorurteile verstärken.

Die nationalen und regionalen Unterschiede im deutschsprachigen Raum sieht man schon beim Begrüßen und Verabschieden. Deswegen ist es von enormer Bedeutung, sich bereits von Anfang an mit dem Plurizentrik-Konzept in den Lehrwerken und demzufolge im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls wichtig, das Bewusstsein für nationale Varietäten in den Lernenden zu schärfen. Die Lehrwerkanalyse hat bewiesen, dass der plurizentrische Ansatz in Lehrwerken derzeit vernachlässigt wird. Es fehlt ein erkennbares Plurizentrik-Konzept vor allem in Bezug auf die nationalen Varietäten. Ein weiteres Problem, das sich gezeigt hat, ist jenes, dass außer Deutschland andere deutschsprachige Länder nur sehr oberflächlich und halbherzig miteinbezogen werden. Der Grund für das Ausklammern dieses Konzepts ist folgender: Einerseits wird der Thematik wenig Bedeutung zugeschrieben, andererseits sind die VerfasserInnen der Lehrwerke angesichts des mangelnden Wissens und mangelnder Kompetenz bezüglich der nationalen Varietäten, der Idealisierung des eigenen Standarddeutschs, also der Deutschzentriertheit (denn entweder kommen die meisten Lehrwerke aus Deutschland oder orientieren sich

aufgrund des Prestiges des deutschen Deutsch am Standarddeutsch in Deutschland) sowie wegen des Fehlens umfangreicher Quellen überfordert (vgl. Hägi 2006:227).

6. EMPIRISCHE ERHEBUNG

Im Folgenden sollen die in vorliegender Arbeit verwendeten Forschungsmethoden und Forschungsinstrumente dargestellt und die konkrete Durchführung der Datenerhebungen geschildert werden.

Am Anfang entstand die Idee, mehrere LehrerInnen derselben Schultype in Südpolen im Rahmen meiner Masterthese zu interviewen. Von dieser Grundvorstellung ausgehend wurde im Rahmen des Seminars *Forschungspraktikum* ein Interviewleitfaden verfasst, durch welchen die Datenerhebung für die Hypothese meiner Masterarbeit erfolgen sollte. Synchron zur Thematik des österreichischen Deutsch in polnischen Schulen sowie zur Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand der Vermittlung der Plurizentrik wurden präzise Forschungsfragen formuliert.

6.1. ZIEL DER UNTERSUCHUNG

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob und inwiefern das österreichische Deutsch in polnischen Gymnasien in die Unterrichtspraxis einbezogen wird und wie viel Wissen über das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache bei Lehrenden vorhanden ist. Ansonsten hat sich die Untersuchung zum Ziel gesetzt, zum einen den Ist-Zustand zu zeigen, zum anderen polnische Unterrichtende zur Vermittlung des plurizentrischen Wissens zu ermutigen. Dafür wurden stellvertretend drei Mittelschulen in Polen ausgewählt. Der Untersuchung liegt die Hypothese zugrunde, dass die Plurizentrik sowie die nationalen Standardvarietäten, in erster Linie das österreichische Deutsch, in Polen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht nicht berücksichtigt werden.

6.2. FORSCHUNGSFRAGEN

Aus dieser festgelegten Hypothese entstand folgende Fragestellung, die durch die empirische Untersuchung beantwortet werden sollte:

1. *Welches Problembewusstsein bzw. welcher Umgang besteht bei Deutschlehrern in Polen bezüglich der Plurizentrik der deutschen Standardsprache? (wobei der*

Schwerpunkt auf den Unterschieden zwischen bundesländischem Deutsch und österreichischem Deutsch liegt)

Diese Fragestellung ist darauf ausgerichtet, das Bewusstsein von Lehrkräften hinsichtlich des Vorhandenseins von Plurizentrik zu ermitteln.

Diese Forschungsfrage lässt sich in weitere Sub-Fragen untergliedern:

2. *Was wissen die Deutschlehrenden in Polen über die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem österreichischen Deutsch? Haben sie darüber in ihrer Ausbildung etwas gelernt? Gab es Fortbildungen zu diesem Thema?*

Hier soll die tatsächliche Sachkenntnis der Unterrichtenden untersucht werden und im Falle des Mangels an Wissen sollen dessen Ursachen herausgefunden werden.

3. *Wie gehen diese mit Austriazismen im Unterricht um? Werden diese eventuell als Fehler bewertet (z. B., weil sie in den Lehrbüchern und evtl. Prüfungen nicht vorkommen)? Wo bestehen Defizite in der Vermittlung von plurizentrischem Wissen?*

Nach der Schilderung des Wissens über die österreichische Varietät unter den polnischen Deutschlehrenden soll enthüllt werden, inwieweit bzw. ob überhaupt dieses Konzept im Unterricht in Erwägung gezogen wird und in welchem Umfang es tatsächlich im Unterricht umgesetzt wird. Es soll auch die Beurteilung des österreichischen Deutsch durch die Lehrkräfte erfasst werden.

4. *Mit welchen Materialien arbeiten die DaF-Lehrenden im Unterricht?*

In Anlehnung an Hägi (2006) und wie bereits im vorigen Kapitel veranschaulicht wurde, berücksichtigen landläufige Lehrwerke oft kaum bis gar nicht die nationalen Varietäten. Deswegen sollen die Unterrichtenden die Initiative ergreifen und Materialien einbringen, um den Ansprüchen gewachsen zu sein. Aufgrund dessen soll zuletzt mithilfe dieser Studie herausgefunden werden, welche Materialien die Lehrkräfte in Polen in ihrem Unterricht in Gebrauch haben.

Zur Beantwortung der Fragen und somit zur Bestätigung oder Widerlegung der zuvor aufgestellten Hypothese wurde eine empirische Untersuchung in Form eines Interviews konzeptualisiert und durchgeführt, die im nächsten Abschnitt näher ausgeführt wird.

6.3. QUALITATIVE FORSCHUNG

In Anbetracht des Forschungsfeldes sollte die Arbeit als qualitative Forschung angelegt werden. Die qualitative Forschung lässt sich als „eine empirische Forschung [definieren], die mit besonderen Datenerhebungsverfahren in erster Linie qualitative Daten erzeugt und interpretativ verarbeitet, um dadurch neue Effekte zu entdecken [...] und [...] auch Hypothesen zu prüfen. Inhaltlich ist es ein besonderes Anliegen der qualitativen Forschung, soziale Phänomene aus der Sicht der Akteure zu rekonstruieren.“⁵ Ein weiteres Merkmal dieser Forschung ist Anwendungsorientierung und soziale Relevanz, vor allem in Bezug auf das durch Unterricht gesteuerte Fremdsprachenlernen⁶. Ausschlaggebend wird die Unterschiedlichkeit der einbezogenen Fälle sowie die theoretische Reichweite der durchgeführten Fallinterpretationen sein (vgl. Flick 2000a:260; Strübing 2004:Kap.1). „Insbesondere wird zumeist die Vorstellung abgelehnt, sich von vornherein mit einer bestimmten Hypothese im Kopf dem Gegenstandsbereich anzunähern, vielmehr sollen die Hypothesen erst aus dem Datenmaterial entwickelt werden. Ausgangspunkt der Forschungsbemühungen basierend auf der Grounded Theory [...] ist die mehrperspektivische Beobachtung eines Phänomens“ (Reicher 2005:86).

6.4. METHODISCHE VORGEHENSWEISE – FORMEN UND DURCHFÜHRUNG DER DATENERHEBUNGEN

Bei der Beschäftigung mit einem qualitativen Forschungsgegenstand muss außer den unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten auch der erkenntnistheoretische Zugang in Erwägung gezogen werden. Der Realismus setzt voraus, dass die Aussagen nur dann wahr sind, „wenn sie die objektive Realität abbilden“ (vgl. Grotjahn 2006:250). Daneben geht der Instrumentalismus davon aus, dass die Aussagen der Wahrheit entsprechen, wenn sie den Menschen Nutzen bringen, z. B. als Basis für Unterrichtstechnologien, kohärent genauer gesagt widerspruchsfrei sind (vgl. Grotjahn 2006:250) und „zu intersubjektivem Konsens

⁵Jürgen Bortz, Nicola Döring: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, Berlin 1995. S. 624. Zit. nach: Hannelore Reicher: Planung und Durchführung – Gebrauchsanweisung für den „richtigen“ Methodeneinsatz. Die Planung eines Forschungsprojektes – Überlegungen zur Methodenauswahl. In: Hannelore Reicher, Hubert Stigler (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung, Innsbruck 2005. S. 89.

⁶Müller-Hartmann, A./Schocker v. Dittfurth, M. (2001): Einleitung. In: Müller-Hartmann, A./Schocker v. Dittfurth, M. (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr. S. 2-10. Zit. nach: Grotjahn, R: Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung, In: Peter Scherfer, Dieter Wolff (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme, Frankfurt/Main u. a. 2006. S. 255.

zwischen rationalen Erkenntnissubjekten führen“ (Grotjahn 2006:250). Der radikale Konstruktivismus legt zugrunde, dass es „zwar eine äußere Realität, jedoch keine Wahrheit im Sinne der Korrespondenztheorie [gibt]“. Es ist keine direkte Repräsentation der Realität möglich (Grotjahn 2006:250). Flick kritisiert diese These in ihrer Extremform, weist aber auf „den grundlegend konstruktiven Charakter menschlicher Kognition und insbesondere auf die Konstruktivität wissenschaftlicher Erkenntnis hin (Flick 2000b:156). Zudem bringt er ein treffendes Beispiel der Befragung der LehrerInnen bzw. der SchülerInnen. Ihre jeweilige Erkenntnis über die Welt gilt als *Konstruktion ersten Grades*. Wenn die Befragten sich über ihre Sicht der Realität äußern, ist die Rede von *Konstruktionen zweiten Grades*. Die Rekonstruktion der Kognitionen durch eine/n Forscher/in wird als *Konstruktion dritten Grades* gesehen (vgl. Flick 2000b:156). Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen:

„Daten sind die typischen Zugänge der Forschung zur untersuchten Realität, doch sind sie nicht die Wirklichkeit selbst, sondern ihre Spuren. Sie werden immer unter einer bestimmten Perspektive ausgewählt oder konstruiert, sind also – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – ‚theoriebeladen‘.“⁷

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Methode der mündlichen Befragung durch Interviews ausgewählt.

6.4.1. Interviews

Der Einsatz von Interviews zählt zu den wichtigsten Schritten in der qualitativen Forschung weil man:

„auf diesem Weg einen raschen Zugang zum Forschungsfeld erhält, zu den interessierenden Personen und in der Regel reichlich Datenmaterial. Interviews geben den Befragten selbst das Wort, sie erhalten im Interview die Gelegenheit, über ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten, und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich“ (Friebertshäuser 1997:371).

Bei der Durchführung von mündlichen Interviews ist die vom Forscher beabsichtigte Richtung des Informationsflusses ein wichtiges Kriterium. In Bezug auf die Intention des Interviews unterscheidet man zwischen einem ermittelnden und einem vermittelnden Interview.

Im ersten wird der Interviewte zum Träger abrufbarer Informationen, im zweiten dagegen wird der Befragte zum Ziel einer informatorischen oder beeinflussenden Kommunikation.

⁷ Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1998. S. 99. Zit. nach: Grotjahn, R.: Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Peter Scherfer, Dieter Wolff (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme, Frankfurt/Main u. a. 2006. S. 51.

Wesentlich für diese Untersuchung ist das zweite Interview: Dessen Absicht ist es, eine Erkenntnis- oder eine Bewusstseinsveränderung aufseiten des Befragten zu provozieren⁸.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der im Rahmen der Durchführung von Befragungen unentbehrlich ist, ist die Auseinandersetzung mit Fragen. Dabei handelt es sich nicht nur „allein um die Frage, sondern auch um die Antworten, die eine Frage ermöglicht oder die man direkt vorgibt“ (Friedrichs 1990:192).

Bevor auf den konkreten Aufbau des Interviews näher eingegangen wird, soll an dieser Stelle vorerst die Vorgehensweise kurz geschildert werden.

6.4.2. Allgemeines zum Interview

Der erste Schritt nach der Erstellung des Interviews stellte die Reise zu den jeweiligen Untersuchungsorten in Südpolen dar. Dann wurden die DirektorInnen der einzelnen Schulen persönlich kontaktiert und um Erlaubnis für die Durchführung des Interviews mit den LehrerInnen gebeten. Anschließend wurde ein Termin mit den dort Unterrichtenden vereinbart. Die Stichprobe umfasst daher MittelschullehrerInnen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Auf diese Weise wurden mit insgesamt sieben Lehrenden, die sich dazu bereit erklärt hatten, Einzelbefragungen durchgeführt. Alle Interviews wurden auf Deutsch geführt. Alle Interviews wurden anonymisiert, im Anschluss daran analysiert und resümiert. Die Interviews wurden Ende Mai 2011 in drei Schulen durchgeführt.

