



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Österreichisches Deutsch im zentralmexikanischen
DaF-Unterricht aus der Sicht von Lehrenden“

verfasst von / submitted by

Barbara Szobek, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the de-
gree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Matthias Prikoszovits

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Aufbau der Arbeit	3
1.2 Forschungsfragen und Vorannahmen	5
1.3 Forschungsstand.....	6
1.4 Begriffserklärungen	9
 2. Theoretische Grundlagen	 13
2.1 Plurizentrik.....	13
2.1.1 Die Asymmetrie der deutschen Sprache.....	15
2.1.2 Plurizentrik in DaF-Prüfungen	17
2.2 Österreichisches Deutsch.....	19
2.2.1 Lexik	21
2.2.2 Förderung des österreichischen Deutsch durch österreichische Sprachenpolitik	24
2.2.3 Österreichisches Deutsch und Plurizentrik im DaF-Unterricht.....	27
2.2.4 Österreichisches Deutsch und Plurizentrik in der Lehrer*innenausbildung	32
2.3 DaF in Mexiko	35
2.3.1 Einführung in die Geschichte und aktuelle Situation von DaF in Mexiko	35
2.3.2 DaF-Lehrer*innenausbildung in Mexiko	38
 3. Methodisches Vorgehen.....	 42
3.1 Forschungsdesign	42
3.1.1 Gütekriterien.....	43
3.1.2 Forschungsethik.....	45
3.2 Datenerhebung	47
3.2.1 Teilnarratives Leitfadeninterview	47
3.2.2 Proband*innen.....	53
3.3 Datenaufbereitung	55
3.4 Datenauswertung	57
3.4.1 Die qualitative Inhaltsanalyse.....	57
3.4.2 Kodierleitfaden	61
 4. Ergebnisse	 63
4.1 Präsentation und Diskussion	63
4.2 Diskussion des Kategoriensystems	75
4.3 Limitationen	78

5. Fazit	80
Literaturverzeichnis.....	83
Abbildungsverzeichnis.....	86
Tabellenverzeichnis.....	86
Anhang	87
A. Einverständniserklärung	87
B. Kategorienübersicht mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln	88
C. Leitfäden	97
D. Transkripte	104
Abstract.....	193

1. Einleitung

Ein Großteil der Erstsprachler*innen des Deutschen ist sich nicht bewusst, dass die deutsche Sprache eine plurizentrische Sprache mit drei Standardvarietäten und einer Vielfalt an Variationen ist. Sie sind der Ansicht, dass es nur ein korrektes Deutsch gibt, welches die meisten mit der bundesdeutschen Standardvarietät verbinden, wodurch es durchaus oft vorkommt, dass etwa das österreichische Deutsch als falsch wahrgenommen wird (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 27).

Auch innerhalb der DaF-Klassenzimmer wird das österreichische Deutsch nach wie vor überwiegend entweder als nicht korrekt, als Dialekt, oder als weder lehr- noch prüfungsrelevant betrachtet, obwohl die Plurizentrik in den letzten Jahren immer öfter in den DaF-Unterricht Einzug hält. Die Lehrkräfte sind sich zwar der Unterschiede, vor allem im Bereich der Lexik, häufig bewusst, stellen die österreichische Standardvarietät jedoch nicht der bundesdeutschen gleich. Dadurch wird vielen Lernenden kein authentisches Bild der deutschen Sprache vermittelt, sie werden somit nicht auf reale kommunikative Situationen vorbereitet und vor allem beim Verstehen verschiedener Varianten in deutschsprachigen Ländern Schwierigkeiten haben (Glabionat & Peresich, 2020; Kellermeier-Rehbein, 2014; Ransmayr, 2005; Zeinzinger, 2020).

Durch die Thematisierung von Plurizentrik im DaF-Unterricht und die dadurch gewonnene authentische Realitätsnähe der deutschen Sprache können die Lernenden vor möglichen negativen sprachlichen Erfahrungen bei einem zukünftigen Besuch eines deutschsprachigen Landes bewahrt werden. Weiters kann mit diesem Wissen die Wahrnehmungstoleranz hinsichtlich anderer deutscher Varianten und Dialekte aufgebaut werden und die Lernenden können offen mit deutschen Sprechenden kommunizieren (Hägi-Mead, 2006, S. 103 – 105; Wiesinger, 1997a, zitiert nach Wiesinger, 2014, S. 19,20).

Bereits Muhr (2006) und Ransmayr (2006) sprechen von einem schlechten Stellenwert des österreichischen Deutsch im Ausland (Muhr, 2006, S. 291; Ransmayr, 2006, S. 13). Muhr (2006) erwähnt des Weiteren, dass durch Variantenwörterbücher Einwände gegen das österreichische Deutsch nicht mehr existieren, dass aber noch Gegenmaßnahmen ergriffen werden müssen, um den Status zu verbessern (Muhr, 2006, S. 291, 292).

Für die vorliegende Arbeit wurde das Gebiet Zentralmexiko (Mexiko-Stadt und die angrenzenden Bundesstaaten) als Ort der Datenerhebung gewählt, da die Autorin dort erste Erfahrungen bezüglich des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik im DaF-Unterricht gemacht hat. Sie hat 2018-2019 an einer privaten Deutschschule DaF unterrichtet und hinsichtlich ihrer Kolleg*innen und Lernenden einige Beobachtungen angestellt. Das Interesse an Sprachen generell mit einem Fokus auf verschiedene Varianten, sowie das österreichische Deutsch war schon vor ersten DaF-Unterrichtstätigkeiten gegeben. Während der erwähnten Zeit in Zentralmexiko wurden vor allem die Unterschiede zwischen der österreichischen und der bundesdeutschen Standardvarietät intensiver wahrgenommen. Im weiteren Verlauf konnte festgestellt werden, dass selbst viele Lernende auf hohem Niveau und nach jahrelangem Besuchen von Deutschkursen wenig Wissen über Österreich und das österreichische Deutsch besitzen oder wissen, dass Deutsch eine plurizentrische Sprache ist. Weiters unterrichteten viele Kolleg*innen mit einem monozentrischen Ansatz, da sie kaum Kenntnisse über die Thematik der Plurizentrik hatten und voraussichtlich auch wenig Interesse daran bestand. Zudem kamen von der Bildungseinrichtung keine Vorgaben bezüglich der Plurizentrik und das vorgegebene DaF-Lehrwerk stand in engem Bezug zur bundesdeutschen Variante des Deutschen. Jedoch hatten die Lehrkräfte neben dem Erreichen bestimmter Ziele mit dem Lehrwerk viele Freiheiten hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und der eingesetzten Materialien.

Mit diesen Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Forschung und der Literatur entstanden die Überlegungen zu dieser Arbeit, in der die aktuelle Rolle des österreichischen Deutsch und auch der Plurizentrik im DaF-Unterricht in Zentralmexiko aufgezeigt werden soll. Weiters werden auch unterschiedliche Hintergründe der einzelnen befragten Lehrkräfte betrachtet, aus denen eine tatsächliche Vermittlung der Thematik hervorgeht.

Für das von der Autorin gewählte Gebiet Zentralmexiko gibt es bisher noch keine explizite Forschung zu österreichischem Deutsch im DaF-Unterricht. Nur 2002 wurde die Plurizentrik im mexikanischen DaF-Unterricht von Hann (2002) untersucht. Dabei stellte sie fest, dass meist nur DaF-Lehrkräfte mit einem persönlichen Bezug zu Österreich österreichische Inhalte behandeln. Überdies wurde auch allgemein zu DaF in Mexiko bislang sehr wenig geforscht.

Den neuesten Zahlen aus dem Jahr 2020 zufolge lernten damals fast 86.000 Personen in Mexiko Deutsch (Auswärtiges Amt, 2020, S. 38). Die Nachfrage nach Deutschkursen ist

im ganzen Land sehr groß (Steffen & Jaeschke, 2019) und wird in den nächsten Jahren weiter ansteigen (Auswärtiges Amt, 2020; Steffen & Jaeschke, 2019; Witte 2014).

Die Qualität des DaF-Unterrichts in Mexiko wird jedoch als gering beschrieben. Das liegt an den schlechten Arbeitsbedingungen, vor allem an der sehr schlechten Bezahlung, wobei meist auch kein Unterschied zwischen Lehrkräften, die ein DaF-Studium abgeschlossen haben, und jenen die gar keine Ausbildung in dem Bereich haben, gemacht wird. Aufgrund dessen müssen viele Lehrkräfte eine große Anzahl von Stunden unterrichten, haben keine Zeit für Vorbereitungen, oder Weiterbildungen und weiters auch oft keine geeignete Ausbildung und kein hohes Sprachniveau in der deutschen Sprache (Hann, 2002; Pflieger, 2014; Steffen & Jaeschke, 2019).

1.1 Aufbau der Arbeit

Das erste Kapitel dieser Arbeit, die Einleitung, gibt einen Einblick über die Thematiken der vorliegenden Arbeit, das Forschungsinteresse, den weiteren Verlauf, den Forschungsstand, sowie eine Begriffserklärung relevanter Fachausdrücke.

Die nachfolgenden vier Kapitel gliedern sich in die theoretischen Grundlagen (Kapitel 2), das methodische Vorgehen (Kapitel 3), die Ergebnisse (Kapitel 4), sowie das Fazit (Kapitel 5).

Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen für die anschließende Forschung dargestellt. Dabei wird der Begriff *Plurizentrik* genauer betrachtet, auf die Asymmetrie der deutschen Sprache, sowie auf die Plurizentrik in DaF-Prüfungen eingegangen. Weiters wird das österreichische Deutsch beschrieben, von der bundesdeutschen und der schweizerischen Standardvarietät abgegrenzt und auf die Besonderheiten, vor allem die Lexik dieser, eingegangen. Außerdem wird hier die Förderung des österreichischen Deutsch im Ausland mithilfe der österreichischen Sprachenpolitik besprochen und die aktuelle Lage des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik sowohl im DaF-Unterricht generell als auch in der DaF-Lehrer*innenausbildung erläutert.

Anschließend werden die Geschichte und die aktuelle Situation von Deutsch als Fremdsprache in Mexiko aufgezeigt. Dabei wird auf aktuelle Zahlen der Deutschlernenden und Bildungseinrichtungen, die DaF anbieten, eingegangen. Neben

den verschiedenen Möglichkeiten Deutsch zu lernen, werden auch unterschiedliche DaF-Lehrer*innenausbildungen und DaF-Weiterbildungen in Mexiko beschrieben. Zusätzlich werden auch Problematiken wie der Mangel an DaF-Lehrkräften, die schlechten Arbeitsbedingungen und die aktuell sehr geringe Ausbildungsrate der DaF-Lehrkräfte thematisiert.

Im dritten Kapitel wird zuerst das Forschungsdesign kurz vorgestellt und auf für die vorliegende Arbeit relevante Gütekriterien und die Forschungsethik Bezug genommen, welche während der gesamten empirischen Arbeit beachtet werden, um möglichst objektive Ergebnisse zu erhalten. Im Anschluss wird das methodische Vorgehen präsentiert. Dabei wird das teilnarrative Leitfadeninterview beschrieben und dessen Einsatz begründet. Daraufhin werden die Voraussetzungen der Teilnehmenden, der Ablauf der Interviews, sowie die vorhergehende Suche erläutert. Im weiteren Verlauf werden auf die Datenauswertung, und die damit einhergehenden Transkriptionsregeln eingegangen. Im Anschluss wird die Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse unter Verwendung des Programmes MAXQDA besprochen. Zusätzlich werden das für die Analyse erstellte Kategoriensystem, sowie Definitionen und Ankerbeispiele der einzelnen Kategorien aufgezeigt.

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse anhand der beiden Forschungsfragen präsentiert und anhand der Literatur diskutiert. Weiters werden einige Erkenntnisse hinsichtlich des Kategoriensystems erläutert. Daraufhin werden die während der Fertigstellung aufgetretenen Problematiken und Grenzen der Forschungsarbeit beschrieben.

Abschließend werden die Ergebnisse und neuen Erkenntnisse im Fazit zusammengefasst und mit dem Forschungsstand verbunden. Weiters wird in diesem Kapitel ein Ausblick über mögliche weitere Forschungsaspekte, die sich durch die hier vorliegende Arbeit ergeben haben, gegeben.

Um die Transparenz der qualitativen Forschung bewahren zu können und die im weiteren Verlauf der Arbeit beschriebenen Gütekriterien, wie intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Subjektivität der Forschenden einhalten zu können, werden alle Schritte genau dokumentiert. Im Anhang befinden sich daher die Leitfäden der durchgeführten Interviews, die ausgehändigte Einverständniserklärung, die Kategorienübersicht mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln, sowie die kodierten Interviewtranskripte.

1.2 Forschungsfragen und Vorannahmen

Die durchgeführte Literaturrecherche, sowie die oben genannten Zielsetzungen und persönlichen Erfahrungen führen zu den folgenden zwei Forschungsfragen:

Welche Rolle spielt das österreichische Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden?

Inwiefern ist der Hintergrund bezüglich der Ausbildung oder Herkunft der Lehrkräfte ausschlaggebend dafür, ob und in welchem Ausmaß österreichisches Deutsch im Unterricht behandelt wird?

Weiters werden folgende auf der Literaturrecherche und den eigenen Erfahrungen beruhende Vorannahmen aufgestellt:

- Österreichisches Deutsch wird im zentralmexikanischen DaF-Unterricht kaum vermittelt.
- Die Lehrkräfte besitzen Kenntnisse über die Plurizentrik der deutschen Sprache, integrieren diese jedoch nicht in ihren Unterricht.
- Lehrkräfte unterrichten kaum das österreichische Deutsch, da es ihnen an Wissen darüber fehlt.
- Der Hintergrund der Lehrkräfte ist ausschlaggebend dafür, ob österreichisches Deutsch im Unterricht behandelt wird.
- Die Lehrkräfte halten sich in ihrem Unterricht größtenteils an die bundesdeutsche Varietät.
- Die aktuellen Bildungseinrichtungen der Lehrkräfte sind ausschlaggebend dafür, welche Rolle das österreichische Deutsch und die Plurizentrik tatsächlich im DaF-Unterricht spielt.

1.3 Forschungsstand

Bereits 2002 untersuchte Hann die Plurizentrik im mexikanischen DaF-Unterricht und geht davon aus, dass die meisten DaF-Lehrkräfte nur österreichische Aspekte in ihren Unterricht einbauen, wenn sie einen persönlichen Bezug dazu haben. Die deutschsprachigen Länder werden im DaF-Unterricht in Mexiko generell nicht als gleichwertig angesehen (Hann, 2002, S. 137, 218). Neben dieser Studie konnte keine weitere Forschung zum österreichischen Deutsch in Mexiko gefunden werden.

In weiteren Studien wurde die Vermittlung und das Ansehen des österreichischen Deutsch an Universitäten und Bildungseinrichtungen im nichtdeutschsprachigen Ausland untersucht, die ausführlichste wurde sicherlich von Ransmayr 2005 durchgeführt.

Ransmayr (2005) untersuchte in ihrer Dissertation das österreichische Deutsch aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden an europäischen Universitäten. Dabei fasst sie ihre Ergebnisse wie folgt zusammen: „Das Deutsch aus Österreich wird kaum gelehrt, oft ignoriert, meist problematisiert und vielfach korrigiert.“ (Ransmayr, 2005, S. 364)

Die Mehrheit der befragten Dozent*innen (hauptsächlich französische, britische, tschechische und bundesdeutsche) gaben an, dass bundesdeutsches Deutsch an Universitäten unterrichtet werden sollte, sie stellten die bundesdeutsche Varietät des Weiteren auch mit dem „Standard“ gleich. Das österreichische Deutsch wurde von den meisten befragten Lehrkräften mit einem Dialekt oder einer regionalen Varietät verglichen und nicht als Standardvarietät wahrgenommen. Nur wenige der Befragten, mit Ausnahme der österreichischen, gaben an, dass das österreichische Deutsch in ihrem Unterricht behandelt wird (Ransmayr, 2005, S. 179, 180, 276, 366). Alle im Laufe der Studie befragten österreichischen Lehrkräfte sehen Deutsch als eine plurizentrische Sprache und vermitteln dies auch in ihrem Unterricht (Ransmayr, 2005, S. 377).

Als Grund für den geringen Einsatz des österreichischen Deutsch im Unterricht gaben bundesdeutsche Dozent*innen ihr Unwissen, Zeitmangel im Unterricht und das ihnen zur Verfügung gestellte bundesdeutsche Unterrichtsmaterial an (Ransmayr, 2005, S. 181).

Ransmayr (2005) zeigte in ihrer Studie, dass viele der befragten Dozent*innen wenige Kenntnisse über das österreichische Deutsch haben, sie kennen jedoch verbreitete Austriazismen und auch bezüglich der Erkennungsmerkmale des österreichischen

Deutsch wurde fast ausschließlich der Wortschatz angegeben (Ransmayr, 2005, S. 238, 265, 373).

Ransmayr konnte mit dieser Studie aufzeigen, dass das plurizentrische Konzept im Ausland nur selten im Unterricht angewandt wird, das österreichische Deutsch dem bundesdeutschen untergeordnet wird und unter den Befragten eine stark monozentrische Einstellung besteht (Ransmayr, 2005, S. 371 - 373).

Harta hat 2014 mit seiner Masterarbeit über das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im DaF-Unterricht an Österreich-Institute festgestellt, dass die Vermittlung des österreichischen Deutsch an Österreich Instituten mit der Herkunft der Unterrichtenden, sowie mit dem Wissen über die Plurizentrik und der deutschen Varietäten zusammenhängt. Auch er stellte, wie Ransmayr (2005) fest, dass österreichische Lehrende im Vergleich zu bundesdeutschen mehr Varianten der deutschen Sprache einbeziehen (Harta, 2014, S. 136- 138).

Golsong (2016) erforschte in ihrer Masterarbeit den Einsatz von Plurizentrik an einem Goethe Institut in Chile. In ihrer Studie konnten befragte Lehrkräfte auch wie bereits von Ransmayr (2015) berichtet wurde, häufig Austriazismen nennen (Golsong, 2016, S. 56). Des Weiteren zeigte sie, dass alle neun befragten Lehrkräfte Bundesdeutsch unterrichten und während der Interviews angaben, dass sie sich damit an die Wünsche der Lernenden anpassen, die Großteils nach Deutschland ziehen möchten. Das österreichische Deutsch und die Plurizentrik werden nur vermittelt, wenn Lernende einer Gruppe nach Österreich, oder in die Schweiz gehen möchten (Golsong, 2016, S. 88).

Laut Golsong (2016) beeinflusst die Herkunft der Lehrkräfte, im Gegenteil zu den Ergebnissen von Harta (2014), den Einsatz von Plurizentrik nicht. Jedoch wurde insgesamt nur eine österreichische Lehrkraft befragt, welche Österreich nicht häufiger in ihren Unterricht einbezieht als ihre nichtösterreichischen Kolleg*innen. Hingegen sind laut Golsong (2016) Auslandserfahrungen von großer Bedeutung, da die von den chilenischen Lehrkräften besuchten deutschsprachigen Länder mehr in den Unterricht miteinbezogen werden (Golsong, 2016, S. 86).

Golsong (2016) beschreibt des Weiteren, dass die befragten Lehrer*innen einerseits von Lernenden berichten, die nach Unterschieden zwischen dem österreichischen und dem deutschen Deutsch fragen und andererseits von Lernende, die sich Sorgen machen, dass sie von der österreichischen Lehrkraft ein „falsches Deutsch“ lernen und sich in Deutschland dann nicht verständigen können (Golsong, 2016, S. 82).

Žujović (2019) konnte durch seine Masterarbeit über den Stellenwert Österreichs im universitären DaF-Unterricht in osteuropäischen Ländern feststellen, dass das Bundesdeutsche an diesen Instituten nach wie vor die bevorzugte Standardvarietät ist, wodurch das österreichische Deutsch vernachlässigt wird. Jedoch wird dort österreichisches Deutsch nicht mehr als Dialekt, sondern als Standardvarietät wahrgenommen. Außerdem konnte aufgezeigt werden, dass die meisten Teilnehmenden mit den DaF-Lehrwerken, aufgrund der geringen und oft klischeehaften Behandlung von Österreich nicht zufrieden sind. Befragte österreichische Lektor*innen erwähnten weiters, dass sie den Eindruck haben von Kolleg*innen weniger als Expert*innen betrachtet zu werden, als bundesdeutsche Lektor*innen (Žujović, 2019, S. 132 -134).

