



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Südtirol in der DaF/DaZ-Landeskunde“

verfasst von / submitted by

Susanne Reif, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016/ Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung:

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen mich bei all jenen zu bedanken, die mich bei der Entstehung dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Herzlichen Dank an meine Eltern, die mir nicht nur das Studium in finanzieller Hinsicht ermöglicht haben, sondern mich stets emotional und beratend unterstützt haben. Sie waren es, die mich ermuntert haben das Masterstudium anzustreben und mich immer davon überzeugt haben nicht aufzugeben.

Ganz besonders möchte ich auch meiner Betreuerin Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer danken, für die Unterstützung während der Planung der Masterarbeit, für die Hilfe bei der Kontaktaufnahme mit den ExpertInnen und für die fachliche und konstruktive Beratung während des gesamten Schreibprozesses.

Außerdem möchte ich mich bei Dr. Sara Hägi, lic.phil. Monika Clalüna, Dr. Andrea Abel, Mag. Dr. Hannes Schweiger und Mag. Dr. Clemens Tonsern für die wertvollen Experteninterviews bedanken.

Inhalt

1	Einleitung	5
1.1	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	5
1.2	Aufbau der Arbeit	6
A.	Theoretischer Teil	7
2	Historischer Überblick	7
2.1	Südtirol vor 1918	7
2.2	Südtirol zwischen den beiden Weltkriegen	8
2.3	Südtirol nach 1945	12
3	Rechtliche Grundlagen	13
3.1	Bildungswesen	13
3.2	Medien	15
3.3	„Ethnischer Proporz“	18
3.4	Sprachinstitutionen in Südtirol	21
4	Die deutsche Sprache in Südtirol	24
4.1	Dialekt	24
4.1.1	Soziolinguistische Aspekte	24
4.1.2	Historisch-geografische Aspekte	26
4.1.3	Strukturelle Aspekte	28
4.2	Standardsprache und Plurizentrik	29
4.2.1	Standardsprache	29
4.2.2	Plurizentrik	35
4.3	Die Besonderheiten des Südtiroler Standarddeutschen	39
4.3.1	Primäre Südtirolismen	40
4.3.2	Sekundäre Südtirolismen	44
4.3.3	Aussprache	45
5	Südtirol in der DaF/DaZ-Landeskunde	47
5.1	DACH(L)-Landeskunde	49
5.1.1	Das L in DACH(L)	51
5.1.2	Plurizentrik im DaF-Unterricht	51
5.1.3	Prinzipien der Didaktik des Deutschen als Plurizentrische Sprache	52
5.1.4	Wie Plurizentrik im Unterricht berücksichtigen?	54
5.1.5	Südtiroler Deutsch im Rahmen des plurizentrischen Ansatzes	57
5.2	Kulturelle Deutungsmuster	58
5.2.1	Kulturelle Deutungsmuster im Landeskundeunterricht	60
5.2.2	Südtirol im Rahmen der Arbeit mit „kulturellen Deutungsmustern“	61

5.3	Erinnerungsorte	66
5.3.1	Erinnerungsort „Alpen“	69
B.	Empirischer Teil	75
6	Das ExpertInneninterview	75
6.1	Die Vorbereitung der Erhebung	77
6.1.1	Auswahl der ExpertInnen.....	77
6.1.2	Leitfadenkonstruktion.....	78
6.2	Durchführung der ExpertInneninterviews.....	81
6.3	Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse	83
6.4	Ergebnisse aus den ExpertInneninterviews.....	85
6.4.1	Interviews mit den LandeskundeexpertInnen	86
6.4.2	Interview mit Andrea Abel.....	93
7	Conclusio	98
8	Literaturverzeichnis	101
	Abstract:	113
	Lebenslauf.....	114

1 Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Seit den späten 1970er bzw. den frühen 1980er Jahren wird Landeskunde als eine der drei Komponenten des DaF-Unterrichts – neben Linguistik und Literaturwissenschaft – gesehen. Seitdem ist es unumstritten, dass „die Deutschlernenden auch über das Land oder die Länder informiert werden müssen, in denen diese Sprache gesprochen wird“ (Weinrich 1980: 43).

Landeskunde ist somit ein fester Bestandteil des DaF/DaZ-Unterrichts, denn „jeder, der eine fremde Sprache unterrichtet, kommt gar nicht umhin, zugleich Landeskunde zu betreiben und als Kulturvermittler zu fungieren“ (Veeck/ Linsmayer 2001: 1160). Oder wie es Altmayer ausdrückt, „der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur ist ein genuiner und unverzichtbarer Teilbereich des Fachs Deutsch als Fremdsprache“ (Altmayer 2003: 110f).

Da zu Beginn Landeskunde zumeist mit Deutschlandkunde gleichgesetzt wurde, die deutsche Sprache jedoch über verschiedene Zentren mit je kulturellen und sprachlichen Eigenheiten verfügt, wurde Ende der 80er, Anfang der 90er die Forderung nach der Berücksichtigung aller deutschsprachigen Länder laut. Mit dem sogenannten DACH-Konzept erarbeiteten VertreterInnen aus Österreich (A), der Bundesrepublik (B), der Schweiz (C) und der DDR (D) die sogenannten ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. Es sollten erstmals die kulturellen und sozialen Realitäten des gesamten deutschsprachigen Raums berücksichtigt und eine Gleichwertigkeit der deutschsprachigen Länder erreicht werden. „Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen,“ (ABCD-Thesen 1990).

In den Thesen wurden Grundsätze für die Rolle der Landeskunde im Unterricht sowie die methodische Realisierung formuliert, entsprechend des Prinzips, dass Sprachunterricht immer Landeskundeunterricht und Landeskundeunterricht gleichzeitig Sprachunterricht ist (vgl. ABCD-Thesen 1990).

Seit den ABCD-Thesen werden also im Landeskundeunterricht die drei Vollzentren berücksichtigt. Neben den Vollzentren Österreich, Deutschland und Schweiz gibt es jedoch auch sogenannte Halbzentren der deutschen Sprache. Dazu zählen Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol (vgl. Ammon 2001). Eines dieser Halbzentren, nämlich Südtirol, steht in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt der Betrachtungen.

Ausgehend von der Forderung in den ABCD-Thesen den gesamten deutschsprachigen Raum im Landeskunde-Unterricht miteinzubeziehen, möchte ich in meiner Masterarbeit untersuchen, wie auf der Grundlage aktueller Landeskundeansätze, ein Halbzentrum der deutschen Sprache in den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht integriert werden kann.

Aus diesem Forschungsziel ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

- *Bieten aktuelle Landeskundeansätze einen theoretischen Rahmen für die Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht?*
- *Gibt es materielle Ressourcen, die es ermöglichen, Südtirol in aktuelle Landeskundeansätze zu integrieren?*
- *Unter welchen Bedingungen macht eine Berücksichtigung Südtirols im DaF-Unterricht Sinn und welche Rolle spielt die Sprachpolitik?*

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und in einen empirischen Teil.

Den Einstieg in den theoretischen Teil bildet ein Abriss über die Sprachgeschichte Südtirols vor 1918, zwischen den beiden Weltkriegen und seit 1945. Es folgt eine Darstellung der rechtlichen Grundlagen der deutschen Sprache in Südtirol. Dabei wird auf die vier Punkte Bildungswesen, Medien, „Ethnischer Proporz“ und Sprachinstitutionen eingegangen, welche als wichtige Anker für die deutsche Sprache in Südtirol gelten. Daran anschließend erfolgt die Beschreibung des Deutschen in Südtirol, sowohl auf der Ebene des Dialekts, als auch auf der Ebene der Standardsprache. Im Rahmen dieses Kapitels werden auch die in dieser Arbeit zentralen Fachtermini Standardsprache und Plurizentrik definiert.

Ein weiterer Aspekt der theoretischen Ausführung befasst sich mit den drei aktuellen Landeskundeansätzen DACH(L)-Landeskunde, kulturelle Deutungsmuster und Erinnerungsorte. Dabei werden die Landeskundeansätze theoretisch beschrieben und im nächsten Schritt daraufhin untersucht, wie im Rahmen dieser Ansätze eine Integration Südtirols in den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht erfolgen kann. Anhand von konkreten Beispielen wird dies anschließend veranschaulicht.

Im empirischen Teil werden methodologische Überlegungen dargelegt, sowie die Auswahl der ExpertInnen und die Durchführung der Leitfadeninterviews beschrieben. Anschließend werden die Auswertungsmethode und die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. In der Conclusio werden die wesentlichen Erkenntnisse aus der theoretischen und empirischen Untersuchung in Beziehung gesetzt und reflektiert.

A. Theoretischer Teil

2 Historischer Überblick

Wollen die sprachlichen Gegebenheiten im gegenwärtigen Südtirol verstanden werden, ist es unerlässlich die historische Dimension zu betrachten. Im Folgenden sollen daher die wichtigsten Ereignisse, welche die Sprachlandschaft Südtirols nachhaltig beeinfluss(t)en nachgezeichnet werden. Die Einteilung in drei Zeitabschnitte, nämlich in die Zeit vor 1918, in die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen und in die Zeit nach 1945 soll dabei dem schweren Einschnitt in die Sprachgeschichte des Landes durch die Annexion an Italien Rechnung tragen.

2.1 Südtirol vor 1918

Als erstes großes Ereignis, welches sich bis heute auf die ethnisch-sprachliche Zusammensetzung der Bevölkerung auswirkt, wird in den historischen Dokumentationen über Südtirol die Eroberung des Gebietes durch die Römer 15 v. Chr. genannt (vgl. Eisermann 1981, Fontana 1985, Romeo 2012 u.a.). Die Eroberung führte zwar laut Eisermann nicht umgehend zu einer Romanisierung der Bevölkerung, so genossen die alteingesessenen Stämme lange Zeit eine gewisse Selbstverwaltung, doch mit der Zeit übernahmen sie die lateinische Sprache. Diese wurde durch Einflüsse aus dem Norden und aus der Gegend selbst, in den Tälern der Etsch und Eisack oberhalb von Bozen zur ladinischen Sprache weiterentwickelt (vgl. Eisermann 1981: 7). Diese Rätoromanische Sprache wurde zwar über die Jahrhunderte durch das Italienische und vor allem durch das Deutsche verdrängt, in einigen Seitentälern Südtirols wird die Sprache jedoch bis heute von ca. 23.000 Personen als Erstsprache gesprochen und ist dort auch als Amtssprache in Gebrauch.

Nach dem Untergang des weströmischen Reiches im 5. Jahrhundert n. Chr. stand das Gebiet unter ostgotischer Herrschaft und anschließend seit der Mitte des 6. Jahrhunderts im Süden unter der Herrschaft der Langobarden. Im Norden (bis um die Zone von Bozen) setzten sich hingegen die Bajuwaren durch, die den Franken tributpflichtig waren (vgl. Romeo 2012: 12).

Wie Fontana beschreibt, wurde hiermit der Prozess der Germanisierung eingeleitet. Beide Herrschaften beeinflussten nicht nur das politische Geschehen, sondern auch den Sprachgebrauch der Bevölkerung. So wurden im Süden, dem Teil der zum Langobardenreich gehörte, langobardische Personennamen nachgewiesen. Der Norden hingegen nahm die Sprache der Bajuwaren an (vgl. Fontana 1985: 286).

In der zweiten Hälfte des 8. Jahrhunderts fiel dann der gesamte Raum des späteren Tirol unter die Herrschaft der Franken. Die Einheit des Frankenreiches löste sich jedoch im 9. Jh. auf, wobei die Gegend von Trient bis Meran an das Königreich Italien fiel und das übrige Gebiet an das Ostfränkische Reich (vgl. Romeo 2012: 13f).

Die innenpolitische Macht lag zu dieser Zeit bei den Bischöfen von Trient im Süden und bei den Bischöfen von Brixen im Norden. Ab der Mitte des 13. Jahrhunderts wich deren Macht jedoch. Die Grafen von Tirol und Graf Meinhard II. vereinigten in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts ganz Tirol (heute Tirol, Südtirol, Trient). Zu dieser Zeit breitete sich die deutsche Sprache in allen heute zu Südtirol gehörenden Gebieten aus und die politische Achse innerhalb des Raumes verlagerte sich von Trient, einem vom ethnischen Gesichtspunkt aus überwiegend romanischen Zentrum, auf die entscheidend deutsch geprägte Linie Bozen - Meran (vgl. Eisermann 1981: 9).

Im Jahre 1363 übertrug die letzte Gräfin von Tyrol, Margarethe Maultasch, die Grafschaft von Tyrol an Rudolf von Habsburg. Bis 1918 gehörte somit (mit Ausnahme der Napoleonischen Periode) ganz Tyrol zur Habsburger- und später zur Österreich-Ungarischen Monarchie, auch jener Teil, in dem die italienische Sprache und Kultur vorherrschte (vgl. Eisermann 1981: 9).

Was den ethnischen Charakter des Gebietes betrifft, so stellt Fontana fest, dass sich dieser mit der Zeit nicht mehr grundlegend veränderte. Es herrschten zwar deutsche Elemente vor, so sprach der überwiegende Teil der Bevölkerung Deutsch, jedoch wurde noch lange Zeit die romanische und später die italienische Sprache von Teilen der Bevölkerung gesprochen (vgl. Fontana 1985: 369).

2.2 Südtirol zwischen den beiden Weltkriegen

Bis 1918 war Südtirol zusammen mit dem heutigen Bundesland Tirol und der Provinz Trient Teil der Grafschaft Tirol innerhalb des Kaiserreiches Österreich-Ungarn. Tirol zählte vor dem ersten Weltkrieg ca. 860.00 Menschen, davon waren 55 Prozent deutschsprachig und 45 Prozent italienisch- und ladinischsprachig (vgl. von Hartungen 2002: 3).

Nach dem ersten Weltkrieg wurde die Grafschaft Tirol geteilt. Der Norden wurde als Bundesland Tirol Teil der neu gegründeten Republik Österreich. Der Süden des Gebietes (Südtirol und Trient) hingegen fiel mit der Unterzeichnung des Friedensvertrags von Saint Germain 1919 an die Siegermacht Italien.

Zu diesem Zeitpunkt war das heutige Südtirol von einer großen deutschsprachigen Mehrheit besiedelt. Laut der Volkszählung von 1910 sprachen 89% Deutsch, 3,8% Ladinisch und 2,9% Italienisch bei insgesamt 251.000 Einwohnern (vgl. Benvenuto 2007: 19).

Mit der Annexion Südtirols an Italien mussten sich die ca. 230.000 deutsch- und ladinischsprachigen BewohnerInnen Südtirols nun in einem neuen Staat zurecht finden, indem sie eine sprachliche Minderheit darstellten.

Der Italienische König Viktor Emmanuel III. sicherte den BewohnerInnen den Fortbestand ihrer eigenen Schulen, Anstalten und Vereine zu und so wurden bald nach der Annexion Gespräche über autonome Verwaltungsstrukturen aufgenommen, jedoch kamen diese ersten Autonomieverhandlungen wegen der Machtergreifung des Faschismus 1922 nicht zum Abschluss (vgl. van Hartungen 2002: 4).

Nach der Machtergreifung der Faschisten wurde die Provinz Trient geschaffen, die auch Südtirol miteinschloss und allen anderen Provinzen Italiens gleichgestellt war. Von diesem Zeitpunkt an wurde eine radikale „Italianisierungspolitik“ betrieben, welche nicht nur die Übernahme der Staatssprache für die Südtiroler Bevölkerung, sondern eine vollständige Assimilierung vorsah (vgl. Abfalterer 2007: 12).

Als erstes wurde von den Faschisten die Einführung und ausschließliche Verwendung italienischer Ortsnamen angeordnet und im Bozner Stadttheater wurde ein im Auftrag des neuen Regimes erstelltes 32-Punkteprogramm zur Italianisierung des Landes vorgestellt (vgl. von Hartungen 2002: 7).

Dieses Programm, welches den völligen Ausschluss der deutschsprachigen Südtiroler Minderheit aus dem öffentlichen Leben vorsah, bestand unter anderem aus folgenden Verordnungen und Gesetzen (vgl. Gruber 1974: 21f; Pernstich 1984: 4f):

- Einführung des Italienischen als Amtssprache und Ernennung italienischer Gemeindesekretäre;
- Entlassung der deutschen Beamten bzw. Versetzung in die alten Provinzen;
- Errichtung italienischer Kindergärten, Volks- und Mittelschulen (gleichzeitig wurde die Verwendung der deutschen Sprache in diesen Einrichtungen verboten);
- Einführung strenger Zensurmaßnahmen im Pressewesen. Einstellung der in Bozen erscheinenden Tageszeitung "Der Tiroler";
- Verwendung des Italienischen bei Prozessen und vor Gericht;
- Italianisierung der deutschen Orts-, Vor- und Familiennamen;
- Begünstigung von Grunderwerb und Einwanderung von Italienern;
- Großzügige Förderung der italienischen Sprache und Kultur;
- Verstärkung der Carabiniertruppen unter Ausschluss deutscher Mannschaften.

Die oben aufgelisteten Punkte machen deutlich, dass die Faschisten darauf bedacht waren, „das Alltagselben vollständig zu italianisieren und die Deutschsprachigen damit sprachlich zu entwurzeln“ (Lantschner 2005: 28).

Am schwerwiegendsten wurden die Italianisierungsbestrebungen auf dem Gebiet des Schulwesens empfunden (vgl. Eisermann 1981: 1, Fontana 1988: 175 u.a.).

Das sogenannte *Lex Gentile* vom 1. Oktober 1923, benannt nach dem damaligen Unterrichtsminister, bewirkte die Zerstörung der deutschen Bildungseinrichtungen.

Sie besagte, dass der Unterricht in allen Schulen des Königreichs in der Staatsprache zu erfolgen hatte. Die Umsetzung des Gesetzes sollte im ersten Jahr in der ersten Grundschule erfolgen und dann nach und nach auf alle Klassen ausgeweitet werden.

Für Gemeinden, in denen die Bevölkerung eine andere Erstsprache als Italienisch sprach, waren Zusatzstunden in dieser Sprache vorgesehen, jedoch konnte dies in der Praxis durch fehlende Durchführungsbestimmungen kaum umgesetzt werden (vgl. Fontana 1988: 175).

Die Schule wurde von der Südtiroler Bevölkerung als wichtigste Instanz für den Erhalt und die Weitergabe der deutschen Sprache wahrgenommen. Sie war sich bewusst, dass das Verbot des Muttersprachenunterrichts mehrere Ziele verfolgte. Zum einen wurde die völlige Verbannung der deutschen Sprache angestrebt. Die neue Generation sollte nicht lernen in ihrer Erstsprache zu lesen und zu schreiben und somit in Zukunft in allen öffentlichen aber auch privaten Belangen unfähig sein, die deutsche Sprache zu verwenden.

Zum anderen wurde die Entnationalisierung der SüdtirolerInnen angestrebt. Indem italienische Lehrpersonen, welche keine Beziehung zur Kultur der Bevölkerung hatten und die Sprache der Kinder nicht sprachen, den Unterricht erteilten, sollte ein Bruch zur Verbundenheit mit der deutschen Sprachgemeinschaft erzeugt werden (vgl. Meraner 2004: 59). Außerdem war klar, dass die Ausbildung von Kompetenzen in allen Bildungsbereichen gehemmt werden sollte.

Wie Fontana ausführlich beschreibt, kämpfte die deutschsprachige Bevölkerung mit all den ihr zur Verfügung stehenden Mittel gegen die Umsetzung des *Lex Gentile*. Im Herbst 1923 veranstalteten z.B. hunderte von Müttern aus dem ganzen Land eine Kundgebung vor der Unterpräfektur in Bozen, sie verfassten ein Telegramm an die italienische Königin und eine Abordnung Südtiroler Frauen reiste sogar nach Rom, um vor dem Unterrichtsminister Gentile vorzusprechen. Außerdem begab sich eine Delegation Südtiroler Bürgermeister mit einer Petition, die von 50.000 Personen unterschrieben worden war, zu Mussolini.

Jedoch blieb alles ohne Erfolg und die Italianisierung der Südtiroler Schulen wurde Schritt für Schritt fortgesetzt bis sie 1928 abgeschlossen war (vgl. Fontana 1985: 175 ff).

Um zu verhindern, dass die deutsche Sprache ganz verloren ging, wurden Untergrundschulen, die sog. Katakombenschulen errichtet. Die Lehrkräfte setzten sich zwar trotz drohender Strafen mit großem Einsatz ein, es gelang ihnen jedoch unter den gegebenen Umständen nur bruchstückhaftes Wissen zu vermitteln (vgl. Eisermann 1981: 71).

Die oben beschriebenen Maßnahmen werden als erste Phase der Italianisierungspolitik betrachtet. Die zweite Phase setzte Mitte der dreißiger Jahre ein und beinhaltete die Massenansiedlung von ItalienerInnen vor allem in den städtischen Gegenden. Aus diesem Grund wurden südlich der Stadt Bozen große Industriegebiete errichtet und gleichzeitig wurden neue Wohnviertel gebaut.

Die dritte Phase der Italianisierungspolitik wurde kurz vor dem zweiten Weltkrieg durch ein Abkommen zwischen Hitler und Mussolini eingeleitet. Südtiroler konnten demnach bis zum 31. Dezember 1939 für die deutsche Staatsbürgerschaft optieren. Dafür mussten sie jedoch auswandern und ihren ganzen Besitz zurücklassen. Wer hingegen dableiben wollte, musste die italienische Staatsbürgerschaft behalten und hatte „keinen Anspruch auf Schutz für Kultur und Sprache“ (Meraner 2004: 59) . Es optierten 211.799 SüdtirolerInnen für die deutsche Staatsbürgerschaft und 34.237 für die Beibehaltung der italienischen. In der Folge wanderten etwa 70.000 SüdtirolerInnen tatsächlich aus, die anderen konnten jedoch die Aussiedlung immer wieder verzögern und schließlich verhindern (vgl. Meraner 2004: 59).

Die nachstehende Tabelle zeigt die Verteilung der Wohnbevölkerung Südtirols nach Sprachgruppen laut Volkszählungen von 1880- 2011. Darin werden die großen demographischen Veränderungen in der Zusammensetzung der Südtiroler Bevölkerung durch die radikale Italianisierungspolitik zwischen den beiden Weltkriegen ersichtlich.

	Italiener	%	Deutsche	%	Ladiner	%	Andere	%	Insgesamt
1880	6.884	3,4	186.087	90,6	8.822	4,3	3.513	1,7	205.306
1910	7.330	2,9	223.913	89,0	9.429	3,8	10.770	4,3	251.451
1921	27.048	10,6	193.271	75,9	9.910	3,9	24.506	9,6	254.735
1939	80.800	25,0	234.650	72,0	11.250	3,0			326.700
1943	104.750	36,0	176.300	60,0	10.650	4,0			291.700
1961	128.271	34,3	232.717	62,2	12.594	3,7	281	0,1	373.863
1971	137.759	33,3	260.351	62,9	15.456	3,7	475	0,1	414.041
1981	123.544	26,7	279.544	64,9	17.736	4,1	9.593	2,2	430.566
1991	116.941	26,5	287.503	65,3	18.434	4,1	17.657	4,0	440.508
2001	110.206	26,3	290.774	69,4	18.124	4,3	34.308	7,4	462.999
2011	118.120	23,4	314.604	62,3	20.548	4,1	51.795	10,3	505.067

Tab. 1: Bevölkerungsverteilung in Südtirol (Quelle: South Tyrol in figures 2014, 19)

2.3 Südtirol nach 1945

Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges hatte die Südtiroler Bevölkerung die Hoffnung auf eine Neuziehung der Grenzen und eine Eingliederung in den österreichischen Staat. Aus diesen Bestrebungen heraus wurde im Mai 1945 die *Südtiroler Volkspartei* gegründet, welche die Gewährung eines Selbstbestimmungsrechts forderte. Dieses wurde jedoch verweigert und letztlich entschieden die Großmächte, die im Jahre 1919 gezogene Grenze zu bestätigen. Die verantwortlichen Politiker waren sich jedoch darin einig, dass die südlich des Brenners lebende Minderheit geschützt werden musste (vgl. von Hartungen 2002: 10).

Bei den Friedensverhandlungen in Paris wurden daher die Vertreter Österreichs und Italiens dazu aufgefordert gemeinsam ein Abkommen zum Schutz der Südtiroler Minderheit zu erarbeiten. Das Ergebnis dieser Verhandlungen wurde im Pariser Vertrag vom September 1946 festgehalten und als Teil des Friedensvertrags mit Italien verankert. Zudem wurde Österreich als Schutzmacht Südtirols anerkannt (vgl. Meraner 2004: 60).

Die wichtigsten Verpflichtungen zugunsten der deutschsprachigen Minderheit waren (vgl. Lantschner 2005: 32):

- Gleichstellung der deutschen und italienischen Sprache in öffentlichen Ämtern und amtlichen Urkunden sowie bei den zweisprachigen Ortsbezeichnungen;
- Gleichberechtigung bei der Einstellung in öffentliche Ämter;
- Volle Gleichberechtigung der deutschen mit der italienischen Sprachgruppe;
- Einrichtung von Volks- und weiterführenden Schulen mit deutscher Unterrichtssprache;
- Wiederherstellung der vom Faschismus italianisierten Familiennamen;
- Anerkennung von im deutschen Ausland erzielten Hochschulabschlüssen.

Außerdem wurde den SüdtirolerInnen eine Verwaltungsautonomie gewährt. Das Problem dabei war jedoch, dass sich dieses auf dem Pariser Vertrag aufbauende Autonomiestatut nicht nur auf Südtirol bezog, sondern auf die Region Trentino-Südtirol ausgeweitet wurde. Dies machte die italienischsprachige Bevölkerung wiederum zur Mehrheit in jeglichen politischen Belangen und so wurde die praktische Umsetzung der Autonomie jahrelang verhindert (vgl. Meraner 2004: 60). Es entstand eine politische Auseinandersetzung, welche auch gewalttätige Attentate involvierte und zu einer diplomatischen Krise zwischen Österreich und Italien führte. Den Höhepunkt erreichte diese Krise Ende der 50er Jahre und endete damit, dass der österreichische Außenminister Bruno Kreisky die Südtirol-Frage vor die UNO brachte. Diese beauftragte daraufhin beide Seiten durch Verhandlungen eine Lösung der Differenzen hinsichtlich der Durchführung des Pariser Vertrags zu finden (vgl. Romeo 2012: 103).

Ergebnis dieser Verhandlungen war die Verabschiedung eines zweiten Autonomiestatuts, welches 1972 in Kraft trat. Wesentlich war dabei die Tatsache, dass die Kompetenzen nun nicht mehr bei der Region Trient-Südtirol lagen, sondern auf die Autonomen Regionen Bozen und Trient übertragen wurden. Die Region blieb zwar bestehen, ihre Kompetenzen waren aber deutlich verringert und Befugnisse der Region und der Provinzen wurden im Statut einzeln beschrieben. Im neuen Statut fanden zudem endlich auch die Ladinier Berücksichtigung, welche bis dahin in den Verhandlungen außen vor geblieben waren (vgl. Lantschner 2005: 35).

1992 wurden dann die letzten Durchführungsbestimmungen aus dem zweiten Autonomiestatut umgesetzt und Vertreter Österreichs und Italiens gaben die Streitbeilegungserklärung vor der UNO ab.

3 Rechtliche Grundlagen

Nach diesem kurzen historischen Überblick sollen im folgenden Kapitel einige wichtige rechtliche Grundlagen, welche in Südtirol den Gebrauch der deutschen Sprache gewährleisten, vorgestellt werden. Besonderer Bedeutung kommt dabei laut Rudolf Meraner, Leiter des pädagogischen Instituts für die deutsche Sprachgruppe, der Verwendung der deutschen Sprache in den öffentlichen Ämtern und in den Schulen zu:

„Durch die Verankerung der deutschen Sprache als Amtssprache und durch das Schulsystem, das der deutschen Sprachgruppe eine Schule in ihrer Muttersprache gewährleistet, ist die deutsche Sprache in Südtirol heute gefestigt“ (Meraner 2002: 73).

3.1 Bildungswesen

Mit dem Ende des zweiten Weltkrieges war die Sicherung der deutschen Schule in Südtirol eine zentrale Forderung. Die Südtiroler konnten die Alliierten von der Wichtigkeit der Erstsprache im Unterricht überzeugen und so wurde schon im Oktober 1945 das erste Volksschuldekret erlassen. Dieses besagte, dass der Unterricht in den Volksschulen der Provinz Bozen in der Muttersprache der SchülerInnen und von Lehrpersonen derselben Sprache erfolgen sollte (vgl. Fontana 1988: 655). Dementsprechend wurden in der Folge drei Schulsysteme errichtet, die bis heute fortbestehen (Meraner 2002: 68):

- Schulen für die deutsche Sprachgruppe mit deutscher Unterrichtssprache und deutschsprachigen Lehrkräften;
- Schulen mit italienischer Unterrichtssprache und italienischsprachigen Lehrkräften für die italienische Sprachgruppe und

- Schulen in den ladinischen Ortschaften, in denen zur Hälfte in italienischer Sprache und zur Hälfte in deutscher Sprache unterrichtet und das Ladinische als „Behelfssprache“ verwendet wird.

Diese Dreiteilung der Schulorganisation gewährleistet der Südtiroler Bevölkerung den Schulbesuch in der jeweiligen Erstsprache. Die Lehrpersonen müssen jener Sprachgruppe angehören, für die sie unterrichten. Den Eltern und ab einem bestimmten Alter dann den SchülerInnen selbst steht es jedoch frei, eine Schule mit deutscher oder italienischer Unterrichtssprache zu besuchen (vgl. Gutweniger / Lamier-Gutweniger 1986: 84).

Durch dieses Volksschuldekret war zwar die gesetzliche Grundlage für die deutschen Schulen geschaffen worden, jedoch machte sich in den ersten Jahren der Ausfall einer ganzen Generation deutscher LehrerInnen bemerkbar. So mussten etwa 27.000 deutsche Schülerinnen von ca. 50 zur Verfügung stehenden Lehrkräften unterrichtet werden (vgl. Eisermann 1981: 72). Der Mangel an Lehrkräften musste durch erhebliche Investition finanzieller und personeller Ressourcen ausgeglichen werden.

Bald nach der Wiedereinführung der deutschen Schulen wurde daher für die Ausbildung der VolksschullehrerInnen eine eigene Schule in Südtirol errichtet und 1956 konnte nach jahrelangen Verhandlungen zwischen Österreich und Italien ein Abkommen über die gegenseitige Anerkennung der Studientitel unterzeichnet werden. Dies war Voraussetzung dafür, dass nun auch die Ausbildung kompetenter Mittel- und OberschullehrerInnen der deutschen Unterrichtssprache möglich war (vgl. Fontana 1988: 660f).

Die gesetzlichen Verordnungen und der Einsatz finanzieller und personeller Ressourcen in diesen Jahren, schufen die Grundlage des deutschen Schulwesens in Südtirol, welches heute 267 Grundschulen, 57 Mittelschulen, 38 Fachoberschulen, 41 Gymnasien und etliche berufsbildende Schulen mit deutscher Unterrichtssprache umfasst (vgl. Deutsches Schulamt 2013/2014).

In den 90er Jahren kam es schließlich auch zur Gründung der Universität in Bozen. Der Gedanke daran wurde lange Zeit aus politischen Gründen abgewiesen, im Zuge einer autonomiefreundlichen Regierung in den 90er Jahren wurde jedoch das Staatsgesetz erlassen, welches dem Land Südtirol die Befugnis zur Errichtung einer Universität übertrug. 1997 wurde schließlich die Freie Universität Bozen gegründet, welche heute aus den Fakultäten für Wirtschaftswissenschaften, Bildungswissenschaften, Sozialwissenschaften, Informatik, Naturwissenschaften und Technik sowie für Design besteht (vgl. Romeo 2012: 126).

Tragende Säule der Universität Bozen ist das Prinzip der Mehrsprachigkeit. Die Vorlesungssprachen sind Deutsch, Italienisch und Englisch, wobei die Studierenden in mindestens zwei dieser Sprachen eine Mindestkompetenz auf Niveau B2 (gemäß

europäischem Referenzrahmen) im Bachelorstudiengang nachweisen müssen. Für den Masterstudiengang sind Mindestkompetenzen auf dem Niveau C1 in einer, sowie C2 in einer zweiten Vorlesungssprache Voraussetzung (vgl. Homepage der Freien Universität Bozen).

3.2 Medien

In diesem Kapitel soll die Präsenz deutscher Medien in Südtirol dargestellt werden. Diese spielen in Bezug auf die deutsche Sprache in Südtirol in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Rolle. Zum einen haben Medien für eine Minderheit über die Informationsfunktion hinaus die wichtige Aufgabe zum Erhalt und zur Stärkung der Erstsprache beizutragen, wie Avolio und Voltmer im folgenden Zitat zum Ausdruck bringen:

„Ein wichtiger Faktor im Kulturleben jeder Minderheit ist die mediale Versorgung der Minderheitenangehörigen durch ein weitläufiges Presse- und Rundfunkwesen sowie elektronische Medien. Medien in einer Minderheitensprache sind nicht bloß Kommunikationsmittel, sondern erfüllen außerdem die wichtige Aufgabe der Sprach- und Identitätsförderung“ (Avolio / Voltmer 2005: 144).

Zum anderen spielen Medien eine bedeutende Rolle bei der Normierung einer Sprache (vgl. Amonn 2005) und so auch bei der Beschreibung des Südtiroler Sonderwortschatzes (vgl. Abfalterer 2007). Darauf wird in Kapitel 4 näher eingegangen. Hier soll zunächst die rechtliche Grundlage und das Angebot an deutschen Medien betrachtet werden.

Die rechtliche Grundlage für die audio- und visuelle Medienvielfalt in deutscher Sprache in Südtirol wurde im zweiten Autonomiestatut (1972) geschaffen. Nach Erlass einer Durchführungsverordnung konnte die Provinz Bozen 1973 die Rundfunk- und Fernsehanstalt RAS (öffentliche Rundfunkanstalt Südtirol) gründen, Sendeanlagen von der RAI (öffentliche Rundfunkanstalt Italien) übernehmen und den Empfang von Programmen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich ermöglichen (vgl. Avolio / Voltmer 2005: 145).

Diese Medien erfreuen sich in Südtirol großer Beliebtheit, wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, wobei das deutsche Programm, welches vom italienischen Staatsfernsehen RAI ausgestrahlt wird, von besonderer Bedeutung ist. RAI Südtirol strahlt seit 1997 im Hauptabendprogramm jährlich ca. 600 Stunden Spielfilme, Informations- und Nachrichtensendungen auf Deutsch und 39 Stunden auf Ladinisch aus und wird täglich von ca. 170.000 Personen gesehen (vgl. Avolio / Voltmer 2005: 145).

Erwähnt werden muss an dieser Stelle auch die Sendung „Südtirol Heute“, welche seit dem Jahr 2000 ausgestrahlt wird und nach der Vorlage der Bundesländer „Heute“ in Österreich konzipiert ist. Die Redaktion der Sendung befindet sich in Südtirol, ausgestrahlt wird sie jedoch auf dem österreichischen Sender ORF2.

Zusätzlich zu den öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten gibt es auch noch zwei private deutsche Fernsehanstalten in Südtirol. Die Sender „SDF-Südtirol Digital Fernseh“ und „TCA-Telecommerciale Alpina-Redaktion Bozen“ berichten über Nachrichten aus Südtirol und der Welt und bieten zusätzlich verschiedene Sendeformate rund um Südtirol an.

Wichtig sind die Sendungen, welche in Südtirol und für Südtiroler produziert werden deshalb, da sie sich hauptsächlich (aber nicht nur) mit dem aktuellen Geschehen in der Provinz Bozen auseinandersetzen und von Südtiroler SprecherInnen moderiert werden.

Im Bereich der Höranstalten, erfreut sich auch der deutsche Radiosender der RAI großer Beliebtheit. Dieser strahlt jährlich an die 5.000 Stunden deutschsprachiges und 352 ladinisches Radioprogramm aus und wurde im Jahr 2012 täglich von ca. 100.000 Personen in Südtirol gehört (vgl. ASTAT 2012).

Auch die österreichischen öffentlichen Radiosender werden täglich von zahlreichen Südtirolern eingeschaltet. So kann Ö3 täglich 89.000 HörerInnen verzeichnen, und die Sender Ö1 und Ö2-Radio Tirol jeweils 17.000 (vgl. ASTAT 2012).

Fernsehsender	Durchschnittliche Tagesreichweite	Radiosender	Durchschnittliche Tagesreichweite
RAI Südtirol	168.000	Sender Bozen	100.000
ORF1	127.000	Südtirol 1	93.000
ZDF	116.000	Ö3	89.000
ORF2	114.000	RADIO Tirol	42.000
ARD	70.000	RADIO 2000	41.000
Bayerisches Fernsehen	49.000	Radio Holiday	27.000
SF1	43.000	DIE ANTENNE	22.000
SF2	43.000	Ö1	17.000
3SAT	43.000	Ö2	17.000
ARTE	38.000		
SDF-Südtirol Digital Fernsehen	21.000		

Tab. 2: Durchschnittliche Tagesreichweite von ausgewählten deutschen Fernseh- und Radiosendern in Südtirol (Quelle: Medienverzeichnis der Provinz Bozen)

Es wird ersichtlich, dass den Südtirolern eine breite Auswahl deutscher Radio- und Fernsehsender zur Verfügung steht und dass auch die Südtiroler Sender eine wichtige Rolle spielen.