6.4.3. Aufbau des Interviews

Insgesamt besteht das Interview aus elf Fragen (siehe Anhang), bei denen es sich ausschließlich um offene Fragen handelt. Das Interview selbst lässt sich in vier Teile gliedern, mithilfe derer die Daten zu den verschiedenen Faktoren der zugrundeliegenden Themenbereiche der Studie erhoben werden, worauf anschließend auf die vorher erarbeiteten Fragestellungen Antworten gegeben werden sollen. Das Interview setzt sich aus folgenden Aspekten zusammen, die anschließend näher konkretisiert werden sollen:

- Allgemein
- Wissen über die nationalen Varietäten
- Fragen zur Ausbildung

⁸<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at>

➤ Methodik

Der erste Teil hat den Zweck, sich einen Überblick über die Person und die Schulen bzw. Schultypen, in denen der/die Lehrer/in tätig ist, zu verschaffen.

Die zweite Frage ist ein wichtiger Punkt, denn sie ist für die Auswertung von Unterschieden im Wissen über Plurizentrik von besonderer Bedeutung. Somit wird an dieser Stelle die Institution genannt, in der der Unterrichtende seine Ausbildung beendet hat, sowie der akademische Grad des abgeschlossenen Studiums. Die dritte Frage vermittelt Kenntnisse über die Erfahrung des Lehrenden.

Der folgende zweite Teil des Interviews besteht zwar nur aus einer Frage, diese ist aber in zwei weitere Unterfragen gegliedert. Hier wird das tatsächliche Wissen der Lehrenden überprüft, wobei nach Unterschieden zwischen den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache, deren Wahrnehmung sowie der Zuordnung zu den einzelnen Ländern gefragt wird.

Im Anschluss daran werden zwei Fragen zur Berücksichtigung der Plurizentrik in der Ausbildung der Unterrichtenden gestellt. Diese Fragen zielen in erster Linie darauf ab, zu beschreiben, welche Rolle und welchen Stellenwert das österreichische Deutsch an den Germanistikuniversitäten in Polen einnimmt.

Der letzte Teil des Interviews enthält die Essenz der Studie; er befasst sich mit dem tatsächlichen Einbau des Plurizentrikkonzepts in den Unterricht, eventuellen Schwierigkeiten bei dessen Vermittlung sowie seinem Vorhanden bzw. Nicht-Vorhanden in den Lehrwerken und anderen Lehrmaterialien. Der Teil umfasst auch eine Frage nach Korrekturverhalten und Normtoleranz, d. h. der Akzeptanz von bzw. der Toleranz gegenüber oder eben auch der Korrektur von Austriazismen. Die Fragen sollen zur Bestätigung bzw. Widerlegung der davor getroffenen Hypothesen beitragen und auf diese Weise Antworten auf die jeweiligen Fragestellungen geben.

6.4.4. Interviews mit LehrerInnen

Die mündliche Befragung der Lehrenden wurde in der Form eines Leitfadeninterviews durchgeführt. Unter diesem Begriff ist

„ein mehr oder weniger strukturiertes schriftliches Frageschema [zu verstehen]. Es dient den InterviewerInnen bei der Interviewführung als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze und enthält

sämtliche wichtige Fragen sowie Hinweise, wie einzelne Fragenblöcke eingeleitet werden sollen. Der Leitfaden strukturiert die Interviewsituation oder hilft dabei, nichts zu vergessen“ (Stigler/Felbinger 2005:129).

Dem Interview liegen offen formulierte Fragen zugrunde. Somit kann der Interviewte sie frei beantworten. Ein wichtiger Vorteil ist, dass die Befragung nicht unbedingt nach der davor festgelegten Reihenfolge der Fragen des Leitfadens geführt werden muss. Der Interviewer steuert selbst das Gespräch, d. h. trifft selbst die Entscheidung, ob und wann ausführlicher nachgefragt werden soll bzw. ob und wann im Fall der Ausschweifung zum Leitfaden zurückgekehrt werden soll. Das Ziel der Datenerhebung mithilfe eines Leitfadeninterviews besteht darin, dass zum einen die Daten durch die Fragen an Struktur gewinnen, zum anderen dank der gleichen Fragestellung die Antworten der Einzelinterviews parallel, vergleichend und vervollständigt ausgewertet werden können (vgl. Flick 1999:112, Friebertshäuser 1997:376).

Zunächst wurde ein Termin für das Interview mit einer Lehrerin im allgemeinbildenden Lyzeum in Jordanow ausgemacht. Das Thema der Arbeit wurde nicht genannt, damit sich der Unterrichtende nicht auf die Befragung vorbereitet und es dadurch zur falschen Darstellung bei der Datenerhebung kommt. Eine korrekte Datenerhebung konnte nur durch spontanes Beantworten der Fragen während des Interviews geschehen. Das Interview fand am nächsten Tag statt.

Am selben Tag wurden auch zwei Lehrerinnen im allgemeinbildenden Lyzeum in Makow Podhalanski interviewt. Vor dem Interview wurden sie allerdings zuerst telefonisch gefragt, ob sie sich als Interviewpartner für die Masterarbeit zur Verfügung stellen. Nach der Zusage wurde ein Interviewtermin abgemacht. Auch in diesem Fall wurde das Thema vorher nicht verraten.

Nachfolgend wurden vier Termine mit den Unterrichtenden im allgemeinbildenden Lyzeum in Sucha Beskidzka ausgemacht und am nächsten Tag fanden alle vier Befragungen statt.

6.4.5. Interviewtranskription

Bevor es zur Auswertung der Daten kommt, sollte die Aufbereitung des Materials erfolgen. Nach dem Festhalten aller Interviews wurden drei zufällig ausgewählt und in eine schriftliche Fassung gebracht. Die Erstellung der Transkriptionen war zwar sehr aufwändig, sie war aber

für eine ausführliche Auswertung von enormer Bedeutung. Nur bei einem wörtlichen Protokoll besteht die Möglichkeit, einzelne Äußerungen in ihrem Kontext zu sehen, was die Grundlage für eine ausführliche Interpretation bildet (vgl. Mayring 2002:89).

Die schriftliche Wiedergabe orientiert sich am Gesprochenen. Begonnene, aber für den Inhalt bedeutungslose und nicht beendete Sätze wurden allerdings meist nicht übernommen.

Transkription des Interviews A

1. Wo (in welchen Schulen bzw. Schultypen) sind Sie als Lehrkraft tätig?

Ich arbeite als Deutschlehrer in der Oberschule.

2. Welches Studium und mit welchem Grad haben Sie abgeschlossen?

Ich habe an der Universität in Rzeszow studiert und mein Studium mit dem Titel Magister abgeschlossen.

3. Seit wann unterrichten Sie?

Ich unterrichte seit 24 Jahren.

4. Ist Ihnen bekannt, dass sich die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterscheidet?

Ja, das ist mir natürlich bekannt. Außer der Muttersprache gibt es im Deutschen Dialekte z. B.: Bayerisch. Im fast jedem Land ist Deutsch spezifisch. Meine Familie war lange Zeit mit einer deutschen Familie aus Berlin befreundet. Die Familie sprach den Berliner Dialekt, den ich als Kind schwer zu verstehen hatte. In der Schweiz wird sogenanntes Schwyzerdütsch gesprochen. Über 1 % Schweizer um die Stadt Graubünden spricht Rätoromanisch. Österreich besitzt auch eine besondere Form des Deutschen.

- 4.1. Wenn ja, welche Bereiche der deutschen Sprache betreffen die Unterschiede?

Das sind Unterschiede im Bereich der Aussprache oder im Wortschatz.

- 4.2. Bitte, nennen Sie mindestens drei Beispiele und ordnen Sie diese den drei Ländern zu.

Um diese Frage zu beantworten, müsste ich mich darauf vorher vorbereiten.

5. Wurden die Unterschiede zwischen den Standards in Deutschland, Österreich, der Schweiz bzw. das Thema Plurizentrik im Zuge Ihrer Ausbildung berücksichtigt? Wenn ja, in welcher Form?

Während des Studiums hatte ich manche Sprachübungen mit einem gebürtigen Österreicher und einem gebürtigen Deutschen. Oft kamen in der Universität die Wissenschaftler an, die aus Holland oder Dänemark eingeladen wurden. Sie halten Vorlesungen in der deutschen Sprache. Wir, als Studenten, stellten oft die Fragen, die die Unterschiede, Sitten und Bräuche der deutschsprachigen Länder und der Herkunftsländer der Professoren betrafen.

6. Gab es Fortbildungen zu diesem Thema? Wie sonst haben Sie von den Unterschieden erfahren?

Meine Familie war im Kontakt mit einer Familie aus Berlin. Diese schickte mir landeskundliche Informationen über die deutschsprachigen Länder. Außerdem brachte mir mein Bruder, ein erfahrener Germanist, gewisse Materialien aus den deutschsprachigen Ländern.

7. Vermitteln Sie die Unterschiede im DaF-Unterricht?

Wenn es um die Sprache geht, nicht. Ich erwähne nur den für den Unterricht interessierten Schülern Unterschiede, welche z. B.: in der Aussprache, gewisse Ausdrücke oder Wörter auftreten.

- 7.1. Falls Sie sie vermitteln, welche Schwierigkeiten treten auf?

- 7.2. Falls Sie sie nicht vermitteln, nennen Sie die Gründe?

Das Schulprogramm wird so konstruiert, dass es die sprachlichen Unterschiede und Spezifik der deutschsprachigen Länder in geringem Maße berücksichtigt. Die Schüler haben kein großes Interesse für die deutsche Sprache. Sie sind Englisch-orientiert.

- 7.3. Werden Austriazismen eventuell als Fehler bewertet? Warum?

Es werden im Unterricht keine Austriazismen genannt.

8. Wie bauen Sie die Plurizentrik in den Unterricht ein?

Wie gesagt, das Programm erwähnt in geringem Maße die Unterschiede im Deutschen, in Regionalismen, Dialekten, das Plurizentrikkonzept und Spezifik der deutschen Sprache. Ich

finde es aber wichtig. Allerdings soll dieses Problem im Studium bearbeitet werden. Damit sollen sich Studenten und Wissenschaftler befassen.

- 8.1. Wie reagieren Ihre Lernenden, wenn Sie im Unterricht auf die Unterschiede eingehen?

Die Schüler verfügen über wenige Sprachkenntnisse, um sich damit zu beschäftigen und die Unterschiede zu verstehen. Das könnte z. B. in den Lehrzirkeln entwickelt werden. Die Schüler sprechen miserabel Deutsch, um die Nuancen der deutschen Sprache zu beherrschen.

- 8.2. Wie oft machen Sie auf die Unterschiede aufmerksam und in welchem Bereich?

Ich mache die Schüler darauf aufmerksam, dass sie etwas von der Kultur, Musik, Kunst, Landeskunde der deutschsprachigen Länder wissen sollen.

9. Welches Lehrwerk im DaF-Unterricht verwenden Sie?

Ich verwende das Lehrbuch „direkt neu“.

10. Ziehen die polnischen DaF-Lehrwerke die nationalen Varietäten in Betracht und wie weit?

Die polnischen DaF-Lehrwerke ziehen die nationalen Varietäten in geringem Maße in Betracht. In der letzten Klasse, kurz vor dem Abitur, wird in der deutschen Sprache im Lehrbuch über die Unterschiede gesprochen.

11. Welche anderen Lehrmaterialien außer dem Lehrwerk verwenden Sie?

Außer dem Lehrwerk verwende ich meine eigenen Materialien, die ich mitbringe.

Transkription des Interviews B

1. Wo (in welchen Schulen bzw. Schultypen) sind Sie als Lehrkraft tätig?

Ich arbeite im Allgemeinbildenden Lyzeum.

2. Welches Studium und mit welchem Grad haben Sie abgeschlossen?

Ich habe Fremdsprachenkolleg an der Jagiellonen Universität mit dem Titel Bachelor und Pädagogische Akademie mit Magistertitel abgeschlossen.

3. Seit wann unterrichten Sie?

Ich unterrichte seit 12 Jahren.

4. Ist Ihnen bekannt, dass sich die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterscheidet?

Ja, es ist mir bekannt.

4.1 Wenn ja, welche Bereiche der deutschen Sprache betreffen die Unterschiede?

Die Unterschiede betreffen vor allem den Wortschatz.

4.2. Bitte, nennen Sie mindestens drei Beispiele und ordnen Sie diese den drei Ländern zu.

*In Deutschland sagt man **Tomate**, in Österreich **Paradeiser**; in Deutschland sind **Kartoffeln**, in Österreich **Erdäpfel**; in Deutschland ist **Quark**, in Österreich **Topfen**; in Deutschland sagt man **Januar**, in Österreich **Jänner**; in Deutschland **er geht**, in der Schweiz **er gaat**; Die Deutschen sagen **der Krieg**, die Schweizer **der Chrieg**; In Deutschland sagt man **Zeit**, in der Schweiz sagt man **Zyt**.*

5. Wurden die Unterschiede zwischen den Standards in Deutschland, Österreich, der Schweiz bzw. das Thema Plurizentrik im Zuge Ihrer Ausbildung berücksichtigt? Wenn ja, in welcher Form?