Auch Zeinzinger (2020) zeigt in ihrer Studie mit bosnisch-herzegowinischen Lehrkräften, dass diese das österreichische Deutsch oft als unkorrekt werten (Zeininger, 2020, S.76). Obwohl die Mehrheit der befragten Lehrer*innen die Behandlung von Varietäten und deren Unterschiede im Unterricht als wichtig einschätzten, setzen die Befragten im tatsächlichen Unterricht kaum Material dazu ein. Als Begründungen gaben viele Teilnehmende, wie auch bereits Ransmayr (2005) betonte, persönliches Unwissen über die Thematik der Plurizentrik und deutschen Varietäten und Zeitmangel im Unterrichtsalltag an. Die sprachlichen Varietäten der deutschen Sprache, vor allem das österreichische Deutsch, werden nur von einer geringen Anzahl von Lehrkräften behandelt. Wie bereits von Ransmayr (2005) wurde auch von Zeinzinger (2020) festgestellt, dass das österreichische Deutsch oft als falsch angesehen wird und wenig bis gar nicht im Unterricht der befragten Lehrenden vermittelt wird (Zeininger, 2020, S. 62-65, 77).

Die Unterrichtsmaterialien betreffend setzten weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte authentische Texte aus Österreich im Unterricht ein, in Tests und Prüfungen noch seltener. Zeinzinger (2020) erwähnt darauf bezogen, dass wie auch von Ransmayr (2005) festgestellt wurde, in den Bildungseinrichtungen der Lehrkräfte, die an der Studie teilgenommen hatten, kaum österreichische Unterrichtsmaterialien vorhanden seien und vermutet dadurch, dass dies mit dem geringen Ansehen des österreichischen Deutsch zusammenhängt. (Zeininger, 2020, S. 77)

Des Weiteren geben die befragten Lehrkräfte an, dass sie die bundesdeutsche Standardvarietät eindeutig bevorzugen. Diese Präferenz begründen sie damit, dass die bundesdeutsche Standardvarietät verständlicher, deutlicher und vertrauter ist. Zusätzlich dazu erwähnen viele Befragte, dass diese Standardvarietät, das „korrekte“

Standarddeutsch sei und vor allem „korrekter“ als die österreichische Standardvarietät. Zeinzinger (2020) beschreibt diese Einstellung als ein Stereotyp und nimmt an, dass das bundesdeutsche Deutsch als überregional und als Standarddeutsch wahrgenommen wird (Zeininger, 2020, S. 78). Abschließend hält Zeinzinger (2020) fest, dass die Plurizentrik der deutschen Sprache im DaF-Unterricht, trotz zunehmender didaktischer Schwerpunkte und thematischer Fortbildungen während der letzten Jahre, zumindest in Bosnien und Herzegowina, noch immer nicht verankert ist (Zeininger, 2020, S. 79).

Zusammenfassend zeigt der angeführte Forschungsstand, dass erst eine Studie über die Plurizentrik und das österreichische Deutsch im mexikanischen DaF-Unterricht durchgeführt wurde. Dadurch konnte der geringe Stellenwert des österreichischen Deutsch festgestellt werden, sowie die Bedeutung des persönlichen Bezugs zu Österreich für die Vermittlung des österreichischen Deutsch im eigenen Unterricht. Weitere Forschungen zum österreichischen Deutsch im nichtdeutschsprachigen Ausland zeigten, dass das bundesdeutsche Deutsch generell auch in den letzten Jahren als bevorzugte Standardvarietät in DaF-Bildungseinrichtungen und Universitäten gewählt wird und das österreichische Deutsch nur von wenigen Lehrkräften vermittelt wird. Begründet wird dies oft mit dem Unwissen und Zeitmangel. Nach wie vor wird das österreichische Deutsch noch öfter als unkorrekt und nicht als Standardvarietät wahrgenommen. Nur Žujović (2019) konnte mit seiner Arbeit feststellen, dass das österreichische Deutsch an den Institutionen der von ihm befragten Lehrkräfte als Standardvarietät gesehen wird.

1.4 Begriffserklärungen

(Nationale) Standardvarietät: Für den Begriff Standardvarietät gibt es keine allgemeine Definition, jedoch einige Kennzeichen, die im Folgenden genauer erläutert werden (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 25). Eine Standardvarietät ist die sprachliche Norm einer ganzen Nation, beziehungsweise für die gesamte Sprachgemeinschaft einer Nation (Ammon, 1995, S.73). Sie ist überregional verbreitet, hat im ganzen Staatsgebiet Gültigkeit und ist dort verständlich (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 25). Des Weiteren ist sie amtlich institutionalisiert, es ist daher Pflicht die Standardvarietät in Behörden und Bildungseinrichtungen zu benutzen. Eine Standardvarietät wird darüber hinaus auch präskriptiv kodifiziert, also im Sprachkodex, welcher alle Nachschlagewerke bezüglich Grammatikregeln und Wortschatz der jeweiligen Sprache enthält, dargestellt

(Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 25). Eine Standardvarietät ist weiters auch Unterrichtssprache, sowie Unterrichtsgegenstand in der Schule. Kellermeier-Rehbein (2014) beschreibt in ihrem Buch, dass Lehrkräfte in Deutschland, trotz Vorgaben bezüglich der Verwendung von der Standardvarietät, diese vor allem in Dialektgebieten im Unterricht nicht verwenden (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 26). Gleichzeitig kann sie aber auch subnational sein, also nur in Teilen einer Nation gültig sein, aber auch transnational, also grenzübergreifend (Ammon, 2017, S. 9).

In Österreich, Deutschland und der Schweiz gibt es jeweils eine nationale Standardvarietät, die grundsätzlich ähnlich sind, jedoch nationalspezifische Merkmale besitzen (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 13). Aufgrund der politischen Eigenständigkeit der genannten deutschsprachigen Staaten bildeten sich spezifische Normen und sprachliche Merkmale, besonders in der Aussprache und im Wortschatz (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 16). Eine nationale Standardvarietät besteht aus mindestens einer nationalen Variante, die nur in einem Sprachzentrum gilt oder aus einer Kombination von nationalen Varianten, welche in mindestens einer aber nicht in allen Sprachzentren standardsprachlich sind (Ammon, 1995, S.72; Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 39). Wiesinger (2014) beschreibt, dass der Begriff nationale Standardvarietät für das österreichische Deutsch nur verwendet werden kann, wenn man unter diesem Begriff keine einheitliche Norm versteht. Er weist darauf hin, dass Ammon (1995) diesen Begriff verwendet, um auf die gewissen sprachlichen Unterschiede gegenüber dem Bundesdeutschen hinzuweisen (Wiesinger, 2014, S.269).

Austriazismen: Austriazismen sind in Österreich typische nationale Varianten (Ammon, 1995, S. 99; Ebner, 2019, S. 27).

DACH(L)- DACH(L) steht für Deutschland (D), Österreich (A) die Schweiz (CH) und Liechtenstein (L) und wird meist im DaF-Bereich im Zusammenhang mit der Landeskunde der deutschsprachigen Länder verwendet (Hägi, 2013, S. 537).

Dialekte: Für Dialekte gibt es bislang keine allgemein gültige Begriffsbestimmung. Bei einem Dialekt handelt es sich prinzipiell um eine Nonstandardvarietät und einen nur an expliziten Orten verbreiteten kleinräumigen und traditionellen Sprachgebrauch. Dialekt und Mundart werden als Synonyme angesehen (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 19, 57; Shafer, 2018, S. 12). Dialekte beeinflussen im Bereich des Wortschatzes die Standardvarietäten der deutschen Sprache (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 57).

Helvetismen: Helvetismen sind nationale Varianten der Schweiz, wie etwa Zucchetti für Zucchini (Ammon, 1995, S. 99, 262).

Nationale Standardvariante: Nationale Standardvarianten gelten in mindestens einer Nation, jedoch nicht in allen, sind Bestandteil von zumindest einer Standardvarietät und spezifische Sprachformen einzelner Nationen (Ammon, 2017, S. 7; Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 36). Eine nationale Standardvariante kann in allen Nationen einer Sprache gebraucht werden, muss aber in einer oder mehreren der Standardvarietäten nonstandardsprachlich sein (Ammon, 1995, S.70; Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 36). Sie sind Merkmale anhand welcher man nationale Standardvarietäten feststellen kann, vor allem in der Lexik und der Aussprache. Die nationale Variante der österreichischen Standardvarietät wird Austriazismus genannt, der schweizerische Helvetismus und der deutsche Teutonismus (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 37).

Nationale Variante: Eine nationale Variante ist die spezifische einzelne Sprachform einer Nation. Der Maßstab für eine nationale Variante kann neben Regionen einer Nation auch nationsübergreifend sein (Ammons, 2017, S. 7).

Nonstandardvarietät: Nonstandardvarietäten werden im Gegenteil zu den bereits erwähnten Standardvarietäten, deskriptiv kodifiziert, das heißt die Sprache wird nur beschrieben. Normen existieren hier zwar auch, diese sind jedoch nicht verbindlich. Dazu zählen etwa Dialekte und Umgangssprachen (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 19, 25, 26).

Regionale Standardvariationen: Regionale Standardvariationen sind Variationen innerhalb einer Standardvarietät. Variation hängt jedoch nicht nur von der Region ab, sondern auch von anderen Faktoren wie etwa dem Alter, dem Geschlecht, oder auch dem Sozialstatus (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 16).

Standarddeutsch: Das Standarddeutsch variiert laut Ammon (2005) regional, da es national ist, es also in unterschiedlichen Nationen Variation gibt und/oder subnational ist, da es auch in diesen Nationen Variation gibt. Diese Variation innerhalb des Standarddeutsch in Österreich, der Schweiz und Deutschland ist minimal, wodurch die Zugehörigkeit zu derselben Sprache klar ist (Ammon, 2005, S. 29). Standarddeutsch wird oft mit der bundesdeutschen Varietät gleichgesetzt (Hägi-Mead, 2006, S. 179).

Standardsprache: Standardsprache ist die normgebundene und überregionale Erscheinungsform einer Sprache, die in der Öffentlichkeit gebraucht wird und in Wörterbüchern und Grammatiken geregelt ist. Eine Standardsprache ist niemals

einheitlich, sie verändert sich mit der Zeit und besitzt zu bestimmten sprachlichen Erscheinungen, wie etwa Aussprache oder Wortschatz, Varianten (Ebner, 2019, S.27). Es handelt sich dabei nicht um eine ganze Sprache, da sie eine von mehreren Varietäten ist (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 17).

Teutonismen: Teutonismen sind nationale Varianten und Besonderheiten von Deutschland, wie etwa Abitur und Apfelsine (Ammon, 1995, S. 99; Ammon, Bickel, Lenz, 2016, S. LIV).

Umgangssprache: Eine Umgangssprache ist eine Sprachform zwischen Dialekt und Standardvarietät. Es handelt sich hierbei um eine Nonstandardvarietät, die weiträumiger verbreitet ist als Dialekte, jedoch linguistisch näher an der Standardvarietät liegt (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 58; Shafer, 2018, S.13).

Variante: Varianten sind sprachliche Besonderheiten, welche auf allen Ebenen einer Sprache zu finden sind und einzelne Einheiten einer Sprache, wie etwa Aussprachebesonderheiten. Eine Variante kann nur existieren, wenn es in der gleichen Ebene, zum Beispiel dem Wortschatz, noch mindestens eine andere Variante gibt (Ammon, 2017, S. 7; Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 35).

Varietät: Varietäten sind sprachliche Subsysteme einer kompletten Sprache. Sie sind komplette Sprachsysteme, zu denen etwa auch der Wortschatz und die Grammatik zählen. (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 35) Nationale Varietät ist die in einem Staat gültige Sprachform. Regionale Varietäten sind nur in einem Teil eines Staates oder grenzübergreifend gültig (Ebner, 2019, S. 28).

Der Begriff Bundesdeutsch versteht sich in dieser Arbeit als Standardvarietät der deutschen Sprache in Deutschland.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Plurizentrik

Im ersten Kapitel zu den theoretischen Grundlagen wird eine Einführung in die Plurizentrik gegeben: Dabei wird darauf eingegangen, warum die deutsche Sprache eine plurizentrische Sprache ist und des Weiteren die Sprachzentren der deutschen Sprache beschrieben. Anschließend wird auch ein Einblick in die Asymmetrie der deutschen Sprache und Gründe für diese Asymmetrie gegeben. Zum Schluss wird das Konzept der Plurizentrik im Hinblick auf internationale DaF-Prüfungen, mit einem Fokus auf die ÖSD-Prüfungen erläutert.

Eine plurizentrische Sprache ist eine Sprache, die in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache benutzt wird und standardsprachliche Unterschiede besitzt (Ammon, Bickel, Lenz, 2016, S. XXXIX). Sie hat also mehrere nationale Zentren und jeweils gesprochene Standardvarietäten (Hägi-Mead, 2006, S. 9). Insgesamt muss eine Sprache mindestens zwei nationale Standardvarietäten haben, um als plurizentrisch gesehen zu werden (Hägi-Mead, 2006, S. 9; Ammon, 2017, S. 10). Grundsätzlich ist es aber nicht Einheitlichkeit, sondern Vielfältigkeit, die Sprache zu einer Sprache macht, sowohl als System als auch in der Anwendung. Des Weiteren sollte angemerkt werden, dass Plurizentrik einer Sprache nicht als Ausnahme, sondern als Norm gilt (Shafer, 2018, S. 243, 244). Plurizentrik macht laut Ammon (2019) die deutsche Sprache reicher und interessanter (Ammon, 2019, S. 15).

Die deutsche Sprache ist in all ihren Ebenen der Dialekte und regionalen Umgangssprachen und sogar in ihren nationalen Standardvarietäten sehr vielfältig. Bis in das 19. Jahrhundert war die deutsche Sprache nicht standardisiert und bis heute gibt es keine komplette sprachliche Vereinheitlichung im deutschsprachigen Raum (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 13, 15).

Eine besonders relevante Basis bei der Standardisierung von Sprachen, vorwiegend in den Bereichen der Verwaltung, des Rechtswesens, weiteren Institutionen, sowie Medien und Verlagen, bilden die Nationalstaaten. Darin besitzen verschiedene Staaten unterschiedliche Bezeichnungen und Bedeutungen, wie auch gleiche Bezeichnungen, aber andere Bedeutungen. Einen weiteren deutlichen Einfluss auf die Standardsprache

der jeweiligen Nationalstaaten haben Regionaldialekte und geo- und topographische Verhältnisse, wie etwa die alpine Kultur (Ammon, Bickel & Lenz, 2016, S. XII).

Die deutsche Sprache hat drei Vollzentren, dazu zählen Deutschland, Österreich und die Schweiz, vier Halbzentren, und zwar Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol, sowie drei Viertelzentren, Rumänien, Namibia und Mennonitenkolonien auf dem amerikanischen Kontinent. In allen Zentren gibt es eine spezifische nationale Standardvariante der deutschen Sprache. Deutsch ist für die Länder Deutschland, Österreich, Liechtenstein und Luxemburg die staatliche Amtssprache des gesamten Staates, während in der Schweiz territoriale Einschränkungen gelten. In Ostbelgien und Südtirol ist Deutsch nur in Teilregionen die staatliche Amtssprache. In den Viertelzentren ist die deutsche Sprache keine staatliche Amtssprache, sondern eine Minderheitssprache. Die nationalen Varianten sind in den Vollzentren in eigenen Nachschlagewerken kodifiziert, in den Halb- und Viertelzentren nicht. Damit ein Land zu den Viertelzentren zählt, müssen dort nationale Varianten vorhanden sein (Ammon, Bickel & Lenz, 2016 S. XII).

In allen Zentren der deutschen Sprache entwickelten sich standardsprachliche Besonderheiten etwa in der Literatur oder im alltäglichen Sprachgebrauch, welche bis zur 1. Auflage des Variantenwörterbuchs 2004 weder systematisch untersucht noch beschrieben worden waren. Bis dahin existierten bereits Wörterbücher der Varianten in der Schweiz und Österreich, jedoch keine, die die bundesdeutschen Varianten enthielten. Die bundesdeutschen Varianten werden fälschlicherweise in vielen großen Wörterbüchern als gemeindeutsch und in allen deutschen Sprachgebieten verbreitet dargelegt. Die Varianten der nationalen Halb- und Viertelzentren der deutschen Sprache werden stärker vernachlässigt (Ammon, Bickel & Lenz, 2016, S. XLI).

In der germanistischen Sprachwissenschaft existieren aktuell unterschiedliche Ansätze bezüglich der Standardvariation. Shafer (2018) spricht von einer Annäherung, die in Richtung eines plurizentrischen Modells geht, das nationale und (über-) regionale Varianten anerkennt (Shafer, 2018, S. 243, 244).

In der deutschen Sprache können auf allen linguistischen Ebenen, wie etwa Wortschatz, Grammatik und auch Aussprache Varianten belegt werden (Shafer, 2018, S. 226). Laut bisherigen Erkenntnissen bildet der Wortschatz in der deutschen Sprache umfangsmäßig den Hauptanteil der Plurizentrik (Ammon, 2017, S. 6). Sprechende der deutschen Sprache besitzen eine innere Mehrsprachigkeit, sie können aus zahlreichen Varietäten, die für die

entsprechende Situation angemessene auswählen und anwenden (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 20).

Kellermeier-Rehbein (2014) besagt, dass ein Großteil deutscher Sprecher*innen davon ausgeht, dass es in der deutschen Sprache nur eine Standardvarietät gibt, welche aus einem homogenen Wortschatz und denselben Grammatikregeln besteht und im gesamten deutschsprachigen Raum Gültigkeit haben. Meist wird dies mit dem bundesdeutschen Deutsch verknüpft. Aufgrund dieser Auffassung kommt es immer wieder dazu, dass österreichisches und schweizerisches Deutsch als fehlerhaft angesehen werden (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 27).

2.1.1 Die Asymmetrie der deutschen Sprache

Die Akzeptanz von verschiedenen Standardvarietäten innerhalb einer Sprache ist in anderen Sprachen, wie etwa Englisch oder Spanisch, schon immer vorhanden. In der deutschen Sprache hingegen fehlt es laut Kellermeier-Rehbein (2014) am Bewusstsein der bundesdeutschen Sprechenden, dass unterschiedliche Standardvarietäten überhaupt existieren. Sie beschreibt des Weiteren, dass viele bundesdeutsche Sprecher*innen Schwierigkeiten bei der Anerkennung der verschiedenen Varietäten haben (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 27, 28). Österreicher*innen und Schweizer*innen sind sich den unterschiedlichen Standardvarietäten bewusster (Hägi, 2007, S. 11).

Die deutschen Standardvarietäten sind grundsätzlich, vor allem anlässlich ihrer deutlichen Ähnlichkeit und ihres in gleichen Maßen umfangreichen Ausbaus, linguistisch gesehen gleichgestellt (Ammon, Bickel, Lenz, 2016, S. XLI).

„Die plurizentrische Auffassung von der deutschen Sprache bedeutet, dass sprachliche Besonderheiten der Zentren des Deutschen nicht als Abweichungen von einer übergreifenden deutschen Standardsprache gelten, sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen.“ (Ammon, Bickel, Lenz, 2016, S. XLI)

Trotzdem lässt sich ein asymmetrisches Verhältnis feststellen, in dem Deutschland als Staat selbst überwiegt und das bundesdeutsche Deutsch gegenüber dem österreichischen und dem schweizerischen Deutsch dominant ist. Teutonismen, nationale Variante Deutschlands werden in Österreich etwa besser verstanden als Austriazismen, nationale

Variante in Österreich, in Deutschland (Ammon, 1995, S. 99; Hägi-Mead, 2006, S. 19; Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 30).