Eine noch breitere Auswahl, gerade auch was Medien aus Südtirol anbelangt, bieten jedoch die Printmedien, wie der folgende Überblick zeigt¹:

- **Dolomiten**

Die „Dolomiten“ erschien von 1882 bis 1943 dreimal wöchentlich. Mit einer kurzen Unterbrechung zwischen 1943 und 1945 überstand sie als einzige deutschsprachige Zeitung die Zeit des Faschismus. Sie ist die auflagenstärkste deutschsprachige Zeitung in Südtirol. Von insgesamt 270.000 deutsch- und ladinischsprachigen SüdtirolerInnen über 14 Jahre, lesen 248.000 mindestens einmal pro Woche die „Dolomiten“. Seit 2002 gibt es auch eine Online-Version der Zeitung.

- **Dolomiten-Magazin, Wiku, Dolomiten-Journal und –Sonderhefte**

Am Mittwoch ist der Wirtschaftskurier als Beilage der Dolomiten erhältlich. Am Freitag liegt den „Dolomiten“ das Dolomiten-Magazin (TV-Fernsehprogramme) bei. Die redaktionellen Beilagen, das „Dolomiten“-Journal und die „Dolomiten“-Sonderhefte, berichten jeweils über verschiedene aktuelle Themen.

- **Zett- Die Zeitung am Sonntag**

Die „Zett“ erscheint am Sonntag an Stelle der „Dolomiten“, welche nur von Montag bis Samstag erscheint.

- **Die Neue Südtiroler Tageszeitung**

Die „Neue Südtiroler“ entstand aus dem Wochenmagazin „Südtirol Profil“. Die 1996 gegründete Zeitung erscheint Dienstag bis Samstag in Bozen. Sie will eine differenzierte Sichtweise ermöglichen. Seit 2013 gibt es eine Online-Version der „Neuen Südtiroler Tageszeitung“.

- **FF – Südtiroler Wochenmagazin**

Die „FF“ wurde ursprünglich als Illustrierte für „Fernsehen und Freizeit“ gegründet, heute ist sie jedoch ein Magazin mit Hintergrundberichterstattung zu den Themen Politik, Wirtschaft, Soziales und Kultur. Seit 2008 gibt es auch eine Online-Version der FF.

¹ Die folgenden Internetseiten lieferten die Datengrundlage für die allgemeine Darstellung des Pressewesens in Südtirol: <http://www.athesiamedien.com/epaper>; <http://www.press-guide.com/italy.htm>; <http://www.provinz.bz.it/news/de/medienverzeichnis.asp>; (letzter Zugriff: 15.02.2016)

- **Katholisches Sonntagsblatt**

Das "Katholische Sonntagsblatt" ist die Kirchenzeitung der Diözese Bozen-Brixen. Die Zeitschrift erscheint wöchentlich und berichtet über den engeren „Kirchenraum“ sowie über das gesellschaftliche Geschehen. Neben dem religiösen Leitartikel enthält das „Sonntagsblatt“ auch eine Wochenchronik aus Kirche und Welt und heimatkundliche Beiträge.

- **Die Südtiroler Frau**

Die Südtiroler Frau ist ein wöchentlich erscheinendes Magazin, das auf Frauen als primäre Lesergruppe abzielt und dementsprechend seine Themen wählt.

- **Bezirksmedien**

Alle zwei Wochen erscheinen in den fünf Bezirken Südtirols die Bezirkszeitungen, welche den Lesern hauptsächlich Informationen über ihre Bezirke bieten.

- **Südtirol Panorama**

Das "Südtirol Panorama" berichtet monatlich über Themen wie Wirtschaft, Umwelt und Freizeit im regionalen Kontext. Jedes Magazin behandelt ausführlich auf durchschnittlich 68 Seiten ein spezielles Sonderthema.

- **Skolast**

Der Skolast ist die Zeitschrift der Südtiroler HochschülerInnenschaft – SH asus, Bozen welche von 1956 bis heute mindestens zweimal jährlich erscheint. Als Mitteilungsblatt der Südtiroler Hochschülerschaft gegründet, blieb die Zeitschrift bis heute ein Forum für diskursfreudige junge SüdtirolerInnen aller drei Sprachgruppen.

Zusätzlich zu den hier aufgelisteten Printmedien gibt es noch über 50 Gemeindeblätter und einige kleinere Zeitschriften (z.B. Gewerkschaftsblätter, Parteiorgane, Monatsschriften usw.). Außerdem gibt es neben den hier erwähnten Rundfunkanstalten und Printmedien, unzählige Onlineportale im Dienste von öffentlichen und privaten Einrichtungen und es gibt eine Reihe von Kinosälen, so dass die deutsch synchronisierten internationalen Produktionen und auch die deutschsprachigen Filme in Südtirol gesehen werden können (vgl. Avolio/Voltmer 2005: 146).

3.3 „Ethnischer Proporz“

Wichtige Punkte für den Erhalt der deutschen Sprache im Autonomiestatut von 1972 waren die Gleichberechtigung der deutsch- und italienischsprachigen Bevölkerung bei der Verteilung öffentlicher Stellen und die Gleichstellung der deutschen und italienischen Sprache:

- Gleichberechtigung bei Zulassung zu öffentlichen Ämtern, zum Zwecke, eine angemessenere Verteilung der Beamtenstellen zwischen den Volksgruppen;
- Gleichstellung der deutschen und italienischen Sprache in den öffentlichen Ämtern und amtlichen Urkunden sowie bei den zweisprachigen Ortsbezeichnungen:

Diese Punkte sind die Grundlage dafür, dass sich die deutsche Bevölkerung wieder an der Verwaltung des Landes beteiligen konnte und im öffentlichen Leben präsent war. Die Gleichstellung der deutschen und italienischen Sprache in amtlichen Urkunden war außerdem die Voraussetzung für die Gleichstellung der Sprachen vor Gericht.

Bedeutend für die Umsetzung dieser Bestimmungen ist der ethnische Proporz. Dabei handelt es sich um Bestimmungen, in denen den drei Sprachgruppen der Deutschen, Ladinern und Italiener das Recht eingeräumt wird, in gewissen Bereichen im Verhältnis zu ihrer zahlenmäßigen Stärke berücksichtigt zu werden (vgl. Südtiroler Autonomiestatut, 9. Auflage: 90). Insbesondere wird durch den ethnischen Proporz der Zugang zu gewissen öffentlichen Ämtern oder die Inanspruchnahme von bestimmten Rechten geregelt. So findet er bei der Stellenbesetzung im öffentlichen Dienst, in der Verteilung von Haushaltsmitteln des Landes zu Zwecken der Fürsorge sowie zu sozialen und kulturellen Zwecken und in der Zusammensetzung der Organe der örtlichen öffentlichen Körperschaften Anwendung (vgl. Poggeschi 2005: 322). Seiner Funktion nach ist der ethnische Proporz ein Schutzmechanismus für die beiden ethnischen Minderheiten der Deutschen und Ladinern. Damit soll erreicht werden, „dass die beiden Minderheiten in ihrem angestammten Lebensraum in gewissen Bereichen des öffentlichen Lebens vom staatlichen Mehrheitsvolk nicht ins Abseits gedrängt werden, sondern jene Stellung einnehmen können, die ihnen aufgrund ihrer zahlenmäßigen Stärke zusteht“ (Südtirols Autonomie, 10. Auflage: 90). Indem der ethnische Proporz auch die zahlenmäßige Stärke der italienischen Sprachgruppe berücksichtigt, entfaltet er zudem auch zugunsten letzterer seine Schutzwirkung.

Berechnet wird der ethnische Proporz, indem bei den Volkszählungen eine Zugehörigkeitserklärung zu einer der drei Sprachgruppen in Südtirol abgegeben wird. Diese sogenannte *Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung* ist geheim, sie wird nur in Ausnahmesituationen herangezogen und kann nicht überprüft werden (vgl. Egger 2006: 31). Das Prinzip des ethnischen Proporz wird jedoch nicht in allen Bereichen des öffentlichen Lebens angewandt. In manchen Fällen gilt die Parität, was bedeutet, dass Kommissionen nicht entsprechend der zahlenmäßigen Stärke der Sprachgruppen besetzt werden, sondern auf der Basis der gleichen Anzahl von deutschen und italienischen Mitgliedern. Eingeführt wurde diese Bestimmung zum Schutz der italienischsprachigen Bevölkerung, welche in proportional zusammengesetzten Organen die Minderheit wären und „sie betrifft das Verwaltungsgericht, die Genehmigung des Landeshaushaltes, die Kommission für die

Zweisprachigkeitsprüfung und die Prüfungskommission bei staatlichen Wettbewerben“ (Egger 2006: 32).

Die Gleichstellung der deutschen und italienischen Sprache in den öffentlichen Ämtern, beinhaltet zudem das Recht der BürgerInnen, im „Verkehr mit den Gerichtsämtern und mit den Organen und Ämtern der öffentlichen Verwaltung, die ihren Sitz in der Provinz haben oder regionale Zuständigkeit besitzen, ihre Sprache zu gebrauchen“ (Südtirols AutonomiE, 10. Auflage: 133).

Voraussetzung für die Aufnahme in den öffentlichen Dienst ist somit die Kenntnis beider Sprachen. Seit 1977 müssen daher alle BewerberInnen für eine Stelle im öffentlichen Dienst durch die sog. *Zweisprachigkeitsprüfung* den Nachweis der Zweisprachigkeit erbringen.

Diese besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil und wird in vier verschiedene Kompetenzstufen eingeteilt. Die Niveaustufe, welche vorgewiesen werden muss, ist dabei abhängig vom Bildungshintergrund und von der angestrebten beruflichen Laufbahn.

Der Zweisprachigkeitsnachweis kann folgender Maßen erlangt werden:

Für den schriftlichen Teil der Prüfung erhalten die KandidatInnen zwei Texte (einen deutschen und einen italeinischen) mit sechs Fragen zu jedem Text, die innerhalb von 90 Minuten in der jeweils anderen Sprache beantwortet werden müssen. Der mündliche Teil kann nur absolviert werden, wenn der schriftliche Teil bestanden wurde.

Das Format der Zweisprachigkeitsprüfung wie hier beschrieben, wurde in den letzten Jahren häufig von SprachexpertInnen und PolitikerInnen diskutiert und kritisiert, was dazu führte, das heute auch andere Nachweise anerkannt werden. So gilt z.B. als Nachweis für die Zweisprachigkeit, wenn eine Schule mit deutscher Unterrichtsprache besucht und anschließend der Hochschulabschluss an einer italienischen Universität (und umgekehrt) erlangt wurde. Außerdem werden auch internationale Sprachprüfungen, wie z.B. jene des Goethe-Instituts für die deutsche Sprache oder jene des Dante Alighieri Instituts für die italienische Sprache anerkannt.

In den ladinischsprachigen Gemeinden, hat die Bevölkerung das Recht die ladinische Sprache zu verwenden. Beamte in diesen Gemeinden haben somit einen *Dreisprachigkeitsnachweis* zu erbringen. Neben dieser Bestimmung und dem eigenen Schulsystem gibt es eine Reihe besonderer Regelungen im Südtiroler Autonomiestatut für die ladinische Minderheit, welche im Rahmen dieser Arbeit nicht besprochen werden können. Erwähnt sei an dieser Stelle jedoch, dass sich der Weg hin zu eigenen Rechten für die ladinischsprachige Bevölkerung sehr viel schwieriger gestaltete als für die deutschsprachige Bevölkerung und dass ihnen viele Rechte erst Jahrzehnte später zugestanden wurden.

3.4 Sprachinstitutionen in Südtirol

Im Folgenden werden einige Sprachinstitutionen in Südtirol beschrieben, welche wichtige Initiativen und Projekte zum Sprachgebrauch des Südtiroler Deutschen, zum Sprachenlernen, zum Sprachkontakt und zu zahlreichen weiteren Themen durchführen, oder generell zur Förderung der deutschen Sprache in Südtirol beitragen.² Wie in Kapitel 4 deutlich wird, spielen diese Instanzen eine bedeutende Rolle bei der Kodifizierung der Südtiroler Standardsprache.

Sprachenzentrum der Freien Universität Bozen

Das Sprachenzentrum der Universität Bozen unterstützt die Studierenden bei der Erweiterung der Kompetenzen in den Vorlesungssprachen. Es koordiniert das gesamte Sprachenangebot der Universität und will den Studierenden optimale Bedingungen für den Spracherwerb bieten. Es werden Kurse für die an der Universität inskribierten Studierenden, für TeilnehmerInnen an internationalen Austauschprogrammen, und für die Bediensteten der Universität angeboten. Es gehört zu den Aufgaben des Sprachenzentrums die Studierenden in allen Belangen des Sprachenlernens zu beraten und es ist für die Durchführung der Prüfungen zur Feststellung der Sprachkenntnisse vor Studienbeginn und im Laufe des Studiums verantwortlich.

Zudem gibt es im Sprachenzentrum einen Forschungsbereich, in dem der Spracherwerb, das Sprachenlernen, die Sprachsysteme im Kontakt und generell die mehrsprachigen Interaktionsformen und aktuellen Diskurse zu Sprachen zentrale Themen sind.

EURAC – Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit

Einen weiteren Ort in Südtirol, an dem zu Sprachen geforscht wird, stellt das Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit an der EUARC (Europäische Akademie) in Bozen dar. Neben Forschungstätigkeiten im Bereich der Erhebung, des Erwerbs und der Vermittlung von Sprachen bildet die Arbeit zu „Migration und Sprache“ und zu „Regional- und Minderheitensprachen“ einen Schwerpunkt des Instituts. Außerdem gibt es einen Forschungszweig der sich mit Sprachtechnologien befasst und sich insbesondere mit der Erstellung und Nutzung von Sprachressourcen wie Korpora beschäftigt und Werkzeuge zur

² Die folgenden Internetseiten lieferten die Grundlage für Beschreibung der Sprachinstitutionen in Südtirol:

<http://www.unibz.it/de/public/university/default.html>;
<http://www.eurac.edu/de/research/autonomies/commul/Pages/default.aspx>; <http://www.korpus-suedtirol.it/Pages/zusammenfassung.aspx>; <http://www.provinz.bz.it/anwaltschaft/>;
http://www.regione.taa.it/riplII/datiufficio_d.aspx?CodRip=500&CodUff=504;
<http://www.kulturinstitut.org/hauptnavigation/sprachstelle.html>;
<http://www.provinz.bz.it/schulamt/default.asp>;
<http://www.provincia.bz.it/kulturabteilung/weiterbildung/sprachen-forschung.asp>
(letzter Zugriff: 15.02.2016)

Untersuchung von Sprachen und Sprachvarietäten entwickelt. Zahlreiche Projekte setzen sich zudem mit dem Sprachgebrauch der SüdtirolerInnen auseinander (z.B. Untersuchungen der L1-Kompetenzen von Südtiroler OberschülerInnen, Untersuchungen zur L2 von Südtiroler SchülerInnen, Korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenzen bei Lernenden im deutschen Sprachraum unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen in Südtirol, Untersuchungen zum Sprachgebrauch von deutschsprachigen SüdtirolerInnen in den neuen Medien und andere mehr). Ein bedeutender Aspekt des Instituts ist zudem die Zusammenarbeit und Vernetzung mit vergleichbaren Forschungsinstitutionen im gesamten (aber nicht nur) deutschsprachigen Raum.

Eine wichtige Initiative, die sowohl von der EURAC als auch von der Universität Bozen und der Universität Innsbruck mitgetragen wird, ist das „Korpus Südtirol“ (2005-2013). Es ist dies eine Sammlung, Archivierung und korpuslinguistische Erschließung von Südtiroler Texten, um den Sprachgebrauch des Südtiroler Deutschen zu dokumentieren. Das Korpus Südtirol besteht aus einem digitalen Textarchiv des Südtiroler Schriftdeutschen, wobei der Schwerpunkt auf das geschriebene Deutsch in Zeitungen, in zeitgenössischen Südtiroler belletristischen Werken und in Sachtexten gelegt wurde. Zweifelsfälle sowie historische Daten oder gesprochene Daten sind jedoch für Nachfolgeprojekte vorgesehen.

Aussenvorgelassen sind Texte, welche in italienischer oder ladinischer Sprache oder im Dialekt publiziert sind.

Die in die digitale Datenbank aufgenommenen Lexeme enthalten auf Wortebene Anmerkungen struktureller und linguistischer Art, z.B. die Markierung *Südtirolismus*. Außerdem wurden die Texte mit administrativen und bibliographischen Metadaten angereichert.

Das Korpus Südtirol kann als Basis für systematische vergleichende Studien zu Sprachvariation gesehen werden und bietet die Grundlage für die Beschreibung des Südtiroler Sonderwortschatzes wie sie von Abfalterer 2007 durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 4.3). Aus plurizentrischer Sicht ist das Korpus Südtirol hingegen dahingehend interessant, als die Initiative Teil eines internationalen Forschungsvorhabens zusammen mit ähnlichen Initiativen und Projekten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, nämlich das Projekt Korpus C4, entstand. Neben dem Korpus Südtirol wurden die Projekte „DWDS – Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jh.“, das Projekt „AAC – Austrian Academy Corpus“ und das Projekt „Schweizer Text Korpus“ über das Projekt Korpus C4 koordiniert.

Zudem ist das Korpus Südtirol aus soziolinguistischer Sicht interessant, da es die Verortung des Südtiroler Deutschen im gesamten deutschsprachigen Raum ermöglicht und so zu einer Stärkung des sprachlichen (Selbst)Bewusstseins der Bevölkerung beitragen kann.

Das Amt für Sprachangelegenheiten

Das Amt für Sprachangelegenheiten ist für alle deutschsprachigen Gesetzestexte und Verfügungen zuständig. Es sorgt für die Übersetzungen der Regionalgesetze, der Maßnahmen der Region Südtirol-Trentino und der Staatsgesetze in die deutsche Sprache. Das Amt pflegt Kontakte mit anderen Organisationseinheiten und Ämtern für Übersetzungen und Sprachangelegenheiten anderer öffentlicher Körperschaften im Gebiet der Region. Außerdem führt es eine sprachberatende Tätigkeit durch, so entwickelt es z.B. Richtlinien für die deutsche Sprache in der Südtiroler Landesverwaltung, oder es veröffentlicht Tipps für eine bürgerfreundliche Verwaltungssprache, sowie Beschreibungen der sprachlichen Überprüfung von Rechtsvorschriften.

Deutsches Schulamt

Das Deutsche Schulamt vereint verschiedene Ämter, Dienststellen und Inspektorate, welche die Kindergärten und autonomen Schulen, die Führungskräfte, Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte, sowie die Eltern und das Verwaltungspersonal unterstützen und begleiten.

Bereich „Innovation und Beratung“ im deutschen Bildungsressort

Der Bereich „Innovation und Beratung“ wertet die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (PISA) und der Kompetenztests Deutsch und Italienisch aus, um Schlussfolgerungen für die Fortbildung und für die Beratung der Lehrpersonen zu ziehen. Außerdem beteiligt er sich an Forschungsprojekten der EURAC, wobei es als wichtiges Ziel angesehen wird, die Ergebnisse von Forschungsinitiativen für die Bildungswelt nutzbar zu machen. Besonders aufmerksam verfolgt werden aktuell neuere Forschungsergebnisse zu den Themen: Lesen und Schreiben lernen, Zuhören, Sprachenlernen der Kinder mit Migrationshintergrund und Sachunterricht in einer anderen Sprache (CLIL).

Sprachstelle im Südtiroler Kulturinstitut

Die Sprachstelle im Südtiroler Kulturinstitut möchte das Sprachbewusstsein und die Sprachkultur in Südtirol fördern. Durch die Arbeit des Instituts soll die Bevölkerung auf sprachliche Besonderheiten aufmerksam gemacht und zum kreativen Umgang mit der deutschen Sprache angeregt werden. Die Initiativen des Instituts beinhalten Diskussionen, Schreibwerkstätten, Themenabende und Tagungen zu aktuellen Sprachthemen und Aktionen im sprachkulturellen Bereich. Außerdem versucht das Institut interessante Ergebnisse aus Sprachforschungen, welche besonders aus Südtiroler Perspektive von Bedeutung sind, einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Zweigstelle Bozen Gesellschaft für deutsche Sprache

Die Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) ist eine politisch unabhängige Vereinigung zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache. Sie versucht in der Öffentlichkeit das Bewusstsein für die deutsche Sprache zu vertiefen und ihre Funktion im globalen Rahmen sichtbar zu machen. Außerdem beobachtet die GfdS Sprachentwicklungen kritisch und gibt auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung Empfehlungen für den allgemeinen Sprachgebrauch.

In diesem Kapitel sollten die rechtlichen Grundlagen der deutschen Sprache in Südtirol in einem Überblick dargestellt werden. Es wurde dabei gezeigt, dass die vier Anker der deutschen Sprache, nämlich das Bildungswesen, die Medien, der „ethnische Proporz“ und die unterschiedlichen Sprachinstitutionen, die Pflege und den Erhalt der deutschen Sprache in Südtirol ermöglichen.

4 Die deutsche Sprache in Südtirol

Im folgenden Kapitel wird nun das „Südtiroler³ Deutsch“ vorgestellt. Zunächst soll dabei kurz der Südtiroler Dialekt in seiner soziolinguistischen, historisch-geografischen und strukturellen Dimension beschrieben werden. Anschließend muss auf die Konzepte von Standardsprache und Plurizentrik eingegangen werden, auf deren Grundlage schließlich die Beschreibung der Südtiroler Standardsprache erfolgen kann.

4.1 Dialekt

4.1.1 Soziolinguistische Aspekte

„Obwohl es zum tatsächlichen Sprachgebrauch in Südtirol kaum einschlägige Untersuchungen gibt, wäre es wohl unschwer nachzuweisen, dass weit über 90% der deutschsprachigen Südtiroler Dialekt sprechen“ (Lanthaler 1990: 64).

Dieses Zitat Lanthalers lässt die unangefochtene Stellung des Dialekts im Südtiroler Alltag erkennen. So sprechen die deutschsprachigen SüdtirolerInnen, in fast allen privaten bis halböffentlichen Situationen Dialekt. Standarddeutsch wird hingegen nur in gewissen Domänen verwendet.

Die Bereiche, in denen Dialekt und jene, in denen Standarddeutsch gesprochen wird, waren früher klar voneinander getrennt. So wurde im mündlichen Sprachgebrauch in privaten

³ In Anlehnung an Abfaltermers Dissertation „Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht“ 2007 wird im Folgenden durchgängig die Großschreibung verwendet.

Situationen Dialekt verwendet. Im schriftlichen Sprachgebrauch und in öffentlichen Situationen wie z.B. bei Reden, im Fernsehen oder im Radio, wurde Standarddeutsch gesprochen. ExpertInnen sprachen daher im Falle Südtirols von einer „medialen Diglossie“ (vgl. Egger 1982: 174, vgl. Lanthaler 1990: 64).

Lanthaler beschreibt, dass bis in die Mitte der 80er Jahre der Dialekt in Südtirol keinen hohen Stellenwert hatte. Die Angst, die während des Faschismus entstanden war, dass die deutsche Sprache in Südtirol in die Privatsphäre abgedrängt würde und zum Aussterben verurteilt sei, wirkte in der Bevölkerung noch lange nach. Eine weit verbreitete Meinung war, dass die Verbindung zum deutschen Sprachraum und der Spracherhalt nur durch eine sehr hohe standardsprachliche Kompetenz möglich sei (vgl. Lanthaler 1990: 69). Die Standardsprache wurde somit laut Egger als Garant für das Überleben der deutschen Sprache hingestellt und der Dialekt wurde als minderwertig abgestuft (Egger 2006: 51).

Erst in den 80er Jahren erfuhr der Südtiroler Dialekt eine Aufwertung. Der Grund dafür lässt sich zum einen daraus ableiten, dass Dialekten im gesamtdeutschsprachigen Raum eine höhere Bedeutung zugeschrieben wurde. So erwähnt Lanthaler, dass in den 70er und 80er Jahren eine Reihe von Beschreibungen veröffentlicht wurden, welche zeigen, dass der Dialekt ein vollwertiges System darstellt, das zu mehr als zur „alltäglichen Kommunikation einer ländlichen Bevölkerung reicht“ (Lanthaler 1990: 66). Zum anderen hängt dies sicher auch mit dem neuen Selbstbewusstsein der SüdtirolerInnen zusammen, welches durch einen großen wirtschaftlichen Aufschwung und durch die Etablierung Südtirols als beliebtes Urlaubsziel aufgebaut wurde.

In dieser Zeit gewann der Dialekt neue Domänen hinzu, in denen vorher vorwiegend Standarddeutsch verwendet wurde. So war es nun nicht mehr ungewöhnlich in Radio- oder Fernsehinterviews eine eher dialektnahe Sprache zu hören. Der Dialekt wurde auch in der Werbung (sowohl in Printmedien als auch im Radio) verwendet und einige Liedermacher und Schriftsteller fingen an, ihre Texte im Dialekt zu verfassen (vgl. Meraner 2004: 65).

Außerdem verwenden heute fast alle Jugendliche (und auch immer mehr Erwachsene) vermehrt den Dialekt zum Verfassen von E-Mails, in den Kurznachrichten über Handy oder auf Facebook⁴.

Diese Entwicklungen sind vergleichbar mit jenen in anderen dialektsprachigen Gebieten, sie zeigen jedoch, dass in Südtirol nicht mehr klar zwischen den Domänen des Dialekt- und Standardgebrauchs unterschieden werden kann.

Der Dialekt hat also in Südtirol in den 80er Jahren eine Aufwertung erfahren, jedoch ist das Verhältnis Dialekt-Standard auch heute noch viel diskutiert und kein einfaches.

⁴ vgl. DiDi-Projekt an der EURAC:

<http://www.eurac.edu/de/research/projects/Pages/projectdetails.aspx?pid=11204>

Wie aus der geschichtlichen Darstellung erkennbar wird, ist Sprache in Südtirol ein komplexes und emotionsbehaftetes Thema. Die Ursache für die Geringschätzung des Dialekts sieht Lanthaler dabei darin, dass sozial verankerte Wertungen auf linguistische Ebene verschoben worden seien (vgl. Lanthaler 1990: 66).

Die Angst vor der Entnationalisierung und dem Verlust der Verbindung zum deutschen Sprachraum wirken bis heute im historischen Gedächtnis der Bevölkerung.

Dies führt dazu, dass sich die Südtiroler Printmedien, vor allem die „Dolomiten“, bis heute sehr intensiv mit den Themen Sprachverfall und Sprachpflege auseinandersetzen, wobei von Abfalterer kritisiert wird, dass diese Auseinandersetzung oftmals nicht auf wissenschaftlichen Ergebnissen basiert, sondern auf der subjektiven Haltung von Seiten der AutorInnen (vgl. Abfalterer 2007: 37ff).

4.1.2 Historisch-geografische Aspekte

Aus linguistischer Sicht gehören die in Südtirol gesprochenen Dialekte, nach einschlägiger Forschung und nach den Karten des Tiroler Sprachatlasses zum südbayrischen Dialektraum (vgl. Egger 2006, Lanthaler 1990, Meraner/Oberhofer 1982).

Zu erwähnen ist dabei die Tatsache, dass es nicht den einen Südtiroler Dialekt, sondern verschiedene Südtiroler Dialekte gibt, die sich linguistisch kaum von den Dialekten in Nordtirol unterscheiden.

Die einzigen Unterschiede, die sich durch die Trennung Süd- und Nordtirols ergeben haben, liegen laut Stickel im Suprasegmentalen, vor allem in der Satzmelodie. Auch hat der Norden durch die ostösterreichische Sprachregelung in Lexik und Semantik Änderungen erfahren, die der Süden nicht mitgemacht hat. Und die gänzlich andere Verwaltungsstruktur im Süden hat zu einer Reihe von lexikalischen und semantischen Veränderungen geführt. (vgl. Stickel 1996: 373).

Wie Egger sich auf den *Tirolerischen Sprachatlas* und den *Wortatlas der Deutschen Sprache* beziehend beschreibt, gibt es jedoch keine Merkmale, die eine globale Unterscheidung zwischen den Südtiroler und den Nordtiroler Dialekten zulassen.

Die Grenzen zwischen den Dialekten verlaufen hingegen eher zwischen einem östlichen, einem mittleren und einem westlichen Teil Tirols, was mit historischen und geographischen Faktoren zusammenhängt (vgl. Egger 2006: 45).

Die Grenzlinie zwischen dem Ost- und Westflügel zieht dabei zwischen Schaz und Telfs im heutigen Nordtirol nach Süden und verläuft in Südtirol zwischen Brixen und Meran.

Laut Egger zählen die Dialekte des Ostflügels des Landes (Unterinntal und Pustertal) zu den Bairischen und verraten ihre Nähe zum Kärntnerischen (der Ostteil Südtirols und Kärnten bildeten über lange Epochen einen Verwaltungsbezirk).

Das restliche Gebiet gehört zum Westflügel, der sich bereits als Übergangsgebiet zum Alemannischen zeigt, jedoch haben sich auch hier noch die bairischen Merkmale durchgesetzt (vgl. Egger 2006: 46f).

Lanthaler beschreibt außerdem einen mittleren Teil, welcher neben eigenen Charakteristiken, auch Merkmale mit der östlichen und der westlichen Region aufweist (Lanthaler 1990: 61).

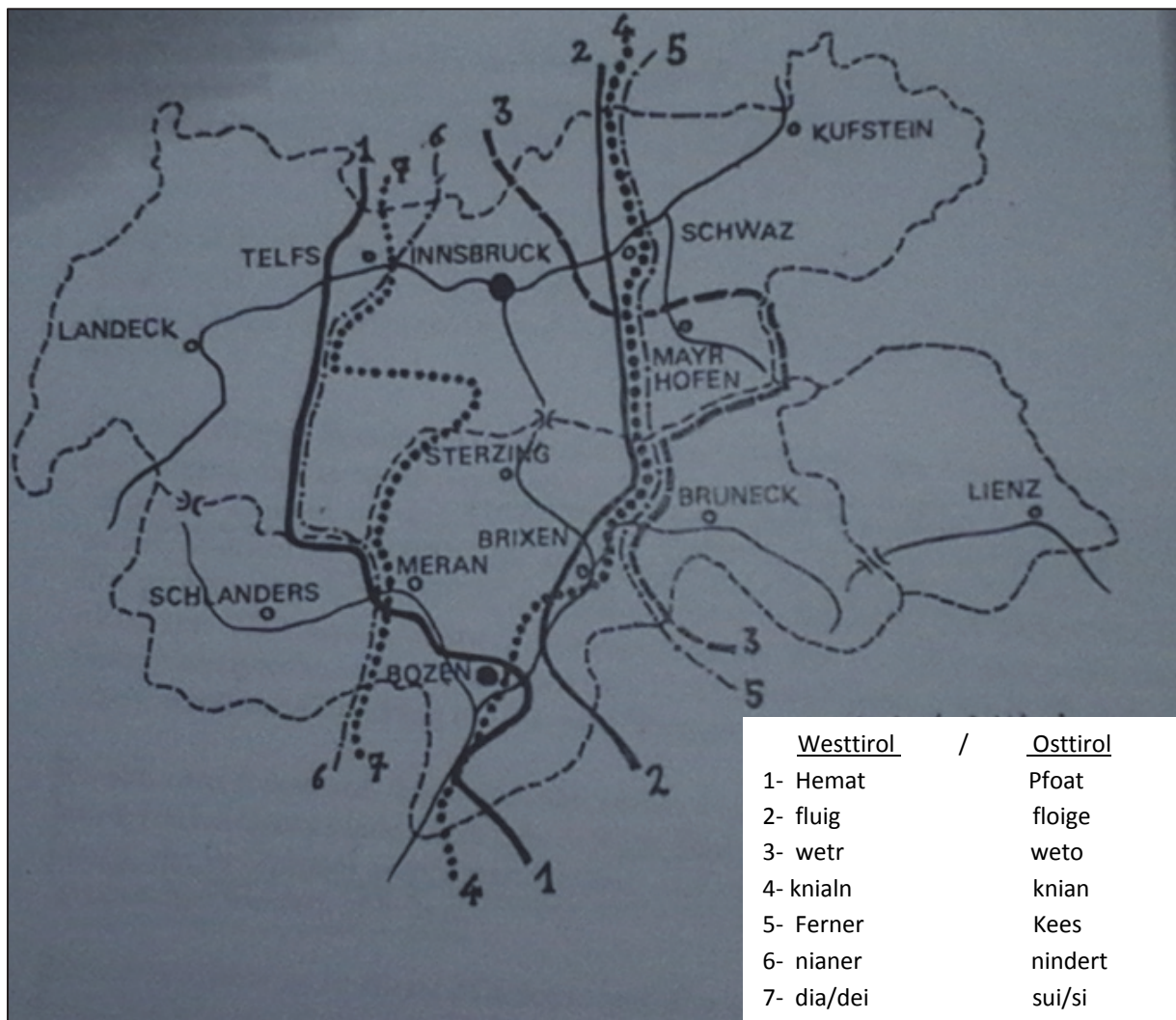


Abb. 1: Isoglossen „Westtirol – Osttirol“ (Quelle: Egger 2006: 46)

Eine weitere Einteilung wird von Egger zudem in Zentral- und Randtirol vorgenommen. Mit Zentraltirol sind dabei jene Hochtäler gemeint, welche vom Norden und Süden zum Alpenhauptkamm ziehen. Diese Hochtäler wurden erst spät (zum Teil erst im 20. Jh.) dem Verkehr erschlossen und haben somit häufig ihren ursprünglichen Lautstand und die lokale Ausprägung behalten (Egger 2006: 47).

Unterschiede in den Tiroler Dialekten lassen sich somit auch nach Verkehrstälern feststellen, die dem sprachlichen Einfluss aus anderen Gegenden gegenüber offen sind, und nach Nebentälern bzw. Bergsiedlungen, die aufgrund ihrer Abgeschlossenheit ältere Formen eher

bewahrten. So passiert es laut Meraner, dass sich in Südtirol die Dialekte in den am dichtesten besiedelten Gebieten um Bozen, Brixen, Meran und in den Tälern zwischen diesen Städten immer mehr annähern und ihre Besonderheiten ablegen. In den Seitentälern hat sich hingegen eine deutliche lokale Ausprägung erhalten (vgl. Meraner 2004: 65).

4.1.3 Strukturelle Aspekte

Da eine Beschreibung der strukturellen Aspekte der Südtiroler Dialekte den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sollen im Folgenden nur einige Merkmale aus der Lautlehre beschrieben werden, welche als typisch für die Dialekte des beschriebenen Raumes hervorgehoben werden.

Laut Zehntner handelt es sich bei den Südbairischen Dialekten um „archaisch anmutende Dialekte“, die im Gegensatz zu anderen Bairischen Dialekten, die historischen Lautstände besser bewahrt haben (vgl. Zehntner 1985: 63). Als charakteristisch hebt er dabei vor allem die Verschlusslautverschiebung hervor, die auch im Fall von germanisch *k* > *kch* erhalten ist (z.B. *kchrankch*-krank). Ein Merkmal der südbairischen Dialekte ist weiterhin laut Zehntner die Bewahrung der Nebentonsilben, z.B. *ge-*, *-en*, (z.B. *getrogen* vs. mittelbairisch *droogn*), wobei hier bemerkt werden muss, dass für die Südtirolerischen Dialekte gilt, dass das „e“ des Suffixes in den meisten Fällen weggelassen wird (*getrogn*) (vgl. Tschöll 2001: 380).

Im Bereich der Vokale ist eine doppelte Verdampfung des *a*-Lautes hin zum [â] und zum gedehnten *o* [ô] kennzeichnend.

Der Wechsel des [a] zum [â] tritt dabei laut Tschöll jeweils vor den meisten Konsonantenverbindungen auf, z.B. vor *ch*, *ff*, *gd*, *ld*, *mm*, *nd*, *ns*, *rt*, usw. (*Dâch* - Dach, *schâffn* - schaffen, *Jâgd* - Jagd, *bâld* - bald, *Lâmm* - Lamm, *Hând* - Hand, *Gâns* - Gans, *Bârt* - Bart) (vgl. Tschöll 2001: 376).

Die Umlautung des [a] zum *ô* erfolgt hingegen vor den folgenden Konsonanten: *b*, *d*, *f*, *g*, *l*, *r*, *s*, *t* (*Gôbl* - Gabel, *lôdn* - laden, *Schôf* - Schaf, *Tôg* - Tag, *Tôl* - Taal, *Jôhr* - Jahr, *Grôs* - Gras, *Rôt* - Rat).