Ja, das Thema wurde berücksichtigt. Wir haben davon während Vorlesungen im Rahmen der Sprachwissenschaft erfahren.

6. Gab es Fortbildungen zu diesem Thema? Wie sonst haben Sie von den Unterschieden erfahren?

Nein. Das Thema hat aber mein Interesse geweckt und ich habe selbst darüber gelesen.

7. Vermitteln Sie die Unterschiede im DaF-Unterricht?

Ja, manchmal.

7.1 Falls Sie sie vermitteln, welche Schwierigkeiten treten auf?

7.2 Falls Sie sie nicht vermitteln, nennen Sie die Gründe?

7.3. Werden Austriazismen eventuell als Fehler bewertet? Warum?

Nein.

8. Wie bauen Sie die Plurizentrik in den Unterricht ein?

Beim Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben.

8.1 Wie reagieren Ihre Lernenden, wenn Sie im Unterricht auf die Unterschiede eingehen?

Die Lernenden interessieren sich für das Thema.

8.2. Wie oft machen Sie auf die Unterschiede aufmerksam und in welchem Bereich?

Ziemlich oft, ich erkläre den Schülern die wichtigsten Unterschiede.

9. Welches Lehrwerk im DaF-Unterricht verwenden Sie?

Ich verwende das Lehrwerk „direkt neu“ 1a – 3b.

10. Ziehen die polnischen DaF-Lehrwerke die nationalen Varietäten in Betracht und wie weit?

Ja.

11. Welche anderen Lehrmaterialien außer dem Lehrwerk verwenden Sie?

Ich benutze während des Unterrichts Computer, multimedialer Projektor, CD-Recorder, Bildprojektor, Wandkarten, grammatische Übungsbücher.

Transkription des Interviews C

1. Wo (in welchen Schulen bzw. Schultypen) sind Sie als Lehrkraft tätig?

Ich unterrichte an einem Gymnasium und einer Oberschule.

2. Welches Studium und mit welchem Grad haben Sie abgeschlossen?

Ich habe die Hochschule mit dem Titel „Magister“ abgeschlossen.

3. Seit wann unterrichten Sie?

Seit 17 Jahren.

4. Ist Ihnen bekannt, dass sich die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterscheidet?

Ja, Deutsch ist eine plurizentrische Sprache, eine Sprache mit unterschiedlichen Varietäten. Es gibt auch einen österreichischen und einen Schweizer Standard des Deutschen.

- 4.1. Wenn ja, welche Bereiche der deutschen Sprache betreffen die Unterschiede?

Die Unterschiede betreffen die Aussprache, die Konjugation, die Deklination usw.

- 4.2. Bitte, nennen Sie mindestens drei Beispiele und ordnen Sie diese den drei Ländern zu.

In Deutschland sagt man: Februar, Januar, Meerrettich. In Österreich dagegen: Feber, Jänner, Kren; und in der Schweiz: das Chleid, das bedeutet das Kleid, das Chind, das ist das Kind und Zyt das ist die Zeit.

5. Wurden die Unterschiede zwischen den Standards in Deutschland, Österreich, der Schweiz bzw. das Thema Plurizentrik im Zuge Ihrer Ausbildung berücksichtigt? Wenn ja, in welcher Form?

Nein.

6. Gab es Fortbildungen zu diesem Thema? Wie sonst haben Sie von den Unterschieden erfahren?

Nein, es gab keine Fortbildungen. Ich habe von den Unterschieden vom Fernsehen und vom Internet erfahren. Als ich die Länder Österreich und die Schweiz besucht habe.

7. Vermitteln Sie die Unterschiede im DaF-Unterricht?

Manchmal.

- 7.1. Falls Sie sie vermitteln, welche Schwierigkeiten treten auf?

Die Schüler hören nur deutsche Texte. Sie sind nicht imstande, sie zu verstehen oder etwas zu schreiben, abgesehen von österreichischen Texten.

- 7.2. Falls Sie sie nicht vermitteln, nennen Sie die Gründe?

7.3. Werden Austriazismen eventuell als Fehler bewertet? Warum?

Ja. In der Abiturprüfung sollten die Schüler nur Hochdeutsch schreiben.

8. Wie bauen Sie die Plurizentrik in den Unterricht ein?

Mit Hilfe des Internets.

8.1. Wie reagieren Ihre Lernenden, wenn Sie im Unterricht auf die Unterschiede eingehen?

Sie verstehen diese Dialekte überhaupt nicht oder fast nicht, auch wenn sie in Hochdeutsch sehr gut sind.

8.2. Wie oft machen Sie auf die Unterschiede aufmerksam und in welchem Bereich?

Ab und zu, besonders wenn die Schüler Wortschatzübungen machen oder wenn sie etwas zusätzlich lernen wollen.

9. Welches Lehrwerk im DaF-Unterricht verwenden Sie?

Im Gymnasium verwende ich das Lehrwerk „Aha“ vom WSiP Verlag und in der Oberschule „alles klar“ auch vom WSiP Verlag.

10. Ziehen die polnischen DaF-Lehrwerke die nationalen Varietäten in Betracht und wie weit?

Nein, fast keine.

11. Welche anderen Lehrmaterialien außer dem Lehrwerk verwenden Sie?

Ich verwende interaktive Programme: Interaktywny kurs do nauki języka niemieckiego [Interaktives Programm zum Deutschlernen], testy [Tests], cwiczenia [Übungen], Memory online, teksty piosenek [Textlieder] usw.

6.5. AUSWERTUNG DER BEFRAGUNGSSTUDIE

Das Ziel der empirischen Studie war, die Wahrnehmung des österreichischen Deutsch sowie die Berücksichtigung verschiedener Varietäten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Polen zu untersuchen. Die Stichprobe der befragten Lehrenden aus Südpolen

(in Woiwodschaft: Kleinpolen) besteht insgesamt aus sieben Lehrpersonen, die mündlich in Interviews befragt wurden.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Studie detailliert dargestellt. Die Reihenfolge der Fragen im Interview wurde für die Darstellung der Ergebnisse beibehalten, denn die Fragen wurden den Themenblöcken („Aufbau des Interviews“) entsprechend kombiniert und gruppiert. Gemäß der Interviewkonzeption werden an dieser Stelle zuerst allgemeine Ergebnisse sowie persönliche Daten der Lehrenden geschildert. In weiterer Folge werden die Antworten analysiert.

6.5.1. Tätigkeitsort und Tätigkeitsschule

Die meisten Interviewten gehen einer Lehrtätigkeit in Sucha Beskidzka nach, nämlich 4 Personen. 2 Befragte unterrichten in Makow Podhalanski und eine Befragte ist in Jordanow tätig. Alle Lehrenden unterrichten in Allgemeinbildenden Lyzeen⁹, ein Befragter lehrt auch in einer Polytechnischen Schule und eine Interviewte ist in einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (Unterstufe) tätig.

6.5.2. Ausbildung der Befragten

Alle Unterrichtenden haben ein Hochschulstudium abgeschlossen. Zwei Befragte haben an der Jagiellonen Universität studiert, eine Person hat ein Fremdsprachenkolleg an der Jagiellonen Universität und eine Pädagogische Akademie besucht. Eine weitere Person hat das Studium an der Schlesischen Universität absolviert, eine andere an der Universität in Rzeszow. Zwei Befragte haben keine Angaben über ihren Ausbildungsort gemacht. Alle Befragten gaben an, die Studienrichtung Germanistik mit dem Abschluss Magister absolviert zu haben.

6.5.3. Tätigkeitsdauer

Eine Befragte ist seit 35 Jahren als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache tätig. Ein anderer Interviewter unterrichtet seit 30 Jahren. Eine Person übt die Tätigkeit seit 24 Jahren aus. Zwei Personen lehren seit 17 Jahren und zwei weitere geben 12 Jahre als Dauer ihrer Tätigkeit im DaF-Bereich an.

⁹ In Österreich entspricht das der Allgemeinbildenden Höheren Schule und in Deutschland dem Gymnasium (Oberstufe).

Nach den ersten drei Allgemeinfragen folgten die Fragen nach dem Wissen der Befragten bzw. der Wahrnehmung der Unterschiede zwischen den verschiedenen Varietäten sowie deren Berücksichtigung während der Ausbildung der BefragungsteilnehmerInnen.

6.5.4. Wissen über die nationalen Varietäten

Die vierte Frage und zwei Unterfragen im Interview bezogen sich auf das Bewusstsein der Unterschiede in der deutschen Sprache:

4. Ist Ihnen bekannt, dass sich die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterscheidet?

Alle UntersuchungsteilnehmerInnen beantworteten diese Frage mit „Ja“. Eine Person hat hinzugefügt, dass *„Deutsch eine plurizentrische Sprache [ist], eine Sprache mit unterschiedlichen Varietäten. Es gibt auch einen österreichischen und einen Schweizer Standard des Deutschen“*.

In einer weiteren Unterfrage wurden die Lehrenden gebeten, die Bereiche zu nennen, in denen Unterschiede in der deutschen Sprache auftreten.

4.1. Wenn ja, welche Bereiche der deutschen Sprache betreffen die Unterschiede?

Einer der Befragten nannte *„die Aussprache, die Konjugation und die Deklination* als Bereiche, in denen die Unterschiede vorkommen. Ein anderer zählte *die Aussprache, den Wortschatz und die Idiome* auf. Zwei weitere Personen meinten, dass *es viele Unterschiede beim Wortschatz gibt*. Ein Untersucher wiederum gab an, dass *sich die Aussprache in Wien von der in Deutschland unterscheidet*. Eine Person war nicht in der Lage, auf die Frage zu antworten. Es wird davon ausgegangen, dass diese Frage von einem Probanden missverstanden oder falsch interpretiert wurde.

Im Anschluss an die Frage nach den Bereichen, in denen die Unterschiede vorkommen, wurden alle Unterrichtenden nach den ihnen geläufigen nationalen Varietäten gefragt.

4.2. Bitte, nennen Sie mindestens drei Beispiele und ordnen Sie diese den drei Ländern zu.

Ein Proband konnte folgende Beispiele ohne Zögern nennen:

„In Deutschland sagt man: Februar, Januar, Meerrettich. In Österreich dagegen: Feber, Jänner, Kren; und in der Schweiz: das Chleid, das bedeutet das Kleid, das Chind, das ist das Kind, und Zit, das ist die Zeit“.

Der nächste Untersuchungsteilnehmer hatte ähnlich wie der vorige keine Schwierigkeiten, Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen aufzuführen. Als Beispiele nannte er:

„In Deutschland sagt man Tomate, in Österreich Paradeiser; in Deutschland sind Kartoffeln, in Österreich Erdäpfel; in Deutschland ist Quark, in Österreich Topfen; in Deutschland sagt man Januar, in Österreich Jänner; in Deutschland er geht, in der Schweiz er gaat; die Deutschen sagen der Krieg, die Schweizer der Chrieg; in Deutschland sagt man Zeit, in der Schweiz sagt man Zit“.

Im Gegensatz zu vorigen Befragten konnten die nächsten zwei Probanden kein Beispiel nennen, einer davon unter der Begründung, dass er sich nicht mehr daran erinnern kann. Die weitere Untersuchungsperson zählte folgende Ausdrücke retardierend auf:

„In Bayern und in Österreich sagt man zur Begrüßung: Grüß Gott. Außerdem sagen die Österreicher: Servus“.

Ein weiterer Interviewter nannte drei Beispiele und ordnete sie folgenden Ländern zu:

„Das Abendessen sagt man in Deutschland und Nachtmahl in Österreich. In Deutschland sagt man die Schweiz und in der Schweiz wird Schwiz gesprochen. In Deutschland sagt man ist und in der Schweiz „isch“. „Die Leute“ sind in Deutschland und „die Lüt“ in der Schweiz.

Ein Proband hat die Frage nicht verstanden bzw. die Frage wurde falsch interpretiert.