Kellermeier-Rehbein (2014) beschreibt diese Asymmetrie mit einigen Faktoren. Zum einen ist die Sprechergruppe des bundesdeutschen Deutsch um ein Vielfaches größer als etwa die des österreichischen Deutsch. Des Weiteren spielt der Tourismus eine große Rolle, da mehr Deutsche in Österreich oder in der Schweiz Urlaub machen als umgekehrt und so ihre Varietäten mitbringen, wodurch sich Geschäftsleute an die deutsche Standardvarietät anpassen. Weitere Gründe sind bundesdeutsche Massenmedien, die auch in Österreich und in der Schweiz weit verbreitet sind, während etwa österreichische Massenmedien in Deutschland kaum anzutreffen sind (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 30). Zusätzlich ist auch der Sprachname Deutsch von Bedeutung, da dieser auch im Ländernamen Deutschland enthalten ist. Dadurch entsteht der Eindruck, dass Deutschland das Zentrum der deutschen Sprache ist, während Österreich und die Schweiz als Peripherien angesehen werden (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 31). Zudem finden sich auch Hintergründe der Asymmetrie der Standardvarietäten in der Geschichte. Die ersten Standardisierungen der deutschen Sprache erfolgten in Gebieten des heutigen Deutschlands, in denen sich auch die Sitze von sprachpflegerischen Vereinen und Wirkungsstätten von wesentlichen Sprachgelehrten befanden. Durch die „deutschen“ Wörterbücher konnte sich diese Standardvarietät weit verbreiten. Zusätzlich dazu befinden sich nach wie vor bedeutende sprachwissenschaftliche Institute in Deutschland (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 31, 32). Auch in den Bereichen der Wissenschaft oder der Belletristik wird das bundesdeutsche Deutsch oft als korrekter oder leistungstärker eingeschätzt (Hägi-Mead, 2006, S. 19).

Ein weiterer Aspekt betrifft den DaF-Unterricht außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums und die Vertretung der deutschsprachigen Kultur im Ausland. Dieser Bereich wird nach wie vor vom Goethe-Institut, welches bereits 1932 gegründet wurde, dominiert. Österreich hingegen hat erst seit 1997 mit der Gründung des Österreich-Instituts die Möglichkeit für eine offizielle Sprachförderung im Ausland und erstellt seitdem eigene Unterrichtsmaterialien mit sprachlichem und kulturellem Österreichbezug (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 32, 218).

Austriazismen finden nur selten Anwendung in Deutschland, wohingegen Teutonismen oft in den Wortschatz des österreichischen Deutsch aufgenommen werden, was oft mit der politischen und wirtschaftlichen Dominanz Deutschlands sowie der bereits erwähnten hohen Anzahl der Sprechenden des bundesdeutschen Deutsch verbunden wird. Ammon,

Bickel & Lenz (2016) erwähnen des Weiteren, dass österreichische Varianten von ihren Sprecher*innen oft als weniger normentsprechend und altmodischer empfunden werden und sie daher offen für bundessdeutsche Neubildungen, aber auch traditionelle Varianten sind (Ammon, Bickel & Lenz, 2016, S. XLV).

Um die österreichische Varietät bewusst von dem Bundesdeutschen abzugrenzen sind das Konzept der deutschen Sprache als plurizentrische Sprache und die Gleichberechtigung des österreichischen Deutsch in der Sprachenpolitik von großer Bedeutung. Die österreichische Varietät spielt eine wesentliche Rolle für etwa österreichische Lektor*innen, die im Ausland tätig sind, Referierende, die DaF-Lehrende im Ausland weiter- und ausbilden, sowie das Österreichische Sprachdiplom Deutsch und das Österreich Institut, welches sich auch für die Gleichberechtigung der österreichischen Varietät einsetzt (Hägi-Mead, 2006, S. 21, 22). Im 2. Unterkapitel wird noch näher auf die österreichische Sprachenpolitik eingegangen.

Sprachliche Unterschiede zwischen nationalen Varietäten sind Teil der individuellen Identität und dienen auch zur Distanzierung gegenüber Sprechenden anderer Nationen (Muhr, 2017, S. 25). Muhr (2017) kritisiert die fast ausschließlich linguistische Beschreibung von der plurizentrischen deutschen Sprache, wodurch soziale Aspekte unbeachtet bleiben und nationale Varietäten zu regionalen herabgesetzt werden (Muhr, 2017, S. 26).

2.1.2 Plurizentrik in DaF-Prüfungen

Das Zertifikat Deutsch war eine 1999 eingeführte trinationale Prüfung, die aus der Zusammenarbeit von Deutschland, Österreich und der Schweiz entstand. Zuvor nahmen diese Länder eigenständige Prüfungen ab, die sich auf die jeweiligen Länder bezogen. Ein wichtiges neues Element dieser Prüfung war der plurizentrische Ansatz. Durch diese Einführung konnte auch ein Washback-Effekt bezüglich des plurizentrischen Ansatzes in Lehrmaterialien und Lehrwerken beobachtet werden, die sich an den von der Prüfung vorgegebenen Lernzielkatalog und länderübergreifenden Lehrplan orientierten (Hägi-Mead, 2006, S. 29, 30). Durch den Washback-Effekt wird der Unterricht aufgrund von Testzielen verändert, im Unterricht kommt es also vor, dass auf den Test und dessen Ziele hingearbeitet wird und neue, oder andere Aspekte eingebracht werden (Demming, 2010, S.22).

Dabei kann es zu positiven Rückwirkungen kommen, wenn wie im Fall der ÖSD-Prüfungen, was im Folgenden genauer erläutert wird, die Plurizentrik im Unterricht und in Lehrwerken durch neue Testkonzepte gefördert wird. Trotzdem sollte hier auch angemerkt werden, dass der Unterricht nicht an Prüfungen orientiert werden sollte.

Aktuell gibt es das Zertifikat Deutsch nicht mehr, jedoch das Zertifikat B1, welches auch trinational, in Zusammenarbeit vom ÖSD, dem Goethe-Institut und der Schweizer Universität Freiburg entwickelt wurde (<https://www.osd.at/das-oesd/ueber-uns/> letzter Zugriff, am 17. Jänner 2022).

Auch die ÖSD-Prüfungen wurden im Hinblick auf das Plurizentrikkonzept entwickelt. Prüfungsteilnehmende sollen alle deutschen Sprachvarianten als gleichberechtigt, gleichwertig und korrekt wahrnehmen.

Die Plurizentrik wird gewissenhaft in die Aufgaben inkludiert und bildet, trotz Zweifel und Unsicherheiten sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden, keine Schwierigkeiten für die Prüfungsteilnehmenden. Glabionat & Peresich (2020) nennen die englische Sprache als positives Beispiel dafür, wie die Plurizentrik und die vielen Standardvarietäten einer Sprache positiv umgesetzt und aufgenommen werden können. Die Standardvarietäten des Englischen werden in Prüfungen als selbstverständlich angesehen und kaum kritisiert, während die der deutschen Sprache als zu unterschiedlich und teilweise mit großem Bedenken wahrgenommen werden (Glabionat & Peresich, 2020, S. 221).

Die Plurizentrik im Kontext von Prüfungen ist für Prüfungsteilnehmende nicht mit mehr Anstrengung verbunden, dies ist bereits empirisch belegt (Glabionat & Peresich, 2020, S.229). Shafer (2018) zeigte in ihrer Studie, dass das Hörverständnis von Deutschlernenden auf dem GER-Niveau A2 nicht von den verwendeten Standardvarietäten abhängig ist. Des Weiteren werden Prüfungsaufgaben, bevor sie eingesetzt werden, detailliert getestet, um zu garantieren, dass sich die Schwierigkeitsstufe im festgelegten Rahmen befindet, unabhängig von der gewählten Varietät (Glabionat & Peresich, 2020, S.229).

Glabionat & Peresich beschreiben die positiven Aspekte eines Washback-Effekts, welchen sie als begrüßenswert und erwünscht beschreiben, anhand der ÖSD-Prüfungen. Plurizentrik wird dadurch Teil von DaF-Lehrwerken und dem DaF-Sprachunterricht. Wodurch DaF-Lernende auf die reale kommunikative Situation in den deutschsprachigen

Ländern vorbereitet und die Standardvarietäten in ihrem Bewusstsein verankert werden (Glabionat & Peresich, 2020, S.220, 231).

Die Plurizentrik der deutschsprachigen Länder bringt eine große sprachliche und kulturelle Bandbreite mit sich und ist ein Gewinn für alle DaF-Lernenden, daher sollte sie in allen DaF-Prüfungen implementiert werden (Glabionat & Peresich, 2020, S.232).

2.2 Österreichisches Deutsch

Im folgenden Kapitel wird das österreichische Deutsch, also die österreichische Standardvarietät, sowie deren Lexik, und Austriazismen beschrieben. Im Anschluss wird ein kurzer Einblick in die österreichische Sprachenpolitik, mit einem Fokus auf das ÖSD und das Österreich Institut, gegeben. Nachfolgend wird auf das österreichische Deutsch und die Plurizentrik sowohl im DaF-Unterricht als auch in der DaF-Lehrer*innenausbildung eingegangen.

Unter dem Begriff Österreichisches Deutsch versteht man die Standardvarietät der deutschen Sprache in Österreich. Deutsch in Österreich oder die deutsche Sprache in Österreich bezieht sich auf alle sprachlichen Ausprägungen, wie etwa Dialekte, Umgangssprache, aber auch die Standardsprache, von der deutschen Sprache in Österreich. Österreichisches Deutsch ist also laut Ebner (2019) „die Gesamtheit der in Österreich oder einer österreichischen Landschaft vorkommenden standardsprachlichen Ausprägungen.“ Es ist das in Österreich verwendete Standarddeutsch (Ebner, 2019, S. 29).

Durch das damals neue habsburgische Kulturbewusstsein der österreichisch-ungarischen Monarchie entstanden erste Charakteristiken des österreichischen Deutsch, insbesondere in der Verwaltung, des gesellschaftlichen Lebens und der Koch- und Speisekultur. In den neunzehnfünziger Jahren war österreichisches Standarddeutsch noch kein Thema, im Laufe der weiteren Jahre wurde es dann sehr deutlich vom bundesdeutschen Deutsch abgegrenzt. Die Idee eines österreichischen Deutsch kam erstmals in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ins Gespräch, als in der Politik die Entscheidung zwischen kleindeutscher und großdeutscher Lösung im Raume stand. Seit den 1990er-Jahren werden die Grenzen zwischen den regionalen und den nationalen Sprachräumen immer undeutlicher (Ebner, 2019, S. 5, 25, 26).

Die österreichische Standardvarietät, vor allem den Wortschatz, kann man seit 1969 im österreichischen Wörterbuch von Ebner nachschlagen. Dabei handelt es sich aber nicht nur um reine Austriazismen, sondern auch um viele Wörter, welche auch in benachbarten Ländern vorkommen (Ebner, 2019, S. 5, 9).

Das österreichische Nationalbewusstsein, zu dem auch die Sprache einen großen Beitrag leistet, hat sich nach dem ersten und zweiten Weltkrieg erst wieder in der zweiten Republik gebildet und verfestigt. Vor allem die Veröffentlichung des ab 1951 erschienenen österreichischen Wörterbuchs, welches verbindlich in den österreichischen Schulen und auch Ämtern verwendet wird. Aufgrund der darin enthaltenen Austriazismen und hervorgehobenen Wörter, die in Österreich nicht gebraucht werden, wird es sichtbar, dass das österreichische Deutsch eine eigene nationale Standardvarietät ist (Wiesinger, 2014, S. 259).

Das österreichische Deutsch wurde vor allem von der österreichischen und vereinzelt auch von der deutschen und außerdeutschen germanistischen Sprachwissenschaft dokumentiert und charakterisiert. Ein Kennzeichen des österreichischen Deutschen ist der spezifische Wortschatz. Dazu zählen primär Bezeichnungen oder auch vereinzelte Bedeutungen, und zusätzlich pragmatische Besonderheiten, welche auch in der Morphologie zu sehen sind, wie etwa in der Wortbildung, wozu auch die Artikel zählen. Bei der Aussprache gibt es Besonderheiten bei der Lautbildung und der Wortakzentuierung. In dieser Arbeit wird der Fokus auf die Lexik, speziell die Austriazismen gelegt. Die schriftliche Variation ist kleiner als die mündliche, welche regional sehr differenziert ist (Wiesinger, 2014, S. 261, 262).

Die österreichische Standardvarietät besteht aus einer Vielzahl von Varianten, welche unterschiedlich regional verbreitet sind, jedoch alle standardsprachlichen Ebenen, wie etwa die phonetisch-phonologische, die morphologische, die syntaktische, die lexikalische und die Pragmatik, betreffen (Wiesinger, 2014, S. 27). Sie ist keine einheitliche Varietät des Deutschen, sondern die Menge aller vorhandenen Varianten auf allen Ebenen (Ebner, 1980, S. 215; zitiert nach Wiesinger, 2014, S. 8, 9).

Das österreichische Deutsch besitzt nicht genügend spezifische Eigenheiten, um als selbstständige Sprache zu gelten. Die Versuche zwischen den 1930er Jahren und seit 1945 das österreichische Deutsch als selbstständige Sprache zu deklarieren, entsprechen nicht der Sprachrealität. Gleichmaßen ist auch die unizentrische Haltung gegenüber der deutschen Sprache, welche den Sprachgebrauch in Süddeutschland, Österreich und der

Schweiz vernachlässigen, die vor allem in Deutschland weitverbreitet ist, abzulehnen (Wiesinger, 2014, S. 9).

Die österreichische Standardvarietät enthält neben schriftsprachlichen österreichischen Besonderheiten eine große Anzahl von schriftsprachlichen Gemeinsamkeiten mit der bundesdeutschen Schriftsprache. Aufgrund der kleinen Anzahl von österreichischen Besonderheiten kann keine eigene österreichische Sprache gebildet werden, terminologisch ist daher der Begriff österreichisches Deutsch angemessen (Wiesinger, 2014, S. 262).

Österreichisches Deutsch wird im Ausland meist als Dialekt der deutschen Sprache angesehen. Muhr (1995) beschreibt anhand einiger Beispiele, wie etwa, dass die Auslandsgermanistik sich oft unsicher und distanziert im Anblick des österreichischen Deutschen verhält, also allgemein gesagt, dass das österreichische Deutsch in vielen Bereichen dem bundesdeutschen Deutsch im Ausland nicht gleichgestellt wird (Muhr, 1995, S. 79, 80).

Aufgrund der dominanten Stellung des bundesdeutschen Deutsch im Ausland, fällt es der österreichischen Kulturpolitik schwer, die österreichische Varietät außerhalb Österreichs bewusst zu machen. Neben Lektor*innen an ausländischen Universitäten haben aber auch Deutschkurse in Österreich die Aufgabe, das österreichische Deutsch zu vermitteln und gegen die Ansicht, dass Austriaismen bei Prüfungen Fehler sind, zu arbeiten (Ebner, 2019, S. 36).

Um das österreichische Deutsch zu fördern und damit es auch als Norm angesehen wird, muss neben dem Wissen über das österreichische Deutsch auch das Wissen über die Varietäten, beziehungsweise Plurizentrik in Lehrplänen, Lehrer*innenausbildungen und Lehrbüchern aufgenommen werden (Ransmayr, 2015, S. 191).

2.2.1 Lexik

Lexik ist die Gesamtheit aller Wörter einer Sprache und zählt zu den auffälligsten Besonderheiten von sprachlichen Varianten (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 75). Bei den häufigsten und am besten dokumentierten Varianten im österreichischen Deutsch handelt es sich um die Lexik, welche jedoch nicht nur auf Österreich beschränkt ist. Den

deutlichsten Unterschied des österreichischen Deutschen kann man am Wortschatz erkennen (Muhr, 2017, S. 34; Wiesinger, 2014, S. 16, 42).

Im österreichischen Deutsch gibt es eigentliche oder primäre Austriazismen, das sind grenzüberschreitende Varianten, die im gesamten österreichischen Sprachraum oder in einem Teil davon vorkommen und uneigentliche oder sekundäre Austriazismen, welche grenzüberschreitende Varianten sind, die auch außerhalb von Österreich, also im weiteren deutschen Sprachraum vorkommen (Wiesinger, 2014, S. 17, 28).

Als Austriazismen werden nur Begriffe bezeichnet, die in ganz Österreich gelten, dazu zählen der amts- und verkehrssprachliche Wortschatz. Der regionale Wortschatz und regionale Ausdrücke werden als Regionalismen bezeichnet (Wiesinger, 2014, S. 268). Austriazismen sind teilweise standardsprachlich, andererseits gibt es österreichischen Wortschatz, der nur in bestimmten österreichischen Gebieten zur Standardsprache zählt, während wieder andere auch außerhalb der österreichischen Landesgrenze als Standard gelten. Austriazismen gelten also nicht nur in Österreich, sie unterscheiden sich darüber hinaus auch regional großräumig (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 126).

Austriazismen sind Großteils gemeindeutsche Wörter, deren Bedeutung in Österreich anders ist, oder die eine zusätzliche Bedeutung haben (Ebner, 2019, S. 49). Neben den vorkommenden Begriffen mit Bezeichnungsunterschiede existieren auch welche mit Bedeutungsunterschieden, welche in Österreich und auch teilweise in Bayern eine zusätzliche Bedeutung haben (Wiesinger, 2014, S. 42). Sie betreffen alle Sachgebiete, ihr Auftreten ist jedoch unterschiedlich stark verbreitet (Wiesinger, 2014, S. 16). Ammon (1995) fasst 418 Beispiele in folgende 8 Gruppen zusammen. 1. Speisen und Mahlzeiten; 2. Verwaltung, Justiz, Gesundheitswesen, Schule und Militär; 3. Geschäftsleben, Handwerk, Landwirtschaft und Verkehr; 4. Haushalt und Kleidung; 5. Menschliches Verhalten, Soziales, Charaktereigenschaften und Körperteile; 6. Sport und Spiele; 7. Sonstiges; und 8. Indeklinabilia (Formwörter) (Ammon, 1995, S. 156-170).

Der österreichische Wortschatz lässt sich nach seiner Verbreitung in fünf Bezeichnungsgruppen und eine Bedeutungsgruppe einteilen. Die im folgenden beschriebenen Gruppen eins und zwei beinhalten den grenzüberschreitenden uneigentlichen österreichischen Wortschatz, Gruppen drei, vier und fünf den gesamt- oder teilösterreichischen eigentlichen österreichischen Wortschatz. Einige Wörter der Gruppen vier und fünf treten auch grenzüberschreitend auf (Wiesinger, 2014, S. 17).

1. Der oberdeutsche Wortschatz verbindet Österreich mit Süddeutschland und der Schweiz gegenüber Mittel- und Norddeutschland. Dazu zählen etwa die Begriffe *Bub* und *Ferse* im Gegensatz zu *Junge* und *Hacke* (Wiesinger, 2014, S.17).
2. Der bairisch-österreichische Wortschatz beruht auf gemeinsamen Stammesgrundlagen und spätere Kulturbeziehungen zwischen Österreich und (Alt)bayern. Hierzu zählen Begriffe wie *Maut* und *Nachspeise* (Wiesinger, 2014, S.17).
3. Der Gesamtösterreichische Wortschatz enthält auf der einen Seite politische, verwaltungstechnische, amtliche und rechtliche Begrifflichkeiten, wie etwa *Nationalrat* oder *Parlament* im Gegensatz zum bundesdeutschen *Bundestag* oder *Bundeshaus*. Auf der anderen Seite hat sich von Wien kommend ein Verkehrswortschatz entwickelt, welcher sich teilweise erst in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt hat, wie etwa *Trafik* und *Schultasche* im Gegensatz zu *Tabakladen* und *Schulranzen* (Wiesinger, 2014, S.17).
4. Der ost- und westösterreichische Wortschatz umfasst das Gebiet zwischen dem westlichen Oberösterreich, der östlichen Salzburger Landesgrenze und Oberkärnten über Salzburg bis ins Nordtiroler Unterland und der Osttirol-Kärntner Landesgrenze. Hier ist anzumerken, dass der Westen weitgehend mit (Alt)bayern übereinstimmt. Bei den Begriffen handelt es sich größtenteils um östliche Neuerungen wie *Rauchfang* und *Ringelspiel* im Gegensatz zu *Kamin* und *Karussell* (Wiesinger, 2014, S. 18).
5. Zum regionalen Wortschatz zählen regional beschränkte Einrichtungen, Gegenstände und Vorgänge wie etwa *Heuriger* für frischgegorenen Wein oder eine durch einen Buschen gekennzeichnete Schankstätte. Auch hier hat Vorarlberg mehr Gemeinsamkeiten mit dem angrenzenden Gebiet von Bayern oder der Schweiz (Wiesinger, 2014, S. 18).
6. Begriffe in der Bedeutungsgruppe haben eine eigene Bedeutung oder eine Zusatzbedeutung und fallen in die Verbreitung der Gruppen eins bis drei. Hierzu zählen etwa *Sessel*, in der allgemeinen deutschen Bedeutung *Stuhl*, oder *Bäckerei*, auch kleines Gebäck (Wiesinger, 2014, S. 18).