Kennzeichnend für diese Dialekte sind weiterhin die fallenden Diphthonge *eo*, *oa* für standarddeutsch *ê* und *ô* und für den <ei> geschriebene und als „ai“ ausgesprochenen Diphtong (*Sea* - See, *roat* - rot, *zwoa*- zwei) (vgl. Zehntner 1985: 63; Tschöll 2001: 377).

Im Bereich der Vokale ist weiterhin zu erwähnen, dass [ê] zu „ëi“ werden kann (z.B. *Gëignd* - Gegend, *rëidn* - reden).

[eu] wird häufig zu „ai“ (*Hai* - Heu; *Haiser* - Häuser), seltener zu „ui“ (z.B. *Fuier* - Feuer, *Stuier* - Steuer).

Für das „i“ ist zu verzeichnen, dass sich das Standarddeutsche <ie> zu <ia> verändern kann (z.B. *Briaf* – Brief, *Liad* - Lied).

Für den o-Laut ergeben sich im Dialekt drei Entsprechungen. Zum einen kann ein „a“ oder ein „u“ angehängt (z.B. *froah* – froh, *Noat* – Not, *Boudn* – Boden) und zum anderen kann er durch „u“ ersetzt werden (z.B. *Summer* – Sommer, *Sunn* – Sonne).

Das [u] des Standarddeutschen hat hingegen sein Gegenstück im „ua/uë“ des Dialekts (z.B. *muaß* – muss, *Fuaß/Fuëß* – Fuß) (vgl. Tschöll 2001: 372ff).

Im Bereich der Konsonanten unterscheidet Tschöll zwischen der Ersetzung eines Lautes durch einen anderen und der Einfügung von Konsonanten für eine günstigere Lautung.

Im ersten Fall ist häufig eine Ersetzung des standarddeutschen <h> durch ein mundartliches „ch“ zu verzeichnen (z.B. *Vich* – Vieh, *zach* – zäh). Außerdem lassen sich Lautveränderungen wie jene vom zum „f“ (z.B. *schraufn* – schrauben) vom <nn> zum „ng“ (z.B. *g'wingen* – gewinnen) oder vom <ck> zum „ch“ (z.B. *bâchn* – backen) feststellen.

Im zweiten Fall gibt es die Tendenz bezüglich der Verbenendung der Pluralendung von Substantiven zum Ausgleich für die Weglassung des <e> ein „m“ oder ein „d“ einzuschieben (z.B. *glâbm* – glauben, *Lâmpm* – Lampen oder *baudn* – bauen).

4.2 Standardsprache und Plurizentrik

Bevor im Folgenden die Südtiroler Standardsprache beschrieben werden kann, sollen die Konzepte von *Standardsprache* und *Plurizentrik* definiert werden. Diese bilden die Basis für die Beschreibung der Südtiroler Standardsprache.

Anhand einschlägiger Definitionen von Standardsprache wird dabei gezeigt, dass es sich im Falle der deutschen Sprache in Südtirol um eine Standardsprache handelt. Anschließend wird diese dann anhand des Konzepts der Plurizentrik im gesamt deutschsprachigen Raum verortet.

4.2.1 Standardsprache

Dittmar/Schmidt-Regener liefern eine knappe Definition von Standardsprache. Sie verstehen darunter eine Sprache „dessen Normen den höchsten Verbindlichkeitsgrad für alle Angehörigen einer politisch definierten Kommunikationsgemeinschaft besitzen, da sie in Regelwerken kodifiziert und deshalb präskriptiv sind“ (Dittmar/Schmidt-Regener 2001, 521).

Im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird Standardsprache ähnlich wie von Dittmar/Schmidt-Regener als „die in den Grammatiken und Wörterbüchern einer Sprache kodifizierte Ausprägung einer Einzelsprache, die für die betreffende Sprachgemeinschaft einer Nation verbindlich ist und in öffentlichen Situationen als sprachliche Norm gilt“ definiert. Ergänzt wird hier, dass sie „schriftlich und mündlich gebraucht und in formalen und Bildungskontexten als angemessen angesehen wird“ und dass „zur Herausbildung und

Durchsetzung einer einheitlichen Aussprache, die als Lautstandard angesehen wird, im 20. Jh. neben Orthografieregeln vor allem die Massenmedien beitragen“ (Höhle 2010: 319). Berücksichtigung findet zudem auch die Tatsache, dass die deutsche Sprache als plurizentrische Sprache über mehrere Standardvarietäten verfügt.

Im Folgenden soll genauer auf die Definitionen von Spiekermann und Ammon eingegangen werden. Diese entwickelten Konzepte von Standardsprache, worin die deutsche Sprache in Südtirol inkludiert werden kann.

Spiekermann beschreibt Standardsprache im Verhältnis zu anderen regionalen Varietäten, wobei er Standardsprache als einen Extrempol und Dialekt als den anderen Extrempol festlegt.

Zwischen diesen beiden Polen befinden sich die Regionalsprachen, die regionalen Standards und die nationalen Standards:

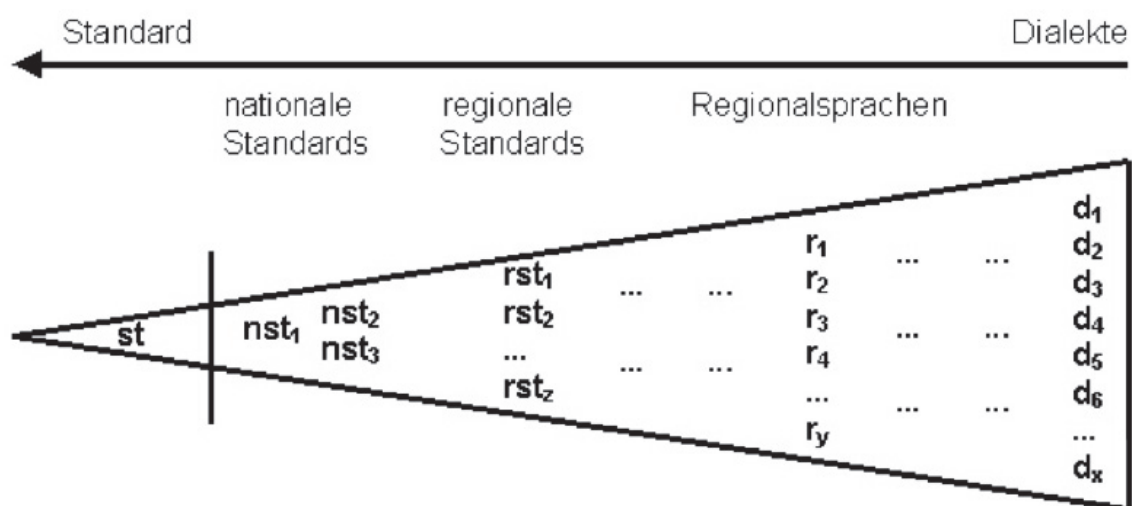


Abb. 2: Modell regionaler Varietäten des Deutschen (Quelle: Baßler/Spiekermann 2007)

Von den Regionalsprachen ist ein fließender Übergang, sowohl zu den Dialekten als auch zu den regionalen Standardsprachen, anzunehmen. Spiekermann spricht hierbei von einem Kontinuum von Varietäten, welche sich durch folgende Faktoren unterscheiden (vgl. Spiekermann 2007: 120f):

- *Die kommunikative Reichweite:* Diese ist bei der Standardsprache am höchsten, da sie im gesamtdeutschen Sprachraum als Kommunikationsmittel eingesetzt werden kann. Beim Dialekt ist sie hingegen am geringsten. Dieser kann in Extremfällen auf einen Ort beschränkt sein.

- *Verwendung dialektaler Merkmale:* Die Standardsprache enthält grundsätzlich keine bzw. nur sehr wenig Dialektmerkmale. In den Dialekten finden sich dem gegenüber die meisten Dialektmerkmale.
- *Die Gesprächssituation:* Die Standardsprache wird vorwiegend in formellen, öffentlichen Situationen verwendet, da von ihr die größtmögliche Verständlichkeit erwartet wird. In informellen, privaten Situationen wird hingegen sehr viel häufiger Dialekt gesprochen.
- *Die sprachliche Norm:* Die Standardsprache liegt genormt in so genannten Kodizes vor. Dort kann nachgeschlagen werden, wie z.B. ein Wort der Standardsprache geschrieben, ausgesprochen oder grammatikalisch und semantisch korrekt eingesetzt werden kann. Zum Dialektpol hin nimmt die Normtreue immer mehr ab. Dialekte haben häufig eigene Regeln, welche jedoch nicht genormt und kodifiziert sind und somit am weitesten von der Standardnorm entfernt sind.

Spiekermann hebt außerdem hervor, dass es einen Standard, wie er in den Nachschlagewerken beschrieben wird, nicht gibt und dass selbst geschulte SprecherInnen nicht im Stande seien, einen völlig variationsfreien oder von regionalen Einflüssen unberührten Standard zu artikulieren.

Deshalb spiele heute vielmehr die Unterscheidung von Gruppen von Standardvarietäten eine Rolle, die häufig in nationale und regionale Standardvarietäten eingeteilt werden.

Wichtig ist dabei laut Spiekermann die Tatsache, dass die deutsche Sprache in unterschiedlichen Nationen Amtssprache ist und somit unterschiedlichen Norminstanzen unterliegt. In Deutschland, Österreich, Liechtenstein, Luxemburg und in der Schweiz ist Deutsch nationale Amtssprache. In Südtirol und Ostbelgien ist sie zudem regionale Amtssprache.

Die drei großen deutschsprachigen Nationen verfügen dabei über je eigene Sprachkodizes und somit über eine eigene nationale Standardvarietät. Die anderen Länder und Regionen, also auch Südtirol, verfügen hingegen über keine eigenen Sprachkodizes, weshalb sie zur Gruppe der regionalen Standardvarietäten zugeordnet werden können (vgl. Spiekermann 2007: 123).

Ammon definiert *Standardvarietät* in Abgrenzung zu *Nonstandardvarietät*, wobei ein wesentliches Merkmal die unterschiedliche Verankerung in der Gesellschaft ist. Nonstandardvarietäten können zu den Bräuchen einer Gesellschaft gezählt werden. Sie werden informell tradiert, werden also nicht gelehrt und wer sie nicht befolgt, gehört nicht zur betreffenden Traditionsgemeinschaft.

Im Gegensatz dazu, sind *Standardvarietäten* (Ammon 2005: 32) :

- a) kodifiziert, d.h. es gibt für sie Sprachkodizes oder -kodexe im Sinne autoritativer Nachschlagewerke für den korrekten Gebrauch. Sie werden
- b) förmlich gelehrt, und sie haben
- c) amtlichen Status, schon durch die Schule, aber meist darüber hinaus. Als Folge davon wird
- d) die Einhaltung ihrer Normen kontrolliert von Sprachnormautoritäten von Berufswegen, zu deren Berufsaufgaben die Korrektur von Sprachfehlern gehört, z. B. Lehrer oder Vorgesetzte auf Ämtern.

Ammon stellt als ein wichtiges Merkmal für Standardsprachlichkeit die Kodifizierung (das Festhalten von Sprachnormen in Regeln) in den Vordergrund. Entscheidend ist dabei, wer die Normen festlegt und in welchem Auftrag dies erfolgt. Auch hier stellt der Autor die beiden Konzepte *Standardvarietät* und *Nonstandardvarietät* einander gegenüber. Bei *Nonstandardvarietäten* werden die Normen informell gesetzt, scheinbar von der Gesellschaft als ganzer. Als Normautoritäten gelten die Eltern, welche die Normen an ihre Kinder weitergeben.

Bei *Standardvarietäten* verläuft die Normsetzung hingegen förmlicher und durch ein Zusammenspiel verschiedener Instanzen in einem sozialen Kräftefeld (vgl. Ammon 2005: 32-36):

a) *Modellsprecher oder -SchreiberInnen* und die von ihnen hervorgebrachten Modelltexte sind in dem Sinn normgebend, dass sich Normautoritäten (z.B. Lehrer) darauf berufen können. Als *ModellsprecherInnen* bzw. *-SchreiberInnen* gelten NachrichtensprecherInnen in Massenmedien, SchauspielerInnen, JournalistInnen und SchriftstellerInnen, aber auch PolitikerInnen. Als Modelltexte dienen die von diesen Personen veröffentlichten mündlichen und schriftlichen Prosa- oder Sachtexte: öffentliche Reden, Zeitungstexte usw.

Als modellhaft gelten die Texte dabei:

- aufgrund ihrer Öffentlichkeit,
- aufgrund der sprachlichen Meisterschaft, die ihnen zugeschrieben wird, und
- durch den sozialen Status ihrer Sprecher oder Schreiber und Beurteiler.

b) Als *SprachexpertInnen* gelten sprachwissenschaftliche Fachleute. Sie können bei Sprachkonflikten um Rat gefragt werden und kritisieren gegebenenfalls die Normsetzung des Kodex, wobei sie unter Umständen Änderungen in späteren Auflagen bewirken können.

c) *Sprachnormautoritäten* sind hingegen Personen, die über die Autorität verfügen, das Sprachhandeln anderer Personen zu korrigieren. Durch sie kommen die Sprachnormen zum

Ausdruck, da sie direkte Kontrolle über das Sprachhandeln haben. Als die vielleicht wichtigsten Sprachnormautoritäten identifiziert Ammon die Lehrer, deren Aufgabe es ist, die standardsprachlichen Normen in der Schule zu vermitteln. Außerdem gehören Amtsvorsteher, die z.B. ihre SekretärInnen korrigieren, VerlagslektorInnen, die AutorInnen korrigieren, oder RedakteurInnen und DirektorInnen in den Massenmedien zu den Sprachnormautoritäten.

d) *Sprachkodices* sind Nachschlagewerke für den standardsprachlichen Sprachgebrauch. Sie sind normgebend und die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft können sich auf sie berufen. Im Falle der deutschen Sprache gelten der Duden für Deutschland, das Österreichische Wörterbuch (ÖWB) für Österreich und der Schweizer Schülerduden für die Schweiz als verbindlich.

Im sozialen Kräftefeld findet schließlich auch die *Bevölkerungsmehrheit* Erwähnung. Diese wirkt indirekt auf die Sprachnormen ein. Wenn Modellschreiber- oder Sprecher in ihren Modelltexten Ausdrücke verwenden, welche sich aus dem Sprachgebrauch unter der Bevölkerungsmehrheit entwickeln, kann dies eine Aufnahme in die Standardsprache bewirken.

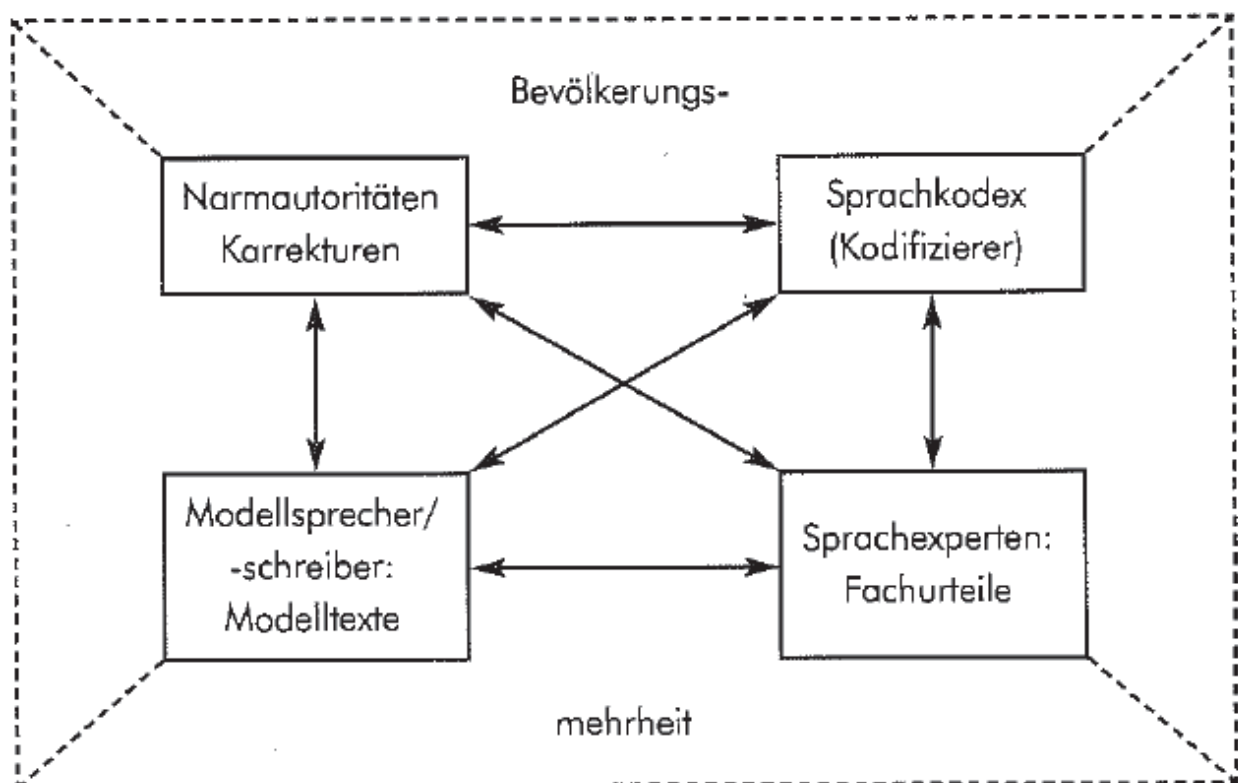


Abb. 3: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät (Quelle: Ammon 2001: 18)

Wird das Modell des sozialen Kräftefeldes für die Beantwortung der Frage, ob es sich bei der deutschen Sprache in Südtirol um eine Standardsprache handelt, herangezogen, so kann aus den Darlegungen in Kapitel 1 folgendes festgestellt werden:

- a) Durch die Vielfalt an eigenen Print- sowie Rundfunkmedien gibt es in Südtirol sowohl ausreichend Modellsprecher- als auch SchreiberInnen, auf welche sich Normautoritäten beziehen können. Außerdem verfügt Südtirol über eine Fülle von Belletristik und Sachliteratur, vor allem naturkundlichen, historischen und kunstgeschichtlichen Charakters. Auch eigene Fachliteratur im Bereich Recht und Verwaltung existiert (vgl. Ammon 2001: 24).
- b) In den Forschungseinrichtungen an der EURAC, an der Universität Bozen und in den entsprechenden Ämtern der Autonomen Provinz Bozen sind SprachexpertInnen tätig, welche sich mit dem Sprachgebrauch auf verschiedene Ebenen auseinandersetzen und mit der Schaffung und Einhaltung von Normen beschäftigen.
- c) In den deutschen Schulen unterrichten Lehrpersonen aus Südtirol mit deutscher Muttersprache, welche als Sprachnormautoritäten fungieren. (An dieser Stelle kann jedoch nicht darauf eingegangen werden, an welche Normen sich die Lehrpersonen halten oder welche Varianten des Deutschen sie im Unterricht zulassen, da bisher dazu keine empirischen Untersuchungen vorliegen).

Außerdem gibt es eigene Verlage in Südtirol (z.B. Athesia, A. Weger Verlag, Tappeiner G, Edition Raetia, Der Provinz Verlag usw.) mit eigenen VerlagslektorInnen, welche durch ihre Korrekturarbeiten standardsprachliche Normen vermitteln.

- d) Bisher gibt es in Südtirol keinen eigenen Sprachkodex. Das Amt für Sprachangelegenheiten veröffentlicht Tipps für eine bürgerfreundliche Verwaltungssprache sowie Beschreibungen der sprachlichen Überprüfung von Rechtsvorschriften. Außerdem gibt es die „Terminologiekommision“ an der EURAC, welche die authentische Interpretation rechtsrelevanter Termini erarbeitet und publiziert. Beide Einrichtungen befassen sich jedoch ausschließlich mit der Amtssprache (vgl. Lanthaler 2005: 172).

Die Aufnahme einiger Südtiroler Varianten in das Variantenwörterbuch des Deutschen, die Dissertation von Abfalterer (2007), auf welche in diesem Kapitel noch genauer eingegangen wird und die Initiative Korpus Südtirol (siehe Kapitel 1) stellen allerdings erste Schritte in Richtung eines eigenen Kodex in Südtirol dar.

4.2.2 Plurizentrik

Da es sich bei der Südtiroler Standardsprache um eine regionale Variante der deutschen Sprache handelt, ist es wichtig diese im Rahmen eines Konzeptes zu betrachten, welches den Bezug zum gesamten deutschen Sprachraum herstellt.

In Anlehnung an Abfalterer (2007), welche die aktuellste und ausführlichste Untersuchung zur Südtiroler Standardsprache durchführte, soll dabei auf das Konzept der Plurizentrik eingegangen werden. Diesem liegen verschiedene Definitionen zu Grunde.

So schreibt Ammon: „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).

Auch Rudolf Muhr spricht davon, dass Plurizentrische Sprachen in mehreren Staaten vorkommen und 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). Für die Beschreibung des asymmetrischen Verhältnisse zwischen Varietäten verwendet er die Begriffe D(dominante)- und A(ndere)-Nationen wobei er zehn konkrete Asymmetrien identifiziert, wie z.B., dass die Sprecher der D-Nationen die eigene Varietät in der Regel als Standard betrachten, die Varietäten der A-Nationen hingegen als Abweichungen.

Pollak legt in seiner Definition hingegen den Akzent auf die Gleichwertigkeit der staatsnationalen Varietäten: „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).

Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist die von Ammon in seiner Publikation *„Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten“* (1995) vorgenommene Unterscheidung zwischen nationalen Vollzentren und nationalen Halbzentren. Zunächst definiert er dabei eine „plurinationale“ Sprache, welche eine plurizentrische Sprache ist, zu deren Zentren

mindestens zwei Nationen zählen. Dabei wird von Vollzentren gesprochen, wenn die standardsprachlichen Besonderheiten in eigenen Nachschlagwerken festgehalten und autorisiert sind. Im Falle des Deutschen wären somit Deutschland, Österreich und die Schweiz nationale Vollzentren. Beim Fehlen eines eigenen Kodex spricht man hingegen von „nationalen Halbzentren“. Die Standardsprache ist in diesem Fall nicht endo- sondern exonormiert, es werden also ausländische Kodizes, beispielsweise Wörterbücher aus anderen Zentren verwendet. Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol zählen demnach laut Ammon zu den Halbzentren der deutschen Sprache.



Abb. 4: Die nationalen Zentren der deutschen Sprache (Quelle: Variantenwörterbuch 2004: XXXIII)

Die für eine Nation spezifischen standardsprachlichen Formen nennt man „(nationale) Varianten“. Die nationalen Varianten Österreichs werden dabei als „Austriazismen“, jene Deutschlands als „Teutonismen“ und jene der Schweiz als „Helvetismen“ bezeichnet (vgl. Ammon 1995: 142ff, DeCilia 2006: 53). Für Südtirol prägte hingegen Abfalterer (2007) in ihrer Dissertation *„Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semanticke Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols“* den Begriff *Südtirolismus*.

Wichtig im Zusammenhang mit den Varianten der unterschiedlichen Zentren ist die Unterscheidung zwischen spezifischen Varianten und unspezifischen Varianten. Spezifische Varianten werden nur innerhalb eines Zentrums als Standard gebraucht. Ein Beispiel hierfür wäre der Ausdruck „Tacker“, welcher nur in Deutschland standardsprachlich verwendet wird. In Österreich wird hingegen die Bezeichnung „Klammermaschine“ verwendet und in der Schweiz ist „Bostich“ gebräuchlich (vgl. Ammon 2005: 30). Unspezifische Varianten kommen hingegen in mehr als einer Nation vor, z.B. die Matura in A und CH (gegenüber dem Abitur in D).

Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Standardvarietäten der deutschen Sprache vollziehen sich hauptsächlich auf lexikalischer Ebene, jedoch sind sie auch auf allen anderen Ebenen, sowohl in geschriebener als auch in gesprochener Sprache anzutreffen (vgl. Spiekermann 2007: 125).

4.2.2.1 Variantenwörterbuch des Deutschen

Eine differenzierte Dokumentation des plurizentrischen Wortschatzes der deutschen Sprache stellt das „Variantenwörterbuch des Deutschen“ (2004) dar. Dieses enthält ca. 12.000 Wörter und Wendungen des Standarddeutschen „also des im öffentlichen Sprachgebrauch als angemessen und korrekt geltenden Deutschs“, welche nationale oder regionale Besonderheiten aufweisen (Ammon et al. 2004: XI). Außerdem waren für die Aufnahme in das Wörterbuch weitere Kriterien, wie z.B. die Häufigkeit in den Quellen oder die Behandlung der Wendungen in anderen Wörterbüchern, ausschlaggebend. Dies führte zur Aufnahme von spezifischen und unspezifischen Besonderheiten Österreichs, Deutschlands und der Schweiz und vorwiegend spezifischen Besonderheiten Liechtensteins, Luxemburgs, Ostbelgiens und Südtirols. Weiters wurden Bezeichnungen nationaler und regionaler Sachspezifika und Institutionen, Redewendungen, Abkürzungen, geographische Namen und nationaltypische Vornamen in das Wörterbuch aufgenommen.

Nicht berücksichtigt wurden hingegen Wendungen aus der Fachsprache oder solche, die nicht dem Standard angehören (vgl. Ammon et al. : XIf).

Den hauptsächlichsten Artikeltyp stellen die Primärartikel dar. Diese enthalten das Stichwort (Lemma), Arealangabe(n), grammatische Angaben, Bedeutungserläuterung und Belege. Außerdem bekommt jedes Stichwort entweder eine Betonungs- oder Ausspracheangabe:

törggelen STIR (nur im Inf., meist substantiviert): >im Herbst [im Gasthaus] jungen Wein mit ↑ Maroni [und ↑Speck] zu sich nehmen <: *Am darauf folgenden Sonntag ab 10.30 Uhr vormittags Frühschoppen und Törggelen mit unverfälschter Volksmusik angesagt* (Dolomiten 17.10.2001, Internet) – Vgl. Torggl – Dazu: **Törggeleabend, Törggelefahrt, Törggelekeller, Törggelemenü, Törggelepartie, Törggelezeit**

Das Variantenwörterbuch kann zwei große Verdienste verzeichnen, welche auch für die deutsche Sprache in Südtirol bedeutend sind. Zum einen ermöglichte das Variantenwörterbuch auf rein linguistischer Ebene die Erfassung und Beschreibung der Varianten und zum anderen wurden auf soziolinguistischer Ebene die Varianten aufgewertet, indem sie gleichwertig nebeneinander gesetzt wurden. Abfalterer bringt dies in ihrer Dissertation treffend zum Ausdruck: „Es wird nicht mehr von einem richtigen bzw. besseren oder falschem bzw. schlechterem Deutsch gesprochen, sondern der Blick auf die Besonderheiten wird geschärft und das Bewusstsein für die Abweichungen und deren kritische Bewertung wird erhöht“ (Abfalterer 2007: 56).

Für Südtirol spielte das Variantenwörterbuch insofern eine wichtige Rolle, als es erstmals die Beschreibung der Südtiroler Varianten in großem Umfang und im gesamtdeutschen Kontext ermöglichte. So wurde im Zuge der Arbeiten zum Variantenwörterbuch von MitarbeiterInnen des Germanistischen Instituts der Universität Innsbruck seit dem Jahr 2000 ein umfangreicher Südtirolkorpus (Belletristik 12, Zeitungen 11, Zeitschriften 14, Sachbücher 7, Gebietsmonographien 2, Broschüren und Verzeichnisse 10, Werbeblätter 6, amtliche Schreiben 2, Formulare 8, Hörbelege von Südtirol heute, Internet, 74 Datenbanken, Sekundärliteratur) nach Auffälligkeiten untersucht und anschließend 253 spezifische und 126 unspezifische Südtirolismen in das Variantenwörterbuch eingetragen (vgl. Lathaler 2005: 186f).

Da jedoch eine große Anzahl der Varianten aus Platzgründen nicht in das Variantenwörterbuch aufgenommen werden konnte, wurde von der Universität Innsbruck ein Subprojekt zur Weiterführung der Südtiroler Datenbank finanziert. Dabei wurde ein Korpus in der Größenordnung von ca. 19.000 Datensätzen erstellt. Grundlage der Datenbank stellten dabei ausschließlich schriftliche Quellen (Tageszeitungen, Wochen- und Monatsmagazine, Fachzeitschriften und Fachliteratur, Prosatexte, Sachbücher, Werbetexte, Broschüren, Internet usw.) aus dem Zeitraum von ca. 1990-2002 dar.

Dieses Korpus wurde anschließend von Abfalterer (2007) ausgewertet und in primäre und sekundäre Südtirolismen klassifiziert. Als primäre Südtirolismen gelten dabei jene Lemmata,

welche nur in Südtirol vorkommen, also standardsprachliche Südtiroler Varianten (z.B. Breatl), Sachspezifika (z.B. Pergel) oder Wörter, die in Südtirol gegenüber dem restlichen deutschsprachigen Raum eine höhere Frequenz (z.B. Supplenz) aufweisen (vgl. Abfalterer 2007: 68). Als sekundäre Südtirolismen gelten hingegen Wörter, die sich mit solchen aus den anderen deutschsprachigen Ländern überschneiden.

Zusammen mit jenen 350 Einträgen aus dem Variantenwörterbuch konnten von Abfalterer schließlich insgesamt ca. 550 Lemmata als primäre oder sekundäre und/oder Lemmata mit einer Sonderbedeutung in Südtirol in einem Wörterbuchteil (mit ähnlicher Beschreibung, wie im Variantenwörterbuch) gesammelt werden. Weitere 70 Artikel wurden unter die Gruppe *unspezifische Restlemmata* klassifiziert.

Datensätze in der Datenbank		Lemmata/Artikel im WB-Teil	
unbearbeitet	0		
in Bearbeitung ⁵	5.013		
fertig	7.653		
ausgeschieden ⁶	6.418		
Datensätze gesamt	19.091	Artikel (gesamt)	621
Primäre Südtirolismen	3.039	Primäre Südtirolismen	303
		Sekundäre Südtirolismen	250
		Unspezifische restlemmata	69

Tab. 3: Verteilung der Lemmata in der Datenbank (Quelle: Abfalterer 2007: 69)

4.3 Die Besonderheiten des Südtiroler Standarddeutschen

Die historischen Ereignisse, wie sie in Kapitel 1 dargestellt wurden, trennten die Region nicht nur politisch, sondern auch sprachlich von Österreich. Der Versuch der „Italianisierung“ beeinflusste die deutsche Sprachkultur in Südtirol in mehrerer Hinsicht. So zeigt Abfalterer (2007), dass sich auf der einen Seite die Angst vor Überfremdung durch Einflüsse aus dem Italienischen und vor dem Verlust der Verbindung mit dem größeren deutschen Sprachraum auf die deutsche Sprache in Südtirol auswirkte. Auf der anderen Seite erfuhr sie jedoch auch durch Entlehnungen und Übersetzungen aus dem Italienischen Veränderungen.

Das Resultat dieser Entwicklung, zusammen mit Südtirol-spezifischen Ausdrücken, welche ohne Einfluss der Italianisierung entstanden, macht die Eigenheit der deutschen Sprache in Südtirol aus.

⁵ Fragliche bzw. schwer einschätzbare Lemmata

⁶ Dialektale, singuläre oder gemeindeutsche Lemmata

Wie sich diese Besonderheiten auf der Ebene des Wortschatzes manifestieren wird im Folgenden ausführlich beschrieben. Da zu den Besonderheiten des Südtiroler Deutschen auf den anderen Ebenen keine ausführlichen empirischen Untersuchungen vorliegen, beschränkt sich die Darstellung in dieser Arbeit auf den Wortschatz.

Seit den 60er Jahren wurden einige Versuche unternommen, Wortlisten des Südtiroler Wortschatzes zu erstellen und diesen zu beschreiben. Dabei wurden jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt.

So hat Rizzo-Baur den Wortschatz aus der Sicht der Trennung zwischen Nord- und Südtirol untersucht (vgl. Abfalterer 2007: 232 aus Rizzo-Baur 1962).

Riedmann stellte hingegen den Einfluss des Italienischen auf die deutsche Sprache in den Mittelpunkt (vgl. Riedmann 1972) und Pernstich beschäftigte sich mit den Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die Zeitungssprache in Südtirol (vgl. Pernstich 1984).

Die aktuellste und vollständigste Beschreibung der Besonderheiten der deutschen Sprache in Südtirol im Bereich der Lexik liefert jedoch Abfalterer (2007) in ihrer Dissertation. Die Autorin setzt sich damit auseinander, worin die Besonderheiten des Südtiroler Wortschatzes bestehen, wie diese sich entwickelten und in welchen Bereichen sich die Besonderheiten manifestieren. Um eine Übersicht zu erhalten, wird im Folgenden Abfalterers Kategorienbildung und Zuordnung entsprechender Lemmata überblicksmäßig nachgezeichnet.

Die beiden Hauptgruppen bei der Kategorisierung des Sonderwortschatzes bilden die primären und die sekundären Südtirolismen. Daneben besteht außerdem die Gruppe der „unspezifischen“ Lemmata, welche nicht ohne weiteres den anderen beiden Gruppen zugeordnet werden können.

4.3.1 Primäre Südtirolismen

Die primären Südtirolismen, der Kernbereich des Südtiroler Sonderwortschatzes, wird von Abfalterer in drei Untergruppen geteilt:

- Lemmata mit der Markierung <ital.> bzw. <aus ital.> (bei kleinen Anpassungen an das Deutsche)
- Lemmata mit der Markierung <übersetzt aus ital.>
- Unmarkierte Lemmata (keine interferenzlinguistischen Merkmale)

Tabelle 8 gibt einen Überblick über Verteilung der Lemmata auf die drei Gruppen primärer Südtirolismen:

Markierung	Lemmata	Prozent%
<(aus) ital.> / Lehnwörter	51	16,2
<übersetzt aus ital.> Lehnbildungen	80	27,4
andere	172	56,4
insgesamt	303	100

Tab. 4: Verteilung der Lemmata (Quelle: Abfalterer 2007: 168)

4.3.1.1 Lehnwörter

Als interessantes Ergebnis von Abfalterers Untersuchung ist der geringe Anteil an Lehnwörtern aus dem Italienischen zu verzeichnen. Dieser beträgt unerwartet nur ca. 16% und die Tendenz ist fallend. Abfalterer unterteilt diese Gruppe, noch einmal in zwei Untergruppen:

- 1) Fremdwort Typ 1 (Fremdwörter, die direkt übernommen werden und in Gestalt und Bedeutung mit dem ital. Wort übereinstimmen):

Darunter fallen zahlreiche Abkürzungen wichtiger italienischer Institutionen wie *ANAS* (staatl. Straßenverwaltung), *SAD* (Verkehrsbetriebe), *INAIL* (Unfallversicherungsanstalt) usw. Außerdem gehören einige Berufsbezeichnungen (*Alpini*, *BaristIn*, *Carabinieri*, *Hydrauliker*...) und einige Wörter aus verschiedenen Bereichen des Alltags, wie z.B. *Aranciata* (Orangensaftgetränk) oder *Collaudo* (Fahrzeugüberprüfung; TPF) zu dieser Gruppe.

Laut Abfalterer haben sich die Fremdwörter dieses ersten Typs vor allem dort erhalten, wo das System der deutschen Wortbildung keine brauchbaren Wortbildungselemente für eine entsprechende Anpassung zur Verfügung stellen konnte. So stehen z.B. keine Wortendungen im Deutschen für die Berufsbezeichnungen *Carabinieri* oder *Alpini* zur Verfügung (die Endungen -ler, -ner, -iker, -eur, -är, -ist, (at)or wären für die Bezeichnung *Carabinieri* sprachästhetisch unschön oder sprachökonomisch schwer vorstellbar; für die Bezeichnung *Alpini* wäre *Alpin-ist* vorstellbar, jedoch käme es damit zu einer Bedeutungsverschiebung, denn unter *Alpini* versteht man in Südtirol nur Gebirgssoldaten und im Gemeindeutschen sind die *Alpinisten* Bergsteiger (vgl. Abfalterer 2007: 169f).

- 2) Fremdwort Typ 2 (die Wortgestalt stimmt überein, aber die Bedeutung weicht von jener des ital. Wortes oder jener des übrigen deutschen Sprachraums ab):

Es handelt sich hierbei um Lemmata, die auch in anderen Regionen bekannt und gebräuchlich sind, jedoch in Südtirol eine größere semantische Differenzierung aufweisen. Darunter fallen Bezeichnungen wie z.B. *Abonnement*, *Agentur*, *AssistentIn*, *Kondominium*, *Pergel* oder *Quästur*. (z.B.: Abonnement: Im Unterschied zum gesamtdeutschen Raum, indem *Abonnement* die Bedeutung „Dauerbezug einer Sache“ hat, weist das Lemma in Südtirol die zusätzliche Bedeutung „Mehrfahrkarten bei öffentlichen Verkehrsmitteln“ auf.)