6.5.5. Fragen zur Ausbildung

Das Bewusstsein der Unterrichtenden in Bezug auf das Konzept der plurizentrischen Sprachen, das Vorhandensein unterschiedlicher Varietäten sowie die Berücksichtigung von Plurizentrik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht hängen mit der Ausbildung bzw. Weiterbildung der Lehrenden eng zusammen. Daher entstanden folgende Fragen:

- 5. Wurden die Unterschiede zwischen den Standards in Deutschland, Österreich, der Schweiz bzw. das Thema Plurizentrik im Zuge Ihrer Ausbildung berücksichtigt? Wenn ja, in welcher Form?**

Einer der Befragten antwortete, dass er Standarddeutsch studiert hat. Höchstwahrscheinlich meinte er damit das bundesländische Deutsch. Während das Thema Plurizentrik in der Ausbildung der nächsten zwei Probanden nicht berücksichtigt wurde, hat der nachfolgende Interviewte von Plurizentrik in den Vorlesungen im Rahmen der Sprachwissenschaft erfahren. Ein Untersucher gab an, von Lektoren österreichischer Abstammung unterrichtet worden zu sein, wobei sie die Unterschiede nur als Zusatzinformation erwähnt haben. Eine interessante Aussage kommt von einem weiteren Interviewsteilnehmer, nämlich:

„Während des Studiums hatte ich manche Sprachübungen mit einem gebürtigen Österreicher und einem gebürtigen Deutschen. Oft kamen in der Universität die Wissenschaftler an, die aus Holland oder Dänemark eingeladen wurden. Sie halten Vorlesungen in der deutschen Sprache. Wir, als Studenten, stellten oft die Fragen, die die Unterschiede, Sitten und Bräuche der deutschsprachigen Länder und der Herkunftsländer der Professoren betrafen.“

Der letzte Befragte ist während des Studiums mit den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache konfrontiert worden. Das österreichische Deutsch wurde bei der Wortschatzarbeit gelegentlich thematisiert.

6. Gab es Fortbildungen zu diesem Thema? Wie sonst haben Sie von den Unterschieden erfahren?

Alle Probanden teilten mit, dass es keine Fortbildungen zum Thema gab. Dabei gab ein Befragter an, dass er Wien und Düsseldorf besucht hat und dadurch auf die Unterschiede aufmerksam wurde. Auf ähnliche Art und Weise hat der nächste Interviewte von den Unterschieden erfahren. Er ließ wissen, dass er Österreich und die Schweiz bereist hat. Der Fernseher wie auch das Internet waren auch die Quellen, aus denen er die Unterschiede in Erfahrung gebracht hat. Eine weitere Untersuchungsperson berichtete, der Aufenthalt in Österreich und Deutschland sei ausschlaggebend für ihr Wissen über Plurizentrik gewesen. Ein anderer Proband gab zwar an, durch eigene Quellen seine Kenntnisse zu erweitern, nannte diese Quellen aber nicht. Der nächste Befragte hatte dank einer deutschen Familie, mit der er in Kontakt stand, Zugang zu landeskundlichen Informationen. Zusätzlich wurden ihm von seinem Bruder gewisse Materialien aus den deutschsprachigen Ländern gebracht. Das Thema Plurizentrik hat des nächsten Probanden Interesse geweckt, was auch der Grund war, weiter zum Thema zu recherchieren. Eine andere Person antwortete nur, dass es keine Fortbildungen gab.

6.5.6. Methodik

Der dritte Teil bildete den Kern des Interviews, nämlich die Untersuchung der tatsächlichen Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte und des Einbezugs des Plurizentrikkonzepts in ihren Unterricht. Darüber hinaus setzte sich die Frage zum Ziel, ein Bild von der Einstellung der Lehrenden zum österreichischen Deutsch zu bekommen.

7. Vermitteln Sie die Unterschiede im DaF-Unterricht?

Drei Probanden antworteten, dass sie die Unterschiede kaum vermitteln. Ein Befragter teilte mit, dass er die Unterschiede nur bei den Schülern erwähnt, die Interesse daran haben. Das sind die Unterschiede, die in der Aussprache, bei der Verwendung gewisser Ausdrücke oder Wörter auftreten. Eine Person gab an, die Unterschiede manchmal zu thematisieren, eine weitere sagte, dass die Unterschiede von ihr im Sprachunterricht nur selten vermittelt werden. Ein Interviewter antwortete nicht auf die Frage.

In einer weiteren Frage wurden die Untersuchten nach den Schwierigkeiten befragt, die eventuell bei der Vermittlung dieser Unterschiede auftreten.

7.1. Falls Sie sie vermitteln, welche Schwierigkeiten treten auf?

Da drei Personen die Unterschiede in ihrem DaF-Unterricht nicht vermitteln, haben sie die Frage selbstverständlich nicht beantwortet. Auch drei weitere Personen enthielten sich einer Antwort. Ein Proband gab an, dass die Schüler nur deutsche Texte hören. Seiner Meinung nach sind die Schüler nicht imstande, die deutschen Hörtexte zu verstehen, von österreichischen Texten ganz zu schweigen.

7.2. Falls Sie sie nicht vermitteln, nennen Sie die Gründe?

Drei Probanden gaben keine Antwort auf diese Frage. Ein Befragter vermittelt in seinem Unterricht kein österreichisches Deutsch, weil er keine Zeit dafür hat. Auch bei einer weiteren Person ist Zeitmangel der Grund, die Unterschiede nicht zu thematisieren. Des Weiteren formuliert sie diesen Umstand folgendermaßen:

„Ich unterrichte an einer Oberschule. Das Schulprogramm berücksichtigt solche Themen nicht“.

Der nächste Befragungsteilnehmer meint, dass es nicht nötig ist, die nationalen Varietäten zu vermitteln. Ein anderer Interviewter gab sehr genau an, warum österreichisches Deutsch in seinem Unterricht keinen Platz hat: Er sagte, dass es sowohl an Zeit fehlt als auch seine Kenntnisse zu diesem Thema nicht ausreichend sind.

7.3. Werden Austriazismen eventuell als Fehler bewertet?

Einer der Befragten gab an, dass Austriazismen auf jeden Fall als Fehler gelten. Er begründete es damit, dass die Schüler in der Abiturprüfung Hochdeutsch sprechen sollen. Während auch der nächste Proband Austriazismen als Fehler bewertet, wird die Verwendung von österreichischem Deutsch von drei weiteren Interviewten nicht als fehlerhaft empfunden. Ein Befragter fügt hinzu, dass Austriazismen nicht als Fehler gelten, wenn sie im Wörterbuch nachgewiesen werden können. Der letzte Untersuchte antwortete nicht auf die Frage.

8. Wie bauen Sie das Plurizentrikkonzept in den Unterricht ein?

Ein Untersucher baut das Plurizentrikkonzept mithilfe des Internets in den Unterricht ein. Der nächste Interviewte fügt das Konzept der Plurizentrik zwischen den Zeilen ein. Ein anderer Befragter vermittelt es sowohl beim Lesen als auch beim Hören, Sprechen und Schreiben. Ein weiterer Proband beantwortete die Frage folgendermaßen:

„Wie gesagt, das Programm erwähnt in geringem Maße die Unterschiede im Deutschen, in Regionalismen, Dialekten, das Plurizentrikkonzept und die Spezifik der deutschen Sprache. Ich finde es aber wichtig. Allerdings soll dieses Problem im Studium bearbeitet werden. Damit sollen sich Studenten und Wissenschaftler befassen“.

Im Gegensatz dazu integrieren zwei andere Untersuchungspersonen das Thema nicht in ihren DaF-Unterricht. Dabei betont ein weiterer Befragungsteilnehmer, er würde das Plurizentrikkonzept absichtlich nicht in den Unterricht einbauen.

8.1. Wie reagieren Ihre Lernenden, wenn Sie im Unterricht auf die Unterschiede eingehen?

Einer der Befragten behauptete, dass die Lernenden Interesse zeigen. Ein anderer Untersucher dagegen teilte mit, die Schüler seien überhaupt nicht in der Lage, diese Dialekte zu verstehen bzw. fast nicht, auch wenn sie sehr gut in Hochdeutsch sind. Eine weitere Person sagte, dass die Deutschlernenden keine Probleme mit dem Einbeziehen von Unterschieden im

Unterricht haben. Der letzte Interviewte betonte, dass die Schüler nicht über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, um sich damit zu befassen und die Unterschiede zu verstehen. Man müsste gute Sprachkenntnisse haben, um sich damit auseinanderzusetzen. Er fügte hinzu, dass die Schüler zu miserabel Deutsch sprechen, um die Nuancen der deutschen Sprache zu beherrschen.

8.2. Wie oft machen Sie auf die Unterschiede aufmerksam und in welchem Bereich?

Ein Proband macht nur ab und zu auf die Unterschiede aufmerksam, und zwar besonders dann, wenn die Schüler Wortschatzübungen machen oder etwas zusätzlich lernen wollen. Ein anderer Befragter teilte mit, dass er ziemlich oft auf die Unterschiede eingeht. Er erklärt den Schülern die wichtigsten Unterschiede. Eine weitere Person macht die Lernenden darauf aufmerksam, dass sie etwas von der Kultur, Musik und Landeskunde der deutschsprachigen Länder wissen sollten. Je nach Notwendigkeit geht der nächste Interviewte auf die Unterschiede ein, wobei er unterstreicht, dass es selten vorkommt. Ein anderer Proband behauptet, die Aufmerksamkeit der Schüler nur manchmal auf die Unterschiede im Bereich des Wortschatzes lenken. Auch ein weiterer Befragter nennt die Wortschatzarbeit als Bereich, in dem er auf die Unterschiede aufmerksam macht. Auffallend ist hier, dass nur eine Person die Frage nicht beantwortet hat, obwohl drei Personen angegeben haben, keine Unterschiede zu vermitteln.

Die Verwendung von Lehrwerken prägt den Aufbau und den Ablauf des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts. Aufgrund dessen wurden die Lehrenden befragt, welche Lehrwerke sie in ihrem Unterricht verwenden. Alle von den Befragten aufgezählten Lehrwerke wurden im Kapitel 5.2. sorgfältig unter dem Plurizentrikaspekt analysiert und interpretiert.

9. Welches Lehrwerk im DaF-Unterricht verwenden Sie?

Die eindeutigen Favoriten unter den Lehrwerken sind bei den Lehrenden „direkt neu“ und „alles klar“. Das Lehrwerk „alles klar“ verwenden im DaF-Unterricht drei Befragte und genauso viele Probanden benutzen das Lehrwerk „direkt neu“. „Delfin“ wird nur von einer Untersuchungsperson benutzt.

10. Ziehen die polnischen DaF-Lehrwerke die nationalen Varietäten in Betracht und wie weit?

Ein Befragungsteilnehmer behauptete, dass die polnischen Lehrwerke die nationalen Varietäten im geringen Maße in Betracht ziehen. Über die Unterschiede wird erst in der dritten Klasse, das heißt kurz vor dem Abitur, gesprochen. Ein anderer Befragter war der gleichen Meinung und sagte, dass es nur in geringem Maß passiert und er somit nicht in der Lage wäre, passende Beispiele zu nennen. Auch zwei andere Interviewte waren dieser Ansicht und sagten, dass die polnischen Lehrwerke die nationalen Varietäten nicht beinhalten. Eine weitere Person teilte mit, dass nationalen Varietäten kaum in Betracht gezogen werden. Ein Proband widersprach dieser Behauptung und sagte, dass in den Lehrwerken die nationalen Varietäten vorkommen. Ein Untersucher beantwortete die Frage nicht.

11. Welche anderen Lehrmaterialien außer dem Lehrwerk verwenden Sie?

Die Verwendung von anderen, vor allem authentischen Materialien neben dem Lehrwerk ist im Unterricht von enormer Bedeutung. In Bezug auf die Verwendung von Materialien werden folgende Arten von Materialien im DaF-Unterricht eingesetzt: die Materialien, die auf das Abitur vorbereiten, Tests, Arbeitsunterlagen, grammatische Übungsbücher, selbst hergestellte Materialien und Theaterstücke. Dabei gibt ein Proband an, authentische Videomaterialien wie Internetvideos, z. B. Liedtexte von youtube, gerne zu verwenden. Zwei Befragten setzen u. a. Filme in ihrem Unterricht ein. Drei Personen teilten mit, multimediales Material (Internet) zur Unterrichtsgestaltung heranzuziehen. Darüber hinaus kommen andere Materialien zum Tragen, wie z. B.: interaktive Programme, Memory Online, Fernseher, multimedialer Projektor, Bildprojektor sowie gedruckte Unterlagen wie Plakate, Folien, Fotos, Wandkarten und Landkarten.

6.6. INTERPRETATION

Aus der Auswertung der durchgeführten Interviews kann deutlich herausgelesen werden, dass das Bewusstsein über die nationalen Varietäten der deutschen Sprache unter den polnischen Lehrkräften auf jeden Fall vorhanden ist. Was die Bereiche betrifft, in denen die Unterschiede in der deutschen Sprache vorkommen, zählten die befragten Unterrichtenden meist die Aussprache, den Wortschatz (Lexik) und die Grammatik auf; Pragmatik wurde als einziger Bereich nicht genannt. In Bezug auf das eben Gesagte könnte man auf den ersten Blick sagen, dass die LehrerInnen über ausreichende plurizentrische Kenntnisse verfügen. Beim genaueren Hinsehen muss leider festgestellt werden, dass keine der Lehrpersonen mehr als zwei Bereiche nennen konnte. Bei einem Befragten hatte man den Eindruck, dass er um den heißen

Brei herumredet, weil er höchstwahrscheinlich nicht imstande war, die Frage zu beantworten. Um weiteren Aufschluss darüber zu erhalten, welche anderen Aspekte die Vermittlung des österreichischen Deutsch in polnischen Lyzeen mitbestimmen könnten, wurde ein Einblick in das Wissen der Lehrkräfte über Varietäten gewonnen. Hierbei handelte sich um das Überprüfen ihrer Varietätenkompetenz sowie ihrer Differenzierung zwischen dem deutschen Deutsch, österreichischen Deutsch sowie dem Schweizer Hochdeutsch – sofern eine Kenntnis über Letzteres überhaupt vorhanden ist. Die folgende Tabelle aller genannten Deutschlandismen, Austriazismen und Helvetismen nach Anzahl macht deutlich, dass die Unterrichtenden die jeweiligen Varietäten und ihre Äquivalente kennen.