1875 erschien schon das erste österreichische Wörterbuch und 1880 das erste österreichische Schulwörterbuch. Das zuerst 1971 erschienene Differenz Wörterbuch „Wie sagt man in Österreich“ von Jakob Ebner war für Jahrzehnte das wichtigste Nachschlagewerk für den österreichischen Wortschatz. 2000 wurde der für den DaF-Unterricht geeignete „Lernzielkatalog Österreichisches Sprachdiplom“ herausgegeben,

welcher den Grund- und Aufbauwortschatz für die Lernniveaus A1-B2 angesichts pädagogischer Kriterien enthielt (Muhr, 2017, S. 34-35).

Zwischen 1980 und 1990 wurde noch von 4000 Einheiten des österreichischen Wortschatzes ausgegangen. Aktuell kommt Muhr (2017) hingegen auf 45. 000 österreichspezifische Einträge und betont, dass diese weiterhin nicht vollständig sind (Muhr, 2017, S. 36).

2.2.2 Förderung des österreichischen Deutsch durch österreichische Sprachenpolitik

Das österreichische Deutsch ist mit Deutsch als Fremdsprache, dem österreichischen Sprachdiplom und Lektor*innen vor allem in den östlichen und südöstlichen europäischen und teilweise in den west- und südeuropäischen Ländern vertreten.

Die österreichische Kulturpolitik trägt zum Ansehen von Österreich und der Anerkennung der österreichischen Varietät in der Welt, trotz starker bundesdeutscher Konkurrenz, bei (Wiesinger, 2014, S. 192). Anlässlich des Eintritts in die Europäische Union 1994 ließ Österreich 23 österreichische Lebensmittelbezeichnungen, wie etwa *Erdäpfel*, *Marillen*, oder *Beiried*, statt *Kartoffeln*, *Aprikosen* und *Roastbeef*, für den Warenverkehr mit Österreich verankern (Wiesinger, 2014, S. 16, 17).

Zur Etablierung und Förderung von österreichischem Deutsch spielen neben dem Österreich-Institut, Abteilungen des Bundesministeriums für Unterricht und vielen Organisationen, wie etwa KulturKontakt Austria, vor allem Sprach- und Kulturinstitute (SKI), die sich stark auf die Sprachförderung konzentrieren, eine große Rolle. Die SKI bieten auch Sprachkurse und -prüfungen und Weiterbildungsmöglichkeiten an und organisieren Kulturveranstaltungen. Zusätzlich unterhalten sie auch Österreich-Bibliotheken, in der österreichische Literatur im Ausland zugänglich gemacht wird (de Cillia, 2019, S. 38; Hägi-Mead, 2006, S. 22, 23; <https://www.oesterreich-bibliotheken.at/oesterreich-bibliotheken/ueber-uns/> letzter Zugriff, am 11. April 2022).

Der Österreichische Austauschdienst OeAD

Der OEAD ist eine GmbH im Eigentum der österreichischen Republik und ist die zentrale österreichische Servicestelle für europäische und internationale Mobilitäts- und

Kooperationsprogramme in Bildung, Wissenschaft und Forschung. Hierzu zählt die Betreuung von Lektor*innen und DaF-Praktikant*innen im Ausland. Das seit den 1950er Jahren existierende Lektoratsprogramm organisiert Aufenthalte von österreichischen Lektor*innen, die an ausländischen Universitäten die deutsche Sprache, sowie österreichische Literatur und Landeskunde unterrichten (de Cillia, 2019, S. 42, 43).

Ziele dieses Programms sind daher „[...] die Förderung der deutschen Sprache im Deutschstudium an Universitäten international, die Vermittlung österreichischer Kultur sowie von aktuellem Wissenschaftsgeschehen in Österreich im internationalen akademischen Bereich.“ (de Cillia, 2019, S. 43) Weltweit gibt es zurzeit etwa 100 OEAD-Lektoratsstandorte, zwei davon in Mexiko (Mexiko-Stadt und Guadalajara).¹

Um das österreichische Deutsch und die österreichische Landeskunde zu fördern, werden im Ausland Fortbildungsseminare in Kooperation mit Universitäten oder Deutschlehrerverbänden organisiert. Des Weiteren nehmen österreichische Referent*innen an nationalen und internationalen Veranstaltungen teil (de Cillia, 2019, S. 43).

Das Österreich Institut

Das Österreich Institut ist Teil der österreichischen Auslandskulturpolitik und hat zurzeit insgesamt zehn Standorte. Im Ausland führt es Deutschkurse durch, unterstützt den Deutschunterricht und arbeitet im Bereich der Kultur, Bildung und Sprache mit Institutionen im In- und Ausland zusammen und fördert den kulturellen Austausch. Im Unterricht, in den Lehrmaterialien und den angebotenen Veranstaltungen sind die Sensibilisierung für die österreichische Varietät, sowie die Vermittlung eines aktuellen Österreichbilds besonders relevant (Gruber-Tschida & Hartmann, 2021, S. 86; Österreich Institut, 2020, S. 4).

In den Sprachkursen des Österreich Instituts wird nach dem Konzept der Plurizentrik unterrichtet. Als Ziel wird die breite Kenntnis der Standardvarietäten aller deutschsprachigen Länder genannt, wodurch bereits von Beginn an unterschiedliche Varietäten und Varianten im Unterricht behandelt werden (Gruber-Tschida & Hartmann, 2021, S. 86).

¹ <https://oead.at/de/ins-ausland/lehren-im-ausland/lektoratsprogramm/standorte-der-lektorate> , letzter Zugriff, am 14. 12. 2021

Für den Unterricht werden eigene Lehrmaterialien entwickelt, um einen modernen DaF-Unterricht und den Einbezug von österreichischer Sprache und Kultur zu gewährleisten. Zusätzlich erscheinen eine Zeitung für den DaF-Unterricht, Fachsprachenmappen und Filmdidaktisierungen. (<https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/> , letzter Zugriff, am 19. Oktober 2021)

Das Österreich Institut gab in ihrem Jahresbericht an, dass 2020 10.479 Personen an ihren Standorten Deutsch lernten (Österreich Institut, 2020, S. 4). Acht Institute sind zertifizierte Prüfungszentren, dort wird das international anerkannte Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) angeboten (<https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/>, letzter Zugriff, am 19. Oktober 2021).

ÖSD

Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) ist ein Prüfungsanbieter für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, welches international anerkannt ist. Weltweit gibt es etwa 450 Prüfungszentren in über 50 Ländern, welche standardisierte Deutschprüfungen für alle Altersklassen anbieten (Glaboniat, 2021, S. 109-111). Die ersten Prüfungen wurden 1995 durchgeführt, aktuell werden jedes Jahr über 100 000 Prüfungen absolviert (<https://www.osd.at/das-oesd/ueber-uns/>, letzter Zugriff, am 5. November 2021).

Die Prüfungen orientieren sich an den Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) und basieren auf dem plurizentrischen Konzept. Aufgrund dessen steht die Abkürzung ÖSD neben Österreichisches Sprachdiplom auch für Österreich, Schweiz, Deutschland. In den Prüfungen wird großer Wert auf die Berücksichtigung der Standardvarietäten des deutschsprachigen Raums gelegt, sowie auf Authentizität der verwendeten Lese- und Hörtexte (Glaboniat, 2021, S. 109-111).

Das ÖSD vertreibt seine Prüfungen aus sprachpolitischen Überlegungen, also im Hinblick auf die Förderung und Verbreitung der deutschen Sprache. Es arbeitet teilweise auch mit anderen deutschsprachigen Institutionen zusammen. Eine gelungene Vereinigung der drei Standardvarietäten innerhalb einer Prüfung zeigt die Entwicklung der DaF-Prüfung Zertifikat B1, welche mithilfe des Goethe-Instituts und der Universität Freiburg entwickelt wurde (Glaboniat & Peresich, 2020, S. 218).

Das ÖSD bietet Prüfungen auf den Niveaus A1 bis C2 an. Dabei werden fast alle Prüfungen in zwei Modi angeboten, eine allgemeine Prüfung und eine Prüfung mit

speziellem Fokus auf Österreich (<https://www.osd.at/die-pruefungen/osd-pruefungen/>, letzter Zugriff, am 12. November 2021). Die DACH-Länder werden bei den Prüfungen gleichmäßig integriert. Die Prüfungsteile Schreiben und Sprechen können in allen drei Standardvarietäten verfasst werden, unabhängig davon welche in der Angabe verwendet wird (Glaboniat & Peresich, 2020, S. 226, 227). ÖSD-Prüfungen können in Mexiko an insgesamt 17 Instituten absolviert werden.²

2.2.3 Österreichisches Deutsch und Plurizentrik im DaF-Unterricht

Hägi-Mead (2006) weist in ihrer Arbeit darauf hin, dass der Ansatz der Plurizentrik im DaF-Unterricht kein neues Thema ist. Bereits 1986 wurde die Plurizentrik auf der Internationalen Deutschlehrertagung diskutiert (Hägi-Mead, 2006, S. 30). Auch Russ (1992) spricht 1992 von einer großen Relevanz der Varietäten der deutschen Sprache und, dass diese im DaF-Unterricht als Normalfall jeder Sprache dargestellt werden sollte, anstatt von einer Besonderheit des Deutschen zu sprechen (Russ, 1992, S. 14).

Muhr vertritt schon 1993 den Ansatz einer plurizentrisch-orientierten DaF-Didaktik, indem er eine goldene Regel aufstellt, die besagt, dass Lernende überregional produzieren sollen und regionalspezifisch rezipieren können sollen (Muhr, 1996, S. 116, 143).

Durch die Veröffentlichung des Variantenwörterbuchs des Deutschen (Ammon u. a., 2004), welches sich vor allem auf die Lexik bezieht, konnten die nationalen Varietäten der deutschen Sprache erstmals systematisch und gesamt dargestellt werden (Hägi-Mead, 2006, S. 34).

Obwohl schon seit Ende der 1980er Jahre das österreichische Deutsch durch das Konzept der Plurizentrik als Standardvarietät gilt, hat sich das österreichische Deutsch in der Praxis der DaF-Institutionen sowohl im Ausland als auch im Inland noch nicht durchsetzen können (Ransmayr, 2005, S. 181). Der ausländische DaF-Unterricht war jedoch bis in die 1990er Jahre fast ausschließlich von bundesdeutschem Standarddeutsch geprägt, da diese Varietät als die einzig richtige angesehen wurde (Kellermeier-Rehbein,

² <https://www.osd.at/pruefungen-machen/pruefungszen-tren/?country=112&tests=00000000000&land=&stadt=&pagenr=1> , letzter Zugriff, am 14. Jänner 2022

2014, S. 215). Nationale und regionale Varietäten der deutschen Sprache wurden für eine lange Zeit im Bereich von Deutsch als Fremdsprache nicht behandelt. Sobald die Kommunikation im Unterricht in den Vordergrund rückte, wurden mehr authentische Hörtexte eingesetzt, jedoch wurde weiterhin darauf geachtet, dass diese standardsprachlich sind (Krumm, 2006, S. 462).

Ein Großteil von Deutschlehrenden im Ausland unterrichtet mit einem monozentrischen Ansatz, in dem nur das bundesdeutsche Deutsch gelehrt wird, die Plurizentrik der deutschen Sprache ist sogar vielen Lehrenden nicht bewusst. Sie erkennen Differenzen im Hinblick auf Austriazismen, jedoch nicht Teutonismen (Ransmayr, 2005, S. 149,159).

Das österreichische Deutsch wird im Unterricht so gut wie nicht behandelt und teilweise auch als Problem gesehen und etwa bei schriftlichen Prüfungen korrigiert (Ransmayr, 2006). Dies ist aufgrund der heterogenen Beschaffenheit und unterschiedlichsten Varietäten der deutschen Sprache nicht vorteilhaft, da die Lernenden so nur ein Modell der Sprache lernen würden. Beim Lernen einer Sprache sollen sich Lehrkräfte und Lernende nicht nur auf die zu lernende Sprache konzentrieren, sondern auch andere Sprachen und Sprachlernerfahrungen der Lernenden miteinbeziehen und darauf aufbauen (Krumm, 2006, S. 463-465).

Ogleich in den letzten Jahrzehnten die Plurizentrik im DaF-Unterricht an Bedeutung gewinnt, besteht die Notwendigkeit die Standardvarietäten noch stärker zu verbreiten und den Lernenden so einen authentischen Eindruck der Sprache im plurizentrischen deutschsprachigen Raum zu verschaffen (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 218).

Kellermeier-Rehbein (2014) schlägt in ihrem Buch eine sukzessive Vertiefung der Plurizentrik im Laufe des Deutschlernens vor. Auf niedrigen Niveaus sollten nur bedeutende Varianten vorgestellt werden, auf fortgeschrittenen Niveaus kann ein Vergleich unterschiedlicher Varianten oder sogar ein Vergleich mit den Variationen der Erstsprache der Lernenden diskutiert werden (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 218, 219).

Für die Berücksichtigung der nationalen Varietäten im DaF-Unterricht sprechen die Argumente von Hägi-Mead (2006). Sobald die Lernenden über die Standardvarietäten des Deutschen Bescheid wissen, können sie vorurteilsfrei und offen mit Angehörigen der jeweiligen Sprachvarietäten umgehen. Mithilfe dieses Wissens kann im Laufe des Lernprozesses auch eine Wahrnehmungstoleranz bezüglich anderer Varietäten und Dialekten aufgebaut werden, welche vor allem bei der Kommunikation außerhalb des Unterrichtes relevant wird. Bei der Behandlung von Varietäten sollte des Weiteren

beachtet werden, ob bereits zuvor gelernte, beziehungsweise die Erstsprache/n plurizentrische Sprachen sind, so kann auf Vorwissen aufgebaut werden (Hägi-Mead, 2006, S. 103 – 105).

Spiekermann (2010) beschreibt „das Bewusstmachen der Tatsache [...], dass die deutsche Sprache uneinheitlich ist und dass Varietäten und Stile des Deutschen sich nicht nur strukturell, sondern auch funktional deutlich voneinander unterscheiden“, als wesentliches Ziel im DaF-Unterricht. Mit den Kenntnissen über Variationen und Varietäten der deutschen Sprache können bei Lernenden pragmatische Sprachkompetenzen gefördert werden (Spiekermann, 2010, S. 355).

Hägi-Mead (2006) geht in ihrer Arbeit auch auf Argumente ein, die gegen den Einsatz von Plurizentrik im DaF-Unterricht sprechen. Dabei erwähnt sie Apelt (2000), der dies mit dem geringen Interesse auf der Lernendenseite, sowie einer Überforderung von Lehrkräften, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, begründet (Apelt, 2000, S.12; zitiert nach Hägi-Mead, 2006, S. 102, 105). Hägi-Mead (2006) widerlegt das Argument der Lernendenseite mit zahlreichen anderen Studien. Des Weiteren legitimiert sie das Argument der Überforderung der nichterstsprachlichen Lehrkräfte, in dem sie auf die Defizite in der Ausbildung hinweist und diese durch nicht ausreichendes Wissen über die Varietäten oder Landeskunde begründet (Hägi-Mead, 2006, S. 106).

Lehrkräfte unterrichten grundsätzlich ihre persönliche Standardvarietät, trotzdem müssen sie für ihren Unterricht eine Zielvarietät, die sich an einer Norm orientiert, festsetzen. Hägi-Mead (2006) spricht dabei von einer Zusammenarbeit zwischen Lehrenden, die sich bewusst mit der Zielvarietät auseinandersetzen, und den Lernenden, die eine Zielvarietät wählen, welche aufgrund der Asymmetrie meist die des Bundesdeutschen ist. Im DaF-Unterricht sollte aufgrund von kulturellen oder auch geographischen Gegebenheiten die Sprachnorm gewählt werden und den Lernenden bereits ab einem gewissen Basisniveau die unterschiedlichen Varianten der deutschen Sprache bewusst gemacht werden (Hägi-Mead, 2006, S. 113, 114; Wiesinger, 2014, S. 19). Die österreichische Varietät sollte etwa für Nachbarländer Österreichs oder in Staaten mit Handelsbeziehungen zu Österreich als Unterrichtsvarietät gewählt werden (Hägi-Mead, 2006, S. 114; Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 215). Aktuell ist Plurizentrik im Unterricht bereits ein weiter verbreitetes Thema, trotzdem bleibt die bundesdeutsche Standardvarietät die meistunterrichtete Varietät der deutschen Sprache (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 215).

Während des Unterrichts ist vor allem für die Sprachproduktion und die produktive Fertigkeit Schreiben die Verwendung von nur einer Standardvarietät sehr wichtig. Wenn mehr als eine Varietät gelehrt wird, kommt es meist zu Verwirrungen und Überforderungen bei den Lernenden, sowie einer möglichen Vermischung dieser (Hägi-Mead, 2006, S. 114, 115).

Durch die Wahl von einer Sprachvarietät als Norm werden den Lernenden klare Lernzielvorhaben geboten, an denen sie sich orientieren können. Gleichzeitig soll die gewählte Varietät in das Gesamtkonzept der deutschen Sprache eingeordnet werden können, aber auch auf einen Toleranzrahmen hingearbeitet werden (Hägi-Mead, 2006, S. 115).

Bei den rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen ist die Vermittlung einer weiten Varietätenkompetenz bereits ab einem niedrigen Sprachniveau wesentlich (Hägi-Mead, 2006, S. 116). Eine Varietätenkompetenz umfasst laut Studer (2002) „einerseits ein Verständnis für kulturelle und sprachliche Besonderheiten von verschiedenen Dialekten und andererseits die Fertigkeit, ausgewählte Dialekte (vornehmlich global) verstehen zu können.“ (Studer, 2002, S. 125) Ein weiteres wichtiges Ziel im DaF-Unterricht ist der Aufbau einer Wahrnehmungstoleranz gegenüber Varietäten des Deutschen, nur dadurch kann sichergestellt werden, dass Lernende in zukünftigen Situationen, wie etwa außerhalb des Unterrichts, nicht irritiert sein werden (Studer, 2002, S. 119).

Auch in den verwendeten DaF-Lehrwerken ist das bundesdeutsche Deutsch im Fokus, das österreichische Deutsch wird nur wenig aufgezeigt. Erst ab Ende des zwanzigsten Jahrhunderts gibt es Lehrwerke, die die Plurizentrik und die Standardvarietäten thematisieren (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 216). In den meisten DaF-Lehrwerken wird die österreichische Varietät im Vergleich zur bundesdeutschen Varietät jedoch nicht gleichrangig berücksichtigt. Dadurch erhält sie einen Sonderstatus, wodurch man weiters schließen könnte, dass die österreichische Varietät nur eingeschränkt gilt (Hägi-Mead, 2006, S.178).

Aktuell zeigt sich in den Lehrwerken, dass die Plurizentrik aufgrund der plurizentrisch orientierten Prüfungen immer öfter einbezogen wird und somit auch oft der DaF-Unterricht plurizentrischer gestaltet wird. Die Lernenden bekommen so nicht nur einen Überblick über Deutschland und die bundesdeutsche Standardvarietät, sondern auch über Österreich, die Schweiz und andere deutschsprachige Länder und Regionen, sowie deren Standardvarietäten (Glaboniat & Peresich, 2020, S. 231).

Auch in Unterrichtsmaterialien, die extra für Österreich konzipiert wurden, lässt sich feststellen, dass das österreichische Deutsch oft als minderwertiger angesehen und ausgegrenzt wird. Des Weiteren werden österreichische Varianten meist spezifisch markiert, während dies bei bundesdeutschen Varianten nicht passiert, diese werden meist als gemeindeutsche Varianten gleichgesetzt (Hägi-Mead, 2006, S. 179, 182).

Für den Einbezug des österreichischen Deutsch im DaF-Unterricht empfiehlt Wiesinger (2014) den Einsatz von Alltagstexten und literarischen Texten aus Österreich. Des Weiteren erwähnt er, dass auch die Erstsprache der Lernenden in den Lernprozess einbezogen werden soll, um so den gemeinsamen Lautbestand, solange es die standardsprachlichen Gebrauchsweisen zulassen, nützen zu können (Wiesinger, 2014, S. 19). Durch die dadurch gewonnene Realitätsnähe können die Lernenden vor möglichen negativen sprachlichen Erfahrungen bei einem zukünftigen Besuch eines deutschsprachigen Landes bewahrt werden (Wiesinger, 1997a, zitiert nach Wiesinger, 2014, S. 19,20).