Im Sachbereich Schule/Ausbildung finden sich auch lateinische Ausdrücke, wie z.B. *Biennium*, *Triennium*, *Laureat*, *Lyzeum*, die gemeindeutsch als veraltet gelten und in Südtirol eine Sonderbedeutung aufweisen.

(z.B.: Biennium: Hiermit ist nicht einfach ein Zeitraum von zwei Jahren gemeint, sondern der Ausdruck bezeichnet die ersten beiden Jahre einer staatlichen Oberschule; als *Triennium* werden hingegen die letzten drei Jahre derselben bezeichnet.)

Außerdem unterscheidet Abfalter noch die Kategorie der „assimilierten Lehnwörter“, unter welche all jene Lemmata fallen, die „eingedeutscht“ wurden: z.B. *Infermerie* (←*infermeria*), *Kondominium* (←*condominio*), *Hydrauliker* (←*idraulico*), *Assistent* (←*assistente*) usw. In diesem Zusammenhang stellt die Autorin fest, dass die entlehnten Wörter im Suffixbereich fast ausnahmslos eingedeutscht wurden, womit sich die aus vorherigen Untersuchungen (vgl. Lanthaler 1990, Pernstich 1984, Putzer 1982 u.a.) bereits festgestellte bewusste Einschränkung im Gebrauch von italienischen Wörtern, die als solche noch erkennbar sind bzw. mit der heutigen italienischen Bedeutung übereinstimmt, bestätigt (vgl. Abfalterer 2007: 172).

4.3.1.2 Lehnbildungen

Hierbei handelt es sich im weitesten Sinne um Übersetzungen aus dem Italienischen vor allem in den Sachbereichen Verwaltung/Finanz (*Amt für...*, *Bankkoordinaten*, *Familienbogen*, *Lebensminimum*, *Lokalfinanz*, *Postkontokorrent*, *Stempelsteuer...*), Politik (*Abgeordnetenversammlung*, *Autonomiestatut*, *Regionalrat...*), Raumordnung (*Baukonzession*, *Durchführungsplan*, *Gebäudekataster...*) und Schule/Ausbildung/Beruf (*Berufsverzeichnis*, *Maturadiplom*, *Mobilitätsliste*, *StammrollenlehrerIn...*).

Die Entstehung dieser Übersetzungen hängt mit der besonderen politischen Situation Südtirols zusammen. So schuf die Zugehörigkeit zum italienischen Staat und der Kontakt mit der italienischen Sprachgruppe die Notwendigkeit politische und gesellschaftliche Gegebenheiten auszudrücken, die es andernorts so nicht gibt.

Bei den Übersetzungen handelt es sich häufig um Lehnübersetzungen (Glieder-für-Glieder-Übersetzungen) und Lehnübertragungen (Übertragung mit freier Teilübersetzung), die Nähe zum italienischen Wort ist also deutlich erkennbar.

Beispiele für Lehnübersetzungen sind: *Bankkoordinaten – coordinate bancarie, Lokalfinanz – finanza locale, Arztambulatorium – ambulatorio medico* usw.

Beispiele für Lehnübertragungen sind hingegen: *ArbeitsrechtsberaterIn – consulente del lavoro, Durchführungsplan – piano d’attuazione* usw.

4.3.1.3 Primäre Südtirolismen ohne italienische Lehnwörter und Lehnbildungen

Wie in Tabelle 8 ersichtlich, fallen ca. 56% aller primären Südtirolismen in diese Kategorie, wobei sie auf alle Sachbereiche verstreut sind:

- Beruf: *Äpfelklauberin, Arbeitsbuch, FeuerungsanalgenmonteurIn, Verzierungsbildhauerin, Sozialhilfekraft...*
- Schule/Ausbildung: *Berufsertüchtigung, Bewertungskonferenz, Direktionsauftrag, Schulamt...*
- Alltag/Wohnen/Religion: *aufschenken, Feuernacht, Feuerwehrhalle, törggelen, Vormas, Waal...*
- Sport: *Aufstiegsanlage, Italienmeister, Italienmeisterschaft*
- Essen: *Breatl, Paarl, Schlutzer, Schüttelbrot, Spatzlen, Tirtlen...*
- Übergeordnete Organisationen: *Alminteressenschaft, Kaufleuterverband, Weißes Kreuz, Obstgenossenschaft...*
- Verwaltung/Finanz: *Außendienstvergütung, Begleitgeld, Ersatzerklärung, Familiengeld, Lohnbuch...*
- Politik: *Bezirksgemeinschaft, Gemeindeverband, Gesetzgebungskommission, Landesbeirat...*
- Raumordnung/Bauwesen: *Bauschau, Dringlichkeitsbesetzung, Wohnkubatur...*

Hierbei handelt es sich häufig um Bezeichnungen für Südtirol spezifische Berufe, Bräuche, und Organisationen, aber auch Bezeichnungen, welche mit der Geschichte Südtirols zusammenhängen fallen in diese Kategorie. Als interessanter Fakt gilt, dass sich die Lemmata im Sachbereich Verwaltung/Finanz vom Umfang her nicht wesentlich von jenem in der Gruppe der Lehnbildungen unterscheiden. Dies spricht laut Abfalterer für die „Eigenständigkeit der deutschen Sprache in Südtirol“ (Abfalterer 2007: 188).

4.3.2 Sekundäre Südtirolismen

Dabei handelt es sich um jene Lemmata, die mit mindestens einem der drei Vollzentren der deutschen Sprache (Deutschland, Österreich, Schweiz) übereinstimmen. Daraus ergeben sich sechs mögliche Kombinationen:

Mögliche Kombinationen	Lemmata	Prozent %
A/STIR (Österreich/Südtirol)	95	38
D/STIR (Deutschland/Südtirol)	71	28,4
CH/STIR (Schweiz/Südtirol)	64	25,6
CH/D/STIR	13	2
A/CH/STIR	5	0,8
A/D/STIR	2	5,2
insgesamt	250	100

Tab. 5: Sekundäre Südtirolismen (Quelle: Abfalterer 2007: 195)

Ein großer Teil der sekundären Südtirolismen überschneidet sich mit Bezeichnungen, die auch in Österreich gebräuchlich sind. Abfalterer stellt dabei fest, dass diese Lemmata (64) hauptsächlich im Alltagsbereich vorkommen, wie z.B. *Beistrich*, *Ehrenschutz*, *Eislaufplatz*, *Gehzeit*, *Klammermaschine* usw. Die restlichen Lemmata sind im Bereich der Verwaltung (32), z.B. *Volksanwalt* oder *Strafausmaß*, *Abänderungsantrag* usw. und im Bereich Schule/Ausbildung/Beruf (17) anzutreffen, z.B. *MaturantIn*, *Probejahr*, *Zeitausgleich* usw.

Auch bei der Kombination Deutschland/Südtirol dominiert von der Anzahl der Lemmata, der Alltagsbereich, z.B. *Bürgerhaus*, *Jahrgangstreffen*, *Fruchtgarten* usw. Auch der Bereich Schule/Ausbildung/Beruf hat einige Lemmata vorzuweisen, z.B. *ArbeitsberaterIn*, *Berufsbefähigung*, *Schulstelle* usw.

Diejenigen Lemmata, die sich aus der Kombination Schweiz/Südtirol ergeben, entstammen zu ca. einem Drittel (23 Lemmata) dem Sachbereich Verwaltung/Finanz, z.B. *Dringlichkeitsverfahren*, *Forstpolizei*, *Fraktion*, *Geburtsschein* usw. Die restlichen Lemmata sind gleichmäßig auf die anderen Sachbereiche Schule/Ausbildung/Beruf, z.B. *Advokat*, *Diplom*, *FriedensrichterIn*, *GemeindetechnikerIn* usw. und Alltag z.B. *Ambulanz*, *ansässig*, *Bancomat* usw. verteilt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Besonderheiten des Südtiroler Standarddeutschen nicht nur auf Interferenzen zurückzuführen sind, sondern auch durch einen kreativen und bewussten Umgang mit Sprache entstehen. Vielmehr ist die Tendenz

erkennbar, den Gebrauch von Lehnwörtern bewusst einzuschränken, was durch gezielte Maßnahmen von Institutionen im sprachenpolitischen Bereich aktiv unterstützt wird. Somit sollte laut Abfalterer in der Diskussion um die deutsche Sprache auch der Blick nicht zu sehr in Richtung Interferenzforschung gerichtet, sondern zusätzliche sprachliche Phänomene berücksichtigt werden (vgl. Abfalterer 2007: 234).

Es stellte sich z.B. heraus, dass in einigen Fällen des Südtiroler Sonderwortschatzes eine Semantisierung oder Bedeutungsverschiebung von Wörtern stattgefunden hat, welche im gesamtdeutschen Raum existieren (z.B. Pergel: In seiner Bedeutung als Weinlaube ist es auch im DU 10 verzeichnet; in seiner Sonderbedeutung als Wienbauart, bei der Eisen- oder Holzstützen für das Aufbinden der Weinreben verwendet werden, zählt es hingegen zu den primären Südtirolismen) . Außerdem erfahren dialektale Wörter eine Standardisierung bei der Vermarktung einheimischer Produkte, z.B.:

Schüttelbrot: sehr hartes knuspriges und würziges Fladenbrot aus Roggenmehl; Bsp.: Die Leute assoziieren Speck und Schüttelbrot mit unserem Land (Dolomiten 16.10.2004) (Abfalterer 2007: 144).

Anfängliche Untersuchungen, welche das Südtiroler Deutsch als eine von Interferenzen durchsetzte Variation erscheinen ließen (vgl. Riedmann 1972), erzeugten also ein verzerrtes Bild über die deutsche Sprache in Südtirol. Bei einer genaueren Auseinandersetzung mit den Wörterbucheinträgen zeigt sich schließlich, wie Lanthaler es ausdrückt, dass „es sich nicht nur um Auswirkungen des Sprachkontakts, auch nicht nur um die aus Sprachnot zur Bewältigung von Lebenssituationen in einem anderssprachigen Staatsgebilde geschaffene Besonderheiten handelt, sondern um viel Eigenständiges und um völlig unterschiedliche Motivationsmuster für diese Erscheinungen“ (Lanthaler 2006: 377).

Oder wie es Putzer bereits 1982 formulierte:

„Es sind Faktoren vorhanden, die gegen den Gebrauch von Interferenzen wirken und eine Reihe von deutschsprachigen Neuschöpfungen zeigen, dass die Sprache in Südtirol in der Lage ist, den permanenten pragmatischen Druck aufzufangen, dem es durch seine Eingliederung in den italienischen Staat ausgesetzt ist. Es besteht kein Grund dazu, eine unaufhaltsame Verwilderung der Südtiroler Sprache durch Fremdeinfluss zu befürchten“ (Putzer 1982: 168).

4.3.3 Aussprache

Im Bereich des mündlichen Standards in Südtirol liegen keine empirischen Untersuchungen vor. Lanthaler stellt zudem fest, dass es schwierig sei, eine einheitliche Aussprache des Südtirolerischen zu beschreiben, da sie jeweils stark von den einzelnen Dialekten und von den unterschiedlichen Kompetenzen der SprachteilnehmerInnen geprägt würde (vgl. Lanthaler 2005: 177).

Er versucht dennoch allgemeine Merkmale zu beschreiben und identifiziert folgende als charakteristisch für die Aussprache des Südtirolerischen (vgl. Lanthaler 2005: 178f):

- In Südtirol wird kaum zwischen ich- und ach-Laut ([ç] und [x]) oder zwischen [s] und [z] unterschieden.
- Vor p, t, k ist oft auch im Silbenauslaut die (palatoalveolare) [ʃ]-Aussprache zu hören (z.B. „Gaschtschpiel“, „erschens“).
- Bei den Fortis gibt es keine Aspiration und das [b] im Anlaut ist fast immer stimmlos.
- Im Vokalbereich ist die Verdumpfung von kurzem wie langem [a], [a:] zu offenem [ɑ] oder [ɑ:] (z.B. er sɑgt, wir mɑchn) kennzeichnend.
- Es gibt keine Assimilation des –en nach Nasal, wie sie im norddeutschen Raum üblich ist und keine Spirantisierung des-g.

Im Bereich der Aussprache wird von einigen AutorInnen zudem das Register „Unfeines Hochdeutsch“ beschrieben. Es handelt sich hierbei laut Egger um ein Zwischenregister, welches zwischen den normorientierten Extremformen „Standardsprache“ und „Basisdialekt“ angesiedelt ist (vgl. Egger 2006: 53).

Diese Sprachform wird im öffentlichen Sprachgebrauch, vor allem im Fernsehen und im Radio, verwendet. Bis in die frühen 90er Jahre wurde diese Varietät vor allem von Politikern und hohen Beamten gesprochen, in den letzten Jahren ist sie jedoch, wie Lanthaler/Egger beschreiben, zunehmend die mündliche Sprache aller mehr oder weniger gebildeten Schichten in diesen Situationen geworden (Lanthaler/Egger 2001: 145).

Kennzeichnende Merkmale sind eine Reihe von phonologischen Umwandlungen wie die Verdumpfung von [a] zu [ɑ]: *Er hot, er soggt, on, geprocht*. Weiters ist da die volle Entrundung aller Umlaute also [ö] und [ä] zu [e] und [ü] zu [i] und die Realisierung von /st/ als /scht/ (vgl. Egger 2006: 54).

Lanthaler und Egger betrachten diese Varietät größtenteils als standardgerichtet, da es sich fast durchgehend um öffentliche Diskussionen, Interviews, Presskonferenzen usw. handelt und es dabei immer um Themen des allgemeinen, öffentlichen Interesses geht. Dass sie jedoch einmal mündlicher Südtiroler Standard wird, schließen die Autoren aus. Dafür wäre nach Ammons Definition (2005) Voraussetzung, dass sie für die ganze Sprachgemeinschaft in allen öffentlichen Situationen die sprachliche Norm bildet. Solange jedoch „die Mediensprecher ihre Interviewpartner immer noch im „akzeptierten“ Standard ansprechen, die Nachrichten in diesem verlesen und die Schule diesen lehrt, wird das „unfeine Hochdeutsch“ zwar in vielen Situationen als geduldeter und verwendeter Substandard bestehen, aber es wird nie zum akzeptierten Standard avancieren“ (Egger/Lanthaler 2001: 148).

5 Südtirol in der DaF/DaZ-Landeskunde

Nachdem in den Kapiteln drei und vier die deutsche Sprache in Südtirol sowohl in Hinblick auf ihre institutionelle Verankerung als auch in linguistischer Hinsicht untersucht wurde, soll im Folgenden eine Auseinandersetzung damit stattfinden, welche Landeskunde-Ansätze einen theoretischen Rahmen für die Beschäftigung mit Südtirol im Landeskundeunterricht bieten, wobei anschließend an einzelnen (thematischen und methodischen) Beispielen erarbeitet wird, wie eine Umsetzung im Unterricht erfolgen könnte.

Da es über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen würde, alle Landeskunde-Ansätze zu untersuchen, wurde hier eine Einschränkung auf drei Ansätze getroffen, welche im aktuellen Landeskundediskurs große Popularität genießen. Als erstes soll dabei auf den Ansatz der DACH(L)-Landeskunde eingegangen werden. Dieser postuliert die „grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Sprachunterricht, in der Landeskundevermittlung, bei der Produktion von Lehrmaterialien sowie in der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden“ (Bettermann 2010 A: 41) und bildet daher für diese Arbeit den Rahmen für die Überlegungen zur Rolle Südtirols im Landeskundeunterricht.

Bei den beiden weiteren Ansätzen handelt es sich um zwei kulturwissenschaftliche Ansätze, nämlich um den von Altmayer entwickelten, welcher die Auseinandersetzung mit *kulturellen Deutungsmustern* ins Zentrum des landeskundlichen Unterrichts stellt (vgl. Altmayer 2006, 2009) und um den von Badstübner-Kizik für die DaF-Landeskunde adaptierten Ansatz, welcher sich mit den *Erinnerungsorten* einer Gesellschaft beschäftigt (vgl. Badstübner-Kizik 2014).

Ausgewählt wurden diese Ansätze, da sie eine Perspektive auf den gesamtdeutschsprachigen Raum mit seinen nationalen ebenso wie regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen ermöglichen. Außerdem verzichten sie auf eine möglichst umfangreiche „objektive“ Darstellung von Faktenwissen zugunsten vielfältiger, exemplarischer und auch kontroverser Sichtweisen und subjektiver, emotionaler Zugänge.

Bevor jedoch näher auf die oben erwähnten Landeskunde-Ansätze eingegangen werden kann, erfolgen einige Überlegungen zu Landeskunde allgemein.

Landeskunde umfasst verschiedene Konzepte, welche einander ablösen oder auch parallel Geltung finden und in den jeweiligen geistes- sozial- und vor allem kulturwissenschaftlichen Traditionen stehen. Den unterschiedlichen Ansätzen entsprechend gibt es somit verschiedene Definitionen von Landeskunde.

Wenn man jedoch Landeskunde allgemein beschreiben will, so bietet sich Bettermans Definition an: „Der Begriff Landeskunde fasst verschiedene Forschungsansätze und Lehrkonzepte zusammen, die sich mit landes- und kulturspezifischen Inhalten des

Deutschunterrichts sowie Methoden und Strategien ihrer Darstellung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung befassen“ (Bettermann 2010 B: 180).

Die methodischen Konzepte der Landeskunde werden meist in „kognitive“, „kommunikative“, „interkulturelle“ und „kulturwissenschaftliche“ Ansätze eingeteilt, wobei im aktuellen Landeskundediskurs vor allem kulturwissenschaftliche Ansätze eine bedeutende Rolle spielen. Diese lösen sich „angesichts globaler kultureller Prozesse von homogenen Kulturbegriffen, setzen auf kulturelle Differenz, Transkulturalität und Hybridität von Kulturen und erfordern damit eine Neupositionierung der Landeskunde im Sinne eines lebensweltlich konzipierten, offenen und prozesshaften Projekts im Rahmen der interkulturellen Begegnung“ (Bettermann 2010 B: 180).

Der kognitiven Landeskunde geht es vor allem um die Vermittlung von Tatsachen und Fakten, mit deren Hilfe bei den Lernenden ein „Bild“ von der Gesellschaft der Zielsprache entstehen soll (vgl. Zeuner 2001: 9).

Der kommunikative Ansatz orientiert sich an dem übergeordneten Ziel der kommunikativen Kompetenz. Dabei soll das Gelingen sprachlicher Handlungen ebenso gefördert werden wie das Verstehen alltagskultureller Phänomene. Die Inhalte der kommunikativen Landeskunde orientieren sich dementsprechend an den Interessen und Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden – also an Situationen der fremden Alltagskultur, denen die Lernenden begegnen können (vgl. Biechele / Padros 2003: 43).

Das Ziel des interkulturellen Ansatzes ist es Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Kulturen zu entwickeln. Inhalte sind dementsprechend Begriffe und Themen (aus der Zielkultur) und deren Bedeutung für die Zielkultur, was zu Fremdverstehen führen soll (vgl. Biechele / Padros 2003: 57).

Unter kulturwissenschaftlichen Ansätzen versteht Altmayer allgemein den Zusammenschluss unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen, deren gemeinsames Ziel darin besteht, „subjektive Sinnzuschreibungen und damit die Perspektive der Subjekte und deren deutenden Zugang zur Welt gegenüber den objektiven Strukturen in den Humanwissenschaften stärker zur Geltung zu bringen“ (Altmayer 2007:9).

Im Kontext der Landeskunde handelt es sich dabei laut Hu z.B. um Ansätze, die stärker kollektive Deutungsmuster und Symbolik sowie Fragen des kulturellen Gedächtnisses in Zentrum stellen (vgl. Hu 2010: 178).

5.1 DACH(L)-Landeskunde

Die DACH(L)-Landeskunde hat ihren Ursprung in den ABCD-Thesen, welche aus der Zusammenarbeit zwischen Vertretern aus Österreich (A), der Bundesrepublik Deutschland (B), der Schweiz (C) und der DDR (D) in den Jahren 1988-1990 resultierten.

Laut dieser Thesen ist Landeskunde ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information auszeichnet und nicht auf Staatenkunde reduziert werden, sondern sich auf den gesamtdeutschsprachigen Raum, mit seinen regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen, beziehen soll.

Dementsprechend wird in den ABCD-Thesen gefordert, dass Lernende ihre sprachlichen Kompetenzen anhand von Materialien aus dem gesamten deutschen Sprachraum erwerben sollen, wobei jedoch keine Quotenregelung nach Größe oder politisch-wirtschaftlicher Bedeutung der einzelnen Länder vorgesehen ist. Weiterhin fordern die ABCD-Thesen eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den ExpertInnen aus dem gesamtdeutschsprachigen Raum, sowie eine Betonung der Plurizentrik der deutschen Sprache (vgl. ABCD Thesen 1990: 60).

Aus dieser Tradition der Zusammenarbeit zwischen ExpertInnen sowie der dahinter stehenden Mittlerorganisationen des deutschsprachigen Raumes resultierte schließlich ein gemeinsames Konzept, nämlich die DACH(L)-Landeskunde.

Zusammenfassend lässt sich nach Altmayer festhalten, dass es sich dabei um ein im weiteren Sinne politisch motiviertes Konzept handelt, „das von der Zusammenarbeit der für Deutsch als Fremdsprache zuständigen Institutionen in Deutschland (D), in Österreich (A) und in der Schweiz (CH) (und teilweise in Liechtenstein) sowie vom internationalen Deutschlehrerverband (IDV) getragen wird und bei dem es primär um eine angemessene Berücksichtigung des gesamten deutschen Sprachraums in seiner regionalen Vielfalt in sprachlicher wie kultureller Hinsicht geht“ (Altmayer 2013: 22).

In der vom IDV 2008 verabschiedeten Resolution heißt es, „[...] das DACH-Prinzip geht von der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus“. Konkret bedeutet dies „die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten, in Aktivitäten der Mittlerorganisationen, in der Entwicklung von Konzepten und Projekten, vor allem aber auch in der Praxis des Unterrichts“ (vgl. IDV: DACH-Prinzip 2008).

DACH(L) bedeutet jedoch nicht, wie Hägi betont, dass additive Landeskunde betrieben oder einzelne Länder gegeneinander ausgespielt werden sollen, sondern im Vordergrund steht eine Zusammenarbeit zwischen DaF-ExpertInnen aus den verschiedenen

deutschsprachigen Ländern und der Einsatz von Materialien nach den kommunikativen bzw. thematischen und methodischen Anforderungen des Unterrichts (vgl. Krumm 1998: 530; Fischer/ Frischherz/Noke 2010: 1501; Hägi 2011: 8).

Es geht also nicht um eine Dreiheit, sondern vielmehr darum, auch die Vielfalt innerhalb eines Landes oder die grenzüberschreitende Einheit und Vielfalt zu beachten (vgl. Hackl et al. 1997: 19).

Oder wie Krumm es formuliert: „Es geht darum Vielfalt zu thematisieren, das, was uns von anderen unterscheidet, ebenso wie das, worin wir, z.B. wir Deutschsprachigen, uns untereinander unterscheiden: Vielfalt im kommunikativen Verhalten und Vielfalt in den Bedingungen, unter denen sich unsere Sprache und unser Kommunikationsverhalten entwickeln“ (Krumm 1998: 526). Gleichzeitig sollen die Lernenden sich mit der Vielfalt im eigenen Land, in der eigenen Sprache auseinandersetzen, denn „Einübung in den Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt ist nur dann erfolgreich und glaubhaft, wenn sie die Vielfalt im eigenen Sprachraum nicht ausblendet“ (Krumm 1998: 529).

Bei der Auswahl der Materialien sieht das DACH-Prinzip die Berücksichtigung aller deutschsprachiger Länder auch in Hinblick auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache vor: „Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch, noch lexikalisch, noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden“ (ABCD-Thesen 1990: 61).

Schließlich ist Landeskunde laut Fischer et al. auch im Kontext von Mehrsprachigkeit zu sehen, Deutsch als Fremdsprache wird also nicht als Einzelphänomen verstanden, sondern integriert in den Rahmen der Mehrsprachigkeit und einer vielfältigen Welt. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten, sowohl die verschiedenen DACH-Kulturen im Unterricht zu berücksichtigen, als auch an Erfahrungen der Lernenden aus dem eigenen kulturellen Hintergrund anzuknüpfen (vgl. Fischer/Fischherz/Noke 2010: 1502).

Somit können nach Fischer drei vorrangige Ziele des DACH-Landeskundeunterrichts hervorgehoben werden: „auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten in DACH aufmerksam machen, Bewusstsein für wesentliche Differenzierungen zwischen den DACH Ländern schaffen und für historische Gegebenheiten der eigenen Kultur sensibilisieren, auch dadurch dass die Lernenden ihren individuellen, persönlichen Bezug ins Spiel bringen (können)“ (Fischer 2007: 14).

Klar sein muss jedoch, wie Fischer et al. (2010: 1502) betonen, dass DACH nur einer unter vielen Aspekten im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist. Nicht in jeder Phase des Fremdsprachenunterrichts ist Sensibilisierung für die Vielfalt des deutschsprachigen Kulturraumes bzw. für die Plurizentrik der deutschen Sprache gleichermaßen relevant,

sondern es ist kontextabhängig wie viel DACH-Bezug hergestellt wird und welche Elemente behandelt werden (vgl. Fischer/Fischherz/Noke 2010: 1510).

Außerdem strebt das DACH-Prinzip keine Vollständigkeit bei den landeskundlichen Informationen an, es geht also nicht darum den Lernenden enzyklopädisches Wissen zu vermitteln, sondern ihnen exemplarische Auszüge aus den linguistischen und kulturellen Realitäten im deutschen Sprachraum anzubieten, welche über Anknüpfungspunkte in größeren Zusammenhängen gesehen werden können (vgl. Hackl et al. 1997: 29f).

5.1.1 Das L in DACH(L)

Für die Benennung des DACH(L)-Konzepts wurden die Abkürzungen D für Deutschland, A für Austria (Österreich) und CH für Confederatio Helvetica (Schweiz) verwendet. Das L in Klammern steht ursprünglich für Liechtenstein. In Klammern wird das L dabei aus verschiedenen Gründen gesetzt. Zum einen ist Liechtenstein nicht immer bei den DACH(L)-Tagungen vertreten und der dortige DaF/DaZ-Bereich ist recht klein und kaum institutionalisiert (vgl. Hägi 2011: 10). Zum anderen handelt es sich bei Liechtenstein außerdem, wie bereits in Kapitel 4 besprochen, um ein Halbzentrum der deutschen Sprache, im Gegensatz zu Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Generell soll das L die Größe des deutschsprachigen Raumes auch über Deutschland, Österreich und die Schweiz hinaus signalisieren und einer Verengung des Konzepts auf den Aspekt einer Drei-Länder-Landeskunde entgegenwirken. Es unterstreicht somit die regionale Vielfalt des deutschsprachigen Raumes und den Anspruch der DACH(L)-Landeskunde nationale Grenzen nicht in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen, sondern öfter auch regionale Aspekte in den Unterricht zu integrieren (vgl. Hägi 2011: 10; Hackl 2007: 24). Somit könnte das L laut Hägi auch für Luxemburg, Belgien und Südtirol, die anderen Halbzentren der deutschen Sprache, stehen (vgl. Hägi 2011: 10).

5.1.2 Plurizentrik im DaF-Unterricht

Im Bereich der Sprache setzt sich das DACH-Prinzip vor allem für die Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raums, also für die Berücksichtigung der Plurizentrik im Unterricht, ein. Im folgenden Abschnitt soll daher darüber reflektiert werden, welche Argumente für eine Berücksichtigung der Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht sprechen. Anschließend wird auf einige Prinzipien und Methoden der Didaktik des Deutschen als Plurizentrische Sprache eingegangen und darüber reflektiert, was dies für die Einbeziehung der Südtiroler Standardsprache in den DaF/DaZ-Unterricht bedeutet.

„Standarddeutsch kann nicht ohne Varietäten und Varianten gelehrt und gelernt werden, insofern greifen Varietäten und Spracherwerb unweigerlich ineinander“. (Hägi 2013: 119)

Aus der Diskussion um die Bedeutung der Plurizentrik für den DaF/DaZ-Unterricht sollen hier drei Hauptargumente hervorgehoben werden, welche für die Berücksichtigung der Plurizentrik sprechen.

Das erste Argument lässt sich dabei aus dem Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts, nämlich gebrauchsfähige Sprache zu vermitteln, ableiten.

Denn wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Aufbau kommunikativer Fähigkeiten ist, wenn also Lernende auf die Sprachverwendung und Sprachsituation in den Ländern der Zielsprache vorbereiten werden sollen, und die im DaF/DaZ-Unterricht vermittelte Sprache authentisch und damit kommunikativ akzeptabel sein soll, ist eine Berücksichtigung des nachgewiesenen Varietätenreichtums nach Ansicht der ExpertInnen unverzichtbar (vgl. u.a. Muhr 2000: 34, De Cillia 2006: 58, Spiekermann 2007).

Welche Varietät(en) dabei vermittelt werden soll(en) hängt vor allem von der jeweiligen Lernsituation ab. Für den Unterricht in einem deutschsprachigen Land macht es Sinn, sich konkret am Lernort zu orientieren und die dort geltende nationale (bzw. auch regionale) Varietät zu vermitteln (vgl. Hägi 2006: 112).

Das zweite Argument ergibt sich aus empirischen Untersuchungen, welche gezeigt haben, dass sowohl bei LernerInnen als auch LehrerInnen der Wunsch besteht, mehr über Varietäten zu lernen und Varianten kennen von den Studierenden als etwas Lebendiges erlebt werden und wirken sich somit positiv auf die Lernmotivation aus (vgl. z.B. Ransmayer 2006; Baßler & Spiekermann 2001).

Das dritte Argument hängt mit dem landeskundlichen Lernen zusammen. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, bilden nationale Varianten eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde. „Wie mit den Varietäten im deutschsprachigen Raum umgegangen wird, wie man sich mit ihnen identifiziert oder nicht identifiziert, welche Verwendung die Standardvarietäten im Verhältnis zu Dialekten und anderen Nonstandardvarietäten finden, unterscheiden sich in DACH und kann landeskundlich thematisiert werden“ (Hägi 2013: 106). Deshalb darf die Vielfalt nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch, noch lexikalisch, noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfassbar gemacht werden (ABCD-These 12, 1990: 307; vgl. Hägi 2013: 108).

5.1.3 Prinzipien der Didaktik des Deutschen als Plurizentrische Sprache

Nach welchen Kriterien eine Berücksichtigung der Plurizentrik im Fremdsprachenunterricht erfolgen kann, hat sich Muhr (2000) ausführlich in den Lernzielkatalogen für das „Österreichische Sprachdiplom Deutsch“ (vgl. Muhr 2000: 34ff) auseinandergesetzt. Er hat darin Prinzipien einer Didaktik des Deutschen als Plurizentrische Sprache formuliert, welche

in den Arbeiten weiterer ExpertInnen aufgegriffen und bestätigt wurden und an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden sollen.

Als wichtigsten Punkt bei der Berücksichtigung der Plurizentrik im Fremdsprachenunterricht hebt Muhr hervor, sich nach der Zielgruppe zu richten, und zwar hinsichtlich dem Niveau der Lernenden und dem Ort, an dem eine Sprache gelehrt wird (vgl. Muhr 2000: 36, vgl. auch De Cillia 2006: 58).

Durch eine angemessene Berücksichtigung des Lernniveaus können laut Muhr Lernende von Anfang an auf die Existenz nationaler Varianten und der „innersprachlichen Mehrsprachigkeit“ vieler SprecherInnen des Deutschen aufmerksam gemacht werden. Er schlägt dabei vor, für BeginnerInnen zwar Hör- und Lesetexte multiregionaler Herkunft heranzuziehen, jedoch nicht auf jede sprachliche Erscheinung einzugehen. In Kursen für weiter Fortgeschrittene kann dann eine Beschäftigung mit wichtigen Merkmalen der einzelnen nationalen Varietäten erfolgen und in der Oberstufe sollten die LernerInnen mit umgangssprachlichen Texten oder Hörtexten (oder Filmen) konfrontiert werden und ansatzweise auch produktiv in der Lage sein, adressatengerechte Texte zu produzieren (vgl. dazu auch Studer 2002, Czinglar 2009: 17). Ziel sollte dabei sein, dass die Lernenden sich angesichts der vorhandenen Varianz im deutschen Sprachraum überregional ausdrücken können (Muhr schlägt hierfür jene Variante des Deutschen vor, die einen möglichst großen Kommunikationsradius zur Verfügung stellt, nämlich das „Allgemeindeutsche“, das nach seinem Modell die Schnittmenge der nationalen Varietäten des Deutschen ausmacht) und nationale, regionale und kommunikative Standards soweit rezipieren können, dass sie das Gemeinte verstehen. Als Faustregel gilt: „Überregional produzieren, aber regional rezipieren können“ (Muhr 2000: 35; vgl. dazu auch Basler & Spiekermann 2001: 16, De Cillia 2006: 58). Hinsichtlich der Entscheidung, welche Varietät(en) im Unterricht vermittelt werden sollen, ist es nach Muhr empfehlenswert je nach Lernort zu unterscheiden.

Für den Unterricht in einem deutschsprachigen Land schlägt er vor, sich konkret am Lernort zu orientieren und die dort geltende nationale bzw. auch regionale Varietät zu vermitteln. Der Lernvorteil, den der DaF-Unterricht vor Ort mit sich bringt sollte also genutzt werden, indem man nationale und regionale Standardvarietäten der Regionen um den Unterrichtsort stärker in den Fokus rückt.

In nicht deutschsprachigen Ländern macht die Vermittlung jener Varietäten Sinn, die z.B. im Nachbarland (österreichisches Deutsch in Ungarn, deutschländisches oder Schweizer Deutsch in Frankreich) verwendet wird, oder zu der ein enger sozialer, wirtschaftlicher oder politischer Kontakt besteht (vgl. dazu auch Basler & Spiekermann 2001, Hägi 2006, Spiekermann 2007).

5.1.4 Wie Plurizentrik im Unterricht berücksichtigen?

Im Folgenden sollen kurz einige Methoden besprochen werden, die es ermöglichen die Plurizentrik in den Unterricht zu integrieren (vgl. Hägi 2013: 113), wobei anschließend darüber reflektiert wird, inwiefern das Südtiroler Deutsch hierbei miteinbezogen werden kann.

1) Sprachproben

Eine einfache und effiziente Methode, welche es ermöglicht, den Lernenden die Plurizentrik des Deutschen zugänglich zu machen, ist die Auseinandersetzung mit Sprachproben aus unterschiedlichen Ländern. Dies können sowohl schriftliche Sprachproben z.B. in Form von Zeitungsartikeln, Romanen oder Werbesprüchen aus den unterschiedlichen deutschsprachigen Ländern sein, als auch mündliche Sprachproben z.B. in Form von Hörspielen, Radiosendungen oder Filmen (vgl. z.B. Spiekermann und Baßler 2001, Hägi 2013).

Hierbei können auch Sprachproben in regionalen Standards oder im Dialekt berücksichtigt werden und sowohl die Texte als auch die Thematisierung der Plurizentrik kann an das Lernniveau angepasst werden (siehe Kapitel 5.2.1). Inhaltlich sollten dabei laut Spiekermann und Baßler vor allem authentische Gesprächssituationen aus dem Alltag (Verkaufsdialoge in Geschäften, Gespräche mit Vermietern, Dienstleistungsdialoge mit Handwerkern, Institutionenkommunikation in dörflichen Gegenden, Gespräche in ländlichen Freizeitgruppen) Berücksichtigung finden (vgl. Spiekermann und Baßler 2001).

2) Markierung der Varianten und umsichtige Übungen

Eine weitere Methode Plurizentrik in den DaF/DaZ-Unterricht zu integrieren, stellt die Markierung und Thematisierung von Varianten in den behandelnden Texten dar (vgl. Hägi 2013: 113). Dabei geht es nicht darum zu jedem Zeitpunkt jede einzelne Variante zu markieren, sondern darum im Unterricht regelmäßig auf die verschiedenen Varianten, inklusive der deutschländischen, aufmerksam zu machen und so den Lernenden ein Gespür für die Plurizentrik anzutrainieren und Variation auf einer Metaebene zu vermitteln.

Außerdem schlägt Hägi vor, im Unterricht gezielte Übungen zum Thema Plurizentrik durchzuführen, wie sie z.B. im Lehrwerk *Dimensionen* zu finden sind. Diese ermöglichen es, das Thema der Plurizentrik, sowohl im Hinblick auf linguistische Unterschiede als auch in landeskundlicher Hinsicht in den Unterricht zu integrieren.