Varietät	Austriazismus	Deutschlandismus	Helvitismus
Februar		1	
Feber	1		
Januar		2	
Jänner	2		
Kren	1		
Meerrettich		1	1
Chind			1
Kind		1	
Kleid		1	
Chleid			1
Grüß Gott	1		
Servus	1		
Abendessen		1	
Nachtmahl	1		
Schwiz			2
Schweiz		1	
Isch			1
Ist		1	
Lüt			1
Leute		1	
Tomate		1	
Paradeiser	1		
Kartoffeln		1	
Erdäpfel	1		
Quark		1	
Topfen	1		
Er geht		1	
Er gaat			1
Krieg		1	
Chrieg			

Zit			2
Zeit		1	

Die Ergebnisse der mündlichen Befragung ließen keinen Zweifel daran, dass es hinsichtlich des Wissens der Lehrkräfte in Polen über die nationalen Varietäten ziemlich schlecht aussieht. Der Mangel an Wissen über Varietäten resultiert daraus, dass die Plurizentrik an den polnischen Universitäten im Zuge der Ausbildung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer so gut wie kaum berücksichtigt wird. Zwei LehrerInnen, die an der Jagiellonen Universität in Krakau¹⁰ studiert haben, haben während ihres Studiums über das Thema Plurizentrik nichts gehört. Zwei andere dagegen sind während ihrer Ausbildung von österreichischen bzw. deutschen Deutschmuttersprachlern unterrichtet worden. Es ist anzunehmen, dass sie ganz unterschiedlich und oft unregelmäßig eingesetzt wurden, weil es nur Gastprofessoren waren, und sie ihren Unterrichtsauftrag sowie ihre Unterrichtsinhalte an die Forderungen der Universitäten, die Vorstellungen der dort Vorlesung haltenden Unterrichtenden und das Wissen der Studenten anpassen mussten. Aus diesem Grund darf dem Einfluss der Professoren aus Deutschland oder Österreich auf die Varietätenkompetenz der DaF-Studenten keine zu große Bedeutung beigemessen werden.

Es wurden auch keine Fortbildungen zum Thema Plurizentrik angeboten. Die meisten Unterrichtenden erfuhren von den Unterschieden dank ihrer Reisen in deutschsprachige Länder, was auch der effizienteste Weg zum Bewusstmachen ist sowie der am leichtesten einzuprägende. Die anderen Lehrenden haben sich aus eigenem Interesse weitergebildet, indem sie im Internet recherchiert, sich Sendungen aus dem ganzen deutschsprachigen Raum angesehen oder sich auf andere Art und Weise DACH-Materialien beschafft haben. Daraus könnte man folgern, dass Bedarf und Interesse am Vertiefen des Wissens über die nationalen Varietäten bestehen würde. Jedem Lehrenden sollte bewusst sein, dass die selbständige Weiterbildung über Plurizentrik, aber auch andere Bereiche der deutschen Sprache zu diesem Beruf gehören. Die Gleichgültigkeit gegenüber österreichischem Deutsch und das Desinteresse an Fortbildungen könnten damit zusammenhängen, dass man dessen Berücksichtigung an polnischen Universitäten wegen anderer Prioritäten im Unterricht sowie des geringen Nutzens in der Realität außerhalb des Unterrichts nicht für zweckmäßig hält. Darüber hinaus wird das österreichische Deutsch häufig mit „Dialekt“ gleichgesetzt. Aus

¹⁰ Die Jagiellonen-Universität in Krakau ist die älteste polnische und nach der Karls-Universität Prag zweitälteste Universität in Mitteleuropa.

diesem Grund wird im Germanistikstudium die Nicht-Vermittlung des österreichischen Deutsch oft mit dem Argument der Überregionalität des deutschen Deutsch begründet.

Infolgedessen wird das Plurizentrikkonzept von den polnischen Lehrkräften im DaF-Unterricht nicht bzw. nur selten eingesetzt. Keiner der LehrerInnen gab an, dass das österreichische Deutsch im Unterricht eine größere Rolle hätte spielen sollen. Zwei Unterrichtende argumentierten die Nicht-Berücksichtigung der nationalen Varietäten mit den schlechten Grundkenntnissen der Schüler:

„Die Schüler verfügen über wenige Sprachkenntnisse, um sich damit zu beschäftigen und die Unterschiede zu verstehen. [...] Die Schüler sprechen miserabel Deutsch, um die Nuancen der deutschen Sprache zu beherrschen.“

Die auftretenden Schwierigkeiten bei der Vermittlung der Unterschiede in der deutschen Sprache haben ihre Ursache vor allem in den miserablen Deutschkenntnissen der polnischen Schüler. Der Zeit- und Wissensmangel, aber auch einseitige und monozentrische Gestaltung des Schulprogramms sowie die Überzeugung, dass die nationalen Varietäten irrelevant sind, sind ein Grund für die Nicht-Berücksichtigung des österreichischen Deutsch im polnischen DaF-Unterricht. Die Verwendung von Austriaismen wird nicht akzeptiert oder sogar als Fehler bewertet, weil *„in der Abiturprüfung die Schüler Hochdeutsch schreiben sollen“*. Das deutsche Deutsch wird als der Standard gesehen und demzufolge werden die anderen Varietäten als regionale Varianten bzw. Abweichungen von diesem Standard betrachtet. Eine österreichische Standardvarietät gilt als „Dialekt“, als „Regionalismus“: *„...das Programm erwähnt in geringem Maße die Unterschiede im Deutschen, in Regionalismen, Dialekten, das Plurizentrikkonzept und Spezifik der deutschen Sprache“*, *„Sie verstehen diese Dialekte überhaupt nicht oder fast nicht, auch wenn sie in Hochdeutsch sehr gut sind“*. Bei einer genaueren Analyse der gegebenen Antworten tritt hervor, dass das plurizentrische Konzept, wenn überhaupt, dann nachlässig, „zwischen den Zeilen“ („das kommt selten vor“), oder „absichtlich nicht“ in den Unterricht eingebaut wird. Die Tatsache, dass die Plurizentrik im DaF-Unterricht keinen bzw. einen geringen Platz einnimmt, hängt stark damit zusammen, dass in den Lehr- und Lernmaterialien ein erkennbares plurizentrisches Konzept fehlt. Die von den Lehrkräften in Südpolen verwendeten Lehrwerke („direkt neu“, „alles klar“, „Delfin“) ziehen laut den Unterrichtenden die nationalen Varietäten fast kaum bzw. nur in geringem Maße in Betracht. Dies ist jedoch nur teilweise zu rechtfertigen. Neben den Lehrwerken verwenden die Lehrpersonen andere Lehrmaterialien, wie Internet, Landkarten,

Textlieder oder selbst ausgearbeitete Materialien, die die Möglichkeit geben, sich mit der Thematik intensiver auseinanderzusetzen. Allerdings stellt bedauerlicherweise der Ansatz des Plurizentrik-Konzepts zu hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, vor allem im DaF-Unterricht im nicht-deutschsprachigen Raum. Aufgrund der realen Unterrichtssituation fehlt es oft an Zeit, Wissen sowie Motivation dafür, die nationalen Varietäten im Unterricht zu vermitteln, trotz des grundlegenden Bewusstseins für deren Existenz. Die Ignoranz hinsichtlich der nationalen Varietäten ist darauf zurückzuführen, dass die LehrerInnen in Polen nicht in diesem Bereich ausgebildet werden, was auch schon früher erwähnt wurde, und hier schließt sich der Kreis der Berücksichtigung der nationalen Varietäten im polnischen DaF-Unterricht.

7. CONCLUSIO

Vom Plurizentrikkonzept der deutschen Sprache ausgehend hat sich die vorliegende Arbeit zum Ziel gesetzt, die Berücksichtigung der Plurizentrik im DaF-Unterricht in Südpolen wie auch das Bewusstsein der Lehrkräfte in polnischen Lyzeen für die Existenz und Relevanz nationaler Varietäten zu untersuchen.

Die durchgeführte Studie hat zu wissenswerten, interessanten und aufschlussreichen Ergebnissen geführt. An dieser Stelle soll ein Überblick über die Auseinandersetzung der polnischen Lehrkräften mit der Vielfalt der deutschen Sprache mit Schwerpunkt auf das österreichische Deutsch geliefert werden; anschließend sollen Schlussfolgerungen in Bezug auf die davor formulierten Hypothesen und Fragestellungen gezogen werden.

Forschungsfrage 1: Welches Problembewusstsein bzw. welcher Umgang besteht bei Deutschlehrern in Polen bezüglich der Plurizentrik der deutschen Standardsprache, wobei der Schwerpunkt auf den Unterschieden zwischen bundesländischem Deutsch und österreichischem Deutsch liegt?

Anhand der durchgeführten Interviews lässt sich feststellen, dass ein Bewusstsein für die Existenz der Plurizentrik unter den polnischen Deutschlehrenden vorhanden ist. Was fehlt, ist aber das Bewusstsein für die Relevanz der nationalen Varietäten. Die Lehrkräfte in Südpolen sind sich dessen nicht bewusst, dass es von enormer Bedeutung ist, die deutsche Sprache als plurizentrische Sprache mit all ihren standardsprachlichen Varianten zu sehen.

Jeder DaF-Lehrer sollte sich mit den nationalen Varietäten des Deutschen auseinandersetzen, d. h. es sich bewusst machen, dass es außer dem deutschen Deutsch auch das österreichische Deutsch oder das Schweizer Hochdeutsch gibt, und sich grundsätzliches Wissen über die nationale Varianten einprägen.

Forschungsfrage 2: Was wissen die Deutschlehrenden in Polen über die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem österreichischen Deutsch? Haben sie darüber in ihrer Ausbildung etwas gelernt? Gab es Fortbildungen zu diesem Thema?

Im Großen und Ganzen verfügen die befragten DaF-Lehrpersonen in Polen über ein geringes Wissen hinsichtlich der österreichischen Varietät. Auch wenn manchmal spontan eine Anzahl von Austriazismen genannt wurde, waren es gängige Varianten wie „Grüß Gott“ oder

„Jänner“. Darüber hinaus konnten zwei Lehrkräfte weder Austriaismen noch Deutschlandismen oder Helvitismen nennen, und zwei weitere haben sich damit schwer getan. Die Tatsache, dass unter den Lehrkräften ein Bewusstsein für die nationalen Varianten, aber keineswegs das Wissen bzw. ein Interesse an der Standardsprache der jeweiligen Länder besteht, ist ein Hinweis auf die monozentrische Sprachauffassung.

Dies geschieht aus dem Grund, dass die Plurizentrik der deutschen Sprache in der germanistischen Lehre an den polnischen Universitäten wenig bis kaum realisiert wird. Die Lehrkräfte werden im DaF-Bereich in Bezug auf das Plurizentrik-Konzept nicht ausgebildet bzw. es werden keine Fortbildungen in diesem Bereich angeboten. Ammon hat 1995 darauf hingewiesen, dass nationale Varietäten im Bildungsgang der Deutschlehrer eine geringe Rolle spielen, sowohl im deutschsprachigen als auch im nicht-deutschsprachigen Raum (vgl. Ammon 1995b:480).

Deshalb ist es wichtig, einerseits an der Verbesserung des Prestiges des österreichischen Deutsch zu arbeiten, andererseits sollen an den Universitäten Maßnahmen gesetzt werden, die dazu geeignet sind, varietätenkompetente Fachkräfte im Bereich Deutsch als Fremdsprache auszubilden. Sinnvoll wäre ein solcher Ansatz für die Lehrerausbildung vor allem an den renommierten Germanistikinstituten, wie z. B.: der Jagiellonen-Universität in Krakau oder der Schlesischen Universität in Kattowitz und vielen anderen. Dringend notwendig wäre es, bereits im Studienplan ein weiteres Fach einzuführen, in dem sich der künftige Lehrer mit nationalen Varietäten des Deutschen vertraut machen kann. Es geht nicht darum, dass die Lehrkräfte in allen nationalen Varietäten gleich kompetent sind, sondern nur darum, dass sie entsprechendes landeskundliches, linguistisches und didaktisches Wissen mitbringen und im DaF-Unterricht einsetzen können. Hilfreich könnte auch ein Aufenthalt der Germanistikstudenten in Österreich in Form eines Auslandsemesters sein, damit es zur Konfrontation mit der sprachlichen Realität des österreichischen Deutsch kommt.