Das Thema diatopische Standardvariation wird in der bundesdeutsch geprägten DaF-Forschung oft ignoriert, in Bezug auf Probleme, Herausforderungen oder Zusatzmaterialien kritisch diskutiert, oder wenn es behandelt wird, dann fast ausschließlich von österreichischen, schweizerischen oder auslandsgermanistischen Autor*innen (Shafer, 2018, S. 227, 228).

Die Plurizentrik der deutschen Sprache wird minimal im quantitativen DaF-Fachdiskurs, welcher bundesdeutsch geprägt ist, behandelt. Bei der Diskussion über (standard-) sprachliche Variationen werden diese oft negativ assoziiert (Shafer, 2018, S.84). Forschungen im Bereich der Sprachvariation für DaF-Lernende werden auch kaum durchgeführt. In der Fachdiskussion gibt es dabei auch zwei konträre Positionen, auf der einen Seite wird angenommen, dass Variation die Lernenden verwirrt, auf der anderen Seite, dass Variation die Lernenden nicht verwirrt (Shafer, 2018, S.228).

Aktuell fokussiert das Fach DaF nach wie vor auf eine hypothetische Standardsprache als Lehr- und Lerngegenstand, welche überregional einheitlich und verbindlich kodifiziert ist. Varietäten, die oft nicht mit dem „Standarddeutsch“ gleichgesetzt werden, wie etwa nationale oder regionale österreichische Varianten werden sowohl im Unterricht als auch im Fachdiskurs oft als minderwertig oder überflüssig angesehen. Shafer (2018) erläutert, dass dadurch die Wirklichkeit im deutschen varietätenreichen Sprachraum, mit all ihren Aspekten, sowohl in der Lehrer*innenausbildung als auch bezüglich des Bedarfes und

auch der Interessen von Deutschlernenden nicht beachtet werden (Shafer, 2018, S. 85). Dabei weist sie auf Weinrich (1979) hin, der bereits vor über vierzig Jahren über die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Normen der deutschen Sprache als Deutschlehrkraft berichtete (Weinrich, 1949, S. 4-5; zitiert nach Shafer, 2018, S. 85).

Aufgrund der unterschiedlichen Ansätze bezüglich der Plurizentrik, auf der einen Seite Befürworter*innen, auf der anderen Seite Forscher*innen, die Plurizentrik ignorieren oder diese als Problematik sehen, kann kein konstruktiver wissenschaftlicher Austausch stattfinden, was die Weiterentwicklung der Forschung zur Plurizentrik negativ beeinträchtigt (Shafer, 2018, S. 86).

Abschließend kann angemerkt werden, dass die Plurizentrik und die unterschiedlichen Standardvarietäten im DaF-Unterricht weltweit heutzutage immer öfter angenommen und inkludiert werden. Jedoch nehmen diese Themen leider nach wie vor einen kleinen Platz im Unterricht ein, etwa als Rand, - Zusatz – oder Auflockerungsaktivität (Glaboniat & Peresich, 2020, S. 217) .

2.2.4 Österreichisches Deutsch und Plurizentrik in der Lehrer*innenausbildung

Die Plurizentrik muss laut Kellermeier-Rehbein (2014) und El-Hariri (2009) unbedingt Teil der Ausbildung für DaF-Lehrkräfte sein, nur so kann sie im DaF-Unterricht erfolgreich umgesetzt werden (El-Hariri, 2009, S. 104; Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 219). Vor allem bei der Ausbildung von bundesdeutschen Lehrkräften ist dies unabdingbar, da in Deutschland das Bewusstsein, dass Deutsch eine plurizentrische Sprache ist, weniger ausgeprägt ist als etwa in Österreich. Für Dozent*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, ist die Plurizentrik der deutschen Sprache eine Herausforderung und muss ihnen mithilfe von angemessenem Hintergrundwissen vermittelt werden (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 219).

Die Plurizentrik der deutschen Sprache ist in Studiengängen für DaF/DaZ, aber auch im Fach Deutsch als Erstsprache (DaM) kaum Teil der Curricula. Nach wie vor reagieren Studierende mit Unsicherheit, aber auch mit Interesse auf das Thema der Plurizentrik (Hägi, 2015, S. 117). Die Plurizentrik sollte daher auf jeden Fall auch in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen integriert werden, selbst wenn es sich dabei um eine

Herausforderung handelt, welche behutsam, aber trotzdem hartnäckig durchgeführt werden sollte (Hägi, 2015, S. 125).

DaF-Lehrkräfte sind mit vielen Fragen bezüglich der Plurizentrik konfrontiert. Dazu zählt, welches Deutsch unterrichtet werden sollte, wann und wo welches Deutsch korrekt ist, aber auch wie Plurizentrik im Unterricht eingesetzt werden soll und kann. Die ersten Unsicherheiten bezüglich dieser Fragestellungen zeigen sich in Seminaren und Lehrkräftefortbildungen, sowohl in deutschsprachigen, aber auch nichtdeutschsprachigen Ländern (Hägi, 2015, S. 124). Hägi (2015) begründet diese Unsicherheiten mit dem plurizentrischen Ansatz in den Lehrmaterialien, in welchen dieser oft fehlerhaft und meist auch kaum vorhanden ist. Des Weiteren beschreibt sie das Unwissen bezüglich Literatur über Varianten, wie etwa das Variantenwörterbuch von Ammon (2004), welches dazu beitragen könnte, die Kenntnisse über Varianten der Lehrkräfte zu erweitern. Nachschlagewerke, ein reger Austausch und eine übereinstimmende Terminologie können dazu beitragen, dass in Zukunft Unsicherheiten verhindert werden (Hägi, 2015, S. 124).

Dadurch, dass die Plurizentrik in der DaF-Fachwissenschaft kaum thematisiert wird, werden DaF-Lehrkräfte, sowie Aus- und Weiterbildner*innen mit ihren Fragen zur Thematik sich selbst überlassen und können sich dazu nicht im DaF-Fachdiskurs informieren. Zusätzlich dazu scheint das Interesse bezüglich Plurizentrik in österreichischen und auch teilweise in schweizerischen Fachkreisen größer als in bundesdeutschen. Sichtbar wird dies vor allem in Forschungs- und Qualifikationsarbeiten, in wissenschaftlichen Beiträgen und bei den Zertifikaten des ÖSD (Shafer, 2019, S. 42, 44).

Shafer (2019) erläutert, dass es am Fach DaF liege, diese Forschungslücke zu schließen und dieses gleichzeitig die Pflicht hat, die Standardvariation ausführlicher zu repräsentieren (Shafer, 2019, S. 44). Um die Situation für Lehrkräfte, Weiter- und Ausbildner*innen, aber auch Lehrbuchautor*innen zu verbessern, muss die Plurizentrik Teil der DaF-Lehrer*innenaus- und weiterbildung sein (Neuland, 2006, S.12-20, zitiert nach Shafer, 2019, S. 44). Nur so können die Unterrichtenden und Autor*innen ihr Fach vollständig kennen und nicht nur die bundesdeutsche Standardvarietät, sondern die ganze Vielfaltigkeit der deutschen Sprache einbeziehen (Shafer, 2019, S. 44).

Hägi (2015) führt aus, dass in der DaF-Aus- und Weiterbildung Grundlagen bezüglich einer uniformen Terminologie noch nicht gegeben sind, diese sehr gewünscht sind, aber

erst erarbeitet werden müssen. Für DaF-Aus- und Weiterbildungen empfiehlt sie einerseits die bundesdeutsche Standardvarietät als Varietät bewusst zu machen, und nicht als Standarddeutsch zu bezeichnen, und andererseits eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften von DaF, DaZ und DaM (Deutsch als Erstsprache) (Hägi, 2015, S. 130, 132).

Seit dem Jahr 1993 hat die Universität Wien einen eigenen Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache, seit 2008 gibt es auch ein eigenes Masterstudium. Zusätzlich gibt es auch einen Zertifikatskurs an der Universität Wien und weitere DaF/DaZ-Lehrgänge an anderen Universitäten und Bildungseinrichtungen.³ In Österreich gibt es für DaF-Lehrkräfte ein vielfältiges Angebot sich auszubilden, wodurch jedoch kein einheitliches Ausbildungssystem vorhanden ist (El-Hariri, 2009, S. 104). Auf der Webseite des Masters Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Uni Wien werden einige Grundlagen, die sich auf das österreichische Deutsch, beziehungsweise die österreichische Landeskunde beziehen könnten beschrieben. (Kulturübergreifende Kommunikation, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Landeskunde) Das österreichische Deutsch, oder die Plurizentrik direkt werden dabei nicht angesprochen.⁴

Das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) setzt sich stark für die Vermittlung und Verbreitung des österreichischen Deutsch ein. Unter anderem bietet es DACHL-Seminare an und arbeitet aktiv in der DACHL-AG mit. Auch der Internationale Verband für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDV) setzt sich für die Plurizentrik ein und bekommt Unterstützung von deutscher, schweizerischer und liechtensteinischer Seite. Bei Deutschlehrer*innentagen kann ein ausgeprägtes Interesse an der Plurizentrik beobachtet werden. (Hägi, 2015, S. 116, 117)

³ <https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/deutsch-als-zweit-und-fremdsprache-unterrichten/> , https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Sprache/20170501_Liste_jedenfalls_anerkannter_DaF-DaZ_Zusatzausbildungen.pdf , letzter Aufruf, am 5. November 2021

⁴ <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/masterstudien/deutsch-als-fremd-und-zweitsprache-master/> letzter Aufruf, am 19. April 2022

2.3 DaF in Mexiko

2.3.1 Einführung in die Geschichte und aktuelle Situation von DaF in Mexiko

In diesem Kapitel wird nach einer knappen Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache in Mexiko auf die aktuelle Situation von Deutsch als Fremdsprache in Mexiko eingegangen. Dabei werden die aktuellen Zahlen der Deutschlernenden in Mexiko erläutert sowie ein kurzer Überblick über Institutionen, die Deutsch als Fremdsprache anbieten, und die gegenwärtige Situation und Anzahl der Deutschlehrenden gegeben. Im anschließenden Unterkapitel wird genauer auf die Problematiken der DaF-Lehrkräfte in Mexiko hingewiesen und unter welchen Umständen sie aktuell unterrichten. Nach einer Übersicht über die aktuellen Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Mexiko wird auch kurz auf in der Literatur genannte Lösungsvorschläge eingegangen.

Die Lehre der deutschen Sprache in Mexiko hat ihren Ursprung im 18. Jahrhundert in einer studentischen Mobilität, während der mexikanische Bergarbeiter in Deutschland eine Bergbauakademie besucht haben. Einer dieser Studenten gründete 1792 nach seiner Rückkehr das *Colegio de Minería*, eine Bergbauschule, in der auch Deutsch unterrichtet wurde. Jedoch erhielt diese Akademie erst fast vier Jahrzehnte später eine offizielle Dozentur für Deutsch (Gruhn, 2021, S. 2).

Im 19. Jahrhundert kommt es aufgrund der Zunahme von deutschsprachigen Einwanderer*innen zur Gründung der ersten privaten Deutschen Schulen. Erst ab Mitte des 20. Jahrhunderts bieten auch sprach- und geisteswissenschaftliche Fakultäten Deutschunterricht an, welcher ab 1966 durch die Gründung des *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (CELE) an der *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), einen großen Zuwachs erfuhr. Im selben Jahr wurde auch eine Zweigstelle des Goethe-Instituts in Mexiko gegründet (Gruhn, 2021, S. 3, 4).

In Mexiko lernten im Jahr 2020 laut dem Auswärtigen Amt (2020) fast 86.000 Personen Deutsch, das sind um etwa 10.000 mehr als im Jahre 2015. Sichtbar ist dieser Anstieg vor allem an Hochschulen, mit circa 34.400 Studierenden und in der Erwachsenenbildung. Im Gegensatz dazu lässt sich jedoch ein Rückgang von Deutschlernenden an den etwa 300 weiterführenden Schulen, in denen Deutsch als Unterrichtsfach angeboten wird, beobachten. Das Auswärtige Amt (2020) begründet dies mit der allgemein sinkenden Anzahl von Schüler*innen. Die Hälfte der etwa 86.000 Deutschlernenden lernt Deutsch

als erste Fremdsprache (Auswärtiges Amt, 2020, S. 38). Mexikanische DaF-Lernende nennen das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur und ein Studium in Deutschland als Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache (Witte, 2014, S. 247).

Deutsch wird an etwa 250 mexikanischen Hochschulen, entweder als grundständiges Studienfach oder außerhalb des Lehrplanes fakultätsübergreifend angeboten. An diesen Hochschulen studieren jedoch nur circa 800 Personen Deutsch, um in Zukunft diese Sprache zu unterrichten (Auswärtiges Amt, 2020, S. 38).

In Mexiko gibt es insgesamt fünf bundesdeutsche Auslandsschulen, an denen etwa 3.220 Schüler*innen Deutsch lernen und seit 2011 eine Österreichische Schule im Bundesstaat Querétaro mit 271 Schüler*innen (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 914; <https://www.colegioaustriaco.edu.mx/Proyecto/21>, letzter Zugriff, am 14. Jänner 2022).

Die große Nachfrage an Deutschkursen hängt auch mit der Motivation bezüglich der Ausbildung und des Berufslebens der Mexikaner*innen zusammen, welche aus der großen Anzahl an deutschen Firmen, dem Tourismus, aber auch aufgrund akademischer und wissenschaftlicher Kooperationen resultiert. Allerdings können die in jenen Bereichen vorhandenen Potenziale, und auch jene, die die Anzahl der Deutschlernenden allgemein und dessen Lernergebnisse betreffen, aufgrund struktureller Hindernisse, wie etwa der Lehrkräftemangel oder die nicht ausreichende Ausbildung der Lehrkräfte, nicht genutzt werden (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 919). Diese genannten Problematiken werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels genauer ausgeführt.

Mexiko hat als Standort vieler deutscher Firmen eine große Nachfrage an Arbeitskräften, die neben der deutschen Sprache auch eine deutsche Unternehmenskultur beherrschen sollten. Aufgrund dessen leiten einige dieser Firmen, wie etwa der VW-Konzern, Sprach- und Ausbildungszentren in Mexiko (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 919).

Die meisten Deutschlernenden, die an einer Schule Deutsch als Fremdsprache lernen, erreichen oft nur Grundkenntnisse, während die Schüler*innen, welche an Partnerschulen der Bundesrepublik Deutschland unterrichtet werden ein weit höheres Niveau der deutschen Sprache erwerben (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 914).

In Mexiko kann die deutsche Sprache von Erwachsenen an zwei Standorten des Goethe Instituts und an etwa 250 weiteren Institutionen, wie etwa die Sprachschule des VW-Konzerns und viele kleine Sprachschulen, gelernt werden. Des Weiteren gab es 2015 mehr als 27.000 Deutschlernende an den 173 Universitäten, an denen die deutsche

Sprache gelernt werden kann. Auch an den Universitäten kann die hohe Nachfrage an Deutschunterricht und das nicht ausreichende Angebot beobachtet werden (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 915).

Steffen & Jaeschke (2019) zeigen die große Nachfrage nach Deutschunterricht mithilfe eines Beispiels der *Facultad de Estudios Superiores Acatlán* (FES) an der UNAM, an der es nach Stand 2019 etwa 1.100 Deutschlernende gibt. An dieser Fakultät bewerben sich jedes Semester etwa 2000 Studierende, um Deutsch zu lernen, von denen maximal 120 einen Platz bekommen können. Trotz dieses großen Andrangs lernt ein Großteil dieser Deutschlernenden nur bis zum Niveau A2, je höher die Niveaustufe desto weniger Interessent*innen gibt es. Steffen & Jaeschke (2019) erklären diesen Rückgang teilweise damit, dass es für die meisten Deutschstudierenden keine realistischen Möglichkeiten gebe, um die deutsche Sprache in ihrer Zukunft, sei es auf einer Reise oder akademisch, weiter anwenden zu können (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 915, 916).

Das Auswärtige Amt (2020) geht davon aus, dass das Interesse an Deutschkursen aufgrund des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes und positiver Zukunftsaussichten für Mexikaner*innen in den nächsten Jahren weiter anwachsen wird. Um eine geeignete sprachliche Vorbereitung garantieren zu können, braucht es qualifizierte Lehrende, welche jedoch zurzeit nach wie vor fehlen. Außerdem wird angenommen, dass es in Mexiko aktuell circa 1.000 Deutsch-Lehrkräfte gibt. Um den Bedarf an der ständig steigenden Nachfrage decken zu können, benötigt es allerdings eine viel höhere Anzahl. Des Weiteren sollte das Angebot des Deutschunterrichts an Schulen und Universitäten erweitert werden, um diese positive Entwicklung zu stärken. Durch diese Veränderungen kann die Nachfrage an Ausbildungen in Deutschland und an einem DaF- oder Germanistikstudium gesteigert werden und weiters zur Wahl des Lehrberufs führen. Mithilfe von Kooperationen deutscher Institutionen, wie etwa das Goethe-Institut und der DAAD, kann in Zukunft noch einiges im Hinblick auf die deutsche Sprache und deren Ansehen bewirkt werden (Auswärtiges Amt, 2020, S. 38).

In Mexiko werden an Schulen viele Lehrkräfte eingestellt, die neben einem niedrigen deutschen Sprachniveau auch keine angemessenen Fachausbildungen auf Master-Niveau besitzen. Die Motivation für eine (bessere) DaF-Ausbildung ist kaum vorhanden, da diese das Gehalt an öffentlichen Schulen nicht beeinflussen. Obwohl in den letzten Jahren ein Zuwachs von DaF-Lehrkräften an mexikanischen Universitäten festgestellt werden konnte, kann der großen Nachfrage nach Deutschkursen nach wie vor nicht

nachgekommen werden (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 915, 916). Im folgenden Unterkapitel wird auf diese Problematik noch ausführlicher eingegangen.

2.3.2 DaF-Lehrer*innenausbildung in Mexiko

In Mexiko gab es lange Zeit keine einheitliche und strukturierte Lehrer*innenausbildung für Deutschlehrende. Während dieser Zeit haben Universitäten und auch das Goethe-Institut Fortbildungsveranstaltungen und/oder Fern-(Kurse) organisiert. Im Jahre 1975 gab es an der UNAM die erste Möglichkeit, den Wahlbereich Didaktik infolge eines Germanistikstudiums zu absolvieren. Die geringe Anzahl von Ausbildungseinrichtungen für DaF-Lehrende ist aktuell (Stand 2014) nach wie vor eine große Problematik im Land (Gruhn, 2021, S. 4; Witte, 2014, S.49).

Witte (2014) beschreibt in ihrem Buch die Problematik der nicht ausgebildeten DaF-Lehrkräfte in Mexiko. Dabei verweist sie auf die Zentralstelle für Auslandsschulwesen, welche den Mangel an DaF-Lehrkräften und das Desinteresse an einer Lehrer*innenausbildung trotz großem Interesse am Deutschlernen erwähnt (Witte, 2014, S. 49).

Die Arbeitsbedingungen von vielen DaF-Lehrenden sind schwierig. Sie haben meist keine sprachliche oder pädagogische Ausbildung, wenn überhaupt einen Bachelor in Germanistik, zusätzlich dazu haben sie jedoch selten eine DaF-Lehrer*innenausbildung oder eine DaF-Zusatzausbildung. Der Großteil der Lehrkräfte erhält nur ein geringes Honorar für ihre Tätigkeiten und einige sind daher gezwungen sehr viele Stunden an mehreren Instituten zu unterrichten und viel Zeit für das Pendeln in Kauf zu nehmen. Diese Tatsachen, sowie ein hinzukommender Raummangel und eine schlechte Ausstattung der Unterrichtsräume führen zu einer geringen Qualität des DaF-Unterrichts in Mexiko. Aufgrund der sehr arbeitsreichen Tage der Lehrkräfte nehmen sie kaum an zumeist unbezahlten Weiterbildungen teil (Hann, 2002, S. 17, 18; Pfleger, 2014, S. 67, 68). Pfleger (2014) appelliert für eine hochwertige und besser strukturierte DaF-Lehrer*innenausbildung in Mexiko, um den Lernenden so einen innovativen und qualitativen Unterricht bieten zu können (Pfleger, 2014, S. 68).