So macht es die folgende Übung aus „Dimensionen. Lernstationen 3“ möglich sowohl Unterschiede zwischen dem Standarddeutsch in Österreich und Deutschland auf lexikalischer Ebene zu thematisieren, als auch darüber zu sprechen, wie Sprache als Mittel

zur Aus- oder Eingrenzung verwendet werden kann oder welche Rolle die deutsche Sprache in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern als Mittel der Identifikationskonstruktion spielt:

D-A-CH-Box

Seit dem EU-Beitritt Österreichs (1995) werden 23 österreichische Bezeichnungen (Austriazismen) für Lebensmittel parallel zu den entsprechenden deutschen Bezeichnungen im EU-Recht verwendet. Hier einige Beispiele:

Bezeichnungen aus ...

Österreich

der Karfiol
das Eierschwammerl
der Erdapfel
das Faschierte
die Fisolet
der Kren
die Marille
die Melanzani
das Obers
der Paradeiser
die Ribisel
der Topfen

Deutschland

der Blumenkohl
der Pfifferling
die Kartoffel
das Hackfleisch
die (grüne) Bohne
der Meerrettich
die Aprikose
die Aubergine
die (süße) Sahne
die Tomate
die Johannisbeere
der Quark

6. Kampf der Wörter in der EU

a. Was steckt hinter diesen Schlagzeilen aus der Zeitung? Diskutieren Sie.



Topfen überlebt die EU

Würstel nur mit Kren

Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat

Wider die Tomatisierung Österreichs

Marmelade muss nicht Konfitüre werden

Die Angst der Österreicher vor der Quarktasche

Abb. 5: DACH-Box (Quelle: Jenkins et al. 2006: 11)

3) Plurizentrikfenster und Variantenwörterbuch

Eine weitere Strategie, mit der LernerInnen für Plurizentrik sensibilisiert werden können, stellt die Arbeit mit dem von Hägi entwickelten Plurizentrikfenster dar. Dieses ermöglicht es, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Standardsprache in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern auf unterschiedlichen Ebenen darzustellen.

Das Plurizentrikfenster umfasst vier Quadranten. Der erste Quadrant enthält Begriffe, welche im gesamtdeutschsprachigen Raum gebräuchlich und regional unmarkiert sind, wie z.B. *Berg* oder *Jahreszeit*. In diesen Quadranten ist mit Abstand der größte Teil der deutschen Standardsprache einzuordnen.

Der zweite Quadrant enthält Ausdrücke, die sich zwar in DACH unterscheiden, deren Bedeutung jedoch identisch ist, wie z.B. Geldbeutel (D) - Geldbörse/Geldtasche (A) - Portmonnai (CH,D) oder parken (D,A) – parkieren (CH).

In der Regel beeinträchtigen solche Fälle nicht wirklich die Kommunikation – es können zwar kurz Irritationen auftreten, z.B. darüber, dass es in der Schweiz parkieren heißt und nicht parken, es ist jedoch relativ schnell klar, dass damit „das Fahrzeug abstellen“ gemeint ist.

Im dritten Quadranten des Plurizentrikfensters befinden sich die so genannten „falschen Freunde“: hier sind jene Begriffe verortet, welche in den unterschiedlichen Ländern identisch

sind, sich jedoch in ihrer Bedeutung unterscheiden. So hat der Ausdruck Klausur im gesamtdeutschen Raum die Bedeutung „Bereich in einem Kloster, für den Abgeschlossenheit gilt“, in Deutschland wird damit zusätzlich eine „Leistungsüberprüfung“ bezeichnet. Wenn Lernende diese zusätzliche Bedeutung nicht kennen, kann dies zu Missverständnissen führen.

Der vierte Quadrant enthält die sogenannten Sachspezifika. Damit sind Ausdrücke gemeint, die länderspezifische Phänomene, wie z.B. Bräuche oder Erinnerungsorte bezeichnen.

B E D E U T U N G	A U S D R U C K		
		=	≠
	=	Blume, Telefon, Berg, Zoo, Baum, Fahrrad, Glück, Gänsehaut, Telefon, Geld, Küche, Haus, Körper	- Christkindl (A, D-südost) vs. Weihnachtskind (CH, D); - Necessaire (CH) vs. Kulturbbeutel (D) vs. Toilettentasche (A); - Tüte (D); - parkieren (CH); - Paradeiser (A);
	≠	- Klausur (D) - Peperoni (CH, STIR) = Paprika (A, D) - Garage (CH, BELG, LUX, STIR): Autohaus, KFZ-Werkstatt; gemeindt.: Raum zum Unterstellen von Fahrzeugen	- Törggelen (STIR), - Heuriger (A); - Almdudler (A) - Hansestadt (D) - Freinacht (CH) - Mädchenriege (CH) - Panhas

Tab. 6: Das Plurizentrikfenster (Quelle: Hägi 2013: 105)

Das Plurizentrikfenster kann durchgängig im Unterricht zur Thematisierung und Einordnung der verschiedenen Varianten dienen. Bedeutende Unterstützung für Lehrpersonen, die selbst als MuttersprachlerInnen nicht immer alle Varianten kennen können, stellt dabei laut Hägi das Variantenwörterbuch dar. Die Lehrpersonen haben damit die Möglichkeit, Texte aus dem gesamtdeutschen Raum heranzuziehen und auf Fragen und Bedürfnisse unterschiedlicher Lernender einzugehen.

Hägi unterstreicht hierbei, dass Lehrpersonen nicht alles wissen müssen, sondern Strategien kennen und vermitteln sollen, wie man an die gewünschten Informationen gelangt.

Indem das Variantenwörterbuch Varianten aus allen deutschsprachigen Ländern enthält, wird zudem der Bezug zu allen Standardvarietäten gleichermaßen ermöglicht, wodurch den Lernenden Akzeptanz und Toleranz für Varianten vermittelt werden kann (vgl. Hägi 2013: 112). Die Möglichkeit differenzierte Aussagen über die Bedeutung und die areale Geltung einer Variante zu treffen, wirkt laut Hägi Pauschalisierungen und nationalen Zuschreibungen entgegen, wodurch es eine optimale Ausgangslage für die plurizentrische Umsetzung im

Unterricht im Sinne der Rezeptions-, Lerner- und Prozessorientierung bietet (vgl. Hägi 2007: 12).

5.1.5 Südtiroler Deutsch im Rahmen des plurizentrischen Ansatzes

Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern Südtirol im Rahmen des plurizentrischen Ansatzes sowohl theoretisch als auch praktisch Berücksichtigung finden kann.

Aus den obigen Ausführungen wird ersichtlich, dass ExpertInnen die Vermittlung der geltenden nationalen bzw. auch regionalen Varietäten fordern. Dies spricht also theoretisch für eine Berücksichtigung sowohl der Südtiroler Standardsprache als auch der regionalen Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht in Südtirol.

Wie sieht es jedoch mit der Möglichkeit der Umsetzung in die Praxis aus?

Das Vorhandensein unterschiedlicher Print-, Audio- und Audiovisueller Medien (vgl. Kapitel 3.2) ermöglicht es auf einfache Weise authentische Sprachproben aus Südtirol in den Unterricht zu integrieren und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den anderen Standardvarietäten aufzuzeigen.

Durch die Aufnahme Südtiroler Varianten in das Variantenwörterbuch, haben die Lehrpersonen in Südtirol auch die Möglichkeit damit zu arbeiten und mit Hilfe des Plurizentrikfensters Varianten zu kategorisieren und mit anderen Standardvarietäten zu vergleichen.

Gezielte Übungen zur Plurizentrik, wie sie in einigen DaF-Lehrwerken vorkommen, in den Unterricht miteinzubeziehen, erweist sich hingegen als schwieriger. Da es keine Lehrwerke gibt, welche auch Südtiroler Varianten ansprechen, liegt es hier an den Lehrpersonen, die Übungen in den Lehrwerken um Südtiroler Varianten zu erweitern oder eigenständig Übungen zu erstellen.

Für den DaF-Unterricht außerhalb Südtirols wäre es in den umgebenden Regionen wie z.B. Trient (von dort pendeln einige Personen zum Arbeiten nach Südtirol), sicher auch sinnvoll, die Südtiroler Standardsprache zu thematisieren und Südtiroler Varianten den anderen Varianten aus dem deutschsprachigen Raum gegenüberzustellen. Für den Unterricht in anderen Ländern und für Personen, die nicht planen längere Zeit in Südtirol zu leben stellt die Berücksichtigung der Südtiroler Standardsprache oder der Südtiroler Dialekte sicher keine Notwendigkeit dar. Die deutsche Sprache in Südtirol könnte jedoch unter anderem als Beispiel dienen, wenn regionale Standards oder Dialekte im Allgemeinen im Unterricht thematisiert und mit den Standardsprachen verglichen werden.

5.2 Kulturelle Deutungsmuster

Der Rede von einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde liegt laut Altmayer die Auffassung zugrunde, „dass wir es in der Landeskunde nicht mit einer objektiv bestehenden und beschreibbaren äußeren Welt und Wirklichkeit, sondern vor allem mit symbolischen Ordnungen und Sinnzuschreibungen und mit Prozessen eines diskursiven Aushandelns von Bedeutung zu tun haben“ (Altmayer 2013: 16).

Einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde geht es im Sinne Altmayers dabei nicht darum, sich einem Thema „objektiv“ und mit Hilfe gängiger sozialwissenschaftlicher Theorien zu nähern, sondern vor allem den Diskurs und die Deutungsmöglichkeiten eines Themas sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Nicht die „vermeintliche Realität“ sozialer, politischer oder historischer Ereignisse steht im Mittelpunkt, sondern „die diskursiven Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse, über die wir eine Realität als vermeintlich objektive herstellen und in denen wir uns über diese „Realität“ verständigen“ (Altmayer 2013: 18).

Diesem Ansatz liegt folglich die Erkenntnis zugrunde, dass uns das, was wir als Wirklichkeit bezeichnen, nur als gedeutete Wirklichkeit zugänglich ist, dass wir sie durch Sinngebungsprozesse selbst herstellen. Eine gemeinsame Weltdeutung kommt dadurch zustande, dass wir über einen Bestand an Wissen verfügen, den wir mit einer Gruppe von Menschen teilen. Das Repertoire an Wissen, das für eine gemeinsame Interpretation der Wirklichkeit zur Verfügung steht, wird hier laut Altmayer als Kultur verstanden (vgl. Altmayer 2007: 11).

In der Auseinandersetzung darüber, welche Konsequenzen der oben beschriebene Kulturbegriff für die Landeskundendidaktik mit sich bringt, lassen sich nach Altmayer drei Überlegungen hervorheben (vgl. Altmayer 2013: 20):

- 1) Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde sollte nicht mehr ein bestimmtes Land sein, sondern vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung in der fremden Sprache und die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen, auf die dabei zurückgegriffen wird.
- 2) Ziel der Landeskunde sollte nicht mehr so sehr der Erwerb von faktischem Wissen oder die Entwicklung von „interkultureller Kompetenz“ sein, sondern die Fähigkeit zur Partizipation an den in der Zielsprache geführten Diskursen und der Aushandlung von Bedeutung in der fremden Sprache.
- 3) Landeskundliches Lernen stellt einen individuellen Prozess dar, dessen Ausgangspunkt die Deutungsressourcen darstellen, welche den Lernenden aus ihrer

Sozialisation zur Verfügung stehen und an die es anzuknüpfen gilt. Die Materialien und die im Unterricht stattfindende Interaktion sollte den Lernenden dabei Gelegenheit bieten, sich über die eigenen Deutungsmuster bewusst zu werden und auch die Begrenztheit der eigenen Muster aufzeigen und somit einen Anlass bieten, die eignen Deutungsressourcen weiterzuentwickeln oder neue aufzubauen.

Zusammenfassend lässt sich nach Altmayer festhalten, dass es der Landeskunde darum gehen muss, die Lernenden zum Verstehen der und zur Teilhabe an den in der Zielsprache geführten Diskursen zu befähigen, indem sie zur Beschäftigung mit den in den Diskursen verwendeten und reflektierten Deutungsmuster anregt (vgl. Altmayer 2006: 54).

Wenn es sich dabei bei den Deutungsmustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Beständigkeit handelt, welche „jeweils musterhaftes, typisiertes, generisches Wissen zu einem bestimmten Erfahrungsbereich enthalten und die gerade wegen ihrer Musterhaftigkeit und Typisierung immer wieder zur Deutung und Sinnzuschreibung auch in ganz unterschiedlichen Situationen herangezogen werden“, spricht Altmayer von *kulturellen Deutungsmustern* (Altmayer 2009: 127).

In Bezug auf die deutsche Sprache würde das bedeuten, dass Gegenstand der Landeskunde nicht mehr „die Kultur des deutschsprachigen Raums, sondern die Kultur deutschsprachiger Diskurse, d.h. die kulturellen Muster und Deutungsressourcen, die in deutschsprachigen Diskursen zur deutenden Herstellung einer jeweils geteilten „Wirklichkeit“ verwendet werden, die aber jederzeit auch ihrerseits zum Gegenstand kontroverser diskursiver Deutung werden können“ sein sollte (Altmayer 2013: 26).

Indem Altmayer das Konzept der Kultur an die sprachlich-diskursiven und weniger an die räumlich-territoriale Ebene bindet, macht er den kulturwissenschaftlichen Ansatz an die DACH(L)-Landeskunde anschlussfähig, es geht also um Diskurse im gesamtdeutschsprachigen Raum, wobei je nach Zielgruppe und Lernziel Diskurse unterschiedlicher Reichweite im Mittelpunkt stehen können. So können z.B. Diskurse, die an eine bestimmte Nation oder Region gebunden sind ebenso wie Diskurse, welche regionen- oder länderübergreifend eine Rolle spielen, im Unterricht behandelt werden (vgl. Altmayer 2013: 26).

Bevor im Folgenden auf die konkrete Arbeit mit kulturellen Deutungsmustern im Fremdsprachenunterricht eingegangen werden kann, soll der Begriff „kulturelles Deutungsmuster“ nach Altmayer noch konkretisiert werden (vgl. Altmayer 2006: 52):

- 1) „Kulturell“ meint, dass die Deutungsmuster im kollektiven Wissensrepertoire vorhanden und dort in Form von Texten gespeichert und überliefert sind.

- 2) Wenn in Zusammenhang mit kulturellen Deutungsmustern von „Gruppen“ gesprochen wird, dann darf dies nicht von vornherein mit national definierten Gruppen gleichgesetzt werden. Vielmehr muss jede Gruppe von Individuen über gemeinsame Deutungsmuster verfügen, damit sie als Gruppe definiert werden kann. Dies gilt für eine Familie ebenso wie beispielsweise für die Gruppe der StudentInnen oder für Fans eines Sportclubs.
- 3) Wenn im Rahmen des Landeskundeunterrichts im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die Rede von „deutschen Deutungsmustern“ ist, dann bezieht sich dies nicht auf die Ebene der Nation, sondern ausschließlich auf die Ebene der deutschen Sprache. „Deutsche Deutungsmuster“ sind demnach jene Muster, die in deutschsprachigen Diskursen (unabhängig der Nationen) zur Deutung und Konstruktion von Wirklichkeit dienen.
- 4) Kultur wirkt in Altmayers Sinne als eine Art Vorrat, aus dem sich die Individuen für die Deutung von Situationen, Texten usw. selbständig bedienen können. Dabei ist davon auszugehen, dass für jede denkbare Situation mehrere unterschiedliche und teilweise miteinander konkurrierende Muster vorhanden sind. Außerdem können jederzeit neue Muster eingeführt oder ältere Muster, welche bereits in Vergessenheit geraten waren, wieder aktiviert werden. Die kulturellen Deutungsmuster können aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand unterschiedlicher und kontroverser Deutung werden.

5.2.1 Kulturelle Deutungsmuster im Landeskundeunterricht

Es stellt sich nun die Frage, welche Konsequenzen sich aus der skizzierten kulturwissenschaftlichen Perspektive und insbesondere aus dem Begriff des „kulturellen Deutungsmusters“ für den Landeskundeunterricht ergeben.

Wenn der Fremdsprachenunterricht die Lernenden vor allem zur Partizipation an den in der fremden Sprache geführten Diskursen befähigen soll, müssen die Lernenden laut Altmayer mit den Deutungsmustern, von denen in diesen Diskursen Gebrauch gemacht wird, vertraut werden. „Die Hauptaufgabe des Landeskundeunterrichts besteht nach diesem Konzept darin, bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache durch die inszenierte Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen Lernprozesse anzuregen und in Gang zu setzen“ (Altmayer 2006: 54).

Im Landeskundeunterricht sollten die Lernenden also durch die Auseinandersetzung mit Texten (Kommunikationsangebote aller Art) über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und sie so umformen und weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, welche in den Texten verwendet werden, größtenteils entsprechen. Die

Lernenden sollen also darin befähigt werden, den Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuzuschreiben und dazu angemessen Stellung zu nehmen (vgl. Altmayer 2006: 55).

Im Hinblick auf die didaktisch-methodische Umsetzung und auf die Auswahl der Diskurse schlägt Altmayer eine Anlehnung an Neuners Konzept der „universellen Daseinserfahrungen“ vor, welches darauf aufbaut, dass beim Lernenden ein Gerüst von Erfahrungen vorhanden ist, welches die Basis des interkulturellen Vergleichs bildet (vgl. Altmayer 2006: 55). Altmayer strukturiert die von Neuner identifizierten grundlegenden Existenzerfahrungen wie „Geburt“, „Tod“ oder „Identität“, in die vier übergeordnete Kategorien „Raum“, „Zeit“, „Identität“ und „Wertorientierung“. Der Kategorie „Identität“ ordnet er beispielsweise die Themen nationale Identität, soziale Identität, regionale Identität oder auch Geschlechteridentität zu. Dem Thema Raum ordnet er u.a. Themen wie Grenzen, Regionen, Reisen oder auch länderspezifische Stereotype zu. Zum Thema „Zeit“ gehören z.B. Zukunft und Vergangenheit, Feste, Arbeit oder Jahreszeiten. Unter die Kategorie „Werte“ fallen wiederum Themen wie Glück, Freiheit oder Menschenrechte.

Wichtig ist für Altmayer in diesem Zusammenhang, dass bei der Behandlung der Themen nicht „irgendwelches Faktenwissen“ vermittelt werden soll und dass es auch nicht um interkulturelle Vergleiche geht, sondern dass die Lernenden zum Verstehen und zur Partizipation an den Diskursen in der Gesellschaft befähigt werden (vgl. Altmayer 2006: 56).

Wie Altmayer überzeugend darstellt, ist die Orientierung im Landeskundeunterricht an diese vier Kategorien mit den jeweiligen Unterthemen dahingehend sinnvoll, als es sich hierbei um Themen handelt, welche zum Menschsein dazu gehören, ohne die sich also keine Art des gesellschaftlichen Zusammenlebens denken lässt. Dadurch, dass diese Kategorisierung universellen Charakter hat, kann also auf die Lebens- und Erfahrungswerte der Lernenden Bezug genommen und gleichzeitig die kulturelle Vielfalt des in diesem Fall deutschsprachigen Raums erfahrbar gemacht werden (vgl. Altmayer 2013: 28).

5.2.2 Südtirol im Rahmen der Arbeit mit „kulturellen Deutungsmustern“

Im Folgenden soll nun überlegt werden, ob und inwiefern das Konzept der „kulturellen Deutungsmuster“ einen theoretischen Rahmen für die Berücksichtigung Südtirols in der DaF/DaZ-Landeskunde bilden kann.

Wie im vorherigen Kapitel dargelegt wurde, ist laut Altmayer das Ziel der Landeskunde, die Lernenden zur Partizipation an den Diskursen einer Sprachgemeinschaft zu befähigen. Insofern nationale Grenzen für Altmayers Konzept keine Rolle spielen, kann also die deutschsprachige Bevölkerung in Südtirol als Teil der deutschen Sprachgemeinschaft gelten.

Wie aus vorherigen Kapiteln in dieser Arbeit ersichtlich wird (vgl. Kapitel 2-4), gibt es in Südtirol eine Vielzahl an Diskursen (z.B. Südtirol als Grenzregion, regionale Identität, Zweisprachigkeit, Minderheit vs. Mehrheit, Dialekt vs. Standardsprache usw.) welche für die deutschsprachige Bevölkerung in Südtirol von großer Bedeutung sind. Diese Diskurse sollten also unbedingt eine Rolle im Deutschunterricht in Südtirol spielen. Gleichzeitig handelt es sich hierbei auch um Diskurse, welche im gesamten deutschsprachigen Raum, wenn auch überall aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, geführt werden. Diese Themen machen es also möglich, Südtirol in einem größeren Kontext zu behandeln und in den DaF/DaZ-Unterricht auch außerhalb Südtirols zu integrieren.

Im Folgenden werden exemplarisch vier Diskurse zu den vier übergeordneten Kategorien „Raum“, „Zeit“, „Identität“ und „Wertorientierung“ (vgl. Altmayer 2006: 55f), welche Südtirol mit dem restlichen deutschsprachigen Raum teilt, dargestellt.

1) Raum

Unter die Kategorie Raum fällt wie oben beschrieben das Thema „Grenze“. Dazu können im DaF/DaZ-Unterricht mehrere Aspekte behandelt werden, welche es ermöglichen „Deutsche Diskurse“ mit Bezug auf Südtirol zu betrachten. So können z.B. Unterrichtseinheiten zum Verhältnis zwischen Grenzen und Sprachen gehalten werden. Dabei können bestimmte Themen in den Vordergrund gestellt werden, wie z.B. das Vorhandensein von Minderheitengruppen in den deutschsprachigen Ländern, welche die Sprache des Nachbarlandes als Erstsprache sprechen.

Hierbei können die Fremdsprachenlernenden in Gruppen über die Institutionalisierung der jeweiligen Minderheitensprache und/oder über das Verhältnis zwischen Mehrheits- und Minderheitengruppe(n) in den verschiedenen Grenzregionen recherchieren, im Plenum darüber sprechen und die Ergebnisse vergleichen. Gleichzeitig kann in diesem Zusammenhang die Situation deutscher Minderheitengruppen (somit auch jene der deutschsprachigen Südtiroler) in Grenzregionen besprochen werden.

Für die Grenzregionen, welche sich innerhalb der deutschsprachigen Länder befinden, können wiederum regionen- oder länderübergreifende Dialekte thematisiert werden. Hierbei kann auch besprochen werden, in welchen Regionen in welchen Situationen hauptsächlich Dialekt oder hauptsächlich Standardsprache gesprochen wird und welches Prestige bestimmte Dialekte und Dialektsprecher genießen.

Oder generell kann betrachtet werden, inwiefern Sprachgrenzen mit politischen Grenzen überhaupt übereinstimmen.

Alle diese Themen machen es problemlos möglich über Diskurse im deutschen Sprachraum zu sprechen und Südtirol miteinzubeziehen. Außerdem sind dies Themen, welche es den

LernerInnen ermöglichen gleichzeitig an eigene Erfahrungen anzuknüpfen oder über die Situation im eigenen Land zu reflektieren und sich darüber auszutauschen

Einen weiteren Themenschwerpunkt, welcher die Behandlung des gesamtdeutschsprachigen Raums und insbesondere die Betrachtung von Regionen ermöglicht, bilden die Europaregionen. Diese sind laut Hackl et al. durch gemeinsame identitätsstiftende Merkmale, stark verwandte Dialekte und gemeinsames politisches Engagement gekennzeichnet (vgl. Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1997: 28).

In einer Unterrichtseinheit kann zum Beispiel auch der Fokus auf jene Europaregionen gelegt werden, welche die Vollzentren mit den Halbzentren der deutschen Sprache verbinden (z.B. EuRegio SaarLorLuxRhein mit der Beteiligung von deutschen und französischen Regionen, Luxemburg und der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens; EuRegio Bodensee, welche Regionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz und Liechtenstein umfasst; EuRegio Tirol-Südtirol-Trentino, welche die österreichische Region Tirol und die italienischen Regionen Südtirol und Trentino beinhaltet). In diesem Zusammenhang kann besprochen werden, was Europaregionen sind und welche Ziele sie generell verfolgen. Internetseiten und Handbücher zu den Europaregionen machen es problemlos möglich über Ziele und Projekte der ausgewählten Regionen zu recherchieren und miteinander zu vergleichen. Außerdem können Lernende wiederum darüber reflektieren, ob es ähnliche Konzepte in ihren Ländern gibt und ob die Ziele, die dabei verfolgt werden, ähnlich sind wie jene der Europaregionen.

2) Zeit

Zur Kategorie Zeit gehören unter anderem die Themen „Kalender“ und „Feste“. Die meisten der im gesamtdeutschen Sprachraum gefeierten Feste, werden auch in Südtirol gefeiert. So auch der Karneval (Fasnacht, Fastnacht, Fasching...). Karneval findet jedes Jahr 40 Tage vor Ostern statt, was wiederum am ersten Sonntag nach dem Frühlingsvollmond gefeiert wird. Somit können im Zusammenhang mit dem Karneval sowohl die Jahreszeiten, als auch das christliche Kirchenjahr und das Thema „Feste“ behandelt werden.

In den unterschiedlichen Regionen des deutschsprachigen Raumes gibt es sehr unterschiedliche Faschingsbräuche, welche an keine Grenzen zwischen Ländern oder Regionen gebunden sind und sich sogar von Dorf zu Dorf unterscheiden können. Somit können im Unterricht vielfältige Bräuche aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen thematisiert und verglichen werden. Besonders interessant sind die Legenden, welche den unterschiedlichen Bräuchen zu Grunde liegen oder die Recherche darüber, welche Gruppen (z.B. Frauen, Männer, Kinder, Vereine usw.) sich an welchen Bräuchen beteiligen (dürfen).

In Südtirol gibt es einen sehr bekannten Faschingsumzug, dessen älteste Beschreibung auf das Jahr 1876 zurück geht. Der „Egetmann-Umzug“ wird alle zwei Jahre in einem Dorf im Süden Südtirols gefeiert und wird immer von zahlreichen Touristen besucht. Zu dem Umzug

gibt es eine eigene Homepage mit Hintergrundinformationen⁷ und Videos und Interviews auf You Tube, welche den Lehrpersonen eine Einbeziehung Südtirols und einen Vergleich mit anderen Regionen auf einfache Weise ermöglichen können.

Da Karneval auch in nicht-deutschsprachigen Ländern gefeiert wird und es andere ähnliche Bräuche gibt, bei denen man sich z.B. zu einem bestimmten Zweck verkleidet, handelt es sich hierbei also auch um ein Thema bei dem Lernende Vorwissen aktivieren und auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können.

3) Identität

Unter die Kategorie „Identität“ fallen unter anderem die Aspekte „nationale Identität“ und „regionale Identität“. Dazu kann besprochen werden, welche Merkmale „nationale“ bzw. „regionale Identität“ umfassen können, ob alle Menschen eine oder sogar beide Formen dieser Identitäten besitzen, oder was Gründe sein können, weshalb dies für eine Einzelperson oder eine Gruppe von Personen nicht zutreffen mag.

Der Dialekt gilt z.B. als starkes Merkmal der regionalen Identität. In diesem Zusammenhang kann somit der Diskurs „Dialekt vs. Standardsprache“ im gesamtdeutschsprachigen Gebiet betrachtet werden. Es kann eine Auseinandersetzung darüber stattfinden, welche Eigenschaften jeweils einem Dialekt oder einer Standardsprache zugeschrieben werden und welches Prestige Dialekte insgesamt genießen oder ob es Dialekte gibt, welche ein höheres Prestige genießen als andere. Hierzu gibt es eine Reihe von Artikeln in Online-Zeitungen der deutschsprachigen Länder⁸.

Es kann dabei ein Vergleich zwischen den Diskursen „Dialekt vs. Standardsprache“ in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern gezogen, aber auch Dialektgrenzen betrachtet und thematisiert werden, inwiefern diese regionale oder nationale Grenzen überschreiten und was dies für die „nationale“ oder „regionale Identität“ bedeuten kann.

In diesem Zusammenhang kann zudem auch das Thema Minderheiten behandelt werden und eine Auseinandersetzung damit stattfinden, ob Sprachminderheiten, eine nationale oder regionale Identität haben.

Hierbei können Sprachminderheiten im gesamten deutschsprachigen Raum, welche die Staatssprache eines Nachbarlandes als Erstsprache sprechen und auch die sogenannten „neuen Minderheiten“ thematisiert werden und ein Vergleich zu deutschsprachigen Minderheiten außerhalb des deutschsprachigen Raumes, wie z.B. die deutschsprachige Gemeinde in Ostbelgien, die Deutschnamibier oder die deutschsprachigen SüdtirolerInnen gezogen werden

⁷ vgl.: <http://www.egetmann.com/de/geschichte.php#ursprung>; (letzter Zugriff: 15.02.2016)

⁸ vgl. z.B.: <http://mobil.derstandard.at/1356427724385/Das-Element-in-dem-die-Seele-ihren-Atem-schoepft>; <http://www.sueddeutsche.de/bayern/mundart-als-anlass-fuer-diskriminierung-deutsch-koennen-nur-die-anderen-1.1561015>; <http://www.20min.ch/schweiz/news/story/Coop-grillt--Sprachpuristen-kochen-25897943>; (letzter Zugriff: 15.02.2016)

Es kann auch darüber reflektiert und recherchiert werden, in welchen Minderheitengruppen es Unabhängigkeitsbestrebungen gibt, welche Minderheiten sich dafür einsetzen die Nationalität des Landes zu erhalten, in dem ihre Sprache als Mehrheitssprache gesprochen wird. Außerdem kann thematisiert werden, was Minderheitengruppen unternehmen, um ihre „Identität“ zu bewahren und welche Unterstützung sie sowohl vom Land in dem sie leben, als auch vom Land, in dem ihre Erstsprache als Muttersprache gesprochen wird, erhalten. Auch hier kann wiederum ein Vergleich zwischen der deutschsprachigen Minderheit in Südtirol und jenen im restlichen deutschsprachigen Raum gezogen werden und gleichzeitig bietet dieses Thema den Lernenden die Möglichkeit wieder auf Vorwissen und eigene Erfahrungen zurückzugreifen und die Situation der deutschsprachigen Minderheiten oder der Minderheiten im deutschsprachigen Raum mit anderen Sprachminderheiten weltweit zu vergleichen.

4) Werte

Zur Kategorie „Werte“ zählt unter anderem das Thema „Menschenrechte“, wozu auch die „Sprachenrechte“ gehören, welche 1996 auf der Weltkonferenz der Sprachenrechte in Barcelona beschlossen wurden. In diesem Zusammenhang können die unterschiedlichen Sprachenrechte der Sprachminderheiten im deutschsprachigen Raum und jene der deutschsprachigen Minderheiten außerhalb des deutschsprachigen Raums miteinander verglichen werden. Südtirol kann hier wiederum als Beispiel herangezogen und die Sprachsituation in Südtirol kann z.B. auch mit jener in der Schweiz verglichen werden. Dabei kann auch die Autonomie Südtirols als konkretes Beispiel für die Umsetzung von Sprachenrechten besprochen und mit anderen Autonomien verglichen werden. Gleichzeitig bietet das Thema „Sprachenrechte“ wiederum Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit der Situation in den Herkunftsländern der LernerInnen und sie können darüber reflektieren, wie wichtig ihnen ihre Erstsprache ist, wie sie sich fühlen würden, wenn sie ihre Erstsprache nicht mehr sprechen dürften und was sie dagegen unternehmen würden. Gleichzeitig kann hierbei auch über die Situation von Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen und betrachtet werden, welche Sprachenrechte diese in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern genießen.

Aus den obigen Ausführungen wird ersichtlich, dass es eine Vielzahl an deutschen Diskursen gibt, welche es ermöglichen sowohl Südtirol, als auch die anderen Halbzentren der deutschen Sprache in den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht miteinzubeziehen und gleichzeitig in einen größeren Kontext zu stellen. Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass das Konzept der kulturellen Deutungsmuster sowohl einen theoretischen Rahmen für die Berücksichtigung aller deutschsprachiger Länder und Regionen und somit

auch für die Berücksichtigung Südtirols bildet, als auch die praktische Umsetzung im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht ermöglicht.

5.3 Erinnerungsorte

Im Folgenden soll auf das bereits erwähnte Konzept der Erinnerungsorte eingegangen werden, wobei im Anschluss daran untersucht wird, inwiefern sich dieses Konzept eignet Südtirol in den Landeskundeunterricht zu integrieren.

Bei dem Konzept der „Erinnerungsorte“ handelt es sich um eine Adaption des Konzepts zum kollektiven Gedächtnis von Maurice Halbwachs, wobei der Begriff „Erinnerungsort“ zum ersten Mal 1995 vom französischen Historiker Pierre Nora verwendet wurde, der damit die Vorstellung verbindet, dass das kollektive Gedächtnis einer sozialen Gruppe an bestimmten Orten mit einem bestimmten Ort verbunden ist (vgl. Nora 1995).

In Anlehnung an Nora publizierten die Berliner Historiker Francoise und Schulze 2001 einen Sammelband mit über 100 „Deutsche Erinnerungsorte“, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln von verschiedenen AutorInnen und nach unterschiedlichen Auswahlverfahren beschrieben werden. Francoise und Schulze definieren Erinnerungsorte als „[...] langlebige(n), Generationen überdauernde(n) Kristallisationspunkte(n) kollektiver Erinnerung und Identität, die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Üblichkeiten eingebunden sind und die sich in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert“ (François/Schulze 2001: 1, 18).

Dieses Konzept der „Erinnerungsorte“ wurde wiederum von Schmidt und Schmidt aufgegriffen und 2007 in ihrem Lehrwerk mit dem Titel „Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ für das Fach Deutsch als Fremdsprache adaptiert, wobei laut Altmayer das besondere Verdienst der Materialsammlung darin besteht, „dass sie Geschichte nicht mehr als Aneinanderreihung historischer Daten und Ereignisse und als linearen Prozess begreift, der sich in streng chronologischer Abfolge von den Anfängen bis zur Gegenwart vollzieht und in dem die Gegenwart immer als eine quasi notwendige Folge aus der Vergangenheit erscheint, sondern den Blick umkehrt und Geschichte in der Tat stärker aus der Gegenwartsperspektive her denkt“ (Altmayer 2009: 1).

Mit dem didaktischen Potenzial des Konzepts der „Erinnerungsorte“ für den Fremdsprachenunterricht, setzt sich Badstübner-Kizik ausführlich auseinander. Sie definiert den Begriff „Erinnerungsort“ als Orte, die „für größere Gruppen im deutschsprachigen Raum ähnlich konnotiert sind, vorhersehbare Deutungsstrukturen generieren und eine gewisse Verbindlichkeit hinsichtlich der ausgelösten Assoziationen besitzen“ (Badstübner-Kizik 2014: 48).

Der Begriff „Ort“ kann dabei unterschiedliche Dimensionen annehmen. So kann es sich dabei um geografische Orte, ebenso wie um mythische Gestalten, Ereignisse, Institutionen, Begriffe oder Sportveranstaltungen handeln. Außerdem beinhalten Erinnerungsorte Phänomene von unterschiedlicher Intensität, die „von mehreren Gruppen geteilte, für mehrere Gruppen gemeinsame oder auch vergleichbare symbolische Bedeutung haben, und zwar auf lokaler bzw. regionaler, ethnischer, sozialer, konfessioneller, sprachlicher oder natürlich auf nationaler Ebene, ebenso wie beispielsweise auf der Ebene von Generationen usw.“ (Badstübner-Kizik 2014: 45ff).

Erinnerungsorte können dabei im Laufe der Jahre mehrfachen Bedeutungs- und Interpretationswandel durchmachen oder verloren gehen und wieder auftauchen, wobei sich besonders präzise Erinnerungsorte durch eine langfristige und mehrmediale Überlieferung auszeichnen.

Badstübner-Kizik zeigt das Potenzial der Erinnerungsorte auf, Inhalte, die in gesellschaftlichen Gruppen lebendig sind zur Verfügung zu stellen und somit Zugänge zu authentischen Welten der Fremdsprache zu liefern (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 49).

Die Arbeit mit Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht kann laut der Autorin außerdem dazu beitragen, den Fremdsprachenlernenden die Fähigkeit zu vermitteln „in einem konkreten Kontext zu erkennen, was größere Gruppen von SprecherInnen der anderen Sprache und im anderen Land bestimmt und bewegt, also die Fähigkeit, andere diskursive Strukturen zu erkennen“. Dies wiederum sei die Voraussetzung für eine „Teilhabe an diesen Strukturen, sie zu verstehen und einzuordnen sowie an das eigene Weltbild anknüpfen zu können“ (Badstübner-Kizik 2014: 49).

Um eine Stärkung historischer, nationaler und ethnischer Vorurteile durch die Auseinandersetzung mit Elementen des kulturellen Gedächtnisses zu vermeiden, betont die Autorin, dass es sich bei den „Erinnerungsorten“ um Angebote handelt, die unter didaktischen Aspekten gefiltert, ergänzt und (re-)medialisiert werden müssten. Dann würden sie ein Lernen gestatten, das inhaltliche und methodologische Exemplarizität besitzt. Erinnerungsorte können es so „ermöglichen, den (durch die Folie der fremden Sprache konditionierten) „fremden Raum“ als in zeitlicher Entwicklung begriffen, unabgeschlossen, unterschiedlich deutbar, vielfältig und widersprüchlich, diachron und synchron vernetzt wahrzunehmen. „Erinnerungsorte“ werden so zu Phänomenen, die authentische Anlässe zum fremdsprachlichen Reflektieren und versuchsweisen (Mit-)Erleben geben“ (Badstübner-Kizik 2014: 50).