Für viele DaF-Lehrkräfte ist die Behandlung von Varietäten im DaF-Unterricht mit zusätzlichem Aufwand und einer enormen Überforderung verbunden. Die Ansprüche, welche der Beruf als Sprachlehrer stellt, sind ohnehin sehr hoch, wie bei jedem anderen Beruf auch, den man richtig gut ausüben will. Das Anwenden von neuen, interaktiven Vermittlungsmethoden, das Einbringen von interessantem Stoff, der über das Lehrwerk hinausgeht, die ständige Weiterbildung ist ein Teil dieses Berufs, der weder einen sicheren Arbeitsplatz noch eine angemessene Bezahlung sichert. Es ist nicht die Pflicht der DaF-Lehrenden, über detailliertes

Wissen von Standardvarietäten zu verfügen und sie zu vermitteln, sondern es handelt sich eher um einen informierten Umgang mit Varietäten und Varianten, eine angstfreie Einstellung gegenüber dem eigenen lückenhaften Wissen sowie eine Sensibilisierung für die Relevanz der Plurizentrik im DaF-Unterricht. Daher wäre es sinnvoll, unterrichtenden DaF-LehrerInnen in jedem Bundesland in Polen Workshops in diesem Bereich anzubieten.

Forschungsfrage 3: Wie gehen diese mit Austriaismen im Unterricht um? Werden diese eventuell als Fehler bewertet (z. B., weil sie in den Lehrbüchern und evtl. Prüfungen nicht vorkommen)? Wo bestehen Defizite in der Vermittlung von plurizentrischem Wissen?

Die Vermittlung des österreichischen Deutsch sowie die Auseinandersetzung mit der Thematik der Unterschiede zwischen den Varietäten lässt darauf schließen, dass dem Plurizentrik-Konzept im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wenig Raum zugestanden wird bzw. es herrscht komplette Unkenntnis den Austriaismen gegenüber. Die Deutschland-Zentriertheit im Unterricht wird von der Rechtfertigung geleitet, dass das Schulprogramm das Plurizentrik-Konzept nur in geringem Maße berücksichtigt (was auch die Analyse der Lehrpläne bestätigt hat) oder dass die Schüler in der Abiturprüfung nur Hochdeutsch schreiben sollen. Die polnischen Lehrenden sehen das österreichische Deutsch nicht als Standarddeutsch in Österreich, das eine eigene Varietät hat, und sind häufig von der Einstellung geprägt, dass es sich beim österreichischen Deutsch um einen Dialekt der deutschen Sprache handelt, und daher werden Austriaismen von manchen Lehrpersonen korrigiert.

Es lässt sich durchaus festhalten, dass die Notwendigkeit eines plurizentrisch-orientierten DaF-Unterrichts besteht.

Forschungsfrage 4: Mit welchen Materialien arbeiten die DaF-Lehrenden im Unterricht?

Im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in polnischen Lyzeen wird mit solchen DaF-Lehrwerken wie „direkt neu“, „alles klar“ oder „Delfin“ gearbeitet, die ausschlaggebend für die Unterrichtsgestaltung sind. Darüber hinaus ist das Spektrum der verwendeten Lehrmaterialien ziemlich vielseitig. Daher sollten sie umso mehr an Authentizität beinhalten und dementsprechend sollten in diesen Materialien die nationalen Varietäten sichtbar werden, auch wenn die Lehrwerke selbst einen Mangel an plurizentrischem Ansatz aufweisen. Auch wenn in den Lehrwerken Spuren des Plurizentrik-Konzepts zu sehen sind, so ist dies zum einen für die Lehrpersonen zu wenig, um sie in die Lage zu versetzen, das Konzept im

Unterricht umzusetzen bzw. zu erweitern, und zum anderen sind die Lehrwerke bzw. Lehrerhandbücher in Bezug auf die nationalen Varietäten nicht imstande, eine angemessene Ausbildung in diesem Bereich zu ersetzen, die unter anderem dem Unterrichtenden im Bedarfsfall helfen könnte, auf ein adäquates Material zuzugreifen, falls es die konkrete Unterrichtssituation verlangt.

Man sollte authentische Texte, z. B.: Wohnungsanzeigen oder Speisekarten, aus allen deutschsprachigen Ländern verwenden oder auf alltagsrelevante plurizentrische Ausdrücke aufmerksam machen, wie z. B.: die Semmel – das Brötchen oder Grüß Gott – Guten Tag – Grüezi. Was die Bildung des Perfekts hinsichtlich der Verbindung von sitzen, liegen, stehen mit sein oder haben anbelangt, sollten die Lehrenden die Entscheidung für eine der Möglichkeiten treffen, wobei die zweite Möglichkeit zumindest erwähnt werden sollte. Ein anderer Vorschlag wäre, beide Möglichkeiten zuzulassen, unter der Bedingung, dass der Lernende die nationalen Varietäten unterscheiden kann. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass man auch das Prinzip der geografischen Nähe zum nächstgelegenen deutschsprachigen Land in Betracht zieht. Während in der Aussprache die meist verbreitete Variante unterrichtet werden sollte, sollte das Hörverständnis durch Sprecher aus verschiedensten Regionen trainiert werden.

Abschließend einer von vielen Vorschlägen, wie sich nationale und regionale Varietäten den Lernenden am besten auf lustige Art und Weise beibringen lassen. Hier ein gutes Beispiel aus dem Artikel „Werweissen Sie noch oder gneißten Sie schon? Testen Sie Ihre plurizentrische Sattelfestigkeit!“ von Hägi und Zuzok (2007:55):

„Sie sind in einem Wiener Kaffeehaus. In Ihrer Nähe sitzt eine Frau aus Deutschland und möchte Zeitung lesen. Auf ihre Frage „Haben Sie keine Frankfurter?“ erwidert der Kellner: „Frankfurter? Doch! Ich bringe Ihnen direkt welche!“ Was folgern Sie aus diesem Gespräch?

- a) Der Kellner bringt nun die letzten Ausgaben der Frankfurter Allgemeinen Zeitung an den Tisch.*
- b) In einem Kaffeehaus liest man doch keine Zeitung!*
- c) In Österreich liest man keine deutschen Zeitungen.*
- d) Die Dame bekommt gleich ein Paar Frankfurter bzw. Wiener Würstchen serviert.“*

Die nationalen Varianten und ihr Einbezug in einen DaF-Unterricht stellen vor allem ein praktisches Problem dar. Schließlich möchte ein Deutsch Lernender eine Sprache lernen, mit der er sich in allen deutschsprachigen Ländern verständigen kann. Er kann weder voraussehen noch sich aussuchen, mit wem er kommunizieren wird, und deswegen soll im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht Deutsch als plurizentrische Sprache vermittelt werden, sodass die Schüler auf die reale Sprache vorbereitet sind. Zur Vermittlung des Deutschen als plurizentrische Sprache gehört u. a. das Schulen des Hörverständnisses. Dies soll allerdings an Texten geschehen, die nicht nur die deutsche, sondern auch die österreichische Sprachrealität wiedergeben. Ein Beispiel und gleichzeitig ein Vorschlag zum Üben des Hörverständnisses können „Hörtex-te Deutsch. Hörtext-e aus dem österreichischen Alltag“¹¹ bzw. „Authentische Hörtext-e aus Alltagssituationen im öffentlichen Raum“¹² sein. Die Lehrwerkuntersuchung hat bewiesen, dass die Unterschiede in der Lexik, die sehr zahlreich sind, in den DaF-Lehrwerken noch nicht spürbar Einzug gefunden haben. Sowohl in den analysierten Lehrwerken als auch im polnischen DaF-Unterricht dominiert die Variante des deutschländischen Deutsch und das österreichische Deutsch wird nur am Rande und nur sehr oberflächlich behandelt. Es lässt sich zweifelsfrei sagen, dass das Lehrwerk den Ausgangspunkt für die Vermittlung des Unterrichtsstoffs darstellt, das heißt, der Lehrer orientiert sich hauptsächlich an den Inhalten in dem jeweiligen Buch. Die Berücksichtigung der nationalen Varietäten sollte allerdings nicht nur vom Lehrwerk selbst abhängen, sondern vielmehr sollte ein DaF-Lehrender seine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit diesem wichtigen Aspekt erklären. Meiner Erfahrung nach werden Spannung und Reiz des Unterrichts nicht nur vom Lehrwerk und dessen Stoff ausgelöst, sondern von der Kreativität, Kompetenz und Leidenschaft des Lehrenden für das Fach, also von den Inhalten und der Art und Weise, wie sie vermittelt werden. Deswegen sollten die DaF-Lehrkräfte ihren Unterricht basierend auf der sprachlichen und kommunikativen Wirklichkeit des Deutschen so gestalten, dass die Lesetexte aus allen Regionen des deutschsprachigen Raums kommen. Die Vermittlung der Unterschiede in der Lexik könnte anhand von Bildern erfolgen. Im Internet gibt es eine große Menge von authentischen Fotos zu finden, z. B.:

¹¹ <http://www.hoertexte-deutsch.at/>, zuletzt eingesehen am 11.03.13

¹² Deimel-Engler, Susanne/Kadam, Gülay (2005): Authentische Hörtext-e aus Alltagssituationen im öffentlichen Raum. Hörtextsammlung und CD-Dokumentation mit didaktischen Impulsen und Übungsvorschlägen für den DaF/DaZ-Unterricht. Wien: Edition Volksschule.



Abbildung 16: Trafik in der Himmelfortgasse in Wien

(<http://de.wikipedia.org/wiki/Tabaktrafik>)



Abbildung 17: Kiosk in Berlin

(<http://www.nelso.de/de/place/285805/>)

Für Lehrende, die nicht über plurizentrisches Wissen verfügen, ist es empfehlenswert, sich das Buch: „Das österreichische Deutsch.“ (Sedlaczek 2005) zu beschaffen. Das Buch ist sozusagen deutsch-österreichisches Wörterbuch und beinhaltet außer einer ausführlichen Erklärung der Sprachunterschiede zahlreiche, zum Großteil sehr witzige Abbildungen (Photos, Cartoons, Zeitungsausschnitte), die man im Unterricht einsetzen kann.

Im DaF-Unterricht wird auch auf pragmatische Unterschiede nicht eingegangen, d. h. es wird auf Gesprächsregeln und gesellschaftliche Umgangsformen nicht hingewiesen. Neben der Kenntnis der Sprache ist es von enormer Bedeutung, zumindest den Überblick über pragmatische Regeln und die nationalen Unterschiede zwischen diesen zu vermitteln. Was die Ausspracheschulung betrifft, scheint das Problem komplexer zu sein. Es ist mir durchaus bewusst, dass für die Schulung der Aussprache im DaF-Unterricht kaum Zeit bleibt, umso mehr, wenn es sich um die Ausspracheschulung des österreichischen Deutsch handelt. Allerdings soll den DaF-Lernenden zumindest bewusst gemacht werden, dass es eine große Differenzierung im Bereich der Aussprache gibt.

Der Kern des Problems liegt darin, dass es ein Missverständnis ist, zu glauben, ein Deutsch als Fremdsprache Lernender müsse alle nationalen bzw. regionalen Varianten in

allen Details aktiv beherrschen. Die Aufgabe der polnischen Lehrkräfte besteht darin, die Schüler bezüglich der verschiedenen Varianten zu sensibilisieren, sie auf solche Art und Weise zu vermitteln, dass die DaF-Lernenden wissen, wie diese klingen und was sie bedeuten, und demzufolge möglichst viele Sprecher verstehen. Das Bewusstsein des Vorhandenseins von Varietäten trägt dazu bei, dass sich die Lernenden sehr wohl in einem authentischen Sprachumfeld zurechtfinden, das selbstverständlich komplexer ist als die Realität in DaF-Lehrwerken.