Im Jahre 2019 wurden folgende Studiengänge für die DaF-Lehrer*innenausbildung in Mexiko angeboten, die aktuell nach wie vor auf den Webseiten der Institutionen zu finden sind:

Die Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) bietet an ihrem Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) bereits seit 1979 eine Deutschlehrer*innenausbildung, namens *Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas* an. Aktuell wird diese an der ENALLT (*Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción*) angeboten⁵. Dieser Kurs ist eine Kombination aus sprachwissenschaftlichen Inhalten und didaktischen Fragestellungen, hat eine Dauer von zwei Semestern und wird mit einem landesweit anerkannten Abschluss beendet. Viele Absolvent*innen dieses Instituts unterrichten nach dem Abschluss selbst am Institut (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 916, 917). Das Curriculum der Lehrer*innenausbildung der ENALLT besteht aus drei Modulen, ein allgemeines, über theoretische Hintergründe des Lehrens, ein speziell auf die Sprache Deutsch abgestimmtes, in dem Didaktik, Linguistik und auch Praxis besprochen wird und ein fakultatives Modul, welches als sehr vielfältig beschrieben wird und jedes Semester Kurse zu unterschiedlichen Themen anbietet (<https://enallt.unam.mx/educacion-continua/curso-de-formacion>, letzter Zugriff, am 19. April 2022).

Seit 2014 können Studierende des DaF-Studiengangs der UNAM ein Hospitationsprogramm am Goethe-Institut Mexiko absolvieren. Dabei handelt es sich laut dem Goethe-Institut um eine sinnvolle Ergänzung zu den Studieninhalten der Deutschlehrer*innenausbildung der UNAM und bietet für Studierende eine gute Möglichkeit erste Erfahrungen zu sammeln. Dabei bekommen sie Einblicke in den Berufsalltag von Deutschlehrenden und können teilweise auch erstmals unterrichten. Zusätzlich dazu schreibt das Goethe-Institut Mexiko seit 2016 Fortbildungsstipendien für Absolvent*innen des Hospitationsprogramms aus (<https://www.goethe.de/ins/mx/de/spr/unt/for/gia/hos.html>, letzter Zugriff, am 26. Oktober 2021).

An der *Facultad de Estudios Superiores Acatlán* (FES), bei der es sich auch um eine Fakultät der UNAM handelt, kann seit 2004 eine achtsemestrige *Licenciatura en Enseñanza de Lenguas* (LICEL) als Fernstudium absolviert werden. Dabei handelt es sich

⁵ <https://enallt.unam.mx/educacion-continua/curso-de-formacion>, letzter Zugriff, am 19. April 2022

um einen Bachelor in der Sprachlehre, welcher die Möglichkeit einer Spezialisierung in der deutschen Sprache anbietet (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 917). Dabei werden im Curriculum fünf Fachbereiche genannt (Linguistik, Pädagogik, Forschungsmethodologie, deutsche Sprache und Landeskunde). Auch hier wird zwar die Landeskunde der deutschsprachigen Länder erwähnt, jedoch nicht die Plurizentrik (https://suayed.acatlan.unam.mx/licel/index.html#modelo_educativo , letzter Zugriff, am 19. April 2022).

Die Universität Guadalajara bietet seit 2008/09 in Zusammenarbeit mit dem Herder-Institut in Leipzig einen binationalen Master in Deutsch als Fremdsprache (*Estudios interculturales de lengua, literatura y cultura alemanas*) an, welcher jedoch nicht als Deutschlehrer*innenausbildung angelegt ist. Die Studierenden verbringen jeweils zwei Semester an der Universität Guadalajara und zwei Semester am Herder-Institut in Leipzig und schließen das Masterstudium mit einem Doppeldiplom ab. Steffen & Jaeschke (2019) erwähnen die geringe Zahl der Absolvent*innen und begründen diese mit einem fehlenden finanziellen Anreiz eines Postgraduiertentitels und hohen Anforderungen für das Studium⁶ (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 917). Dieser Doppelstudiengang besteht aus drei Fachbereichen (Linguistik, Kulturstudien und Didaktik/Methodik). Auch in diesem Studium wird die Plurizentrik nicht erwähnt, jedoch gibt es einen Aspekt über die Kultur des deutschsprachigen Raums.⁷

Des Weiteren hat die UNAM eine Philosophische Fakultät, in der, wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt wurde, seit 1966 Germanistik und Deutschunterricht angeboten wird, und hauptsächlich Literaturwissenschaft behandelt wird, jedoch auch bereits Forschung bezüglich Interkulturalität, Kulturkontraste und Didaktik betrieben wurde (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 917).

Das Goethe-Institut Mexiko bietet das weltweit anerkannte und zertifizierte Weiterbildungsprogramm „Deutsch lehren lernen“ an. Dabei können Lehrkräfte aus sechs unterschiedlichen Modulen, die auf unterschiedlichen Themenbereichen, wie etwa die vier Fertigkeiten, Unterrichtsplanung oder Lernmaterialien) basieren, wählen. Die Weiterbildung findet online mit weiteren Teilnehmer*innen aus den USA, Kanada und Deutschland statt, um den plurikulturellen Austausch zu fördern und ihre methodisch-

⁶ <https://www.uni-leipzig.de/en/studying/prospective-students/courses-of-study/degree-programme/course/show/deutsch-als-fremdsprache-im-mexikanisch-deutschen-kontext-m-a/>, letzter Zugriff, am 14. Jänner 2022

⁷ https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/studiengangsdatenbank/dokumente/Studienfuehrer_Deutsch_als_Fremdsprache_Guadalajara_M.A.pdf , letzter Zugriff, am 19. April 2022

didaktischen Kompetenzen zu erweitern. Die Teilnehmenden können sich um ein Stipendium für die Anmeldegebühr bewerben, wodurch diese Weiterbildung kostenlos wird. (<https://www.goethe.de/ins/mx/de/spr/unt/for/gia/dll.html> , letzter Zugriff, am 26. Oktober 2021) In denen vom mexikanischen Goethe-Institut angebotenen sechs Modulen werden laut der beschriebenen Themen auf der Webseite weder die Landeskunde, noch die Plurizentrik der deutschen Sprache behandelt (<https://www.goethe.de/ins/mx/de/spr/unt/for/gia/dll.html> Letzter Zugriff, am 19. April 2022).

Das Goethe-Institut Mexiko bietet zusätzlich für mexikanische Lehrkräfte Kurse auf den Niveaus A2, B1, B2 und C1 online an, in denen die Lehrkräfte ihre Sprachkenntnisse auffrischen und sich mit Kolleg*innen aus Mexiko, Zentralamerika und der Karibik austauschen können. In diesen Kursen erarbeiten die Lehrenden Onlineaufgaben, welche dann online diskutiert und von Tutor*innen begleitet werden. Der Fokus liegt auf der individuellen Verbesserung der Hör-, Lese- und Schreibfertigkeiten. (<https://www.goethe.de/ins/mx/de/spr/unt/for/gia/odl.html>, letzter Zugriff, am 26. Oktober 2021) Steffen & Jaeschke (2019) beschreiben des Weiteren, dass der VW-Konzern im Bundesstaat Puebla, Sprach- und Ausbildungszentren leitet, welche auch Lehrkräfte ausbilden (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 911).

Das Ziel des Deutschlehrerverbands Mexiko (*Asociación Mexicana de Profesores de Alemán; AMPAL*) ist laut eigenen Angaben die Unterstützung von Unterrichts- und Forschungstätigen in Deutsch als Fremdsprache, die Förderung der deutschen Sprache und Kultur, und auch die Vernetzung von DaF-Lehrkräften sowohl innerhalb des Landes als auch mit dem Ausland. Die jedes Jahr organisierten Treffen dienen nicht nur zum Austausch zwischen den Lehrer*innen, sondern auch als Weiterbildung, da es in Mexiko viele deutschsprachige DaF-Lehrende gibt, die keine geeignete Ausbildung haben (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 917, 918).

Um diese Weiterbildungen zu fördern, aber auch zur Unterstützung und Professionalisierung der oben genannten DaF-Ausbildungsmöglichkeiten, werden vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) in Mexiko vier Lektorate und drei Sprachassistenzen gefördert (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 918).

Die in diesem Kapitel genannten DaF-Ausbildungen werden von Lehrkräften kaum besucht. Dies hängt mit den bereits oben erwähnten Problematiken der geringen Bezahlung und Qualifikationen in Kombination mit einem Mangel an DaF-Lehrkräften

zusammen. Steffen & Jaeschke (2019) erwähnen die Unsicherheit bezüglich Verbesserung und schlagen dauerhaft etablierte Qualifizierungsstrategien vor, auf die eine allmähliche Lohnentwicklung folgen sollte (Steffen & Jaeschke, 2019, S. 919, 920).

Bei der Literaturrecherche anhand von Curricula und Informationen über die verschiedenen Ausbildungsangebote wurde deutlich, dass die Plurizentrik in keinen der in dieser Arbeit beschriebenen Aus- oder Weiterbildungen erwähnt wird.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsdesign

Um einen detaillierten Einblick bezüglich des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik im Unterricht von ausgewählten DaF-Lehrkräften in Zentralmexiko zu bekommen wurde eine qualitative Vorgehensweise gewählt.

In der in Abbildung 1 abgebildeten Grafik werden die drei Schritte der Forschung aufgezeigt.

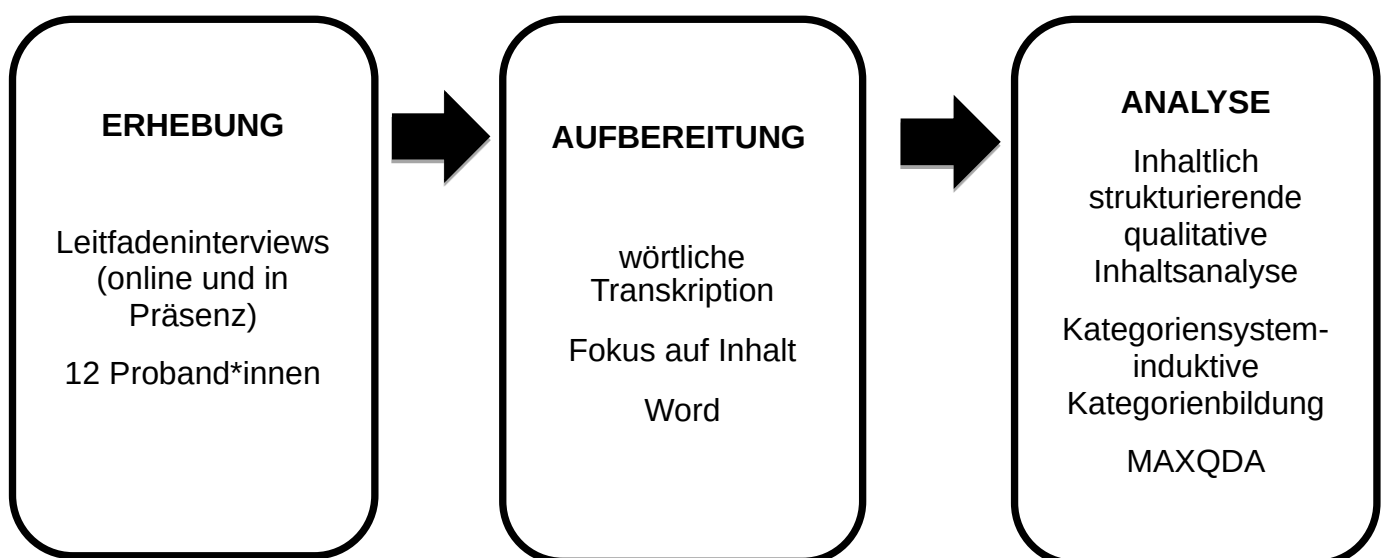


Abbildung 1: Forschungsdesign

Vor dem Beginn der Forschung wurden mithilfe einer Literaturrecherche sowohl die theoretischen als auch die methodischen Aspekte der vorliegenden Arbeit erarbeitet. Dabei wurden die Voraussetzung der teilnehmenden DaF-Lehrkräfte festgelegt, das teilnarrative Leitfadeninterview ausgearbeitet und fertiggestellt, sowie die ersten möglichen Teilnehmenden kontaktiert.

Im ersten Schritt wurden die Daten von 12 Teilnehmenden mithilfe eines teilnarrativen Leitfadeninterviews mit Erzählaufforderungen und offenen Fragen gesammelt. Die Proband*innen sind DaF-Lehrkräfte, die aktuell DaF in Zentralmexiko unterrichten. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 60 Minuten und wurden teilweise in Präsenz, aber hauptsächlich online geführt. Die präsenten Befragungen wurden mit einem Aufnahmeprogramm auf einem Tablet aufgenommen, die Aufnahmen der über Zoom durchgeführten Interviews mit der programmeigenen Aufnahmefunktion.

Die dadurch gesammelten Daten wurden daraufhin im dritten Schritt mit einem Fokus auf das Inhaltliche, da das Material im Anschluss mittels Inhaltsanalyse ausgewertet wurde, wörtlich in Word-Dokumente transkribiert. Diese zwei Phasen sind aufgrund der langen Datenerhebung teilweise parallel zueinander abgelaufen.

Im dritten Schritt wurde für die Analyse der Daten die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Kuckartz, 2018) herangezogen. Die Transkripte wurden zuerst anhand eines induktiv ausgearbeiteten Kategoriensystems im MAXQDA-Programm kodiert, im Anschluss wurde das Material reduziert und mittels der Kategorien zusammengefasst, um Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien herausarbeiten und feststellen zu können.

3.1.1 Gütekriterien

Gütekriterien sind Kriterien, die die Qualität von Forschungsprojekten während ihrer Durchführung bewahren. Dabei umfassen sie unterschiedliche Regeln und Vorgehensweisen, welche systematisiert sind, um die Qualität der Durchführung von Datenerhebungen, -aufzeichnungen, -transkription und -auswertung zu garantieren (Misoch, 2019, S. 245). Für die qualitative Forschung gibt es keine einheitlichen Gütekriterien, der Grund dafür liegt in den oft sehr verschiedenen Zielen und Methoden (Schmelter, 2014, S. 42).

Die Stärken der qualitativen Forschung liegen in ihrem explorativen Charakter, ihrer Flexibilität oder auch in ihrem tiefen Einblick in verschiedenen Einzelfaktoren von Individuen. Die Ziele qualitativer Forschungsansätze sind die Ansichten der Proband*innen wiederzugeben und das Untersuchungsfeld so natürlich wie möglich beizubehalten (Schmelter, 2014, S. 41).

Gütekriterien aus der quantitativen Forschung, wie etwa die Objektivität, Reproduzierbarkeit oder Standardisierung können nicht für die qualitative Forschung übernommen werden (Kuckartz, 2018, S. 202; Misoch, 2019, S. 245; Schmelter, 2014, S. 35). Für die qualitative Forschung ergeben sich eine große Anzahl von Gütekriterien, zum einen reformierte aus der quantitativen Forschung und zum anderen neu entwickelte und abgestimmte. Bei diesen Kriterien muss auf die Standhaltung einer intersubjektiven Kontrolle der gesammelten Daten geachtet werden (Misoch, 2019, S. 246, 259). Im Anschluss werden einige für diese Arbeit relevanten Gütekriterien kurz beschrieben.

Misoch (2019) erläutert, dass die bereits vorliegenden unterschiedlichen Kriterienkataloge nicht anerkannt sind und diese teilweise nicht relevant für die Forschungspraxis sind. Für eine in weiterer Zukunft mögliche Anerkennung und Qualitätssicherung der qualitativen Forschung braucht es einen methodologisch begründeten und vor allem verbindlichen Kanon an Kriterien (Misoch, 2019, S. 259).

Während des qualitativen Forschungsprozesses ist es besonders wichtig auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu achten (Kuckartz, 2018, S. 204; Schmelter, 2014, S. 35; Misoch, 2019, S. 248), wenn subjektive Daten durch ein Subjekt, welches den Prozess unterschiedlich stark beeinflussen kann, erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet werden, was in dieser Arbeit der Fall ist. Um alle Prozesse der Forschung nachvollziehbar und überprüfbar zu machen, sowie aufgrund der Tatsache, dass ein qualitativer Forschungsprozess nicht exakt repliziert werden kann, ist die klare Darstellung aller Schritte wesentlich (Misoch, 2019, S. 256). Dieser Schritt ist vor allem bei der qualitativen Inhaltsanalyse der vorliegenden Arbeit relevant. Auch die Reflexion der forschenden Person und die eigene kritische Hinterfragung einer möglichen persönlichen Beeinflussung ist in der qualitativen Forschung erforderlich, da diese das Erhebungs- und Erkenntnisinstrument ist (Misoch, 2019, S. 258).

Zu weiteren wichtigen Gütekriterien der qualitativen Forschung zählen einerseits die Regelgeleitetheit (Kuckartz, 2018, S. 204; Misoch, 2019, S. 248), welche vor allem bei der Interviewdurchführung und der Erstellung des Kategoriensystems beachtet wurde und

andererseits die Subjektivität der Forschenden, die dazu beiträgt, dass die Ergebnisse nicht gemindert werden (Misoch, 2019, S. 248; Schmelter, 2014, S. 42).

Kuckartz (2018) beschreibt, dass weiters speziell für die qualitative Inhaltsanalyse etwa Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit, von großer Bedeutung sind, da die Qualität meist erst bei der Auswertung sichtbar wird (Kuckartz, 2018, S. 203-204).

3.1.2 Forschungsethik

Die Forschungsethik enthält Prinzipien und Regeln, um das Handeln von Forschenden zu führen, wobei sich sämtliche Arten der Forschung an ethische Codes lehnen. Einige internationale und nationale Fachgesellschaften, wie etwa Natur- und Sozialwissenschaften, halten sich bereits an von ihnen ausgearbeitete Ethik-Kodizes, welche auch von der Fremdsprachenforschung als Grundorientierung herangezogen werden können (Legutke & Schramm, 2016, S. 18). Jedoch werden die Forschungsethiken der allgemeinen Forschung sowie der Fremdsprachenforschung nach wie vor im Gesetzesbereich nicht oft berücksichtigt. In Deutschland wird den Forschenden bezüglich der Verantwortung gegenüber der Forschungsethik und den damit verbundenen Entscheidungen freie Hand gelassen (Bach & Viebrock, 2012, S. 18). Die Universität Wien richtete im Mai 2011 eine Ethikkommission ein, welche Gutachten über Forschungsvorhaben mit/an Menschen und an Tieren ausstellt. Sie beurteilt die Durchführung hinsichtlich des Schutzes der Rechte, der Sicherheit und des Wohlergehens der Versuchspersonen, sowie der Befolgung der Gebote des Tierschutzrecht. (<https://satzung.univie.ac.at/alle-weiteren-satzungsinhalte/ethikkommission/>, letzter Zugriff, am 16. Februar 2022).

Im Gegensatz dazu brauchen Forschende, die mit Menschen forschen, in vielen anderen Ländern, vor allem jene im anglo-amerikanischen Raum, vor der Durchführung eine Bestätigung einer Ethikkommission (Bach & Viebrock, 2012, S. 18). Mittlerweile hat die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) 2019 einen Ethik-Kodex (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, 2019, S. 1) für die Fremdsprachenforschung veröffentlicht, worin sie sich auf bereits vorhandene Ethik-Kodizes anderer Wissenschaften beziehen, und folgendes beschreibt:

„Die Fremdsprachenforschung hat die Aufgabe, das Wissen über das Lehren und Lernen sowie den Gebrauch fremder Sprachen, den Erwerb und Gebrauch von Zweitsprachen sowie über Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität zu mehren und diese Kenntnisse und die damit verbundenen Fähigkeiten zum Wohle des

Einzelnen und der Gesellschaft zu verbreiten und einzusetzen.“ (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, 2019, S. 1)

Aufgrund der oben genannten aktuellen Grundlage und der meist sehr unterschiedlichen Erwartungen von Forschenden und Forschungsteilnehmenden, sowie deren Institutionen, ist es nach wie vor schwierig eine eindeutige Antwort darauf zu geben was man als Forschende darf und was erlaubt ist (Bach & Viebrock, 2012, S. 18; Legutke & Schramm, 2016, S. 108).

Zu den Grundprinzipien der Forschungsethik zählen laut Kitchener & Kitchener (2009) die Prinzipien der Schadensvermeidung, des Nutzens bzw. des Mehrwerts von Forschung, der Redlichkeit, der Gerechtigkeit und der Respekt vor anderen (Legutke & Schramm, 2016, S. 108; Kitchener & Kitchener, 2009, S. 13ff. zitiert nach Bach & Viebrock, 2012, S. 24).