Als didaktisch besonders geeignet sind dabei jene Erinnerungsorte, die eine besonders starke und vielfältige mediale Präsenz aufweisen und in gegenwärtigen Diskursen relevant sind. Das besondere didaktische Potenzial liegt dabei laut Badstübner-Kizik darin, dass die

Beschäftigung mit „Erinnerungsorten“ es ebenso möglich macht, die klassischen Fertigkeiten zu trainieren, wie Recherche- und Präsentationskompetenz zu erwerben und in kürzer- oder längerfristigen Projekten zu arbeiten, wobei die Form und Intensität der Arbeit natürlich stark vom konkreten didaktischen Setting abhängig sind (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 50).

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die inhaltlichen Auswahlkriterien, welche nach Badstübner-Kizik für die Arbeit mit Erinnerungsorten im Kontext der fremdsprachlichen Kulturdidaktik besonders geeignet sind (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 51f):

Kriterien		Beispiel
Wiedererkennungswert	Veranschaulichung verschiedener regionaler, sozialer, sprachlicher Facetten des deutschsprachigen Raumes, auch im Sinne des DACH(L)-Prinzips;	Karneval
Mediale Tradierung	Multimediale Tradierung über längeren Zeitraum	Heldenplatz
Vielfältige Rezeption	Verschiedene Formen der Rezeption (Neuauflagen, Aufführungen, Übersetzungen in andere Sprachen und Medien)	Wilhelm Tell
Ritualisierung	Ritualisierung von Rezeption und Verwendung, im Alltag verankerte Erinnerung zu bestimmten wiederkehrenden Anlässen	Donauwalzer
Symbolischer Bedeutungsüberschuss	Vieldeutigkeit des Phänomens	Die Pickelhaube
Dichte Beweislage	Möglichkeit der Interpretation von Entstehung, Funktion und Tradierung von „Erinnerungsorten“ (z.B. unterschiedliche Perspektivierung von Ereignissen)	Córdoba
Kontaktdidaktische Relevanz	Bedeutung in konkreten fremdsprachendidaktischen Konstellationen	Deutschsprachig-polnisch: Willy Brandt Deutschsprachig-französisch: Rhein

Tab. 7: Inhaltliche Auswahlkriterien für die Arbeit mit Erinnerungsorten (Quelle: Badstübner-Kizik 2014: 51f)

Daneben stehen didaktische Auswahlkriterien (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 51):

Überschaubarkeit	Das Phänomen ist überschaubar, bzw. lässt sich auf überschaubare Einzelaspekte reduzieren
Authentizität	Einzelaspekte liegen in medialen Formaten vor, die authentische Sprache liefern
Spiralförmige Progression	Das Phänomen kann auf unterschiedlichem Niveau, in unterschiedlicher Ausführlichkeit und mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden und es gibt sprachlich und kulturell immer wieder neue Aspekte zu bearbeiten

Tab. 8: Didaktische Auswahlkriterien für die Arbeit mit Erinnerungsorten (Quelle: Badstübner-Kizik 2014: 51)

5.3.1 Erinnerungsort „Alpen“

Im Folgenden soll eine Auseinandersetzung damit stattfinden, inwiefern das Konzept der Erinnerungsorte es ermöglicht, verschiedene regionale, soziale und sprachliche Facetten des deutschsprachigen Raumes unter Miteinbeziehung Südtirols zu veranschaulichen. Als Beispiel anhand dessen die Auseinandersetzung stattfinden kann, wird der Erinnerungsort „Alpen“ herangezogen.



Abb. 6: Alpenländer (Quelle: Diercke Weltatlas.net)

Es handelt sich hierbei um ein sehr umfassendes Thema, welches sich doch problemlos auf überschaubare Einzelaspekte reduzieren lässt, wie z.B.: Sport in den Alpen, Lebensraum Alpen, Tourismus in den Alpen, Berühmte Persönlichkeiten aus dem Alpenraum, Dialekte in den Alpen, die Alpen in Kunst und Literatur, Schlachten in den Alpen, Alpensagen, Bräuche in den Alpen usw.

Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde auf all diese Themen einzugehen, wird im Folgenden nur auf drei Aspekte (Sport, Dialekte und Schlachten in den Alpen) eingegangen und aufgezeigt, wie eine Berücksichtigung Südtirols hinsichtlich dieser Themen möglich wäre.

1) Sport in den Alpen

Die Alpen sind Wohngebiet und wichtiger Bestandteil vieler Menschen im deutschsprachigen Raum. Sie beeinflussen nicht nur das Landschaftsbild, sondern auch die Lebensweise und die Mentalität der Menschen, die sie umgeben. Um viele markante Berge kreisen Sagen und Mythen, in denen dem Berg selbst eine Persönlichkeit zugeschrieben wird, und die von der Bevölkerung noch heute erzählt werden.

Außerdem stehen Berge für Beständigkeit und Unveränderlichkeit und finden in diesem Sinne in vielen Sprichwörtern Erwähnung: z.B. „Wenn der Berg nicht zum Propheten kommt, muss der Prophet zum Berg kommen.“ Und nicht zuletzt bieten die Berge Grundlage für viele Sportarten.

Sport ist ein Thema, über das sich jeder Unterhalten kann und sei es darüber, dass er/sie nicht gern Sport betreibt. Es kann also eine Identifikationsmöglichkeit geboten werden. Die Lernenden werden auf einer emotionalen Ebene angesprochen, was vielfältige Schreib- und Sprechprozesse initiieren kann.

Zum Thema „Sport in den Alpen“ kann über verschiedene Winter- und Sommersportarten gesprochen und über die Körperkultur und das Menschenbild reflektiert werden, welches durch die Sportkultur propagiert wird. Hierbei kann parallel auch über den Tourismus in den Alpen reflektiert und unterschiedliche Regionen aus dem deutschsprachigen Raum miteinander verglichen werden. So kann man z.B. thematisieren, welche Region aus welchem Grund als beliebtes Tourismusziel gilt, für welche Sportarten sie vor allem bekannt ist und welche Saisonen für Touristen besonders attraktiv sind. Außerdem kann man über Vor- und Nachteile des Tourismus reflektiert und auch darüber sprechen, wie sich die Nachteile in den verschiedenen Regionen zeigen, ob die Regionen mit denselben Problemen zu kämpfen haben oder ob es Unterschiede gibt und wie die Regionen damit umgehen. Als Materialien können Bilder, Dokumentationen oder Interviews (in geschriebener oder gesprochener Form) von Politikern, Umweltschützern oder berühmten Personen aus den Regionen dienen. Somit ist eine multimediale und mehrperspektivische Auseinandersetzung unter Berücksichtigung verschiedener Regionen und unter Verwendung authentischer Materialein möglich.

Außerdem kann zum Thema Sport in den Alpen auch über bekannte Sportler aus dem Alpenraum gesprochen werden. Dafür können auch berühmte Sportler aus Südtirol

herangezogen werden, wie z.B. Reinhold Messner. Filme, Bücher, Interviews und Fotos von, über und mit Reinhold Messner erlauben wiederum die Arbeit mit unterschiedlichen Medien und die Auseinandersetzung mit Messner aus unterschiedlichen Perspektiven und zu unterschiedlichen Lebensabschnitten können auch kontroverse Diskussionen im Klassenzimmer erzeugen.

Der im Jahr 2010 erschienene Film „Nanga Parbat“, welcher die Geschichte von Reinhold und seinem Bruder Günther Messner erzählt, bietet z.B. eine sehr gute Grundlage für die Arbeit mit Filmen im DaF/DaZ-Unterricht und Stoff für Diskussionen. Im Mittelpunkt des Filmes steht die Expedition zum Nanga Parbat im Jahr 1970, bei der Günther Messner ums Leben kam.

Der Film spielt zunächst in Südtirol und zeigt den Zuschauern anhand eindrucksvoller Berglandschaften, wie die Idee der Brüder, den Nanga Parbat zu besteigen, sich schon in jungen Jahren entwickelt hat.

Dies ermöglicht es z.B. über Landschaften zu sprechen und die LernerInnen können beschreiben, wie ihr Heimatland aussieht und welche Art von Landschaft sie bevorzugen.

Der Rest des Filmes spielt an zwei Orten. Zum einen wird die Geschichte im Nanga Parbat um die tragische Verunglückung Günther Messners erzählt. Dies bietet die Möglichkeit über die Kletterleidenschaft und die damit verbundenen Risiken zu sprechen. Klettern ist ein Sport bei dem sich jung und alt gleichermaßen unterhalten und etwas über ihre Stärken und Schwächen, sowohl mental als auch körperlich, erfahren können. Deshalb wurde Alpinklettern gerade in den letzten 10 Jahren immer populärer.

Zum anderen wird der Zuschauer des Films immer wieder zu einer Pressekonferenz entführt, bei der Reinhold Messner und der Leiter der Expedition sich gegenseitig Schuldzuweisungen machen.

Die Aussagen der beiden stehen im klaren Gegensatz zueinander und ermöglichen somit im Klassenzimmer Diskussionen darüber wer Recht hat. Außerdem können diese Szenen als Vorlage für Rollenspiele dienen. Im Online-Spiegel ist zudem ein Interview mit einem Expeditionskollegen von Messner verfügbar, welcher die Geschichte aus einer anderen Perspektive erzählt⁹. Die Lernenden können sich somit auch mit einem authentischen Lesetext auseinandersetzen, welcher wiederum zahlreiche Sprechansätze bietet oder mit anderen Interviews zum selben Unglück verglichen werden kann. Außerdem kann auch über andere bekannte Kletterer aus dem deutschsprachigen Raum (z.B. die „Huber Buabn“) und

⁹ vgl. Spiegel-Online: <http://www.spiegel.de/kultur/kino/bergsteiger-drama-nanga-parbat-das-ist-nicht-die-wahrheit-a-672209.html> (letzter Zugriff: 15.02.2016)

über deren Erfolge bzw. Misserfolge gesprochen und somit eine Verbindung zum gesamtdeutschsprachigen Raum hergestellt werden.

Die Vielfältigkeit von Messners Präsenz in den Medien bietet den Lernenden zudem die Gelegenheit selbst über Messner zu recherchieren und interessante Fakten über sein Leben, auch unabhängig von seiner Karriere als Sportler, herauszufinden. So liefert eine einfache Recherche im Internet auf Anhieb mehrere Fotos, welche sich für Diskussionen und Interpretationen im Unterricht eignen, wie z.B. Fotos von Messner mit Bundeskanzlerin Andrea Merkel oder mit dem Dalai Lama.

2) Dialekte in den Alpen

Zum Thema Dialekte in den Alpen können die verschiedenen Gruppen von deutschen Dialekten in den Alpen betrachtet werden. Dabei kann darüber reflektiert, wodurch Dialekte voneinander getrennt sind und welche Dialekte aus welchen Gründen miteinander verwandt sind. Zudem kann recherchiert werden, ob die Dialekte in den Alpenregionen mehr Verwandtschaft untereinander aufweisen als z.B. zu anderen Dialekten in dem Land, zu dem diese gehören und wie sich das auf die Bevölkerung auswirken kann. Außerdem kann betrachtet werden, welches Prestige die Dialekte im Alpenraum gegenüber anderen Dialekten haben und welcher Status den Dialekten gegenüber den Standardsprachen zugeschrieben wird. Dabei können sowohl die Alpenregionen untereinander als auch mit anderen deutschsprachigen Regionen verglichen werden. Wie oben bereits angedeutet, ist der Diskurs „Dialekte“ in vielen Medien präsent, was eine multimediale Auseinandersetzung mit dem Thema möglich macht. Außerdem sind den Lernenden über YouTube auf einfache Weise authentische Hörproben von Dialekten, z.B. anhand von Interviews oder Liedern, zugänglich.

Eine authentische Sendung aus Südtirol, welche es auf einfache Weise ermöglicht, den Südtiroler Dialekt im DaF/DaZ-Unterricht zu thematisieren, ist die Sendung „Südtirolerisch leicht gemacht – ein Sprachkurs für deutsche Zuwanderer und Bozner“. Es handelt sich dabei um ein Sendeformat das zu Beginn der 2000er Jahre im Radiosender „Südtirol 1“ ausgestrahlt wurde. Die Sendung dauert ca. drei Minuten und es wird jedes mal ein anderes Wort aus dem Südtiroler Dialekt und manchmal aus dem Südtiroler Standarddeutsch erklärt. Es ist eine lustige Radiosendung, die klar eine positive Haltung gegenüber dem Dialekt einnimmt. Die Sendung macht sich sogar in gewisser Weise über das Standarddeutsch in Deutschland lustig. Zum einen werden die Begriffe nämlich ganz offensichtlich auch für Bundesdeutsche erklärt und zum anderen zieht sich im Bundesdeutschen über mehrere Sätze hin, was sich im Südtiroler Dialekt ganz praktisch in einem Wort beschreiben lässt. Wie der Untertitel der Sendung erkennen lässt, wird in Südtirol eine Unterscheidung zwischen

dem Dialekt und dem „Bozner-Deutsch“ getroffen, wobei das „Bozner-Deutsch“ Zentrum des Spotts wird. Dies spiegelt die Realität wider und kann somit als Anlass für Diskussionen über Sprachunterschiede zwischen „Stadt und Land“ allgemein dienen. Die Lernenden können so z.B. darüber sprechen, ob sie die Rivalität zwischen Stadt und Land auch aus ihren Heimatländern kennen oder inwiefern es solche „Sprachrivalitäten“ auch im restlichen deutschsprachigen Raum gibt.

Die Sendung ist vor allem deshalb für den DaF/DaZ-Unterricht geeignet, da zuerst das Wort im Standarddeutsch erklärt und dann die Südtiroler Bezeichnung genannt wird. Somit kann leicht verstanden werden, worum es sich handelt und es können zugleich einige typische Begriffe aus dem Südtiroler Dialekt angeeignet werden. Da sehr viele Episoden der Sendung einfach auf YouTube zugänglich sind und die Episoden sehr kurz sind, ermöglicht das Sendeformat die regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Südtiroler Dialekt im Unterricht¹⁰. Der lustige Charakter der Sendung und die einprägsame Männerstimme können zudem dafür sorgen, dass die Lernenden die Episoden als erwünschte Abwechslung im Unterricht wahrnehmen und somit eine positive Haltung gegenüber Dialekten entwickeln.

Außerdem kann die Sendung mit anderen Radio- oder Fernsehsendungen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum verglichen werden, Dialekte den standarddeutschen Varietäten gegenüberstellen und sich über gewisse Sprachregister lustig machen. Dabei können sowohl die Sprache, als auch der Humor miteinander verglichen werden.

3) Schlachten in den Alpen

Zum Thema „Schlachten in den Alpen“ kann z.B. allgemein besprochen werden, was Schlachten im Gebirge so besonders macht, welche Vor- und Nachteile es für die Soldaten und für die umgebende Bevölkerung gibt. Aber es können auch konkrete Schlachten aus der Vergangenheit ausgewählt und besprochen werden. Dabei sind vor allem solche Schlachten interessant, die sich durch besondere Ereignisse oder Persönlichkeiten auszeichnen und sich bis heute auf das Denken und das Handeln der Bevölkerung auswirken. So z.B. die Schlachten im Tiroler Gebirge zwischen Tiroler Streitkräften und den bayrischen und französischen Truppen unter Napoleon zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Eine Person über die noch heute unter der Tiroler (Nord- und Südtirol) Bevölkerung viel diskutiert und die auch heute noch verehrt wird, ist der Schützenkommandant Andreas Hofer aus dem Südtiroler Passeiertal. Dieser führte die Tiroler 1809 dreimal siegreich zum Kampf gegen die Truppen Napoleons, wurde jedoch nach einer Niederlage und dem Verrat eines Landsmannes 1810 in Mantova hingerichtet. Andreas Hofer gilt unter der Tiroler Bevölkerung als Volksheld und es gibt zahlreiche Denkmäler zu seiner Person in Südtirol und in Österreich. In engem

¹⁰ Vgl.: <https://www.youtube.com/watch?v=nhFgcLDIIR0>; (letzter Zugriff: 15.02.2016)

Zusammenhang mit den Kämpfen der napoleonischen Zeit steht auch das Herz-Jesu-Fest: Als Tirol 1796 von französischen Truppen bedroht war, gelobte der Tiroler Landtag, alljährlich das Herz-Jesu-Fest feierlich zu begehen, was noch heute mit Gottesdiensten, Prozessionen und Bergfeuern geschieht. Das Lied „Zu Mantua in Banden“, welches die Hinrichtung Andres Hofers beschreibt, ist die Landeshymne des österreichischen Bundeslandes Tirol. Außerdem gibt es zahlreiche Gemälde und Karikaturen von Hofer und den Schlachten am Bergisel, Dokumentationen und sogar mehrere Spielfilme über das Leben von Andreas Hofer.

In einem dieser Filme¹¹ spielt der bekannte Schauspieler Tobias Moretti¹² die Hauptrolle und verkörpert Andreas Hofers.

Die Beschäftigung mit dem Film bietet somit die Möglichkeit, nicht nur etwas über Andreas Hofer und die Geschichte Tirols zu erfahren, sondern sich auch mit dem interessanten Schauspieler und seiner Karriere auseinanderzusetzen. Somit liefert der Film eine gute Grundlage, sich anhand authentischen Materials mit Biographien und Personenbeschreibungen zu beschäftigen und authentische Sprachanlässe im Klassenzimmer zu schaffen.

Die Beschäftigung mit Andreas Hofer kann also in unterschiedlicher medialer Form erfolgen und kritische Stimmen gegen die Mythologisierung Andreas Hofers erlauben zudem eine kontroverse Auseinandersetzung mit dem Thema. Außerdem kann das Thema kontaktdidaktische Relevanz haben, wenn es im Fremdsprachenunterricht für französische MuttersprachlerInnen behandelt wird, da die Schlachten am Bergisel gegen die Truppen Napoleons geführt wurden.

¹¹ Andreas Hofer – Die Freiheit des Adlers

¹² Tobias Moretti kommt aus Tirol und hat in zahlreichen Filmen im gesamtdeutschsprachigen Raum mitgewirkt. Einem breiten Publikum wurde er mit der Fernsehkrimiserie Kommissar Rex (1994-1998) bekannt. Parallel und anschließend spielte unter anderem in Filmen wie „Schwabenkinder“, „Der Kronzeuge“, „Operation Walküre – Das Stauffenberg Attentat“ und viele mehr. Außerdem spielt er immer wieder an verschiedenen Bühnen des deutschsprachigen Raums.

B. Empirischer Teil

Da qualitative Daten mangels Standardisierung im engen Sinn experimenteller Laboforschung nicht überprüfbar sind, muss auf andere Weise nachvollziehbar gemacht werden, wie die Interpretation der Daten erfolgt ist. „An die Stelle traditioneller Gütekriterien tritt die Forderung nach Transparenz des Erhebungs- und Auswertungsprozesses. Es sollen deshalb der Verlauf des Forschungsprozesses und die Entscheidungen, die unterwegs getroffen wurden, offen gelegt werden“ (Bogner et al. 2014: 94).

Im folgenden Kapitel wird daher auf die Rolle des ExpertInneninterviews eingegangen, sowie die Auswahl der ExpertInnen und die Durchführung der Leitfadeninterviews beschrieben. An diese Darstellung anschließend werden die Auswertungsmethode und die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert.

6 Das ExpertInneninterview

Um meine Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil in einen größeren Kontext zu stellen, erschien es mir sinnvoll Landeskunde-ExpertInnen nach ihrem Wissen und ihren Erfahrungen zu befragen. Ziel der Experteninterviews war es, herauszufinden, ob und unter welchen Bedingungen, die befragten ExpertInnen einer Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht zustimmen würden.

Bevor im Anschluss die Auswahl der ExpertInnen beschrieben und die Analyse der Interviews erfolgt, soll zunächst geklärt werden, was ein ExpertInneninterview ist.

„Experteninterviews sind definiert über die spezielle Auswahl und den Status der Befragten“ (Helfferich 2014: 559). Es wird also eine besondere Zielgruppe befragt, die ExpertInnen. Wer oder was ist jedoch ein/e ExpertIn?

Bogner und Menz (vgl. 2002: 39ff) unterscheiden zwischen drei Expertenbegriffen.

Der „*voluntaristische Expertenbegriff*“ drückt aus, dass jeder Mensch grundsätzlich über Expertenwissen verfügt. Hier wird auf die Tatsache eingegangen, dass jede Person ein spezifisches Wissen im Alltag benötigt und somit ein Experte für ihr eigenes Leben ist.

Der „*konstruktivistische Expertenbegriff*“ stellt das objektive Wissen des Experten ins Zentrum der Überlegungen. In diesem Fall erhält der Experte seinen Status durch zweierlei Zuschreibung. Erstens hängt es vom Forschungsinteresse ab, ob jemand als Experte gilt und zweitens handelt es sich um einen vom Forscher verliehenen Expertenstatus (vgl. auch Meuser und Nagel 2004, Pfadenhauer 2007). Allerdings ist der Experte nicht ein individuelles Konstrukt des Forschers. „Schließlich greifen wir bei der Expertenauswahl in

der Regel auf Personen zurück, die gemeinhin als Experten gelten; wir rekurren also immer auch auf gesellschaftliche Konventionen. Im Regelfall gelten Experten als Personen, die in herausgehobenen sozialen Positionen und in solchen Kontexten handeln, die sie als Experten kenntlich machen; sie sitzen beispielsweise in einer Expertenkommission, einem Beratungsgremium, haben einen Professorentitel und Ähnliches mehr“ (Bogner et al. 2014: 11).

Dieser Expertenbegriff geht also davon aus, dass Personen, die über Wissen im Rahmen gewisser Organisationen oder Institutionen verfügen, als ExpertInnen gelten. Im Experteninterview vermitteln die ExpertInnen dementsprechend Informationen über ihr Fachgebiet.

Die dritte Definition, der *„wissenssoziologische Expertenbegriff“* stellt die spezielle Struktur des Expertenwissens in den Mittelpunkt. Gemeint ist hiermit, dass ExpertInnen befragt werden, weil ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise strukturieren. Das Expertenwissen, erhält somit laut Bogner et al. seine Bedeutung über seine soziale Wirkmächtigkeit. Mit anderen Worten, ExpertInnen bestimmen grundlegend, aus welcher Perspektive und mithilfe welcher Begrifflichkeiten in der Gesellschaft über bestimmte Probleme nachgedacht wird und das macht sie für viele Forschungsprojekte und Forschungsfragen interessant.

Diese Überlegungen führen Bogner et al. zu folgender Definition: „Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis – oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren“ (Bogner et al. 2014: 13).

Przyborski und Wohlrab-Sahr schlagen vor, dass als Experten jene Personen gelten, „die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 133). Das Rollenwissen kann dabei verschiedene Formen haben. Es reicht von Insiderwissen über institutionelle Abläufe über Deutungswissen oder Wissen über Hintergründe von sonst schwer zugänglichen Bereichen. Das Wissen kann über Ausbildungen und eine wissenschaftliche Gemeinschaft übermittelt sein oder auf Erfahrungswissen beruhen.

Über die Zuschreibung des Expertenstatus haben Experteninterviews einen spezifischen Rahmen. Es wird den Interviewten Achtung entgegengebracht, da das Expertenwissen in besonderem Maß verallgemeinbar und gültig ist (vgl. Helferich 2014: 571). Außerdem sind Experteninterviews besonders relevant, da die ExpertInnen in einer Position stehen, in der

sie ihr Wissen und ihre Deutungen für einen breiteren Kontext relevant machen können (vgl. Bogner et al. 2014: 17).

6.1 Die Vorbereitung der Erhebung

Im folgenden wird auf die vorbereitenden Arbeiten zur Erhebung eingegangen. Dazu gehören laut Bogner et al. die nachvollziehbare Auswahl der ExpertInnen, die Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung und vor allem die Gestaltung des Leitfadens.

„Interviews mit ExpertInnen bedürfen der sorgfältigen Planung. Dazu gehört die gründliche Entwicklung eines Interviewleitfadens, der als Checkliste und Richtschnur des Interviews dient“ (Bogner et al. 2014: 27).

6.1.1 Auswahl der ExpertInnen

Die gezielte Auswahl der ExpertInnen orientiert sich in erster Linie an den Forschungsfragen, wie Bogner et al. betonen. Es sollen also Personen gefunden werden, die „als Informanten über den gewählten Forschungsgegenstand Auskünfte erteilen können“ (Bogner et al. 2014:34). Die Anzahl an ExpertInnen in einem bestimmten Feld kann dabei oft sehr hoch sein, deshalb gilt es aus dem Expertenpool eine nachvollziehbare und begründete Auswahl zu treffen. Die Auswahl kann dabei sowohl mittels Literaturanalyse als auch durch Gespräche mit Informanten – d.h. Personen, die mit dem Feld vertraut sind – vorgenommen werden.

Mit Berücksichtigung dieser Überlegungen wurde für die vorliegende Arbeit eine Auswahl von vier DaF/DaZ-LandeskundeexpertInnen und einer Südtirolexpertin getroffen. Bei den vier LandeskundeexpertInnen handelt es sich um Hannes Schweiger (Österreich)¹³, Sara Hägi (Schweiz)¹⁴, Clemens Tonsern (Österreich)¹⁵ und Monika Clalüna (Schweiz)¹⁶. Als Südtirolexpertin erklärte sich Andrea Abel¹⁷ zu einem Interview bereit.

¹³ Hannes Schweiger ist Lehrbeauftragter an den Universitäten Wien und Graz. Seit 2002 ist er unter anderem für das Referat „Kultur und Sprache“ im Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) in der LehrerInnenfortbildung als Seminarorganisator, Referent und Autor von Lehrmaterialien tätig. Vgl.: <https://germanistik.univie.ac.at/personen/schweiger-hannes/curriculum-vitae/>; (letzter Zugriff: 15.02.2016)

¹⁴ Sara Hägi ist Vertretungsprofessorin für Mehrsprachigkeit in der Schule an der Bergischen Universität Wuppertal und u.a. wissenschaftliche Expertin in der DACHL-AG und Mitarbeiterin im trinationalen Projekt „Variantenwörterbuch des Deutschen“. Vgl: <https://kw1.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/institut-fuer-germanistik-und-vergleichende-literaturwissenschaft/germanistik/personal/haegi/>; (letzter Zugriff: 15.02.2016)

¹⁵ Clemens Tonsern ist seit 2014 Lehrbeauftragter an der Universität Wien für DaF/DaZ-Landeskunde und Referent von Landekundeseminaren und –workshops im Auftrag des BMBF.

¹⁶ Monika Clalüna ist Mitautorin des Lehrwerks Dimensionen. Sie war u.a. Lehrbeauftragte für DaF/DaZ-Landeskunde an der Universität Wien in den Wintersemestern 2012 und 2013 und zwischen 1994 und 2002 im IDV tätig.

¹⁷ Andrea Abel ist Leiterin des Instituts für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit an der EURAC. Sie war Lehrbeauftragte an einigen Universitäten im deutschsprachigen Raum und ist zusammen mit Franz Lanthaler Südtirol-Expertin für das Variantenwörterbuch. Vgl.: <http://www.eurac.edu/de/research/autonomies/commul/staff/Pages/staffdetails.aspx?persId=7>

Nachdem die Wahl der ExpertInnen gefallen war, standen die Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung an. Dies sind laut Bogner et al. keine zu unterschätzenden Aspekte, „geht es doch darum Personen, für die Zeitknappheit fast schon zum Professionshabitus gehört, von der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Interviews zu überzeugen“ (Bogner et al. 2014: 27). Dabei kann das Schaffen persönlicher Kontakte, z.B. durch die Teilnahme an Seminaren, helfen, oder die Bezugnahme auf Gemeinsamkeiten mit den ExpertInnen (vgl. Bogner et al. 2014: 38).

Da ich, bis auf eine Ausnahme, mit meinen ExpertInnen durch die Teilnahme an ihren Lehrveranstaltungen, durch den gemeinsamen Besuch eines Seminar und aus beruflichen Gründen bereits in Kontakt war, konnte ich bei meiner Bitte um ein Interview darauf zurückgreifen. Die Kontaktaufnahme stellte sich somit als relativ einfach heraus. Über E-Mails oder persönliche Gespräche klärte ich die ExpertInnen über mein Forschungsvorhaben auf und bat sie darum ein Interview mit ihnen führen zu dürfen.

6.1.2 Leitfadenkonstruktion

Bei der Art der durchgeführten Interviews handelt es sich um problemzentrierte Interviews. Unter diesem Begriff werden alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragungen zusammengefasst. Nach Mayring lässt diese Form des Interviews den Befragten möglichst frei sprechen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt und auf die er immer wieder zurückkommt (vgl. Mayring 2002: 67).

Für die Interviewführung wurde ein Leitfaden verwendet. Dies ist eine im voraus systematisch erstellte Vorlage zur Interviewgestaltung. Er kann unterschiedlich gestaltet sein, umfasst aber meistens (Erzähl-)Aufforderungen, explizit formulierte Fragen, Stichworte für freie Fragen und/oder Vereinbarungen für die Handhabung von spontaner Interaktion während des Interviews. Erreicht werden soll mit dem Leitfaden eine maximale Offenheit im Hinblick auf das Forschungsinteresse einzuschränken. Die Gestaltung des Leitfadens erfolgt demnach laut Helferich „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig. Je stärker das Forschungsinteresse auf konkrete, offen erhobene Informationen ausgerichtet ist, desto mehr Strukturierung verträgt das Interview und desto mehr Vorgaben sind gerechtfertigt“ (Helferich 2014: 560).

ExpertInneninterviews sind über die spezielle Zielgruppe der Interviewten und über das Forschungsinteresse an ExpertInnenwissen bestimmt, deshalb rät Helferich beim ExpertInneninterview zu einer stärkeren Strukturierung mit Sachfragen oder Stimuli im Sinne von Fokusinterviews (vgl. Helferich 2014: 571). „Auf das formale Schema eines Leitfadens bezogen bedeutet dies, dass Erzählaufforderungen zurückgefahren bzw. Fragen spezifisch

enger fokussiert werden. Der Akzent liegt stärker auf einer strukturierten Abfolge von konkret und prägnant beantwortbaren Fragen“ (Helferich 2014: 572).

Welche Art von Leitfaden angewandt wird hängt aber nicht nur vom Forschungsinteresse, sondern auch vom persönlichen Forschungs- und Interview-Stil ab und außerdem müssen in qualitativen Interviews auch nicht in allen Interviews identische Fragen gestellt werden, um eine Vergleichbarkeit herzustellen (vgl. Bogner et al. 2014: 28). „Gerade Experteninterviews machen häufig eine personen- bzw. funktionbezogene Anpassung der Leitfäden im Hinblick auf unsere Gesprächspartner notwendig“ (Bogner et al. 2014: 30). Die Ursache dafür ist, dass sich die ExpertInnen oft nach beruflicher Position, Disziplin oder Ausbildung in relevanter Weise unterscheiden. Aus diesem Grund wird angeraten einen allgemeinen Basisleitfaden zu entwickeln, auf dessen Grundlage dann für das jeweilige Interview angepasste Versionen entworfen werden.

Als Inhalt für die Befragung eignen sich laut Helferich Abläufe, Zusammenhänge, Wissens Elemente und Routinen. Ist es schwierig aufgrund der Heterogenität der Praxis verallgemeinernde Aussagen zu treffen, kann um die Darstellung von Fällen oder Beispielen unter spezifischen Maßgaben gebeten werden. Außerdem nennt Helferich die Möglichkeit eine Fallvignette oder eine Problemkonstellation mit der Bitte um eine Kommentierung aus Expertensicht vorzulegen (vgl. Helferich 2014: 571).

Wichtig ist die stärkere Strukturierung und Fokussierung des ExpertInneninterviews auch daher, da es den professionellen Charakter des Interviews hervorhebt, „die Expertenzeit kostbar ist, die spezialisierten Wissensbereiche thematisch eng begrenzte Ausschnitte sind und die Kompetenz daran gemessen wird, wie effektiv Wissen in einem eigenen Fachjargon reproduziert werden kann“ (Helferich 2014: 572). Ein gut strukturierter Leitfaden ermöglicht es also dem Interviewer sich als kompetent und professionell zu inszenieren und dadurch die ungleiche Machtkonstellation etwas auszugleichen.

Aus diesen Überlegungen habe ich im Hinblick auf mein Forschungsvorhaben zwei verschiedene Basisleitfäden entwickelt. Ein Basisleitfaden (Basisleitfaden 1) diene der Befragung der vier LandeskundexpertInnen und ein separater Leitfaden (Basisleitfaden 2) wurde, wie bereits oben erwähnt, für die Südtirol-Expertin entwickelt:

Basisleitfaden 1

- 1) Wie und wann würde eine Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ – Landeskundeunterricht aus der „DACH(L)“- und der Plurizentrik – Perspektive Sinn machen?
- 2) Welche anderen Landeskunde-Ansätze würden Platz für eine Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ- Landeskundeunterricht bieten?
- 3) Welche Argumente sprechen gegen eine Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ- Landeskundeunterricht?
- 4) Sind Ihnen Materialien zu Südtirol für den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht bekannt?
- 5) Warum wird Liechtenstein eher in Lehrwerken berücksichtigt als z.B. Südtirol oder Ostbelgien?
- 6) Warum ist Liechtenstein im Gegensatz zu anderen Halbzentren der deutschen Sprache im DACH(L)-Konzept vertreten?
- 7) Welche Rolle spielt die Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder und der IDV hierbei?
- 8) Beziehen Sie Südtirol in Ihren Lehrveranstaltungen (zu Plurizentrik oder Landeskunde) für Lehreraus- und fortbildungen mit ein? Wenn ja, in wiefern?
- 9) Könnten Sie sich eine Beteiligung Südtiroler ExpertInnen an den DACH(L) oder Plurizentrik-Seminaren vorstellen?
- 10) Sonstige Bemerkungen...

Basisleitfaden 2

- 1) Gibt es in Südtirol Institutionen, die sich mit dem Bereich Deutsch als Fremdsprache auseinandersetzen?
- 2) Gibt es in Südtirol Institutionen, die sich mit dem Bereich DaF/DaZ-Landeskunde befassen?
- 3) Sind Ihnen Materialien zu Südtirol für den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht bekannt?
- 4) Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen Südtiroler Institutionen und anderen DaF-Institutionen im deutschsprachigen Raum?
- 5) Was waren Hauptgründe für Südtirol, die IDT 2013 auszutragen?
- 6) Warum ist Liechtenstein im DACH(L)-Konzept vertreten und Südtirol nicht? Würde es Sinn machen, die anderen Halbzentren mehr in das DACH(L)-Konzept einzubeziehen?
- 7) Gibt es Südtirol-ExpertInnen, welche an DACH(L)-Seminaren teilnehmen?
- 8) Sollte das Südtiroler Standarddeutsch in DaF/DaZ-Kursen in Südtirol berücksichtigt werden?
- 9) Sollte das Südtiroler Standarddeutsch auch bei Sprachprüfungen in Südtirol eine Rolle spielen?

Für die konkrete Interviewsituation muss laut Hefnerich immer mitbedacht werden, dass es eine asymmetrische und komplementäre Rollenverteilung gibt „Interviewende-Interviewte“, die einen künstlichen Charakter hat und in der die Regeln der Alltagskommunikation außer Kraft gesetzt sind (vgl. Hefnerich 2014: 560). „Die Interviewenden sprechen die Interviewten in einer spezifischen Rolle an. Die Interviewten ihrerseits deuten das Setting, die eigene Rolle und ihr Verhältnis zu der interviewenden Person bzw. zur Wissenschaft, für die die Interviewenden stehen können, ordnen dies alles ein und gestalten die Situation mit ihren eigenen Äußerungen aus“ (Hefnerich 2014: 560).

Mit der Zuschreibung des Expertenstatus ist zudem eine Machtrelation gesetzt, die mitbedacht werden muss: „Die Interviewten verfügen über ein überlegenes Wissen, das einen anerkannten gesellschaftlichen Status begründet, und die Interviewenden möchten an dem Wissen teilhaben“ (Hefnerich 2014: 573). Diese Zuschreibung des Expertenstatus kann unterschiedliche Probleme während der Interviewführung verursachen. Worblewski und Leitner 2009 beschreiben vier Effekte, denen man sich als InterviewführerIn bewusst sein soll. Dabei handelt es sich um den *Eisbergeffekt*, welcher durch das Misstrauen oder Desinteresse des/der Experten/in ausgelöst wird. Der *Paternalisierungseffekt* beschreibt den Versuch des/der Experten/in die Gestaltung des Interviews in die Hand zu nehmen, wohingegen der *Rückkopplungseffekt* den Versuch des Experten, die Rollenverteilung zwischen Interviewer und Interviewtem zu vertauschen, meint. Schließlich kann es auch zu einem *Katharsiseffekt* kommen, wenn der/die Experte/in das Interview dazu verwendet, um seinen eigenen Frust loszuwerden (vgl. Wroblewski/Leitner 2009: 270).