Die im vierten Kapitel reflektierten Vorwände und Behauptungen (das Thematisieren von Varianten verwirre die Lernenden oder der Lernaufwand sei viel zu groß, was ein Absinken der Lernmotivation verursache) gegen einen plurizentrisch-orientierten DaF-Unterricht bzw. die Berücksichtigung der plurizentrisch bedingten Unterschiede sind zweifelsohne unzutreffend. Es ist trotz dieser Einwände notwendig, die nationalen Varianten in den DaF-Unterricht einzubauen, wenn der Unterricht nicht an den Fakten vorbeigehen soll, und dies aus folgendem Grund: Eine Sprache ist ein komplexes System, das man im Unterricht nicht allzu stark vereinfachen sollte, und demzufolge darf die Konfrontation mit der sprachlichen Realität nicht für die Unterrichtszwecke vermieden bzw. minimalisiert werden, d. h.: Die Authentizität der Lesetexte sollte sich u. a. durch das Vorhandensein der Varianten zeigen und Hörtexte sollten durch regionale Färbungen gekennzeichnet sein. Selbstverständlich sollte eine Lehrperson die Vermittlung von Varietäten je nach Sprachniveau und Lernziel der DaF-Lernenden gut zu dosieren wissen. Daher stellt sich die Frage, auf welchem Niveau mit der Vermittlung von Varietäten begonnen werden sollte. Am Anfang des Deutschunterrichts, wenn der Grundwortschatz erst aufgebaut wird, sollte man die Thematisierung von lexikalischen Varietäten nicht übertreiben. Es ist sinnvoll, dass sich die Lernenden der Begrüßungsformeln in allen deutschsprachigen Ländern bewusst werden. Dabei sollten sie wissen, dass es Variation gibt und dass in jedem deutschsprachigen Land Standarddeutsch gesprochen wird, dass aber im Unterricht das Schwergewicht notgedrungen auf eine Varietät gelegt wird, auf Kosten der anderen. Die Wendungen, die eine grundlegende Kommunikation ermöglichen, wie z. B. begrüßen, bestellen, verabschieden, um Hilfe bitten, Fragen stellen etc., sind in den nationalen Zentren oft verschieden und sollten deswegen bereits von Anfang an gelernt werden.

Was die Fertigkeiten anbelangt, steht in Bezug auf die Varietäten die Vermittlung rezeptiver Fertigkeiten im Mittelpunkt, wobei der Schwerpunkt auf das Hörverständnis gelegt werden sollte.

Die ExpertInnen schlagen in der Fachliteratur vor, sich bei der Vermittlung der Zielvarietät am Prinzip der geografischen Nähe zum nächstliegenden deutschsprachigen Land zu orientieren. Somit sollte für polnische Deutschlernende das bundesdeutsche Deutsch die erste Kontaktsprache sein, was ohnehin zutrifft. Das Prinzip der Nachbarschaft ist sicherlich sinnvoll, an dieser Stelle ist aber hervorzuheben, dass es sich lediglich um die Zielvarietät handelt. Die Lernenden in Ungarn, Slowenien und in der Slowakei sollten daher das österreichische Deutsch lernen. Die Wirklichkeit sieht jedoch ganz anders aus. Das österreichische Deutsch wird auch in diesen wie auch den anderen europäischen Ländern nicht berücksichtigt. Das Vermeidungsverhalten ist auf ein Imageproblem zurückzuführen. Daraus resultieren Unwissen und Unsicherheit bei der Vermittlung der österreichischen Varietät. Das plurizentrische Konzept kommt in diesen Ländern nur in einem geringen Ausmaß zur Anwendung bzw. wird gar nicht zur Kenntnis genommen.

Nicht verleugnen lässt sich, dass eine Standardvarietät reicht, um in allen deutschsprachigen Ländern zu kommunizieren. Die Schwierigkeit entsteht allerdings beim Verstehen. Daher sollte das Schwergewicht an den ausländischen Universitäten wenigstens auf das Schulen des Hörverständnisses gelegt werden. Dank authentischer Hörtexte, Lieder oder Filme aus dem gesamten deutschen Sprachraum wird das Interesse an Varietäten geweckt, weil Deutsch dann als eine lebendige Sprache empfunden wird, was sich positiv auf die Lernmotivation der Studierenden auswirkt. Im Anhang dieser Masterarbeit findet man einige Anregungen bzw. Unterrichtsmaterialien zur möglichen Verwendung in Seminaren an den Universitäten und überall dort, wo die deutsche Sprache gelehrt und gelernt wird.

8. LITERATURVERZEICHNIS

a) Publikationen

Ammer, Reinhard (1988): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR. München: iudicium.

Ammer, Reinhard (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 31-42.

Ammon, Ulrich (1995a): Vorschläge zur Typologie nationaler Zentren und Varianten bei plurinationalen Sprachen am Beispiel des Deutschen. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, Sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 110-120.

Ammon, Ulrich (1995b): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.

Ammon, Ulrich (1997): Nationale Varietäten des Deutschen. Heidelberg: Groos. (= Bd. 19 Studienbibliographien Sprachwissenschaft).

Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob u. a. (Hrsg.) (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Berlin. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Ammon, Ulrich (2005): Metzler Lexikon Sprache. In: Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 3. neubearbeitete Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. S. 717.

Biechele, Markus/Padros Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin: Langenscheidt.

Böcker, Lisa (2004): Vielfalt im Sprachgebrauch bewusst machen. In: Der Deutschunterricht. Sprachvariation im heutigen Deutsch. Heft 1/2004. S. 83-86.

Christ, Herbert (1999): Lehr- und Lernmaterialien gestern und heute. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 41-52.

- Clyne, Michael (1992): *Pluricentric Languages. Different Norms in Different Countries*. Berlin/New York: Mouton/de Gruyter.
- Clyne, Michael (1995): Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache: Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: Holder-Pichler-Tempsky. S. 7-16.
- De Cillia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, H.J./Portmann-Tselikas, P.R. (Hrsg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag. S. 51-65.
- El-Hariri, Yasmin (2009): *Plurizentrik im DaF/Z Unterricht. Eine Studie zum österreichischen Deutsch*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Elspaß, Stephan (2007): Zwischen „Wagen“ und „Wägen“ abwägen: Sprachvariation und Sprachvarietätenpolitik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 37/2007. S. 30-36.
- Fasch, Christa (1997): Österreichisches Deutsch als Exportartikel. Über die Schwierigkeiten der Vermittlung einer nicht näher definierten „Sprache“. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache*. Band 3. Wien: Holder-Pichler-Tempsky. S. 305-313.
- Flick, Uwe (1999): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2000a): Design und Prozess qualitativer Forschung . In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 252-265.
- Flick, Uwe (2000b): „Konstruktivismus“. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 150-164.
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa. S. 371-396.
- Friedrichs, Jürgen (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdt. Verlag 14. Aufl. Kap. 5.1. Die Lehre von der Frage. S. 192-208.
- Griesmayer, Norbert (2005): Zur Sprachauffassung im neuen Lehrplan Deutsch für Österreichs Schulen der Zehn- bis Achtzehnjährigen. In: Muhr, Rudolf (Hrsg.): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt*. Standard

Variations and Language Ideologies in different Language Cultures around the World. Wien [u. a.]. Lang: Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 4. S. 82-98.

Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung, In: Peter Scherfer, Dieter Wolff (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme, Frankfurt/Main u. a. S. 247-270.

Grzega, Joachim (1997): Österreichisch, Bairisch, Deutschländisch – Beobachtungen zu Lexik und Idiomatik. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. S. 147-171.

Hägi, Sara (2006a): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hägi, Sara (2006b): Aber bitte richtig mit Sahne, Rahm oder Schlag(ober)s. Voraussetzungen für eine adäquate Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht. In: Abel, Andrea/Stuflesser, Mathias/Putz, Magdalena (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, gute Praxis. Bozen: Eurac research. S. 273-284.

Hägi, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 37/2007. S. 5-13.

Hägi, Sara/Zuzok, Nadja (2007): Werweissen Sie noch oder gneißen Sie schon? Testen Sie Ihre plurizentrische Sattelfestigkeit. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 37/2007. S. 55-57.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Hackl, Wolfgang (1997): Die Rolle der Landeskunde in der Deutschlehrausbildung. Grundlagen und Beispiele einer differenzierten Landeskunde der deutschsprachigen Länder. In: Wolff, Armin/Tütken, Gisela/Liedtke, Horst (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 46. S. 233-244.

Hackl, Wolfgang/Langner, Michael/Simon-Pelanda, Hans (1998): Landeskundliches Lernen. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 18. S. 5-12.

Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die Struktur des Faches. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter de Gruyter. S. 1-11.

Kloss, Heinz (1978): Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. 2., erw. Aufl. Düsseldorf: Schwann (= Schriften des IDS Mannheim, Bd. 37).

- Knipf-Komlosi, Elisabeth (2004): Variation in der Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Ungarn. In: Der Deutschunterricht. Sprachvariation im heutigen Deutsch. Heft 1/2004. S. 87-90.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 52. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 31-61.
- König, Werner (1991): Welche Aussprache soll im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gelehrt werden? Ein Plädoyer für ausgangssprachenorientierte Lehrnormen. In: Deutsche Sprache 19. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation. Berlin: Schmidt S. 16-32.
- Langner, Michael (1992): Die Sicht der Schweiz auf die ABCD-Thesen – zugleich ein landeskundlicher Beitrag. In: Deutsch als Fremdsprache. München/Berlin: Langenscheidt. Heft 1. S. 9-14.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meijer, D., Jenkins, E.M. : „Landeskundliches Lernen“ in: „Fremdsprache Deutsch“, 1/1998. S. 18-25.
- Muhr, Rudolf (1993) (Hrsg.): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Muhr, Rudolf (1996): Das Konzept Deutsch als Plurizentrische Sprache. Die Konsequenzen für die Sprachpolitik, den DaF-Unterricht und die Sprachvermittlung. In: Germanistische Mitteilungen 43-44. S. 239-262.
- Muhr, Rudolf (1997): Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. S. 40-66.
- Muhr, Rudolf (2000): Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. Wien: öbv & hpt.
- Muhr, Rudolf (2003): Die plurizentrischen Sprachen Europas – Ein Überblick. In: Gugenberger, Eva/Blumberg, Mechthild (Hrsg.) (2003): Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus. Frankfurt: Peter Lang Verlag. S. 191-232 (= Bd. 2 Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart).
- Nagy, Anna (1993): Nationale Varianten der deutschen Standardsprache und ihre Behandlung im Deutschunterricht des Auslandes. In: Muhr, Rudolf (Hrsg.): Internationale Arbeiten zum

österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1993. S. 67-75.

Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin u. a.: Langenscheid (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis). S. 8-22.

Neuner, Gerhard (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter. 2. Halbband. S. 797-810.

Pollak, Wolfgang (1994): Österreich und Europa. Sprachkulturelle und nationale Identität. Wien: ÖGS/ISSS.

Ransmayr, Jutta (2006): Der Status des Österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/Main: Peter Lang

Reicher, Hannelore (2005): Planung und Durchführung – Gebrauchsanweisung für den „richtigen“ Methodeneinsatz. Die Planung eines Forschungsprojektes – Überlegungen zur Methodenauswahl. In: Reicher, Hannelore/Stigler, Hubert (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung. Innsbruck. S. 89.

Schröder, Konrad (1982): Vorwort. In: Die Neueren Sprachen 81/1 (Themenheft: Lehrplan und Prüfungsordnung). S. 2-4.

Sedlacek, Robert (2004): Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch. Wien: Ueberreuter.

Subova, Marketa (2007): Kameras filmen Öffis. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 37/2007. S. 51-54.

Spacilova, Libuse (1993): Die österreichische Sprachvariante und der Deutschunterricht an tschechischen Schulen. In: Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. S. 99-107.

Stigler, Hubert/Felbinger, Günter (2005): Die Interviewleitfaden im qualitativen Interview“. In: Reicher, Hannelore/Stigler, Hubert (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung. Innsbruck: StudienVerlag. S. 129-133.

Strübing, J. (2004): Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Yuan, Li (2007): Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung. München: Iudicium Verlag.

b) Lehrmaterialien

[alles klar]

Luniewska, Krystyna/Tworek, Urszula/Wasik, Zofia/Zagorna, Maria (2007): alles klar. Zakres podstawowy 1a. Podrecznik z cwiczeniami. Warszawa: WSiP.

Luniewska, Krystyna/Tworek, Urszula/Wasik, Zofia/Zagorna, Maria (2007): alles klar. Zakres podstawowy 1b. Podrecznik z cwiczeniami. Warszawa: WSiP.

Luniewska, Krystyna/Tworek, Urszula/Wasik, Zofia/Zagorna, Maria (2007): alles klar. Zakres podstawowy 2b. Podrecznik z cwiczeniami. Warszawa: WSiP.

Luniewska, Krystyna/Tworek, Urszula/Wasik, Zofia/Zagorna, Maria (2007): alles klar. Zakres podstawowy 1. Ksiazka nauczyciela z programem nauczania dla liceum ogolnoksztalcacego, liceum profilowanego i technikum. Warszawa: WSiP.

Luniewska, Krystyna/Tworek, Urszula/Wasik, Zofia/Zagorna, Maria (2007): alles klar. Zakres podstawowy 2. Ksiazka nauczyciela z programem nauczania dla liceum ogolnoksztalcacego, liceum profilowanego i technikum. Warszawa: WSiP.

[Authentische Hörtexte aus Alltagssituationen im öffentlichen Raum]

Deimel-Engler, Susanne/Kadam, Gülay (2005): Authentische Hörtexte aus Alltagssituationen im öffentlichen Raum. Hörtextsammlung und CD-Dokumentation mit didaktischen Impulsen und Übungsvorschlägen für den DaF/DaZ-Unterricht. Wien: Edition Volksschule.