Die empirische fremdsprachendidaktische Forschung ist sehr sozial und wird durch die Beziehung der Forschenden zu Menschen und ihrem Umfeld bestimmt. Dadurch tragen Forschende Verantwortung. Die Proband*innen haben das Recht, dass deren Interessen und Privatsphäre geschützt und respektiert werden und zusätzlich auch über den Ablauf, eventuelle negative Auswirkungen und die zukünftige Nutzung der gesammelten Daten zur Kenntnis gesetzt werden (Legutke & Schramm, 2016, S. 109).

Ein besonders wichtiges Prinzip empirischer Untersuchungen ist die Freiwilligkeit der Teilnehmenden, wodurch es unabdingbar ist, ihnen wie bereits oben erwähnt Details über die Untersuchung zur Verfügung zu stellen und dabei genügend Möglichkeiten für Fragen zu lassen und die Zustimmung einer Teilnahme mit einer Unterschrift zu bestätigen. In der für diese Arbeit verfassten Einverständniserklärung, die auf einige Muster von Kruse (2015) beruht, wird neben den bereits oben genannten Aspekten auch darauf hingewiesen, dass ein Zurückziehen der Teilnahme jederzeit möglich ist. Des Weiteren beinhaltet diese, wie die gesammelten Daten ausgewertet, beziehungsweise (weiter)verwendet werden (Legutke & Schramm, 2016, S. 111). Die Einverständnisklärung ist in Anhang 1 zu finden.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Teilnarratives Leitfadeninterview

Als Erhebungsmethode wird das teilnarrative Leitfadeninterview gewählt, wobei es sich um ein semistrukturiertes Interview handelt, welches mithilfe des Leitfadens qualitative Daten sammelt. Der Leitfaden strukturiert und steuert qualitative Interviews und wird besonders oft eingesetzt, wenn das Forschungsprojekt, wie bei dieser Arbeit, auf Hypothesen beruht und die Theorie lediglich eine inhaltliche Steuerungsfunktion übernimmt. Der Leitfaden kann verschieden stark strukturiert sein, der Grad der Strukturiertheit richtet sich etwa nach der Forschungsfrage und der gewählten Interviewform (Misoch, 2019, S. 65, 66). Bei der hier eingesetzten Interviewform handelt es sich um ein teilnarratives Interview, da es neben Erzählaufforderungen auch offene Nachfragen enthält (Helfferich, 2019, S. 678). Das in dieser Arbeit angewandte Leitfadeninterview kann keinen der in der Literatur beschriebenen Typen der Leitfadeninterviews zugeordnet werden. Die Proband*innen sind zwar Expert*innen im Unterrichten, jedoch nicht in den inhaltlichen Thematiken der Plurizentrik und des österreichischen Deutsch. Expert*inneninterviews sind auch meist strukturierter und enthalten weniger Erzählaufforderungen (Helfferich, 2019, S. 678). Durch die Erhebung mittels Leitfadeninterviews kann die Autorin der Arbeit einen Einblick in individuelle Aspekte der Teilnehmenden, welche durch die teilnarrative Struktur offen zu Wort kommen können, bekommen.

Der Leitfaden erfüllt im Interview Funktionen wie die thematische Rahmung und Fokussierung, das Auflisten von relevanten Aspekten, die unbedingt thematisiert werden müssen, oder eine Vergleichbarkeit der gesammelten Daten und eine Strukturierung des kompletten Kommunikationsprozesses (Misoch, 2019, S. 66). Gleichzeitig haben die Befragten bei dieser Methode weitgehend die Möglichkeit, die von ihnen erzählten Inhalte und deren Abfolge mitbestimmen zu können. Die interviewende Person muss damit flexibel umgehen können, da in bestimmten Situationen manchmal Fragen ausgelassen oder verändert werden (Zierer et al, 2013, S. 66).

Bereits bei der Erstellung des Leitfadens muss darauf geachtet werden, dass die Haltung der im Anschluss beschriebenen Offenheit nicht gehemmt wird. Helfferich (2019) schlägt dazu vier Schritte vor, an welche sich die Autorin bei der Erstellung des Leitfadens größtenteils gehalten hat.

Im ersten Schritt wurden viele Fragen, die Aspekte der Forschung behandeln, gesammelt. Im zweiten Schritt wurden diese Fragen bezüglich des Forschungsinteresses überprüft. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass diese offen formuliert sind, sowie neue Äußerungsmöglichkeiten und keine Ein-Wort-Antworten zulassen. Im dritten Schritt wurden die übrig gebliebenen Fragen entsprechend der zeitlichen Abfolge und inhaltlichen Zusammengehörigkeit sortiert und in unterschiedliche Themenblöcke aufgeteilt. Im letzten und vierten Schritt wurde für jeden inhaltlichen Block des Leitfadens eine oder mehrere Erzählaufforderungen gewählt, welche vor den sogenannten Aufrechterhaltungsfragen gestellt wird und den befragten Personen so die Möglichkeit bietet, Aspekte von selbst ansprechen und individuell antworten zu können. Diese offen formulierten Fragen wurden dann gestellt, um Antworten zu bestimmten Themenfeldern zu erhalten, die die Befragten nicht von selbst angesprochen haben (Helfferich, 2019, S. 677, 678; Kruse, 2015, S.213, 214).

Damit der Leitfaden die richtige Kombination aus offenen Erzählaufforderungen und bestimmenden Nachfragen enthält, beschreibt Helfferich (2019) drei wichtige Anforderungen.

Die erste und wichtigste Anforderung ist die Offenheit, die während des gesamten Leitfadeninterviews Priorität hat. Eine weitere ist die Übersichtlichkeit des Leitfadens, so dass die befragende Person diesen im Kopf behalten kann und er nicht zu viele Fragen enthält. Der letzte Punkt der Anforderungen ist das Anschmiegen an den Erzählfluss. Dabei ist es wichtig, den Aufbau des Leitfadens an den Erinnerungs- und Argumentationsfluss anzupassen und keine vorschnellen Sprünge oder Themenwechsel einzubauen (Helfferich, 2019, S. 677).

Auch Kruse (2015) stellt die Offenheit in den Vordergrund, wodurch den Befragten die Möglichkeit der individuellen Relevanzsetzung gewährleistet werden kann (Kruse, 2015, S. 214). Für die Interviewteilnehmenden bedeutet Offenheit, dass sie die Möglichkeit haben, frei zu sprechen und Aspekte anzusprechen, die ihnen wichtig sind. Für die interviewende Person bedeutet Offenheit, dass sie das Gesagte unvoreingenommen und offen aufnimmt (Helfferich, 2019, S. 672).

Misoch (2019) beschreibt die Offenheit gleichermaßen als eines der Grundprinzipien der qualitativen Forschung. Sie beschreibt zusätzlich zwei weitere Grundprinzipien, welche der Leitfaden befolgen soll und bezieht sich dabei auf Reinders (2005):

Das erste Grundprinzip, Offenheit, besagt, dass das empirische Vorgehen nicht an Hypothesen gebunden ist. Es werden subjektive Erlebnisse, Handlungen und Einstellungen, sowie deren Bedeutungen für jeden Einzelnen analysiert. Im Hinblick auf die Gestaltung des Leitfadens bedeutet dieses Prinzip, dass dieser flexibel ist und im Laufe der Forschung überarbeitet und aktualisiert werden kann (Misoch, 2019, S. 66, 67; Reinders, 2005, zitiert nach Misoch, 2019, S. 66).

Das zweite Grundprinzip ist die Prozesshaftigkeit, welche dazu dient Bedeutungen in sozialen Interaktionen prozesshaft zu verstehen. Im Interview sollen daher Fragen zur Analyse des Vergangenheits-Gegenwarts-Prozesses gestellt werden, aber auch Fragen zur Rolle der sozialen Umwelt, um den Prozess des Entstehens und Veränderns von Sichtweisen aufzeigen zu können (Misoch, 2019, S. 67).

Das dritte Grundprinzip ist die Kommunikation während des Interviews. Die interviewende Person sollte dabei auf ein an die Interviewteilnehmenden angepasstes Sprachniveau und die Anwendung von Alltagssprache achten. Des Weiteren muss beachtet werden, dass die Fragen verständlich formuliert sind und diese eine einfache Struktur haben, sowie, dass jeweils nur eine Frage gestellt wird. Zusätzlich dazu sollten relevante Aspekte, die sich im Laufe des Interviews ergeben, neben der Berücksichtigung des Leitfadens weiterverfolgt werden (Misoch, 2019, S. 67).

Bei der Erstellung des Leitfadens sind einige weitere Aspekte bei der Formulierung der Fragen zu beachten. Geschlossene, direkt wertende Fragen, sowie in Fragen enthaltene Erwartungen sollten vermieden werden, genauso wie empathische Kommentare von Seiten der befragenden Person. Trotzdem ist es wichtig auf die Aussagen der Befragten mit kurzen Reaktionen wie *mhm*, *ja*, etc, Bezug zu nehmen. In der Interviewsituation soll die interviewende Person Aussagen weder deuten noch auf weitere Klärung bestehen. Durch den Einsatz von Abtönungspartikeln wie etwa, *doch*, *denn*, oder *so* können die formulierten Fragen an Direktheit oder Schärfe verlieren und positiv auf die Befragten wirken (Krause, 2015, S. 215 - 217).

Um den interviewten Personen die Möglichkeit zu geben auf die Fragen frei und authentisch antworten zu können, sollten diese wie bereits erwähnt offen formuliert sein. Gleichzeitig muss beachtet werden, dass der Leitfaden die Datenerhebung trotzdem inhaltlich steuert, damit diese Daten auch vergleichbar sind, aber auch genug Raum für neue Informationen lässt (Misoch, 2019, S. 66). Durch den Einsatz von offenen Fragen,

bekommen die Befragten die Möglichkeit über ihre Antworten und die Relevanz der anzusprechenden Themen individuell zu entscheiden (Kruse, 2015, S.220-222).

Vor der Durchführung des Interviews müssen die Befragten darüber informiert werden, wofür das Interview verwendet wird, was mit den gesammelten Daten passiert, sowie dass diese anonym bleiben und geschützt werden. Die schriftliche Einverständniserklärung in der zusätzlich zu den oberhalb genannten Punkten auch der Datenschutz und die Möglichkeit eines Widerrufs des Einverständnisses erwähnt werden, sollten die Teilnehmenden erst am Ende des Interviews unterschreiben. Begründet wird dies von Kruse (2015) durch eine mögliche Verunsicherung bei den Erzählungen (Kruse, 2015, S. 274).

Am Ende eines Leitfadeninterviews ist es wichtig das Prinzip der Offenheit weiter zu beachten, und das Interview mit einer offenen Frage zu beenden, so dass die Befragten Aspekte erzählen können, die noch nicht zur Sprache gekommen sind, oder um besonders relevante Dinge nochmals zu wiederholen (Kruse, 2015, S. 273).

Der Leitfaden sollte bei allen Proband*innen gleich oder zumindest sehr ähnlich sein (Helfferich, 2019, S. 665). Für diese Arbeit wurde der Leitfaden je nach sprachlichen Voraussetzungen der Proband*innen, bezüglich ihrer Sprachlernbiografie und Ausbildung, leicht angepasst, um besser auf diese Aspekte eingehen zu können.

Nach einem kurzen Dank und einer Einleitung in das Interview, in der nochmals erwähnt wurde wie die gesammelten Daten weiterverwendet werden, wurde von den Teilnehmenden nochmals eine mündliche Zustimmung der Aufnahme eingeholt.

Die folgenden drei Themenblöcke beginnen mit mindestens einer Erzählaufforderung und anschließenden sogenannten Aufrechtserhaltungsfragen, die gestellt wurden, wenn die darin vorkommenden Inhalte nicht von den Teilnehmenden erläutert wurden. Durch diese Kombination kann mittels der gewählten Fragen in eine bestimmte Richtung gelenkt und sichergestellt werden, dass angesprochen wird, was für die vorliegende Forschung wichtig und interessant ist. Gleichzeitig kann dadurch, wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt wurde, eine spätere Vergleichbarkeit und eine Erleichterung der Auswertung gewährleistet werden. Dennoch wurde den Teilnehmenden mithilfe der Erzählaufforderungen auch die Möglichkeit gegeben sich vielfältig und frei zu bestimmten Themen zu äußern (Helfferich 2019, S. 666).

Im ersten Themenblock des Leitfadens wurden strukturierte und formulierte offene Fragen bezüglich der befragten Person gestellt, wie etwa über die Herkunft, die Sprachbiografie bei Lehrkräften deren Erstsprache nicht Deutsch ist, die Bildungseinrichtung an der zurzeit unterrichtet wird und deren Bezüge zu Österreich. Im nächsten Block wurde auf die Ausbildung und die Vermittlung der Plurizentrik, beziehungsweise des österreichischen Deutsch darin eingegangen.

Im folgenden Teil wurde über das eigentliche Thema, das österreichische Deutsch und die Plurizentrik in ihrem eigenen Unterricht gesprochen. Dabei wurde nach der Rolle des österreichischen Deutsch, dem Einsatz von Austriaismen, österreichischen Materialien, Reaktionen der Lernenden, sowie der persönlichen Einschätzung der Relevanz des österreichischen Deutsch in Zentralmexiko gefragt.

Im nächsten Themenblock wurde das österreichische Deutsch und die Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts besprochen. Dabei wurde genauer auf die Bildungseinrichtungen im Hinblick auf österreichisches Deutsch und die Plurizentrik, auf die verwendeten Lehrwerke und die Kolleg*innen eingegangen.

Das Interview wurde mit einer offenen Frage abgeschlossen, auf die die Teilnehmenden antworten konnten, wenn sie zur Thematik noch etwas erzählen oder ergänzen wollten. Diese Frage wurde nur von einer befragten Person nicht aufgegriffen.

Nach Beendigung des Interviews wurden die Teilnehmenden gebeten eine Einverständniserklärung, die wie bereits in Kapitel 3.2.1 erwähnt wurde, die wichtigsten Informationen bezüglich Datenschutz, Anonymisierung und Weiterverarbeitung der Daten, sowie einem jederzeit möglichen Widerruf dieser enthält, zu unterschreiben. Die unterzeichneten Erklärungen und aufgezeichneten Interviews verbleiben unveröffentlicht bei der Autorin.

Im Laufe der Ausarbeitung des Leitfadens wurde die Mindestanzahl der Teilnehmenden aufgrund der erwarteten Interviewzeit von einer Stunde, mit fünf Personen festgesetzt. Nach den drei ersten Interviews wurde dann klar, dass diese generell kürzer dauern und aufgrund dessen mehr Personen befragt werden müssen. Schlussendlich wurden zwölf DaF-Lehrkräfte befragt. Die Interviews wurden zwischen November 2021 und März 2022 persönlich und über Zoom durchgeführt.

Während der Durchführung der ersten Interviews wurden einige Veränderungen am Leitfaden vorgenommen.

Der Leitfaden wurde in formeller Sprache erstellt, jedoch hat sich bereits beim Kontaktieren der möglichen Teilnehmenden schnell herausgestellt, dass die Kommunikation informell ist und somit wurde auch der Leitfaden informell umgesetzt.

Bei dem ersten Interview mit einer Lehrkraft, die selbst Deutsch als Fremdsprache gelernt hat, hat sich herausgestellt, dass im Leitfaden zweimal nach dem Lernprozess gefragt wird. Einmal im Block über persönliche Informationen und nochmals im Block über die Ausbildung. Des Weiteren wurde bei dieser Frage nicht auf das österreichische Deutsch, beziehungsweise die Plurizentrik eingegangen, welche jedoch, wie sich später bestätigte, vor allem bei den mexikanischen Lehrkräften wichtige Informationen für hier vorliegende Forschung enthielt. Daraufhin wurde diese Frage ausschließlich im Themenblock über die persönlichen Informationen gestellt und eine weitere offene Frage bezüglich der Plurizentrik im Laufe ihres Lernprozesses hinzugefügt. (Leitfaden2) Die Frage bezüglich der Plurizentrik während des DaF-Lernprozess hat einige sehr relevante Aspekte hinsichtlich persönlicher Bezüge und Interessen zu Österreich und der allgemeinen sehr geringen Vermittlung von Plurizentrik und österreichisches Deutsch geführt.

Aufgrund der im theoretischen Teil beschriebenen Zusammenarbeit zwischen dem Goethe-Institut und der UNAM wurde bei den Lehrkräften, die an der UNAM studiert haben, beziehungsweise unterrichteten, oder aktuell unterrichten bei einem Interview spontan eine Frage über diese Zusammenarbeit hinzugefügt, um aktuelle Informationen dazu erhalten zu können. Diese Frage wurde im Anschluss dieses Interviews auch in den Leitfaden aufgenommen. Wie später in Kapitel 4.3 noch genauer erläutert wird, hat diese Frage nicht die erwarteten Antworten erbracht.

Die Organisation und Abwicklung der Interviews mit den Lehrkräften, die tatsächlich teilgenommen haben waren reibungslos und unkompliziert.

Folgende Leitfadenversionen sind im Anhang zu finden:

Leitfaden 1- formell, deutsche, oder österreichische Lehrkräfte

Leitfaden 2- informell, deutsche, oder österreichische Lehrkräfte

Leitfaden 3- formell, Lehrkräfte mit nicht deutscher Erstsprache

Leitfaden 4- informell, Lehrkräfte mit nicht deutscher Erstsprache

Leitfaden 5- informell, Lehrkräfte mit nicht deutscher Erstsprache, aktualisiert bezüglich des DaF-Lernprozesses

Leitfaden 6- informell, deutsche, oder österreichische Lehrkräfte, aktualisiert bezüglich der Zusammenarbeit zwischen dem Goethe-Institut und der UNAM

Leitfaden 7- informell, Lehrkräfte mit nicht deutscher Erstsprache, aktualisiert bezüglich der Zusammenarbeit zwischen dem Goethe-Institut und der UNAM

3.2.2 Proband*innen

Als Proband*innen für diese Forschung wurden Lehrkräfte, die aktuell in Zentralmexiko unterrichten, gewählt. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass diese unterschiedliche persönliche Hintergründe bezüglich ihrer Herkunft und ihrer Lehrer*innenausbildung haben. Schlussendlich wurden jedoch mehr österreichische Lehrkräfte als bundesdeutsche und mexikanische befragt. Bei den Lehrkräften, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, wurde zusätzlich kurz auf ihre Sprachlernbiografie eingegangen, vor allem, ob sie dabei in Österreich oder Deutschland studiert haben, beziehungsweise dort gelebt haben.

Auf folgende Faktoren wurde während des Interviews und der darauffolgenden Inhaltsanalyse besonderes Augenmerk gelegt:

- Lehrkräfte, die in Deutschland aufgewachsen sind
- Lehrkräfte, die in Österreich aufgewachsen sind
- Lehrkräfte, die in Mexiko aufgewachsen sind und persönliche Bezüge zu Österreich, oder Deutschland haben (Studium, Austausch, usw.)

Insgesamt wurden etwa 10 Institutionen und 20 Lehrkräfte kontaktiert um dadurch mögliche Proband*innen zu finden. Dabei wurden ehemalige Kolleg*innen, einige Bildungseinrichtungen und Lehrkräfte, die mir empfohlen wurden, per E-Mail und WhatsApp angeschrieben. Die Rückmeldungen waren jedoch sehr gering, auf die meisten Anfragen wurde nicht geantwortet, wodurch sich die Suche und der Interviewzeitraum deutlich verlängert haben. Des Weiteren hat die Autorin ab Februar die Suche auch in Facebook-Gruppen geteilt, worauf sich drei Lehrkräfte gemeldet haben, welche auch interviewt wurden. Die meisten Proband*innen wurden dann schlussendlich im Februar und März 2022 mithilfe von Weiterempfehlungen von bereits interviewten Proband*innen kontaktiert und interviewt.

Insgesamt haben schließlich zwölf DaF-Lehrkräfte, die aktuell in Zentralmexiko unterrichten, teilgenommen. Fünf Lehrkräfte sind in Österreich aufgewachsen, vier in Mexiko, zwei in Deutschland und eine in den USA. Acht Lehrkräfte (vier österreichische, eine mexikanische, zwei deutsche und eine US-amerikanische) haben eine DaF-Ausbildung in Österreich, Deutschland oder Mexiko abgeschlossen, während zwei Lehrkräfte (eine österreichische, eine mexikanische) nur eine Germanistikausbildung in Österreich oder Mexiko absolviert haben. Eine der befragten mexikanischen Lehrkräfte hat weder eine DaF- noch eine Germanistikausbildung besucht. Im Folgenden werden die zwölf Teilnehmenden kurz vorgestellt.