Bei meiner Interviewführung war ich mir dieser möglichen Probleme bewusst, jedoch sind erfreulicherweise keine dieser Effekte eingetreten.

6.2 Durchführung der ExpertInneninterviews

Ziel der Interviewführung war die Wissensgenerierung. „Das ExpertInneninterview ist in der Regel stärker informationsbezogen auf die Erhebung von praxis- und erfahrungsbezogenem, technischem Wissen ausgerichtet“ (Hefnerich 2014: 571).

Der Durchführungszeitraum für die ExpertInneninterviews erstreckte sich auf mehrere Monate und es wurden je nach der Verfügbarkeit der ExpertInnen verschiedene Interviewformen gewählt. Drei Interviews wurden über E-Mail geführt (die Interviews mit Sarah Hägi, Monika Clalüna und Hannes Schweiger), eines über Skype (das Interview mit Andrea Abel) und ein Interview wurde durch ein persönliches Gespräch geführt (das Interview mit Clemens Tonser).

Den unterschiedlichen Interviewsituationen muss Rechnung getragen werden. Denn, im Gegensatz zu quantitativer Forschung, für die das Gütekriterium „Objektivität“ gilt, müssen für qualitative Forschung Kriterien gelten, welche „Subjektivität“ einschließen, „denn in der Interviewsituation ist Subjektivität grundsätzlich involviert“ (Helferich 2014: 573). Während also standardisierte Forschung jede Form von Subjektivität als unwissenschaftlich ablehnt, gilt für qualitative Forschung eine methodisch kontrollierte und reflektierte Subjektivität (vgl. Helferich 2014: 573). Der Kontext, indem ein Text entstanden ist, kann nicht von seinem Inhalt gelöst werden. Reliabilität ist somit laut Helferich kein sinnvolles Gütekriterium für qualitative Interviewführung. „Das entsprechende Gütekriterium im Qualitativen besteht vielmehr darin, die Kontextgebundenheit der Textgenerierung einzubeziehen, also den Kontext der Interviewsituation nicht nur sorgfältig zu gestalten, sondern auch in der Auswertung die spezifische kommunikative Entstehung des Textes aufzugreifen“ (Helferich 2014: 573). Weil ein Interview nicht von seiner sozialen und kommunikativen Situation gelöst werden kann, müssen diese Umstände systematisch bei der Gestaltung des Interviews und bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

Bezogen auf diese Arbeit muss somit bedacht werden, dass die verschiedenen Interviewsituationen Einfluss auf die Wissensgenerierung haben können. Bei einem mündlichen Interview, sei es über Skype oder in einem „face-to-face“ Gespräch, können ad hoc Fragen gestellt werden. Das heißt, der Interviewer kann auf die Äußerungen des Interviewten direkt reagieren und um Ergänzungen beziehungsweise Erläuterungen oder Beispiele bitten. Dies ist ein Vorteil gegenüber den E-Mail-Interviews. Hierbei wurden von den ExpertInnen alle Fragen in einem Mal beantwortet, ohne Kommentare meinerseits. Die ExpertInnen boten mir jedoch alle an, sie im Falle von weiteren Fragen oder Unklarheiten zu kontaktieren. Dies wiederum hat den Vorteil, ausführlich und in Ruhe alle Antworten durchzulesen und darüber zu reflektieren, ob es noch Erläuterungen bedarf. Die beiden Interviewsituationen sind somit sehr unterschiedlich und die Ergebnisse sollen vor diesem Hintergrund betrachtet werden.

Während des Interviews habe ich zunächst kurz mein Forschungsvorhaben entweder mündlich oder schriftlich vorgestellt. Da ich die Interviews führte, nachdem ich den Theorieteil der Arbeit schon geschrieben hatte, verfügte ich über ein fundiertes Fachwissen. Dies ist laut Wroblewski und Leitner sowohl für die Erstellung des Leitfadens, als auch für die Interviewführung wichtig, da man dadurch gegenüber dem/der Interviewten eher Akzeptanz und Gleichstellung erreicht (vgl. Wroblewski/ Leitner 2009: 270 ff.).

Die beiden mündlichen Interviews wurden im Anschluss daran transkribiert. Da es mir bei den Gesprächen hauptsächlich um die Wissensgenerierung ging, war die emotionale Konnotation der Äußerungen von geringerer Bedeutung als bei Interviews, welche sich z.B.

mit sozialen Interaktionen auseinandersetzen. Deshalb habe ich beschlossen die Interviews, welche beide im Dialekt geführt wurden (so war es angenehmer für beide Seiten) der Schriftsprache anzunähern und emotionale Färbungen im Tonfall der ExpertInnen außer Acht zu lassen.

Die angefertigten Transkripte und die E-Mails sind die Grundlage für die anschließende Analyse. Als Methode dafür wurde die Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet. Diese „stellt eine Auswertungsmethode dar, die Texte bearbeitet, welche im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte in der Datenerhebung anfallen“ (Mayring/Fenzl 2014: 543).

6.3 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Analyse von Experteninterviews gibt es bislang kein einheitlich festgelegtes Verfahren, was bedeutet, dass im Prinzip alle Auswertungsverfahren angewandt werden können. Diese reichen von Code-basierten Verfahren wie sie in der Grounded Theory oder in der qualitativen Inhaltsanalyse üblich sind, bis zu sequenzanalytischen Verfahren, wie etwa im Rahmen der hermeneutischen Wissenssoziologie oder der objektiven Hermeneutik (vgl. Bogner et al. 2014: 72). Mit Blick auf das Forschungsvorhaben soll das jeweils geeignetste Verfahren ausgewählt werden, wobei sich laut Bogner et al. abhängig von der Funktion des Experteninterviews im Forschungsdesign gewisse Präferenzen begründen lassen. Für informatorische Interviews wird insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse als geeignet angesehen. Für theoriegenerierende Interviews werden hingegen Kodierverfahren empfohlen, die an der Grounded Theorie angelehnt sind (vgl. Bogner et al. 2014: 73).

Da die Experteninterviews im Rahmen der vorliegenden Arbeit hauptsächlich der Informationsgewinnung dienen, entschied ich mich dafür, die Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse auszuwerten. „Qualitative Inhaltsanalyse stellt eine Auswertungsmethode dar, die Texte bearbeitet, welche im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte in der Datenerhebung anfallen, z.B. Transkripte von offenen Interviews oder Fokusgruppen, offene Fragen aus standardisierten Befragungen, Beobachtungsprotokolle aus Feldstudien, Dokumente, Akten, Zeitungsartikel und Internetmaterialien“ (Mayring/ Fenzl 2014: 543).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse geht es darum, ein Kategoriensystem auf das zu untersuchende Material anzuwenden, wobei Aussagen aus den Interviews herausgehoben und dann durch mehrere Schritte auf Kernaussagen reduziert werden (vgl. Mayring 2002: 114). Das gesamte Material soll jedoch nicht einfach in ein starres System eingeordnet werden, sondern die Kategorien müssen sich am Material bewähren und sie müssen auch revidierbar sein.

Die Grundprinzipien der Methode sind folgende (Mayring/Fenzl 2014:546f):

- Das Material wird in ein Kommunikationsmodell eingeordnet. Textproduzenten, sozio-kultureller Hintergrund, Textproduktionssituation, Textwirkungen und Zielgruppen des Textes werden ermittelt und es wird festgelegt, auf welche Teile dieses Kommunikationsmodells durch die Textanalyse Aussagen getroffen werden sollen. Ziel ist es somit Erkenntnisse über den Text hinaus zu gewinnen
- Die qualitative Inhaltsanalyse folgt einem für die jeweilige Analyse zusammengestellten, an den Grundformen der Inhaltsanalyse orientierten Ablaufmodell.
- Analyseeinheiten werden vorab definiert: die Kodiereinheit legt dabei den minimalsten Textbestandteil fest, der ausgewertet werden darf, die Kontexteinheit bestimmt, welche Informationen für die einzelne Kodierung herangezogen werden dürfen und die Auswertungseinheit definiert die Materialportion, der ein Kategoriensystem gegenübergestellt wird.
- Der Grundvorgang besteht nun in der regelgeleiteten Zuordnung von (entweder induktiv am Material entwickelten oder deduktiv vorab aufgestellten) Kategorien zu konkreten Textstellen, den inhaltsanalytischen Zuordnungsregeln folgend.
- Wie auch in der quantitativen Inhaltsanalyse sollten vorab die inhaltsanalytischen Einheiten festgelegt werden. Die Kodiereinheit bestimmt dabei was der minimale Textbestandteil sein kann, der einer Kategorie zugeordnet werden kann, und bestimmt damit auch die Sensibilität der Analyse. Die Kontexteinheit legt das Material fest, auf das für die jeweilige Kodierung zurückgegriffen werden darf. Die Auswertungseinheit definiert die Textportionen, die dem Kategoriensystem jeweils gegenübergestellt werden (z.B. Satz, Absatz, Antwort auf Interviewfrage, ganzes Interviewtranskript, einzelnes Dokument).

Es können verschiedene Techniken der Inhaltsanalyse unterschieden werden, die zusammenfassende Inhaltsanalyse, die Explikation und die strukturierende Inhaltsanalyse, wobei für diese Arbeit die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gewählt wurde. Mit Blick auf die Forschungsfrage werden dabei nach Mayring einzelne Textpassagen zu Paraphrasen zusammengefasst. In diesem Vorgang werden für die Forschung unrelevante Textstellen fallengelassen.

Im nächsten Schritt werden die Paraphrasen zu Generalisierungen reduziert und anschließend wird versucht, möglichst nahe an der Textformulierung die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz zu benennen. Kategorien stellen „Analyseaspekte als Kurzformulierungen dar, sind in der Formulierung mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial orientiert und können hierarchisch geordnet sein (Ober- und

Unterkategorien)“ (Mayring/ Fenzl 2014: 544). Wird im weiteren Analyseverlauf wieder eine dazu passende Textstelle gefunden, so wird sie dieser Kategorie ebenfalls zugeordnet (Subsumtion). Wenn die neue Textstelle nicht zu der vorherigen Kategorie passt, wird eine neue Kategorie induktiv aus dem spezifischen Material heraus gebildet (vgl. Mayring 2002: 117). Das Kategoriensystem, die Summe aller Kategorien, ist somit das Instrumentarium der Analyse. Damit wird der Inhalt aufbereitet und nur die Textstellen beachtet, die sich auf die Kategorien beziehen (vgl. Mayring/ Fenzl 2014: 544).

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist laut Bogner et al., „die Interviewtexte so „umzubauen“, dass sie zu einer tragfähigen Informationsbasis werden, um die Forschungsfrage beantworten zu können“ (Bogner et al. 2014: 75).

6.4 Ergebnisse aus den ExpertInneninterviews

Bevor im Folgenden die Ergebnisse aus den Interviews vorgestellt werden, soll an dieser Stelle noch einmal das Forschungsinteresse in Erinnerung gerufen werden.

Ausgehend von der Forderung in den ABCD-Thesen den gesamten deutschsprachigen Raum im Landeskunde-Unterricht miteinzubeziehen, wird in dieser Arbeit untersucht, wie ein Halbzentrum der deutschen Sprache, nämlich Südtirol, in den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht integriert werden kann.

Die Forschungsfragen, die sich aus diesem Forschungsziel ergaben, sind folgende:

- 1) *Bieten aktuelle Landeskundeansätze einen theoretischen Rahmen für die Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht?*
- 2) *Gibt es materielle Ressourcen, die es ermöglichen, Südtirol in aktuelle Landeskundeansätze zu integrieren?*
- 3) *Unter welchen Bedingungen macht eine Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Unterricht Sinn und welche Rolle spielt die Sprachpolitik?*

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde bereits gezeigt, dass die drei aktuellen Landeskundeansätze (DACH(L)-Landeskunde, kulturelle Deutungsmuster, Erinnerungsorte) einen theoretischen Rahmen für die Miteinbeziehung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht bieten können. Durch von mir ausgearbeitete Beispiele wurde außerdem veranschaulicht, wie eine konkrete Umsetzung anhand authentischem Sprachmaterial im Unterricht möglich ist (vgl. Kap. 5).

Die anschließende Analyse der Interviews soll durch den Status der ExpertInnen den Ergebnissen aus dem theoretischen Teil mehr Aussagekraft verleihen und sie in einen größeren Zusammenhang stellen. Außerdem wird besonders auf die Erfahrungen und

Meinungen der ExpertInnen in Bezug auf die Bedingungen, unter denen eine Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht Sinn macht, und in Bezug auf den Einfluss der Sprachenpolitik eingegangen.

Im Hinblick auf dieses Forschungsziel haben sich in der Analyse der Interviews mit den LandeskundeexpertInnen folgende Kategorien als wesentlich herausgestellt: *Landeskundeansätze, Lehrmaterialien, Sprachenpolitik, Landeskundeseminare.*

Da Andrea Abel eine Südtirol-Expertin ist, aber keine Landeskundeexpertin im herkömmlichen Sinne, wurde in diesem Interview, wie bereits erwähnt, ein anderer Fokus gelegt. Hierbei ging es darum, eine Perspektive von Innen und einen Einblick in die Initiativen und Projekte zu bekommen, welche in Südtirol gestartet oder von Südtirol mitunterstützt werden. Aus diesem Grund wurde für das Interview ein eigener Leitfragen ausgearbeitet und das Interview wird im Anschluss an die Interviews mit den LandeskundeexpertInnen separat analysiert.

6.4.1 Interviews mit den LandeskundeexpertInnen

1) Welche Landeskundeansätze bieten Platz für die Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht?

Aus den Interviews geht hervor, dass den vier Landeskunde-ExpertInnen eine Berücksichtigung Südtirols unter DACH-Perspektive durchaus sinnvoll erscheint.

„Südtirol im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht zu berücksichtigen, erscheint unter DACH-Perspektive in jedem Fall als sinnvoll, da ein wichtiger Grundsatz einer DACH-Landeskunde die Vermittlung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes ist – und Südtirol selbstverständlich Teil dieses Sprachraums ist. Darüber hinaus sind regionale Perspektiven in einer am DACH-Prinzip orientierten Landeskunde wichtig“ (Schweiger 2015: Interview).

Ausschlaggebend ist jedoch, dass die jeweilige Unterrichtssituation und Zielgruppe (vgl. Schweiger 2015: Interview) berücksichtigt werden müssen. So betont Monica Clalüna zum Beispiel, dass es sehr auf den Ort und die Situation des Kurses und die Zusammensetzung der Teilnehmenden ankommt, wie weit DACH-Landeskunde im Unterricht angewandt wird. Auf jeden Fall stünden das Interesse (vgl. auch Hägi 2015: Interview) und die Bedürfnisse der Teilnehmenden im Mittelpunkt (vgl. Clalüna 2015: Interview). Laut Clemens Tonsern macht das DACHL-Konzept nur dann Sinn, wenn die LernerInnen möglichst zielsprachennah sind und er würde somit auch nicht empfehlen Südtirol im Rahmen des DACHL-Konzepts zu berücksichtigen, wo man damit nichts anfangen kann.

„In China würde ich niemals DACH unterrichten. Wenn der Kurs jedoch in geografischer Nähe zu Südtirol ist, würde ich es durchaus berücksichtigen“ (vgl. Tonsern 2015: Interview).

Zudem schlagen die ExpertInnen eine Reihe von weiteren Landeskundeansätze vor, welche eine Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht ermöglichen. Hägi verweist hierbei vor allem auf Ansätze, welche auf Mehrsprachigkeit, Sprach(en)politik und Machtverhältnisse eingehen (vgl. Hägi 2015: Interview). Schweiger und Tonsern sehen hingegen grundsätzlich in allen landeskundlichen Ansätzen ein Potenzial, Südtirol miteinzubeziehen, wobei wiederum entscheidend ist, welche Bedeutung die Beschäftigung mit Südtirol für die konkrete Lernendengruppe hat (vgl. Schweiger 2015: Interview). Konkret erwähnt Schweiger die kulturwissenschaftliche Landeskunde und den plurizentrischen Ansatz.

„Da das Ziel der kulturwissenschaftlichen Landeskunde, die Förderung der Partizipationsfähigkeit der Lernenden ist, erscheint mir der kulturwissenschaftliche Ansatz auch für landeskundliches Lernen im DaZ-Kontext sehr gut geeignet zu sein, um eine Beschäftigung mit Südtirol auf eine gute landeskunde- bzw. kulturdidaktische Basis zu stellen“ (Schweiger 2015: Interview).

Im Rahmen des plurizentrischen Ansatz erscheint es ihm wichtig, auf die Unterschiede zwischen Halbzentren und Vollzentren der deutschen Sprache und auf die Unterscheidung zwischen Dialekt und Standardsprache hinzuweisen. Insofern dies berücksichtigt wird, kann laut Schweiger im Unterricht eine Auseinandersetzung mit Fragen wie diesen erfolgen:

„In welchen Situationen wird Dialekt verwendet, in welchen Standardsprache? Welches Prestige hat Dialekt in Südtirol? Welche Funktion hat der Dialekt? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es mit Dialekten und ihrer Verwendung in anderen Regionen?“ (Schweiger 2015: Interview).

Außerdem kann laut Schweiger Südtirol dahingehend im Landeskundeunterricht Platz finden, als eine Auseinandersetzung mit landeskundlichen Fragen am Beispiel Südtirols im Sinne exemplarischen Lernens ist, welches als wesentliches Prinzip landeskundlichen und kulturreflexiven Lernens gilt (vgl. Schweiger 2015: Interview).

Tonsern erwähnt zusätzlich zu den bereits erwähnten Ansätzen eine mögliche Einbindung Südtirols im faktenorientierten, sowie im interkulturellen und kommunikativen Ansatz (vgl. Tonsern 2015: Interview).

2) Gibt es materielle Ressourcen zu Südtirol?

Beim Erstellen von Lehrwerken ist es oft auch einfacher, attraktive Materialien zu benutzen, die „geliefert“ werden und die nicht erst mühsam recherchiert werden müssen (Clalüna 2015: Interview).

Damit eine Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Unterricht in Südtirol und auch außerhalb erfolgen kann, so lässt sich aus den ExpertInneninterviews schließen, ist entscheidend, dass Informationen und Materialien vorhanden und leicht zugänglich sind.

Meine eigene Recherche im Vorfeld dieser Arbeit hat jedoch ergeben, dass es fast keine Materialien zu Südtirol am DaF/DaZ-Markt gibt, was durch die Interviews bestätigt wurde. Wenn, dann kommt Südtirol in Lehrwerken höchstens am Rande vor (vgl. Schweiger 2015: Interview). Erwähnt werden hierbei die Lehrwerke Menschen¹⁸, Dimensionen¹⁹ und Entdeckungsreise DACH²⁰ (vgl. Tonsern 2015: Interview; Clalüna 2015: Interview). Ein Lehrwerk wurde genannt, welches Südtirol ein ganzes Kapitel widmet, nämlich das Lehrbuch „Trip durch DACH“²¹, welches jedoch sehr faktenorientiert ist (vgl. Tonsern 2015: Interview). Außerdem erwähnt Hägi das Variantenwörterbuch, welches als Unterrichtsmaterial verwendet werden kann (vgl. Hägi 2015: Interview; vgl. auch Kap. 5 in dieser Arbeit).

Im Vergleich zu Südtirol und auch Luxemburg oder Ostbelgien wird Liechtenstein, welches ebenso ein Halbzentrum der deutschen Sprache ist, eher in Lehrmaterialien berücksichtigt, was laut den ExpertInnen verschiedene Gründe haben kann.

Hägi, Schweiger und Tonsern finden eine Erklärung darin, dass in Liechtenstein, im Gegensatz zu den anderen Halbzentren, Deutsch die alleinige Amtssprache ist:

„In Liechtenstein ist Deutsch alleinige Amtssprache, während die (auch) deutschsprachigen Regionen Südtirol und Ostbelgien immer auch als Teile größerer, nicht-deutschsprachiger Nationalstaaten wahrgenommen werden. Die nationalstaatliche Perspektive dürfte nach wie vor auch bei der Gestaltung von Lehrwerken und –materialien ausschlaggebend sein“ (Schweiger 2015: Interview; vgl. auch Hägi 2015: Interview; Tonsern 2015: Interview).

Dadurch dass in Südtirol zusätzlich zur deutschen Sprache auch noch Italienisch und Ladinisch als Amtssprachen gelten, kann es laut Tonsern sein, dass es Südtirol an

¹⁸ Vgl.: Glas-Peters, Sabina u.a. (2013): Menschen. München, Hueber Verlag.

¹⁹ Vgl.: Jenkins, Eva-Maria u.a. (2002): Dimensionen 1. Magazin. Ismaning, Max Hueber Verlag.

²⁰ Vgl.: Pilaski, Anna u.a. (2013): Entdeckungsreise DACH. Stuttgart, Langenscheidt bei Klett.

²¹ Vgl.: Martini, Maddalena (2009): Trip durch D-A-CH. Deutschsprachige Länder sehen und verstehen. Genua, CIDEB.

Wahrnehmung von außen fehlt (vgl. Tonsern 2015: Interview). Clalüna und Hägi führen zusätzlich an, dass es mit der Exotik des kleinen Fürstentums zusammenhängen kann.

„Vielleicht ist die banale Antwort auch einfach, dass Liechtenstein mit seiner Fürstenfamilie und den Briefmarken attraktiver scheint“ (Clalüna 2015: Interview; vgl. auch Hägi 2015: Interview).

Außerdem kann es daran liegen,

„dass Liechtenstein an den vergangenen IDT's (2001, 2005 und 2009) relativ präsent war und daher einfach mehr Kenntnisse und mehr Informationen bei den Lehrwerksautoren vorhanden sind“ (Clalüna 2015: Interview).

Deshalb wertet Clalüna die IDT in Bozen als einen wichtigen Schritt in Richtung „Wahrnehmung von außen“ (vgl. Clalüna 2014: Interview).

3) Welche Rolle spielt die Sprachenpolitik?

Ebenso ist Liechtenstein im Gegensatz zu den anderen Halbzentren aus „institutioneller Perspektive“ (vgl. Schweiger 2015: Interview) im DACH(L)-Konzept vertreten.

„Bei der Gründung der DACHL-AG des IDV im Jahr 2007 war von Beginn auch die Einbeziehung Liechtensteins vorgesehen, zunächst noch ohne VertreterInnen des Fürstentums. Mittlerweile gibt es diesen seit mehreren Jahren und Liechtenstein ist somit in der DACHL-AG offiziell vertreten“ (Schweiger 2015: Interview).

Ausschlaggebend dafür, ob ein Akteur wie Liechtenstein (oder Südtirol, Ostbelgien und Luxemburg) in Gremien und Arbeitsgruppen vertreten ist, sind laut Schweiger die vorhandenen finanziellen und personellen Ressourcen und zudem das staatliche Interesse an der Teilnahme an Gremien, Arbeitsgruppen oder Veranstaltungen (vgl. Schweiger 2015: Interview). Hierbei spielt also die Sprachenpolitik eine wichtige Rolle.

„Entscheidend ist, ob ein Land eine aktive Sprachenpolitik zur Förderung des Deutschen betreibt. Deutschland, Österreich und die Schweiz tun dies, wenn auch in sehr unterschiedlichem Maße, und auch Liechtenstein zeigt sprachenpolitisches Engagement“ (Schweiger 2015: Interview).

Südtirol betreibt im Gegensatz dazu laut Tonsern keine aktive Sprachenpolitik (vgl. Tonsern 2015: Interview).

Aus landeskundendidaktischer Perspektive ist hingegen der gesamtd Deutschsprachige Raum gemeint, wobei die Halbzentren ohne Ausnahme dazu gehören und es nicht sinnvoll erscheint einen Unterschied zwischen Liechtenstein und beispielsweise Südtirol zu machen (vgl. Schweiger 2015: Interview). Wie auch bereits in Kapitel 5 besprochen, soll DACH-Landeskunde auch „nicht als länderanteilter Verteilungsschlüssel“ verstanden werden (Int. Schweiger 2015: 3, nach Fischer/ Noke/ Frischherz 2010: 1501). Auch Tonsern gibt zu bedenken, dass das DACHL-Konzept nicht auf eine nationale Aneinanderreihung reduziert werden soll und dass das „DACHL“ nicht nur für die Länderkennzeichen steht, sondern auch die interkulturelle landeskundliche Methodik mit hinein bringt. Demnach steht das D für differenzierend, A steht für autonomiefördernd, das C steht für kreativ, das H für handlungsorientiert und das L für LernerInnenorientiert (vgl. Tonsern 2015: Interview).

4) Lehrveranstaltungen und Landeskundeseminare zu Südtirol und mit Südtirol-ExpertInnen?

Da die Interviewten ExpertInnen unter anderem auch Lehrveranstaltungen und Seminare zu DaF/DaZ-Landeskunde halten und ihr Handeln durch ihren Status als ExpertInnen von besonderer Bedeutung ist, war es für diese Arbeit auch von Interesse, ob die ExpertInnen selbst Südtirol in ihre Lehrveranstaltungen miteinbeziehen.

Hägi nennt dabei einige konkrete Situationen, in denen sie Südtirol in ihren Lehrveranstaltungen berücksichtigt. Sie bezieht z.B. Südtirol mit ein,

„wenn es um den amtlich deutschsprachigen Raum geht und die Frage, was alles dazugehört. Außerdem im Zusammenhang mit Voll- und Halbzentren, den Zentren mit den entsprechenden Kodices, an denen sich Halbzentren orientieren“ (Hägi 2015: Interview).

Weiters schließt sie Südtirol mit ein, wenn sie das Variantenwörterbuch des Deutschen vorstellt und konkrete Beispiele für Varianten behandelt (vgl. Hägi 2015: Interview).

Schweiger berücksichtigt in seinen Lehrveranstaltungen zur Landeskunde- und Kulturdidaktik Südtirol im Rahmen des Masterstudiums,

„wenn wir uns mit dem DACH-Konzept beschäftigen und die Frage thematisieren, welche Länder und Regionen in diesem Landeskundekonzept Berücksichtigung finden und welche sprachpolitischen, verbandspolitischen und kulturdidaktischen Implikationen eine (Nicht-)Berücksichtigung Südtirols im Landesunterricht hat“ (Schweiger 2015: Interview).

Tonsern hingegen meint, dass er Südtirol bisher in seinen Lehrveranstaltungen und Seminaren nur einmal erwähnt hat. Dabei verweist er wieder auf das geringe Vorhandensein an Materialien.

„Als Deutschlehrer muss ich mir das ja auch irgendwie erarbeiten, wenn ich Südtirol selbst nicht kenne. Und dann ist es eine Frage des Angebots. Gibt es Material, kann ich mir das als Lehrperson erarbeiten und da gibt es zu Südtirol einfach nicht so viel Material. Das halte ich für das Problem (Tonsern 2015: Interview).“

Diesem Mangel an Wissen könnte unter anderem dadurch entgegengewirkt werden, dass Südtirol-ExpertInnen sich verstärkt an internationalen Landeskundeseminaren beteiligen und dort Informationen und Materialien anbieten. Dies können sich die LandeskundeexpertInnen besonders im Bereich von DACHL-oder Plurizentrikseminaren gut vorstellen und würden es auch als Bereicherung sehen:

„Eine solche Erweiterung der Arbeitsgruppe im Sinne der gemeinsamen Arbeit für den DaF-Unterricht im Allgemeinen und für eine Verbreitung des landeskundendidaktischen DACH-Konzepts im Besonderen erscheint durchaus sinnvoll zu sein“ (Schweiger 2015: Interview).“

Auch Tonsern kann sich eine Mitwirkung von Südtirol-ExpertInnen vorstellen, wobei er zu bedenken gibt, dass dies zwar interessant sei, dass man sich aber immer fragen sollte, was es konkret für den DaF/DaZ-Unterricht bringt.

„Es soll ja keine nationalstaatliche Werbung sein. Ich frage mich, wie Südtirol abseits der nationalen Zuschreibung in den Landeskundeunterricht integriert werden kann. Es stellt sich die Frage, was ist der Mehrwert für die LernerInnen? Kommen sie einmal nach Südtirol? Die Wahrscheinlichkeit, dass die LernerInnen einmal nach Deutschland, Österreich oder in die Schweiz kommen, ist sehr viel größer“ (Tonsern 2015: Interview).“

Clalüna hält besonders das „Funktionieren von Deutsch und Italienisch mit- oder nebeneinander“ für interessant (Clalüna 2015: Interview). Sie kann sich gut vorstellen, dass nach der IDT in Bozen eine weitere Zusammenarbeit mit der DACHL-AG des IDV stattfinden könnte (vgl. Clalüna 2015: Interview).

5) Zusammenfassung

Aus der Analyse der Interviews geht hervor, dass die ExpertInnen eine Reihe von Landeskundeansätze als geeignet für die Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht halten. Die Vorschläge umfassen dabei ein weites Spektrum und reichen von aktuellen Ansätzen, wie DACH(L)-Landeskunde und kulturwissenschaftliche Landeskunde über kommunikative und interkulturelle Ansätzen bis hin zu faktenorientierten Ansätzen.

Ausschlaggebend sind jedoch vor allem die Umstände, unter denen DaF/DaZ-Landeskunde unterrichtet wird. Entscheidend dafür, ob eine Berücksichtigung Südtirols angebracht ist, sind laut den ExpertInnen die Nähe zum Zielsprachenland und die Bedürfnisse der Teilnehmenden.

Im Hinblick auf geeignete Materialien bekräftigen die Interviews mit den ExpertInnen meine eigene Erfahrung, dass am DaF/DaZ-Markt nur sehr wenige Materialien zu Südtirol vorhanden sind.

Aus der Analyse der Interviews kristallisieren sich verschiedene mögliche Gründe dafür heraus, warum dies so ist und warum Liechtenstein, welches ebenso als Halbzentrum der deutschen Sprache gilt, eher in Lehrwerken Berücksichtigung findet.

Zum einen glauben die ExpertInnen, dass es daran liegen kann, dass in Südtirol Deutsch nicht alleinige Amtssprache ist und es von außen vor allem als Teil eines nicht-deutschsprachigen Nationalstaates wahrgenommen wird. Im Gegensatz dazu ist in Liechtenstein Deutsch alleinige Amtssprache. Zum anderen kann es laut den ExpertInnen auch mit der Exotik des kleinen Fürstentums Liechtenstein zusammenhängen, dass mehr Interesse besteht, es in Lehrwerken miteinzubeziehen. Schließlich ist auch zu berücksichtigen, dass sich Liechtenstein an den vergangenen IDTs mehrfach beteiligt hat und deshalb bei den LehrwerksautorInnen mehr Wissen darüber vorhanden ist.

Für die Miteinbeziehung Südtirols in die DaF/DaZ-Landeskunde spielt jedoch auch die Sprachenpolitik eine Rolle, da es nicht nur von der Wahrnehmung und Anerkennung von außen abhängt, sondern, da ein Interesse an der Beteiligung im Landeskundeunterricht auch vom Land selbst kommen muss. Deutschland, Österreich und die Schweiz betreiben eine aktive Sprachenpolitik zur Förderung des Deutschen und auch Liechtenstein zeigt sprachenpolitisches Engagement. Südtirol hingegen betreibt keine bewusste Sprachenpolitik, was mitunter als Erklärung dafür dienen kann, dass es am Lehrwerksmarkt nicht so präsent ist.

Der Mangel an Wissen und Materialien ist auch ein Mitgrund, warum die Auseinandersetzung mit Südtirol von Seiten der ExpertInnen auf einer oberflächlichen Ebene

stehen bleibt. Sie gehen jedoch in ihren Lehrveranstaltungen zur Landeskunde besonders dann auf Südtirol ein, wenn sie über den deutschsprachigen Raum insgesamt sprechen und das DACH-Konzept behandeln oder über die Plurizentrik der deutschen Sprache informieren und dabei Südtirolismen als Beispiele heranziehen.

Eine Möglichkeit, wie mehr Wissen und Informationen über Südtirol verbreitet werden könnten, wäre die Beteiligung von Südtirol-ExpertInnen an internationalen Seminaren zur Plurikzentrik oder zur DACH(L)-Landeskunde. Dies würde von den interviewten ExpertInnen sehr begrüßt, wenn auch immer mitbedacht werden muss, worin durch eine Miteinbeziehung Südtirols in den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht der Mehrwert für LernerInnen bestehen kann.

Im Hinblick auf die Forschungsfragen kann somit zusammenfassend festgestellt werden, dass nach dem Verständnis der ExpertInnen theoretisch verschiedene Landeskundeansätze (von kulturwissenschaftlichen bis hin zu faktenorientierten) die Miteinbeziehung Südtirols in den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht ermöglichen. Die Frage stellt sich jedoch, inwiefern dies einen Mehrwert für die LernerInnen darstellt. Je näher der Unterricht am Zielsprachenland stattfindet, umso bedeutender kann die Berücksichtigung Südtirols im Landeskundeunterricht sein. Wenn die Lehrpersonen daran interessiert wären, im Landeskundeunterricht auf Südtirol einzugehen, stellt sich dann noch die Frage, wie sie an geeignete Materialien und Informationen gelangen können. Die Zahl brauchbarer Materialien am DaF/DaZ-Markt ist nämlich auch dem Wissen der ExpertInnen nach gering.

Die Sprachenpolitik spielt für die Berücksichtigung Südtirols dahingehend eine Rolle, als es zum einen von außen nicht unbedingt als deutschsprachiges Land wahrgenommen wird, sondern als Teil eines nicht-deutschsprachigen Nationalstaates und zum anderen ein Interesse und Engagement von DaF/DaZ-Lehrpersonen in Südtirol selbst darin bestehen müsste im Landeskundeunterricht darauf einzugehen.

6.4.2 Interview mit Andrea Abel

Wie bereits oben erwähnt, wurde für die Leiterin des Instituts für Fach- und Mehrsprachigkeit an der EURAC und Südtirol-Expertin Andrea Abel ein eigener Leitfaden mit speziellen Fragen zu Südtirol entworfen. Hierbei ging es vor allem darum einen Einblick über die Tätigkeiten des Instituts im DaF/DaZ-Landeskundebereich zu bekommen. Die EURAC wurde dabei deshalb ausgewählt, da es die Institution in Südtirol ist, welche sich am eingehendsten mit Sprachforschung befasst und mit internationalen Institutionen zusammenarbeitet. Außerdem war es von Interesse herauszufinden, welche Bedeutung die Expertin der Miteinbeziehung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht in Südtirol beimisst. Aus diesem

Forschungsinteresse haben sich in der Analyse des Interviews folgende Kategorien als wesentlich herausgestellt: *Zusammenarbeit zwischen Institutionen, Initiativen und Materialien und Sprachkurse in Südtirol.*

1) Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen der EURAC und DaF/DaZ-Institutionen im restlichen deutschsprachigen Raum aus?

Aus dem Interview mit Abel wird ersichtlich, dass bereits eine Zusammenarbeit zwischen der EURAC (Europäische Akademie Bozen) und verschiedenen DaF/DaZ-Institutionen im deutschsprachigen Raum besteht. Die EURAC arbeitet zum Beispiel mit den DaF/DaZ-Instituten der Universität Regensburg, den Universitäten Wien, Innsbruck und Graz zusammen. Des weiteren gibt es eine Kooperation mit dem Herder Institut in Leipzig, im Sinne von Beauftragungen, die die EURAC erteilt, oder es gibt einen Austausch von PraktikantInnen.

„Außerdem gibt es eine Zusammenarbeit mit dem ÖDaF, die vor allem im Rahmen der IDT 2013 in Bozen eng war. Dann war z.B. ein Vertreter des ÖDaFs am Multiplikatorinnen-Workshop im Rahmen des Merlin-Projekts²² anwesend. Hannes Schweiger vom ÖDaF hat uns auch zu einer Publikation eingeladen. Während der IDT haben wir auch mit dem IDV zusammengearbeitet, da die EURAC für das gesamte Tagungsmanagement zuständig war. Das sind so die Ebenen der bisherigen Zusammenarbeit.“ (Abel 2015: Interview).

Es besteht somit seitens Südtirol das Interesse, mit DaF/DaZ-Institutionen im gesamten deutschsprachigen Raum zu kooperieren. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass die Universität Bozen sich aus Eigeninitiative darum beworben hat, die IDT 2013 auszutragen (vgl. Abel 2015: Interview).