[Delfin]

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas (2011): Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch. Ismaning: Hueber

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas (2002): Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber

http://www.hueber.pl/index.php?dzial=materialy_pomocnicze_delfin, zuletzt eingesehen am 04.03.13

[direkt neu]

http://www.lektorklett.com.pl/sites/default/files/knowledge/Program%20nauczania_Direkt_neu.pdf, zuletzt eingesehen am 04.03.13

c) Zitierte Internetseiten

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at>, zuletzt eingesehen am 11.09.12

<http://www.hoertexte-deutsch.at/>, zuletzt eingesehen am 11.03.13

http://homepage.univie.ac.at/christine.czinglar/pdf/czinglar_oe-dt-daf-daz_juli2009.pdf,
zuletzt eingesehen am 13.05.2013

9. ANHANG

9.1. ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit versucht, zum einen die Berücksichtigung der Plurizentrik durch Lehrkräfte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in polnischen Lyzeen darzustellen, zum anderen zur Einbeziehung verschiedener Varietäten der deutschen Sprache anzuregen.

Folgende Fragestellungen wurden zugrunde gelegt: Welches Problembewusstsein bzw. welcher Umgang besteht bei DeutschlehrerInnen in Polen bezüglich der Plurizentrik der deutschen Standardsprache (wobei der Akzent auf den Unterschieden zwischen bundesländischem Deutsch und österreichischem Deutsch liegt)?

Diese Forschungsfrage wurde in weitere Sub-Fragen untergliedert: Was wissen die Deutschlehrenden in Polen über die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem österreichischen Deutsch? Haben sie darüber in ihrer Ausbildung etwas gelernt? Gab es Fortbildungen zu diesem Thema? Wie gehen diese mit Austriazismen im Unterricht um? Werden diese eventuell als Fehler bewertet (z. B., weil sie in den Lehrbüchern und evtl. Prüfungen nicht vorkommen)? Wo bestehen Defizite in der Vermittlung von plurizentrischem Wissen?

Im ersten Teil der Arbeit wurde zunächst die grundlegende theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept plurizentrischer bzw. plurinationaler Sprachen dargelegt. Danach erfolgte ein Überblick über die nationale und regionale Variation des Deutschen sowie die Relevanz der Plurizentrik im DaF-Unterricht. Es wurde auch der Aspekt der Plurizentrik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht anderer europäischer Länder thematisiert. Anschließend wurde eine Analyse sowohl von den in Polen verwendeten Lehrplänen als auch von Lehrwerken unter dem Aspekt der Plurizentrik durchgeführt.

Eine empirische Studie bildet den zweiten Teil. Im Zuge dieser wurden in Südpolen tätige Lehrkräfte für das Fach Deutsch als Fremdsprache mittels eines Interviews befragt, um einerseits das Problembewusstsein der Lehrkräfte zum Thema Plurizentrik zu untersuchen, andererseits die Praxis des Unterrichts in Polen bezüglich der Vermittlung unterschiedlicher Varietäten, im Besonderen des österreichischen Deutsch, zu ermitteln.

9.2. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Die nationalen Zentren der deutschen Sprache (Ammon 2004: XXXIII)	13
Abbildung 2: Begrüßung (alles klar 1a, 2007:8)	37
Abbildung 3: Begrüßung und Verabschiedung (alles klar 1a, 2007:15)	38
Abbildung 4: Europalandkarte (alles klar 1a, 2007:15)	38
Abbildung 5: Uhrzeit (alles klar 1a, 2007:42)	39
Abbildung 6: In Österreich/in Deutschland/in der Schweiz sagt man auch (Delfin 2002:99)	40
Abbildung 7: Wie sagt man in Deutschland? (Delfin 2002:291)	40
Abbildung 8: Schon gewusst? (alles klar 1b 2007:74)	41
Abbildung 9: Rate mal, was das Wort bedeutet? (alles klar 1b 2007:74)	41
Abbildung 10: Österreich – Land im Herzen Europas (alles klar 2b 2003:73)	43
Abbildung 11: Schon gewusst? (alles klar 2b 2007:74)	44
Abbildung 12: Österreich – Land im Herzen Europas (alles klar 2b 2007:68)	44
Abbildung 13: Landkarte (Delfin 2011:16)	45
Abbildung 14: Grüße aus Wien (Delfin 2011:17)	45
Abbildung 15: Kultur der Superlative (Delfin 2011:190-191)	46
Abbildung 16: Trafik in der Himmelpfortgasse in Wien	80
Abbildung 17: Kiosk in Berlin	80

9.3. INTERVIEWLEITFADEN

1. Wo (in welchen Schulen bzw. Schultypen) sind Sie als Lehrkraft tätig?
2. Welches Studium und mit welchem Grad haben Sie abgeschlossen?
3. Seit wann unterrichten Sie?
4. Ist Ihnen bekannt, dass sich die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterscheidet?
 - 4.1. Wenn ja, welche Bereiche der deutschen Sprache betreffen die Unterschiede?
 - 4.2. Bitte, nennen Sie mindestens drei Beispiele und ordnen Sie diese den drei Ländern zu.
5. Wurden die Unterschiede zwischen den Standards in Deutschland, Österreich, der Schweiz bzw. das Thema Plurizentrik im Zuge Ihrer Ausbildung berücksichtigt? Wenn ja, in welcher Form?
6. Gab es Fortbildungen zu diesem Thema? Wie sonst haben Sie von den Unterschieden erfahren?
7. Vermitteln Sie die Unterschiede im DaF-Unterricht?
 - 7.1. Falls Sie sie vermitteln, welche Schwierigkeiten treten auf?
 - 7.2. Falls Sie sie nicht vermitteln, nennen Sie die Gründe?
 - 7.3. Werden Austriazismen eventuell als Fehler bewertet? Warum?
8. Wie bauen Sie die Plurizentrik in den Unterricht ein?
 - 8.1. Wie reagieren Ihre Lernenden, wenn Sie im Unterricht auf die Unterschiede eingehen?
 - 8.2. Wie oft machen Sie auf die Unterschiede aufmerksam und in welchem Bereich?
9. Welches Lehrwerk im DaF-Unterricht verwenden Sie?
10. Ziehen die polnischen DaF-Lehrwerke die nationalen Varietäten in Betracht und wie weit?
11. Welche anderen Lehrmaterialien außer dem Lehrwerk verwenden Sie?

9.4. UNTERRICHTSMATERIALIEN

Lehrwerke mit Hörmaterial

Allmayer, Sandra/Dengscherz, Sabine/Gilly, Dagmar/Reininger, Doris/Schweiger, Hannes/Stangl, Andrea/Tonser, Clemens (2009): „Österreich. Schon gehört?“. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Sonderband IDT 2009).

Koppensteiner, Jürgen (1987): So loch doch. Gedichte und Lieder aus Österreich (nicht nur) für Deutschlernende. Mit CD, Übungsheft und Lehrerhandbuch. Bundesverlag, Wien.

Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD). Übungsmaterialien. B2 Mittelstufe Deutsch. C1 Oberstufe Deutsch. Zu bestellen beim ÖSD: <http://www.osd.at>

Gilly, Dagmar/Reisinger, Klaus/Stangl, Andrea/Lyon, Dirk (2002): Wien spielerisch durchschauen. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache. Jugend & Volk, Wien 2002.

Gilly, Dagmar/Schweiger, Hannes/Reisinger, Klaus: Das neue Österreich-Quiz. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Hrsg. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2. aktualisierte und überarbeitete Ausgabe, Dezember 2009).

Mitterhumer, Helga/Gigerl, Michaela/Schweiger, Hannes/Gilly, Dagmar (2009): Österreich. Feste. Feiern. Materialien zur Österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache. Band 6. Hrsg. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Abteilung I/13b, Referat „Kultur und Sprache“.

Ptak, Magdalena/Gilly, Dagmar (2007): Servus Du! Österreich für Jugendliche. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Hrsg. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. 1/3a.

Schweizerdeutsch verstehen. Ein kleiner Kurs. Übungsheft mit Begleit-CD. Klett und Balmer Verlag, Zug.

Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Österreich Materialien. Zusammengestellt von Eva Mandl und Elisabeth Neumayr. Mit Begleit-CD. Max Hueber Verlag.

Text-, Film- und Hörmaterial

Dazähl'n. 100 Jahre Dialektaufnahme in Österreich. CD mit Begleitbuch. Österreichische Akademie der Wissenschaften. 2003.

Haas, Wolf. Komm, süßer Tod. Rowolt Taschenbuchverlag, 1998. DVD der gleichnamigen Verfilmung von Wolfgang Murnberger.

Jax, Veronika & Alfred Knapp: Erzähl, wie war's. Authentische Hörtexte aus Österreich.

Merz, Carl & Helmut Qualtinger. Der Herr Karl. Aufzeichnung September 1961. DVD ORF/BMG 2002.

Radiokolleg 26.-29.7.2004: „Ich bin nicht Stiller!“ Der erste Satz oder wie Autoren ihre Romane beginnen. ORF, 2 CDs à 45 Minuten.

Ruoff, Arno & Eugen Gabriel (1998): Die Mundarten Vorarlbergs. Ein Querschnitt durch die Dialekte des Landes mit CD. W. Neugebauer Verlag, Graz.

Schindel, Robert. Mein liebster Feind. Essays, Reden, Miniaturen. Suhrkamp, 2004.

Sprachen im Fluss. Jeder Ort hat seinen eigenen Dialekt. Ö1, Dimensionen, 6.11.2006, ca. 20 Minuten.

Material im Internet

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: www.kulturundsprache.at

Institut für deutsche Sprache. Hör mal, wo der spricht:

<http://multimedia.ids-mannheim.de/hoermal/web/index.php>, zuletzt eingesehen am 03.04.13

Muhr, Rudolf: Das Internetportal. Österreichisches Deutsch. Sprachen in Österreich. Deutsch als plurizentrische Sprache. Plurizentrische Sprachen weltweit:

<http://www.oedt.kfunigraz.ac.at/>, zuletzt eingesehen am 03.04.13 und:

<http://www.oedt.kfunigraz.ac.at/Seiten/OEDT/index.html>, zuletzt eingesehen am 03.04.13

Universität Salzburg: Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA):

<http://www.atlas-alltagssprache.de/>, zuletzt eingesehen am 03.04.13

What the fuck is Bairisch? Eine dreiteilige Einführung in die Dialektologie mit Wiener DialektologInnen, youtube:

<http://de.youtube.com/watch?v=4pVQtsQRwk&feature=Playlist&p=9B2935B5356433F8&index=0&playnext=1>, zuletzt eingesehen am 03.04.13

9.5. CURRICULUM VITAE

BAKK. MONIKA ONAK

Angaben zur Person	
Nachname(n)/Vorname(n)	Onak Monika
Staatsangehörigkeit	Polen
Ausbildung	
Daten	2008 – 2013
Bezeichnung der erworbenen Qualifikation	Master of Arts (MA)
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Titel der Masterarbeit	Die Rolle der Plurizentrik beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache in Polen, dargestellt anhand einer Befragung von Deutschlehrern
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung	Universität Wien
Daten	2004 - 2007
Bezeichnung der erworbenen Qualifikation	Bakk.
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Deutsche Philologie
Titel der Bachelorarbeit	Konzessivsätze im Deutschen. Eine vergleichende Analyse von drei ausgewählten Grammatiken
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung	Swietokrzyska Akademie in Kielce, Polen
Berufserfahrung	
Daten	25.07.2011- 08.03.2013
Beruf oder Funktion	Trainerin für Deutsch als Zweitsprache
Wichtige Tätigkeiten und Zuständigkeiten	Vermittlung der deutschen Sprache, Durchführung von Sprech- und Bewerbungstraining, aktive Arbeitssuche und Erstellung von Bewerbungsunterlagen mit EDV-Unterstützung, Clearings, Erstinfo-Tage

Arbeitgeber	Update training GmbH, Wien
Tätigkeitsbereich oder Branche	Erwachsenenbildung, Sprachenprojekte
Daten	9.2010 – 7.2011
Beruf oder Funktion	Trainerin für Deutsch als Zweitsprache
Wichtige Tätigkeiten und Zuständigkeiten	Vermittlung der deutschen Sprache
Arbeitgeber	Ossiris Lernakademie, Wien
Tätigkeitsbereich oder Branche	Erwachsenenbildung, Sprachenprojekte
Daten	1.2010 – 3.2010
Beruf oder Funktion	Trainerin für Deutsch als Zweitsprache
Wichtige Tätigkeiten und Zuständigkeiten	Vermittlung der deutschen Sprache als Zweitsprache
Arbeitgeber	Wifi/ip.center, Wien
Tätigkeitsbereich oder Branche	Erwachsenenbildung, Sprachenprojekte
Berufsbildung	
Daten	20.10.2011
Zertifikat	Diversity Management
Daten	12.01.2012
Zertifikat	Gender Mainstreaming
Daten	18.07.2012
Zertifikat	Train The Trainer (Fokus Berufsorientierung)