Außerdem nehmen wissenschaftliche MitarbeiterInnen der EURAC an verschiedenen Seminaren teil, die sich jedoch mit DACH-Themen auseinandersetzen. So hat Abel zusammen mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin der EURAC im Sommer 2014 an einem Plurizentrik-Treffen in Basel teilgenommen, welches sich unter anderem mit der Relevanz der Plurizentrik für den Unterricht auseinandergesetzt hat. Abel gibt jedoch zu bedenken, dass aus ihrer Sicht

„der plurizentrische Ansatz immer mehr ersetzt, oder zumindest begleitet wird, vom pluriarealen Ansatz, weil sich ja Varietäten nicht an nationale Grenzen

²² <http://www.eurac.edu/de/research/projects/Pages/projectdetails.aspx?pid=9783>

halten. Die Gruppe an Wissenschaftler, die die Variantengrammatik machen, verwenden das Wort „Plurizentrik“ gar nicht mehr“ (Abel 2015: Interview).

2) Welche Initiativen und Materialien in Südtirol?

Abel verweist darauf, dass versucht wird die Halbzentren mehr und mehr in das DACH(L)-Konzept zu integrieren, wie zum Beispiel im Rahmen des Variantenwörterbuchs oder der Variantengrammatik. Außerdem wird gerade versucht eine Möglichkeit zu schaffen, dass Südtirol an Projektförderungen teilnehmen kann, die im DACH-Kontext finanziert werden.

„Wir sind auch gerade dabei ein Projekt auszuschreiben, das sich mit Schreibkompetenzen im ganzen DACH-Gebiet auseinandersetzt und wo auch Südtirol und Luxemburg mit dabei sind“ (Abel 2015: Interview).

2014 hat die EURAC bei einer Vorlesung etwas zu Varietäten vorgestellt und Andrea Abel war im November 2014 auch bei der ÖDaF-Kurztagung zum Thema „Welches Deutsch lernen wir? DaF–DaZ–DaM–Unterricht“ an einer Podiumsdiskussion beteiligt. Des weiteren gab es im Oktober 2014 an der Universität auch ein Seminar zur Plurizentrik im Deutschunterricht, an dem die EURAC mit einem Vortrag zum Thema „Deutsch ist nicht gleich Deutsch“ beteiligt war.

„Außerdem wurde an der EURAC ja auch das Korpus Südtirol entwickelt, wo wir versuchen die deutsche Sprache Südtirols zu erfassen“ (Abel 2015: Interview).

Aus dem Interview wird also ersichtlich, dass sich die EURAC an einigen Initiativen im DACH(L)- und Plurizentrikbereich beteiligt.

Eine Initiative die hier auch dazu zählt, sind die Lehrmaterialien, welche im Rahmen des Projekts „Deutsch ist nicht gleich Deutsch“²³ an der EURAC ausgearbeitet wurden. Sie beschäftigen sich mit den Varietäten des Deutschen und sind vor allem dazu gedacht an Mittel- und Oberschulen in Südtirol eingesetzt zu werden (vgl. Abel 2015: Interview).

In Bezug auf weitere Materialien zur DaF/DaZ-Landeskunde, welche in Südtirol entwickelt wurden, nennt Andrea Abel die CD „Schian isch's gwesn“²⁴ zum Dialektgebrauch in Südtirol, oder die Vorgänger-CD „Hallo Hanni“ welche im Alphabetica-Verlag erschienen ist. Außerdem beruft sie sich auf das deutsche Schulamt, welches in seinen Materialien auch Landeskundethemen behandelt (vgl. Abel 2015: Interview).

²³ Vgl.: Hofer, Silvia (2015): Deutsch ist nicht gleich deutsch. Bozen, Eurac.

²⁴ Vgl.: Mazza, Aldo u.a. (2009): Schian isch's gwesn. Meran, Alphabetica-Verlag.

3) Inwiefern kann Südtirol im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht miteinbezogen werden?

Im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht könnte Südtirol laut Abel, sicher miteinbezogen werden, wenn es unter anderem als Beispiel für die Behandlung allgemeiner Themen oder für die Veranschaulichung der Plurizentrik der deutschen Sprache dient.

„Es ist sicher interessant und man kann ja darauf hinweisen, dass eben die deutsche Sprache Varietäten hat. Das ist auch ein Anlass, um über Sprachveränderung zu sprechen. Dass es Einflüsse von anderen Sprachen gibt, wie z.B. in diesem Fall vom Italienischen. Aber nicht nur vom Italienischen, sondern die Sprache hat sich einfach verändert und ich glaube, dass man im Südtiroler Standarddeutsch gute Beispiele findet, die man auch für andere Kontexte verwenden kann (Abel 2015: Interview).“

Besonders von Bedeutung ist eine Thematisierung der verschiedenen Varietäten des Deutschen für den DaF/DaZ-Unterricht in Südtirol selbst, da laut Abel viele Leute nicht wissen, dass die Standardvarietäten gleichwertig nebeneinander existieren und dass es sich dabei nicht um einen Dialekt handelt, sondern um Standardvarietäten.

„Grundsätzlich ist es meiner Meinung nach sehr wichtig, dass bei den Lernenden das Bewusstsein geschaffen wird, dass das Südtiroler Standarddeutsch gleichwertig ist und dass man an den Sprachschulen nicht einen Dialekt lernt“ (Abel: 2015: Interview).“

Ebenso empfindet es Abel als wichtig das Südtiroler Deutsch als gleichwertige Varietät bei Deutschprüfungen in Südtirol anzuerkennen.

„Wenn jemand einen Südtiroler-Ausdruck verwendet, der zum Standarddeutsch gehört, sollte das positiv berücksichtigt werden und nicht negativ betrachtet werden. Das betrifft natürlich nicht nur den Wortschatz, sondern auch die Grammatik oder die Phonetik“ (Abel 2015: Interview).“

Zusammenfassung:

Das Interview mit Andrea Abel zeigt, dass eine Zusammenarbeit zwischen der EURAC und einigen DaF/DaZ-Institutionen im deutschsprachigen Raum auf verschiedenen Ebenen stattfindet. So nehmen MitarbeiterInnen der EURAC an Plurizentrik-Tagungen teil oder beteiligen sich an Tagungen mit Vorträgen und es findet eine Kooperation im Rahmen verschiedener Projekte, wie zum Beispiel jenes im Rahmen des Variantenwörterbuchs, statt.

Außerdem gab es eine enge Zusammenarbeit zwischen der EURAC und dem IDV während der IDT in Bozen 2013.

Eine Beschäftigung mit DACH(L) - oder Plurizentrik erfolgt an der EURAC auch unabhängig von der Zusammenarbeit mit anderen DaF/DaZ-Institutionen, so wurde dort das Korpus Südtirol entwickelt, mit Hilfe dessen versucht wird die deutsche Sprache in Südtirol zu erfassen. Zur Zeit wird auch versucht eine Möglichkeit für Südtirol zu schaffen, an Projektförderungen im DACH-Kontext teilzunehmen, um Projekte in diesem Bereich mitzufinanzieren, wie zum Beispiel die Entwicklung von Lehrmaterialien. Im Rahmen des Projekts „Deutsch ist nicht gleich Deutsch“ wurden an der EURAC auch bereits Lehrmaterialien ausgearbeitet, welche sich mit den Varietäten des Deutschen beschäftigen. Was weitere Materialien anbelangt, so wurden von der Expertin zwei CDs zum Dialektgebrauch und Materialien des deutschen Schulamtes genannt.

Eine Mitberücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht macht laut Andrea Abel dann Sinn, wenn es unter anderem als Beispiel für Besprechung allgemeiner Landeskundethemen, wie Mehrsprachigkeit, oder für die Verdeutlichung der Plurizentrik der deutschen Sprache dient. Vor allem empfindet sie jedoch die Miteinbeziehung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht in Südtirol als wichtig. Besonders wichtig ist hier eine Thematisierung der verschiedenen Varietäten des Deutschen, die gleichwertig nebeneinander existieren und nicht als Dialekte einzustufen sind, was auch bei Deutschprüfungen in Südtirol berücksichtigt werden sollte.

Im Hinblick auf die Forschungsfragen kann zusammenfassend festgestellt werden, dass ein Austausch zwischen Südtirol und DaF/DaZ-Institutionen im deutschsprachigen Raum auf verschiedenen Ebenen besteht, es werden also Initiativen von Seiten Südtirols ergriffen. Auch erwähnt die Expertin einige Materialien, die in Südtirol für den DaF/DaZ-Unterricht entwickelt wurden. Eine Rolle spielt deren Einsatz laut Abel vor allem in Südtirol. Außerhalb kann Südtirol dann zum Thema gemacht werden, wenn allgemeine Landeskundethemen besprochen werden oder zur Veranschaulichung der Plurizentrik der deutschen Sprache.

7 Conclusio

Mit dieser Arbeit wurde das Ziel verfolgt zu untersuchen, wie auf der Grundlage aktueller Landeskundeansätzen, ein Halbzentrum der deutschen Sprache, nämlich Südtirol, in den DaF-DaZ-Unterricht integriert werden kann und unter welchen Bedingungen dies Sinn macht.

Zunächst wurden dafür die besondere Sprachgeschichte Südtirols (vgl. Kap. 2) und die rechtlichen Grundlagen zum Erhalt der deutschen Sprache in Südtirol (vgl. Kap. 3) beschrieben. Auf dieser Basis wurde die deutsche Sprache in Südtirol umrissen und in die beiden Konzepte Standardsprache und Plurizentrik verortet (vgl. Kap. 4).

Anschließend wurden drei aktuelle Landeskundeansätze besprochen und untersucht, ob diese in theoretischer Hinsicht einen Platz für die Miteinbeziehung Südtirols in den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht bieten (vgl. Kap 5).

Im Hinblick auf die Forschungsfragen wurde dabei gezeigt, dass sowohl die DACH(L)-Landeskunde, als auch die kulturellen Deutungsmuster und die Arbeit mit Erinnerungsorten einen theoretischen Rahmen für eine Berücksichtigung Südtirols im Landeskundeunterricht darstellen können. Weiterhin wurde in diesem Kapitel anhand von konkreten Beispielen aufgezeigt, dass genügend authentisches Sprachmaterial vorhanden ist, welches eine Auseinandersetzung mit dem Südtiroler Deutsch für DaF/DaZ-Lernende anhand verschiedener Textsorten und Medien ermöglicht.

Zusätzlich zu dieser theoretischen Auseinandersetzung wurde eine Befragung von fünf ExpertInnen mittels eines Leitfaden-Interviews durchgeführt (vgl. Kap. 6). Ziel dieser Interviews war es herauszufinden, welche Rolle Südtirol im Landeskundeunterricht aus der Sicht von ExpertInnen spielen kann, wie die Sprachenpolitik hierbei mithineinspielt und unter welchen Bedingungen eine Berücksichtigung Südtirols Sinn macht.

Die Analyse der Interviews hat in Zusammenhang mit den Forschungsfragen ergeben, dass die ExpertInnen es durchaus als sinnvoll erachten, Südtirol in den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht einzubeziehen, wobei die jeweilige Unterrichtssituation, die Zielgruppe und die Nähe zum Zielsprachenland, in diesem Fall Südtirol, ausschlaggebend sind. Am meisten können sicher Sprachkurse in Südtirol von der Mitberücksichtigung im Landeskundeunterricht profitieren und es ist durchaus wichtig, dass dies auch gemacht wird.

„Für den Landeskundeunterricht im Sprachraum ist die jeweils „lokale Landeskunde“ die wichtigste. Sie kann durch Projekte und Recherchen lebendig gemacht und direkt erfahren werden. Sie weckt hoffentlich auch das Interesse

*der Teilnehmenden an ihrer Umgebung und hilft zu einem besseren Verständnis“
(Int. Clalüna 2015: 4).*

Ein wichtiger Faktor, welcher die Miteinbeziehung Südtirols in den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht aus der Sicht der ExpertInnen erschwert, ist das quasi Nichtvorhandensein an Lehrmaterialien. So berücksichtigen die meisten Lehrwerke Südtirol, wenn überhaupt, nur am Rande. In meiner theoretischen Ausführung habe ich jedoch gezeigt, wie einfach Materialien, gerade für den modernen DaF/DaZ-Unterricht, zugänglich sind. Dies macht es vor allem für Lehrpersonen, die in Südtirol leben, oder über ein fundiertes Wissen über Südtirol verfügen, relativ einfach, Südtirol in den Unterricht zu integrieren.

Ein Grund, warum so wenig Lehrmaterialien über Südtirol vorhanden sind, könnte nach Meinung der ExpertInnen damit zusammenhängen, dass Südtirol keine aktive Sprachenpolitik nach außen betreibt, was sich auch daran zeigt, dass sich Südtirol sehr lange an keinen DaF/DaZ-Veranstaltungen beteiligt hat und in keinen Gremien oder Arbeitsgruppen von DaF/DaZ-Institutionen vertreten ist.

Dies beginnt sich jedoch zu ändern, was vor allem das Interview mit Andrea Abel ergeben hat. Sie zeigt auf, dass in den letzten Jahren im Rahmen verschiedener Projekte eine Zusammenarbeit zwischen der EURAC Bozen und DaF/DaZ-Institutionen im gesamten deutschsprachigen Raum stattgefunden hat. Besonders nennenswert sind in diesem Zusammenhang das Variantenwörterbuch und die IDT 2013 in Bozen, für die sich die Universität Bozen beworben und erfolgreich mit dem IDV durchgeführt hat. Dies könnte man auch als Versuch werten, nach außen hin als unter anderem auch deutschsprachige Region wahrgenommen zu werden. Es deutet auch darauf hin, dass die SüdtirolerInnen beginnen, die sprachlichen Besonderheiten nun nicht mehr als einen Nachteil zu sehen (vgl. Kap. 4) und sich ein neues Sprachbewusstsein entwickelt hat.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass aktuelle Landeskundeansätze das Potenzial bieten, Südtirol im Landeskundeunterricht zu berücksichtigen und dass genügend Material vorhanden ist, um dies in die Praxis umzusetzen. Dabei handelt es sich jedoch nicht um klassisches Lehrwerksmaterial, welches leicht für alle Lehrpersonen zugänglich ist, sondern um authentisches Sprachmaterial aus Südtirol. Von Interesse ist die Berücksichtigung Südtirols im Landeskundeunterricht hauptsächlich in Südtirol und in der näheren Umgebung. Die Sprachenpolitik spielt bei all dem dahingehend eine Rolle, als die Entscheidungen für die Produktion von Lehrmaterialien davon abhängig sind und als Initiativen von innen kommen müssen, welche sich für die Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht in Südtirol einsetzen.

Mit meiner Masterarbeit möchte ich einen Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussionen leisten.

Durch die Analyse aktueller LK-Ansätze sollte aufgezeigt werden, dass die Berücksichtigung der Halbzentren, hier Südtirol, im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht eine Möglichkeit darstellt, den Unterricht zu ergänzen und, dass die Behandlung Südtirols das Potenzial bietet, dem DaF/DaZ-Unterricht interessante Themen beizusteuern und somit den Unterricht zu bereichern.

8 Literaturverzeichnis

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 3/1990, S. 60f.

ABFALTERER, Heidemaria (2007): Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semantiche Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols. Innsbruck Univ. Press, Innsbruck.

AGOLLI CENA, Anna/ CENNAMO, Irene/ RAPO, Ljubica (2002): Didaktisch-methodische Ansätze der Sprachvermittlung DaF in Südtirol: Analyse im Rahmen des Projekts „Sprach- und Kulturvermittlung an ImmigrantInnen. Amt für Weiterbildung.

http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/Sprachvermittlung_DaF.pdf; letzter Zugriff: 15.02.2016.

ALTMAYER, Claus (2003). „Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft“. In: Altmayer, Claus/ Fordert, Roland (Hg.). Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen. Frankfurt: Peter Lang, S. 109–134.

ALTMAYER, Claus (2006): „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35. S. 43-59.

ALTMAYER, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen 65/2007.

ALTMAYER, Claus (2009) Rezension: Sabine Schmidt & Karin Schmidt (2007), Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen. ISBN 978-3-06-020476-2. 96 Seiten und 2 CDs. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14:1, 2009, 193-195. Abrufbar unter https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/beitrag/Schmidt_Schmidt.htm; letzter Zugriff: 15.02.2016.

ALTMAYER, Claus (2009): „Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.“ In: Adelheid Hu und Michael Byram (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Tübingen 2009; S. 123-138

ALTMAYER, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller Kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia / Hägi, Sara / Schweiger, Hannes (Hrsg.) DACH-Landeskunde in Theorie-Geschichte-Praxis. Iudicium Verlag GmbH, München.

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

AMMON, Ulrich (2001): Die Plurizentrität des Deutschen, oder: Wer sagt, was gutes Deutsch ist? In: Egger, Kurt / Lanthaler, Franz (Hrsgg.): Die deutsche Sprache in Südtirol: Einheitssprache oder regionale Vielfalt. Wien – Bozen: Folio. 11-26.

AMMON, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger Ludwig (Hrsg.): Standardvariation : wieviel Variation verträgt die deutsche Sprache? de Gruyter, Berlin. S. 28-40.

AMMON, Ulrich et al. (Hrsg.) (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

AVOLIO, Giuseppe / VOLTMER, Leonhard (2005): Übersicht über die autonome Gesetzgebung. In: In: Marko, Josef / Ortino, Sergio / Palermo, Francesco / Voltmer, Leonhard / Woelk, Jens (Hrsg.): Die Verfassung der Südtiroler Autonomie. Die Sonderrechtsordnung der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol. Nomos Verlagsges. Baden-Baden. S. 25-38.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2014): "Erinnerungsorte" in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potential. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 87, Universitätsverlag Göttingen. S. 43-64.

BASSLER, Harald & Helmut Spiekermann (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF/DaZ Unterricht. Wie Schüler urteilen - wie Lehrer urteilen. Linguistik online 9(2).

BENVENUTO, Oscar (2007): „South Tyrol in Figures 2008“. Landesinstitut für Statistik der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol.

BETTERMANN, Rainer (2010 A): D-A-CH-Konzept. In Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen(Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Franke Verlag, Tübingen. S. 41.

BETTERMANN, Rainer (2010 B): Landeskunde. In Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen(Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Franke Verlag, Tübingen. S. 180-181.

BIECHELE, Markus / PADROS, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. München: Langenscheidt 11 (= Fernstudieneinheit 31).

BOGNER, Alexander/ LITTIG, Beate/ MENZ, Wolfgang (2014): Interview mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung.Springer VS, Wiesbaden.

BOGNER, Alexander/ MENZ, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg. 2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich, S.33-70.

CLALÜNA, Monika (1994): ABCD-Thesen und Lehrbucharbeit. In: AkDaF-Rundbrief Sondernummer 9/1994, 7–14.

CLALÜNA, Monika/ FISCHER, Roland/ HIRSCHFELD, Ursula (2007): Alles unter einem D-A-CH-L? Oder: wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? In: Fremdsprache Deutsch 37, 38-45.

CLYNE, Michael (1995): The German Language in a Changing Europe. Cambridge: CUP.

DE CILLIA, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, H.-J./ Portmann-Tselikas, P. (Hrsg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag: 51-65

DITTMAR, Norbert/ SCHMIDT-REGENER, Irena (2001), Soziale Varianten und Normen, in: Helbig et. al. (2001), 520-534.

EGGER, Kurt (1982): Mit Sprachkonflikten Leben – Überlegungen zur Zweisprachigkeit in Südtirol. In: Moser, Hans: Zur Situation des Deutschen in Südtirol. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Universitätsverlag Innsbruck.

EGGER, Kurt (2006): Sprachlandschaft im Wandel: Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit; soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte der Ein- und Mehrsprachigkeit. Athesia, Bozen.

EISERMANN, Gottfried (1981): Die deutsche Sprachgemeinschaft in Südtirol. Bonner Beiträge zur Soziologie, Bd. 18. Enke Verlag, Stuttgart.

FISCHER, Roland (2007): Einmal DACH und zurück. Was aus den Anfängen wurde – oder vielleicht doch noch werden kann. ÖDaF-Mitteilungen 2/2007: 7-18.

FISCHER, Roland/ FRISCHHERZ, Bruno/ NOKE, Knuth (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter: Berlin/New York, 1500-1511 (= HSK 35.2)

FONTANA, Josef (Hrsg.)(1985): Geschichte des Landes Tirol. Band 1. Athesia, Bozen.

FONTANA, Josef (Hrsg.) (1988): Geschichte des Landes Tirol. Band 4/1. Athesia, Bozen.

FRANCOIS, Etienne/ SCHULZE, Hagen (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. 3 Bände. München: C.H.Beck.

GLAS-PETERS, Sabina u.a. (2013): Menschen. München, Hueber Verlag.

GRUBER, Alfons (1974): Südtirol unter dem Faschismus. Schriftenreihe des Südtiroler Kulturinstitutes 1, Bozen. S. 21f.

GUTWENIGER, Hansjörg/ LAIMER-GUTWENIGER, Evi (1986): Die Schul- und Sprachensituation in Südtirol: In: Abhandlungen: Bildung und Erziehung. Regionalismus und kultureller Pluralismus im Bildungswesen.

HACKL, Wolfgang/ LANGNER, Michael/ SIMON-PELANDA, Hans (1997): Integrierte Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das DACH-Konzept. In: Hans-Jürgen Krumm, Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Reihe A, Bd. 1. Innsbruck, Wien: Studienverlag 1997, S. 17-34.

HACKL, Wolfgang: „Landeskunde unter einem DACHL: E-Mail-Interview mit Wolfgang Hackl“. In: ÖDaF-Mitteilungen, 2/2007, S. 19-24.

HÄGI, Sara (2006). Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M., Peter Lang.

HÄGI, Sara (2007): Plurizentrik im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch 37.

HÄGI, Sara (2011): Das DACH(L)-ABCD – kurz vorgestellt. In: AkDaF Rundbrief 62/2011, S. 6-12. Abrufbar unter: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/62_leseprobe1.pdf; letzter Zugriff: 15.02.2016.

HÄGL, Sara (2013): Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In: Demmig, Silvia/ Hägl, Sara/ Schweiger, Hannes (Hrsg.): DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis. Iudicium Verlag, München. S. 97-121.

HELFFERICH, Connelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch. Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS, Berlin. S. 559-574.

HOFER, Silvia (2015): Deutsch ist nicht gleich deutsch. Bozen, Eurac.

HÖHLE, Mandy (2010): Standardsprache. In Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Franke Verlag, Tübingen. S. 319.

HU, Adelheid (2010): Kulturwissenschaft. In Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen(Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Franke Verlag, Tübingen. S. 178.

JENKINS, Eva-Maria/ CLALÜNA, Monika/ FISCHER, Roland/ HIRSCHFELD, Ursula (2006): Dimensionen. Lernstationen 3. Hueber Verlag, Ismaning.

JENKINS, Eva-Maria u.a. (2002): Dimensionen 1. Magazin. Max Hueber Verlag, Ismaning.

KRUMM, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Info DaF 25, 5. pp. 523-544.

LANTHALER, Franz (1990): Mehr als eine Sprache – Più di una lingua. Zu einer Sprachstrategie für Südtirol. Alpha&Beta, Meran. S.57-81.

LANTHALER, Franz (2005): Zur Standardvariation des Deutschen am Beispiel Südtirol (Vortrag am Deutschen Seminar der Universität Heidelberg und am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim). In: Drumbl, Hans / Sitta, Horst (Hrsg.) (2012): Texte zu Sprache und Schule in Südtirol.

LANTHALER, Franz (2006): Die Vielschichtigkeit des Deutschen in Südtirol – und wie damit umgegangen wird. In: Abel, Adrea / Stuflesser, Mathias / Putz, Magdalena (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Tagungsband. - Plurilinguismo in Europa: esperienze, esigenze, buone pratiche. Atti del convegno. - Multilingualism across Europe: Findings, Needs, Best Practices. Proceedings. 24.–26.08.2006, Bolzano/Bozen. Bozen: Eurac. S. 371-380.

LANTHALER, Franz/ Egger, Kurt (2001): Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt. Wien, Bozen: Folio.

LANTSCHNER, Emma (2005): Eine kurze Geschichte Südtirols. In: Marko, Josef / Ortino, Sergio / Palermo, Francesco / Voltmer, Leonhard / Woelk, Jens (Hrsg.): Die Verfassung der Südtiroler Autonomie. Die Sonderrechtsordnung der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol. Nomos Verlagsges. Baden-Baden. S. 25-38.

LEITNER, Andrea/ WROBLEWSKI, Angela (2009): «Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen. ExpertInneninterviews in der Praxis der Maßnahmenevaluation». In: BOGNER, Alexander/ LITTIG, Beate/ MENZ, Wolfgang (Hrsg.). «Experteninterviews». Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag.

MARTINI, Maddalena (2009): Trip durch D-A-CH. Deutschsprachige Länder sehen und verstehen. Genua, CIDEB.

MAYRING, Philipp (2002) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltzverlag, Weinheim.

MAYRING, Philipp / FENZL, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch. Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS, Berlin. S. 559-574.

MAZZA, Aldo u.a. (2009): Schian isch's gwesn. Meran, Alfabeta-Verlag.

MERANER, Rudolf (2004): Sprache, Sprachunterricht und Sprachenpolitik in Südtirol. In: Bildung und Erziehung, 2004, Vol.57(1), pp.53-76. Böhlau Verlag GmbH & CIE.

MERANER, Rudolf / OBERHOFER, Monika (1982): Zur Mundart in Tirol. In: Dialekt und Hochsprache in der Schule. Beiträge zum Deutschunterricht in Südtirol. Hrsg. v. Kurt Egger. Bozen. S. 15 ff.

MEUSER, Michael/ NAGEL, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/ Pickel, Gert/ Lauth, Hans-Joachim/ Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen, Wiesbaden, S. 465-480.

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/M./Wien. Peter Lang Verlag. S. 191-231.

NORA, Pierre (1995): Les lieux de mémoire. Gallimard, Paris.

PERNSTICH, Karin (1984): Der italienische Einfluss auf die deutsche Schriftsprache in Südtirol dargestellt an der Südtiroler Presse. Braumüller (=Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 1), Wien.

PERNSTICH, Karin (1984): Der italienische Einfluss auf die deutsche Schriftsprache in Südtirol dargestellt an der Südtiroler Presse. Wien: Braumüller (=Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 11).

PFADENHAUER, Michaela (2007): Das Experteninterview. Ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe. In: Buber, Renate / Holzmüller Hartmut (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Gabler / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

PILASKI, Anna u.a. (2013): Entdeckungsreise DACH. Stuttgart, Langenscheidt bei Klett.

POGGESCHI, Giovanni (2005): Der ethnische Proporz. In: Marko, Josef / Ortino, Sergio / Palermo, Francesco / Voltmer, Leonhard / Woelk, Jens (Hrsg.): Die Verfassung der Südtiroler Autonomie. Die Sonderrechtsordnung der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol. Nomos Verlagsges. Baden-Baden. S. 322-331.

POLLAK, Wolfgang (1994): Österreich und Europa. Sprachkulturelle und nationale Identität. Wien.

PRZYBORSKI, Aglaja/ WOHLRAB-SAHR, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. München: Oldenbourg

PUTZER, Oskar (1982): Italienische Interferenzen in der gesprochenen Sprache Südtirols – Faktoren der Variation. In: Moser, Hans: Zur Situation des Deutschen in Südtirol. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Universitätsverlag Innsbruck.

RANSMAYR, Jutta (2006). Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main u.a., Peter Lang.

RIEDMANN, Gerhard (1972): Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache in Südtirol. Mannheim u.a.: Dudenverlag (= Duden-Beiträge. Sonderreihe: Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache im Ausland 39).

RZZO-BAUR, Hildegard (1962): Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache in Österreich und in Südtirol. Mannheim u.a.: Dudenverlag (=Duden-Beiträge. Sonderreihe: Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache im Ausland. 5).

ROMEO, Carlo (2012): Tirol – Südtirol – Trentino. Ein historischer Überblick. EVTZ Europaregion Tirol Südtirol Trentino (Hrsg.), Bozen.

SPIEKERMANN, Helmuth (2007): Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. In: Linguistik online 32, 3/2007. S. 119-137.

STICKEL, Gerhard (Hrsg.) (1996): Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprache. Berlin/New York: de Gruyter. S. 364-338.

TSCHÖLL, Josef (2001): Die Südtiroler Mundart in Wortschatz und Struktur. Verlag A. Weger, Brixen.

VEEK, Reiner/ LINSMAYER, Ludwig (2001): Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerald u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. De Gruyter: Berlin/New York, S. 1160-1168.

VON HARTUNGEN, Christoph (2002): Kurzgefasste Landesgeschichte Südtirols (1918-2002). Südtiroler Landtag, Bozen.

WEINRICH, Harald (1980): Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. München, Bd. 1, 29-45.

ZEHTNER, Ludwig (1985): Das bairische Dialektbuch. Verlag C.H. Beck, München. S. 58-75.

ZEUNER, Ulrich (2001): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. TU Dresden. Institut für Germanistik. Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache. (S. 19-12)

Internet

ASTAT – Landesinstitut für Statistik der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol (2016):

Bevölkerung und soziales Leben:

file:///C:/Users/Susanne%20Reif/Downloads/mit06_2016.pdf; letzter Zugriff: 15.02.2016.

ASTAT– Landesinstitut für Statistik der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol (2012): Erhebung der Radio- und Fernsehgewohnheiten in Südtirol:

http://www.provinz.bz.it/astat/de/256.asp?news_action=4&news_article_id=417539; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Autonomen Provinz Bozen-Südtirol: South Tyrol in figures (2014);, Bozen/Bolzano. S. 19.

PDF: file:///C:/Users/Susanne%20Reif/Downloads/siz_2014-eng.pdf; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Deutsches Schulamt: Daten zu Kindergarten, Grund-, Mittel- und Oberschule sowie

Berufsschule 2013/2014: [http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/statistische-](http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/statistische-daten.asp?370_cate_id=18180#anc370)

[daten.asp?370_cate_id=18180#anc370](http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/statistische-daten.asp?370_cate_id=18180#anc370); <http://www.provinz.bz.it/berufsbildung/>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Eurac-Forschung:

<http://www.eurac.edu/de/research/projects/Pages/projectdetails.aspx?pid=11204>;

<http://www.eurac.edu/de/Pages/default.aspx>;

<http://www.eurac.edu/de/research/autonomies/commul/staff/Pages/staffdetails.aspx?persId=7>; <http://www.eurac.edu/de/research/projects/Pages/projectdetails.aspx?pid=9783>; letzter

Zugriff: 15.02.2016.

EUREGIO Tirol – Südtirol – Trentino:

<http://www.euoparegion.info/de/default.asp>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

IDV:

<http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-seminar/dachl-prinzip.htm>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Medienverzeichnis der Provinz Bozen:

<http://www.provinz.bz.it/news/de/medienverzeichnis.asp>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Press-guide Italy:

<http://www.press-guide.com/italy.htm>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Rahmenkonzept Englisch in der Grundschule:

<http://www.bildung.suedtirol.it/files/6213/7752/3169/RahmenkonzeptEnglischUntersufe-Okttober06.pdf>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Spiegel-Online:

<http://www.spiegel.de/kultur/kino/bergsteiger-drama-nanga-parbat-das-ist-nicht-die-wahrheit-a-672209.html>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Unternehmensgruppe Athesia:

<http://www.athesiamedien.com/epaper>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

You Toubé:

<https://www.youtube.com/watch?v=nhFgcLDIIr0>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Universität Wien:

<https://germanistik.univie.ac.at/personen/schweiger-hannes/curriculum-vitae/>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Universität Paderborn:

<https://kw1.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/institut-fuer-germanistik-und-vergleichende-literaturwissenschaft/germanistik/personal/haegi/>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Isoglossen „Westtirol – Osttirol“

Egger, Kurt (2006): Sprachlandschaft im Wandel: Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit; soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte der Ein- und Mehrsprachigkeit. Athesia, Bozen. S. 46.

Abbildung 2: Modell regionaler Varietäten des Deutschen, nach Baßler/Spiekermann

Spiekermann, Helmuth (2007): Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. S. 119.

Abbildung 3: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät

Ammon, Ulrich (2001): Die Plurizentrität des Deutschen, oder: Wer sagt, was gutes Deutsch ist? In: Egger, Kurt / Lanthaler, Franz (Hrsgg.): Die deutsche Sprache in Südtirol: Einheitssprache oder regionale Vielfalt. Wien – Bozen: Folio. S. 18.

Abbildung 4: Die nationalen Zentren der deutschen Sprache

AMMON, Ulrich et al. (Hrsg.) (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. XXXIII

Abbildung 5: DACH-Box

Jenkins, Eva-Maria/ Clalüna, Monika/ Fischer, Roland/ Hirschfeld, Ursula (2006): Dimensionen. Lernstationen 3. Hueber Verlag, Ismaning. S. 11.

Abbildung 6: Alpenländer

Diercke Weltatlas:

http://media.diercke.net/omeda/800/1_100700_100_1.jpg

Tabelle 3: Bevölkerungsverteilung in Südtirol

Autonomen Provinz Bozen-Südtirol: South Tyrol in figures 2014, Bozen/Bolzano. S. 19. PDF: file:///C:/Users/Susanne%20Reif/Downloads/siz_2014-eng.pdf; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Tabelle 4: Durchschnittliche Tagesreichweite von ausgewählten deutschen Fernseh- und Radiosendern in Südtirol

Medienverzeichnis der Provinz Bozen:

<http://www.provinz.bz.it/news/de/medienverzeichnis.asp>; letzter Zugriff: 15.02.2016.

Tabelle 3: Verteilung der Lemmata in der Datenbank

Abfalterer, Heidemaria (2007): Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semantiche Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols. Innsbruck Univ. Press, Innsbruck. S. 69

Tabelle 4: Verteilung der Lemmata

Abfalterer, Heidemaria (2007): Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semantiche Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols. Innsbruck Univ. Press, Innsbruck. S. 168

Tabelle 5: Sekundäre Südtirolismen

Abfalterer, Heidemaria (2007): Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semantiche Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols. Innsbruck Univ. Press, Innsbruck. S. 195

Tabelle 6: Das Plurizentrikfenster

Hägi, Sara (2013): Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In: Demmig, Silvia/ Hägis, Sara/ Schweiger, Hannes (Hrsg.): DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis. Iudicium Verlag, München. S. 105.

Tabelle 7: Inhaltliche Auswahlkriterien für die Arbeit mit Erinnerungsorten

Bdstübner-Kizik, Camilla (2014): "Erinnerungsorte" in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potential. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 87, Universitätsverlag Göttingen. S. 51f.

Tabelle 8: Didaktische Auswahlkriterien für die Arbeit mit Erinnerungsorten

Bdstübner-Kizik, Camilla (2014): "Erinnerungsorte" in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potential. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 87, Universitätsverlag Göttingen. S. 51.

Abstract:

Ausgehend von der Forderung in den ABCD-Thesen, alle deutschsprachigen Länder im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht zu berücksichtigen, beschäftigt sich diese Arbeit damit, wie auf der Grundlage aktueller Landeskundeansätze, ein Halbzentrum der deutschen Sprache, nämlich Südtirol, in den DaF/DaZ-Landeskundeunterricht integriert werden kann.

Der theoretische Teil der Arbeit setzt sich zum einen mit der Sprachgeschichte, mit den rechtlichen Grundlagen des Erhalts der deutschen Sprache und mit den Besonderheiten der deutschen Sprache in Südtirol auseinander. Zum anderen werden drei aktuelle Ansätze der Landeskundedidaktik (DACH(L)-Landeskunde, kulturelle Deutungsmuster, Erinnerungsorte) daraufhin untersucht, ob und wie in deren Rahmen eine Mitberücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht möglich ist.

Neben dieser theoretischen Auseinandersetzung stehen die Fragen nach dem Vorhandensein und dem Zugang zu materiellen Ressourcen, nach den Bedingungen unter welchen eine Berücksichtigung Südtirols im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht Sinn macht und nach der Rolle der Sprachenpolitik im Mittelpunkt der Arbeit.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden im Rahmen einer empirischen Untersuchung 5 Experteninterviews durchgeführt. Im letzten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse präsentiert, analysiert und reflektiert.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Susanne Reif

Akademische und schulische Ausbildung

- | | |
|-------------|--|
| 2011 – 2016 | Master of Arts, MA., Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ,
Universität Wien. |
| 2008 - 2011 | Bachelor of Arts, BA., Kultur- und Sozialanthropologie, Universität
Wien, mit Auszeichnung abgeschlossen. |
| 2002 - 2007 | Abitur, Realgymnasium, Bozen. |

Berufserfahrung

- | | |
|----------------------------------|--|
| Seit August 2015 | Deutschlehrerin am Britischen Gymnasium, Prag. |
| April 2014 –
August 2015 | Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Mehrsprachigkeit
und Fachkommunikation der Europäischen Akademie, Bozen. |
| Januar 2015 –
August 2015 | Kursleiterin bei Threshold Language Training und Caledonian
Language School, Prag. |
| September 2013 –
Februar 2014 | DaF-Auslandspraktikum an der Karlsuniversität, Prag. |
| Juli 2013 | Leitung eines Workshops bei der Internationalen
Deutschlehrertagung (IDT), Bozen. Thema: „Mehrsprachige
Literatur im Grundstufenunterricht“. |
| Sommer 2012 | Kursleiterin bei AZB Sprachschule. Deutsch als Zweitsprache,
Englisch als Fremdsprache |