F1 ist in Deutschland aufgewachsen, hat einen Doppelstudiengang, in dem DaF ein Nebenfach war, abgeschlossen und ist aktuell Lehrkraft an einer privaten Deutschschule, einer Zweigstelle des Goethe-Instituts.

F2 ist in Deutschland aufgewachsen, hat den DLL-Lehrgang des Goethe-Instituts in vollem Ausmaß absolviert, welcher wie ein Studium anerkannt wird und unterrichtet zurzeit bei einer deutschen Firma, die Pflegekräfte sprachlich vorbereitet.

F3 ist in Mexiko aufgewachsen, hat Deutsch als Fremdsprache in Mexiko gelernt und ein Germanistik-Studium an der UNAM abgeschlossen. F3 unterrichtet an verschiedenen mexikanischen Sprachinstituten und bei einer deutschen Firma, die Pflegekräfte sprachlich vorbereitet.

F4 ist in den USA aufgewachsen, hat dort auch Deutsch als Fremdsprache gelernt und den Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien absolviert. Aktuell ist F4 Lehrkraft an einer privaten Deutschschule, einer Zweigstelle des Goethe-Instituts.

F5 ist in Österreich aufgewachsen, hat das Volksschullehramt studiert und eine DaF/DaZ-Ausbildung in Österreich gemacht. Zurzeit unterrichtet F5 an einer österreichischen Auslandsschule.

F6 ist in Österreich aufgewachsen, hat die Zusatzausbildung für DaF/DaZ in Österreich abgeschlossen und zahlreiche lokale Fortbildungen in Mexiko besucht. F6 unterrichtet an einer Schweizer Schule und privat online.

F7 ist in Österreich aufgewachsen, hat den Master DaF/DaZ an der Universität Wien absolviert und arbeitet aktuell als OEAD-Lektorin an der ENALLT.

F8 ist in Österreich aufgewachsen, hat die Lehrer*innenausbildung an der ENALLT abgeschlossen und unterrichtet momentan dort.

F9 ist in Österreich aufgewachsen, hat dort das Lehramtsstudium Germanistik abgeschlossen und unterrichtet zurzeit an einer Bildungseinrichtung mit Bezug zu Österreich.

F10 ist in Mexiko aufgewachsen, hat dort Deutsch als Fremdsprache gelernt. F10 hat weder eine Germanistik- noch eine DaF/DaZ-Ausbildung gemacht und unterrichtet aktuell an einem Gymnasium.

F11 ist in Mexiko aufgewachsen, hat dort Deutsch als Fremdsprache gelernt und hat an der ENALLT die Lehrer*innenausbildung absolviert. Momentan unterrichtet F11 an einer Universität und privat.

F12 ist in Mexiko aufgewachsen, hat dort Deutsch als Fremdsprache gelernt und an der UNAM ein Germanistikstudium abgeschlossen. F12 unterrichtet aktuell am Goethe-Institut.

Eine der befragten Lehrkräfte erwähnte bereits vor dem Interview, dass sie ihre verwendeten Lehrwerke und ihre aktuelle Bildungseinrichtung nicht namentlich nennen möchte. Die anderen Lehrenden haben offen über ihre aktuellen Institutionen und Lehrwerke gesprochen.

3.3 Datenaufbereitung

Bevor die gesammelten Daten der Leitfadeninterviews mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, mussten diese durch eine Transkription aufbereitet werden. Bei einer wörtlichen Transkription wird ein erhobener Text komplett verschriftlicht, was die Voraussetzung für die anschließende qualitative Inhaltsanalyse bietet. Da der Inhalt der Leitfadeninterviews im Fokus steht und um eine bessere Lesbarkeit dieses zu erhalten, wurden die Interviews in Schriftdeutsch übertragen, weitere Angaben wie etwa zu nonverbalen Ereignissen oder zur Aussprache wurden nicht beachtet. Bei dieser Art der Transkription handelt es sich laut Mayring (2016) um die meistangewandte Protokolltechnik. Hierbei wird der Dialekt, wenn möglich, nicht in das Transkript übernommen. Nach dem Abschluss der Transkription wurden die Absätze nummeriert, so kann bei der anschließenden Analyse und Diskussion zitiert werden und

Absätze einfacher gefunden werden (Dresing & Pehl, 2018, S. 17, 29; Mayring, 2016, S. 85, 89, 91).

Folgende aus dem Buch von Dresing & Pehl (2018) übernommenen Transkriptionsregeln, wurden für die vorliegenden Transkriptionen angewandt (Dresing & Pehl, 2018, S. 21, 22, 24).

- Partikel wie „mhm“ und „ähm“ werden unabhängig der unterschiedlichen Betonungen einheitlich geschrieben.
- Pausen werden erst ab circa drei Sekunden wie gefolgt geschrieben (...)
- Die jeweiligen Sprecher*innenbeiträge bekommen einen eigenen Absatz. Zwischen jedem Beitrag befindet sich eine freie, leere Zeile.
- Wörter, die nicht verständlich sind, werden mit (unv.) markiert. Bei einer Vermutung wird diese mit einem Fragezeichen in Klammer gekennzeichnet. (*Vermutung?*)
- Die Satzform bleibt bei syntaktischen Fehlern erhalten. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angepasst. (Bsp.: „hamma“ – haben wir) Dialekte werden, wenn möglich, in eine Standardvarietät übersetzt. Umgangssprachliche Partikel werden wie gesagt transkribiert.
- Eine von den Teilnehmenden zitierte wörtliche Rede wird in Anführungszeichen gesetzt.
- Wortverkürzungen wie etwa „mal“ statt „einmal“ werden wie gesprochen transkribiert.
- Abbrüche von Wörtern oder Sätzen werden mit „/“ markiert: „Ich habe mir aber Sor/ Gedanken gemacht.“
- Wortdoppelungen werden immer transkribiert.

Folgende Abkürzungen werden im Transkript verwendet:

F: Proband*in

I: Interviewerin

3.4 Datenauswertung

3.4.1 Die qualitative Inhaltsanalyse

Als Erhebungsinstrument wurde die zu den meistangewandten Auswertungsmethoden der sozialwissenschaftlichen Textanalyse zählende qualitative Inhaltsanalyse gewählt, mit der der Inhalt von großen Materialmengen qualitativ-interpretativ ausgewertet werden kann. Bei der Datenauswertung werden die gesammelten Daten sequenziell, regelgeleitet und systematisch analysiert. Dabei muss beachtet werden, dass die qualitative Inhaltsanalyse an die gesammelten Daten und den Forschungsfragen speziell angepasst wird. Ein theoriegeleitetes und am Material entwickeltes Kategoriensystem mit ausgearbeiteten Kodierregeln bestimmt Kategorien, welche aus den Daten extrahiert werden (Fenzl & Mayring, 2017, S. 333; Mayring, 2016, S. 114; Mayring & Fenzl, 2019, S. 633-634).

Die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse setzt sich aus zwei Schritten zusammen. Im ersten Schritt werden Kategorien, welche induktiv an den gesammelten Daten oder vorab theoriegeleitet-deduktiv entwickelt werden, mit verschiedenen Textabschnitten verortet. Trotz sehr exakter inhaltsanalytischer Regeln handelt es sich hier um einen qualitativ-interpretativen Prozess. In der hier vorliegenden Arbeit wurden die ersten Kategorien am Leitfaden abgeleitet und im weiteren Verlauf der Datenauswertung mithilfe der gesammelten Daten induktive Kategorien entwickelt. Die Kategorien wurden anschließend in einer ersten teilweisen Analyse erprobt und bei Bedarf angepasst. Nach der erfolgreichen Erprobung begann die eigentliche Analyse, in der Textpassagen expliziten Kategorien zugeordnet wurden (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634, 636). Die gesammelten Daten werden in diesem Schritt nicht frei interpretiert, die Analyse ist stark regelgeleitet und folgt einem Ablaufmodell und spezifisch formulierten Regeln, welche für die jeweils vorliegende Analyse entwickelt werden (Mayring & Fenzl, 2019, S. 636).

Es wurden verschiedene qualitativ-inhaltsanalytische Techniken entwickelt. Mayring (2015) unterscheidet zwischen drei Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassen, Explikation und Strukturierung. Letztere wird für die Inhaltsanalyse der hier vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit angewandt. Bei der Strukturierung wird wie bereits erwähnt, eine konkrete Struktur aus den gesammelten Daten mithilfe von vorab definierten Kriterien, also einem Kategoriensystem herausgearbeitet. Dabei werden Textteile, welche

durch die einzelnen Kategorien zugeordnet werden können, geregelt extrahiert (Mayring, 2015, S. 67, 68, 97; Mayring & Fenzl, 2019, S. 637).

Mayring (2015) beschreibt weiters vier Formen der strukturierenden Inhaltsanalyse. Für diese Arbeit wird die inhaltliche Strukturierung gewählt, um mithilfe des ausgearbeiteten Kategoriensystems spezifische Inhaltsbereiche und -aspekte aus den Textdaten herauszufiltern und den Inhalt dieser Daten zu strukturieren (Kuckartz, 2018, S. 101; Mayring, 2015, S. 99, 103)

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

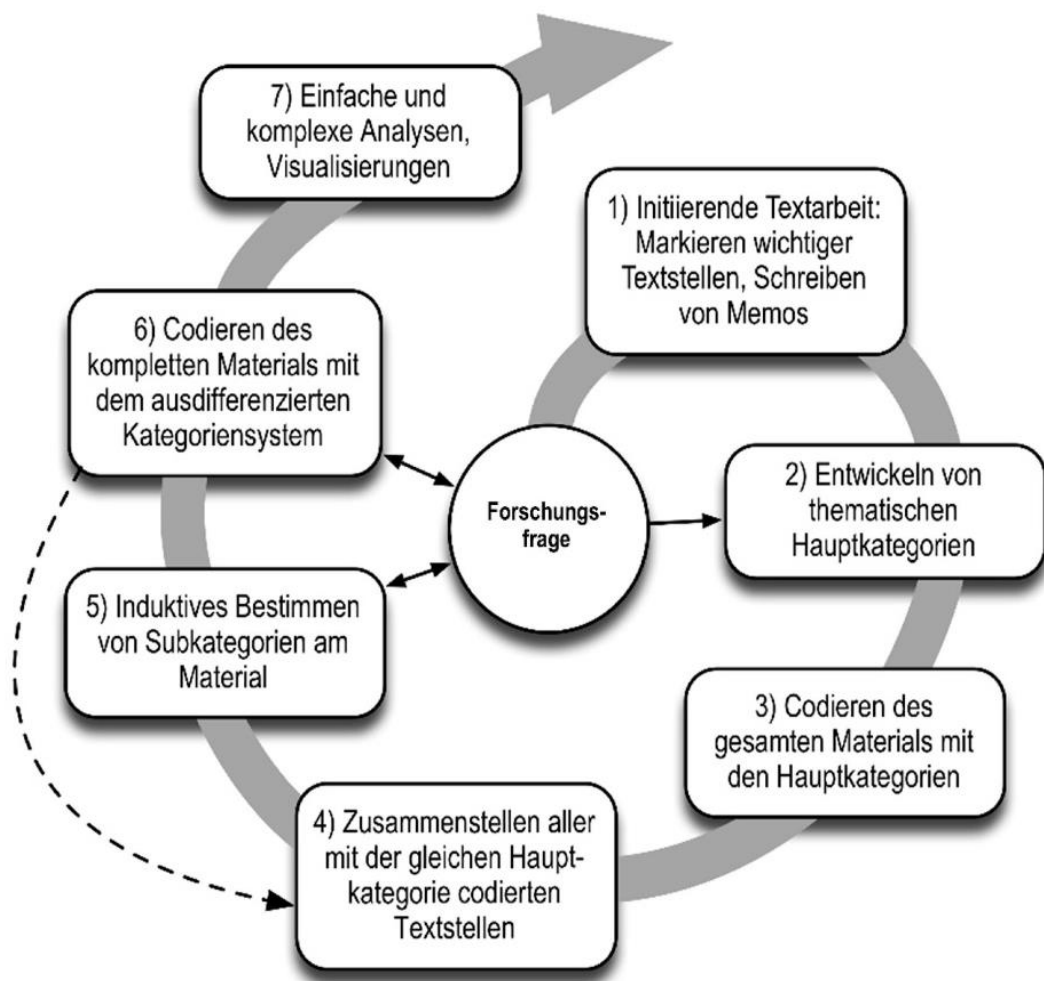


Abbildung 2: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100)

Kuckartz (2018) zeigt mithilfe der Grafik in Abbildung 2, die Phasen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse auf, an welche sich im Laufe der Analyse dieser Arbeit

gehalten wurde und welche im weiteren Verlauf genauer erläutert werden (Kuckartz, 2018, S. 100).

In der ersten Phase wurden das Material aufmerksam gelesen, bedeutende Textstellen markiert und Besonderheiten, sowie mögliche Auswertungsideen kommentiert (Kuckartz, 2018, S. 101). Anschließend wurden die thematischen Hauptkategorien entwickelt. Diese ließen sich an dem für die Arbeit ausgearbeiteten Leitfaden herleiten, da diese bereits die Datenerhebung leitete. Durch das in der ersten Phase erwähnte intensive Lesen des Textmaterials kann dies zu zusätzlichen wichtigen Themen und weiterführend zu induktiven Hauptkategorien führen. Diese meist geringe Anzahl von Hauptkategorien diente in der weiter unten beschriebenen fünften Phase als Ausgangspunkt und als eine Art Suchraster, mit dem die Daten auf das Vorliegen bestimmter Inhalte durchsucht und kategorisiert wurden (Kuckartz, 2018, S. 95-97, 101, 103; Mayring, 2015, S. 97). Im weiteren Verlauf empfiehlt sich ein erster Probedurchlauf durch einen Teil des Materials, um die bereits ausgearbeiteten Hauptkategorien und ihre Definitionen auf ihre exakte Anwendbarkeit zu untersuchen (Kuckartz, 2018, S. 102).

In der dritten Phase wurden die kompletten Daten mit den Hauptkategorien in einem ersten Codierungsprozess kodiert und Textabschnitte den jeweils passenden Kategorien zugeordnet. Hier ist des Weiteren anzumerken, dass ein Textabschnitt oder Satz auch zu mehreren Haupt- und Unterkategorien zugeteilt werden kann, wodurch sich codierte Abschnitte überlappen können (Kuckartz, 2018, S. 102). Kuckartz (2018) formuliert im Hinblick des Zuordnens von Textstellen einige Kodierregeln. Normalerweise werden Sinneinheiten kodiert, dabei wurde bei der hier vorliegenden Kodierung darauf geachtet, dass die gewählte Textstelle auch alleinstehend und ohne des Interviewkontexts verständlich ist. Es wurde bei jeder Textstelle die gesamte Sinneinheit kodiert, jene kann auch aus mehreren Sätzen oder Absätzen bestehen. Die Interviewer-Frage wurde in einem Fall mitkodiert, da sie für das Verständnis bedeutend war (Kuckartz, 2018, S. 103, 104). Während des Kodierens wurden Textteile, die mehr als ein Thema ansprechen, auch mehrfach zu unterschiedlichen Kategorien zugeordnet.

In der vierten Phase wurden alle Textstellen, die mit derselben Kategorie kodiert wurden, gruppiert (Kuckartz, 2018, S. 106).

In der fünften Phase wurden die Unterkategorien induktiv an den Daten bestimmt. Bei der Bildung dieser Kategorien muss darauf geachtet werden, dass sie einfach und differenziert sind. Je mehr Unterkategorien gebildet werden, desto exakter müssen diese

definiert werden und es besteht eher die Möglichkeit, dass diese falsch kodiert werden, oder die Schwierigkeit passende Textstellen zu finden (Kuckartz, 2018, S. 106, 108). In der unten angeführten Kategorienübersicht (Anhang B) wird genau definiert, welche Daten unter eine bestimmte Kategorie fallen, sodass klar ist welche Textbestandteile welcher Kategorie zugeordnet werden müssen. Des Weiteren sind auch Ankerbeispiele zu den jeweiligen Kategorien aufgeführt, diese bestehen aus Zitaten der gesammelten Daten. Zusätzlich dazu wurden auch Kodierregeln erarbeitet, um Abgrenzungsprobleme zwischen den unterschiedlichen Kategorien vermeiden zu können (Kuckartz, 2018, S. 121; Mayring, 2015, S. 97, 99). Bevor die eigentliche Analyse gestartet wurde, wurde das Kategoriensystem an einem Materialausschnitt erprobt, was zu Zusammenlegungen von sechs zu drei Kategorien geführt hat. Diese Schritte können auch in Anhang 2 nachvollzogen werden.

In der sechsten Phase wurde der zweite Kodierungsprozess des gesamten Materials anhand der Unterkategorien durchgeführt (Kuckartz, 2018, S. 110). Bevor die eigentliche Analyse startete, wurde mit der Summary Grid-Funktion von MAXQDA alle Textstellen einer Kategorie für eine Person jeweils zusammengefasst. Daraufhin erfolgt in der siebten Phase die eigentliche Analyse, darin wird auch die Ergebnisdiskussion vorbereitet. Die Unterkategorien stehen dabei im Zentrum der Auswertung. Die den Kategorien zugeordneten Paraphrasen wurden anhand der Unterkategorien zusammengefasst (Kuckartz, 2018, S. 118, Mayring, 2015, S. 103). Mithilfe dieser Zusammenfassungen wurden im nächsten Schritt in einem Ergebnisbericht die Ergebnisse aufgezeigt und diskutiert, sowie Zusammenhänge zwischen und innerhalb der Kategorien analysiert. Dabei ist es wichtig, die Ergebnisse nicht mit einem Hauptaugenmerk auf die Quantität zu präsentieren, der Fokus liegt vielmehr auf dem qualitativen Inhalt, welcher mit Beispielen ergänzt wird (Kuckartz, 2018, S. 119).

Ein großer Vorteil durch den Einsatz von computergestützten Analyseprogrammen ist die Erhöhung der Qualität der qualitativen Datenanalyse (Kuckartz, 2018, S.6). Für die Erstellung des Kategoriensystems, das Kodieren und das Auswerten durch die qualitative Inhaltsanalyse wurde mit einer zweiwöchigen Demoversion des Programms MAXQDA gearbeitet. Die Entscheidung fiel auf dieses Programm, weil die Demoversion kostenlos heruntergeladen und verwendet werden kann und die Bedienung von MAXQDA im Vergleich zu anderen Programmen wie etwa QCAmap unkompliziert zu erarbeiten war. Mit MAXQDA kann das Kategoriensystem direkt im Programm erstellt und bearbeitet werden, mithilfe von Tabellen können einfach Zusammenfassungen zu bestimmten

Kategorien und Transkripten erstellt werden und es bietet eine große Anzahl von Analysefunktionen an.⁸ Vor allem die bereits oben erwähnte Summary Grid-Funktion, in der alle gesammelten Aussagen der Proband*innen zu den jeweiligen Kategorien in Tabellen aufgezeigt wurden und dadurch einfach zusammengefasst werden konnten, hat die weitere Auswertung mithilfe der Summary Tabellen, in der diese erstellten Zusammenfassungen übersichtlich dargestellt wurden, erheblich erleichtert.

3.4.2 Kodierleitfaden

<u>Hauptkategorien</u>	<u>Unterkategorien</u>
HK1: Persönliche Hintergrundinformationen	UK1.1: Herkunft und ehemalige Wohnorte
	UK2: Unterrichtserfahrung
	UK1.3: DaF-Lernprozess
	UK1.4: Wissen über österreichisches Deutsch
	UK1.5: Wissen über Österreich
	UK1.6: Persönlicher Bezug zu Österreich und österreichischem Deutsch
HK2: Ausbildung	UK2.1: DaF-Ausbildungen/Germanistik-Ausbildungen
	UK2.2: Österreichisches Deutsch und Plurizentrik in der Aus-/Fort- und Weiterbildung
HK3: Österreichisches Deutsch und Plurizentrik im eigenen Unterricht	UK3.1: Rolle und Vermittlung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik im Unterricht
	UK3.2: Austriazismen
	UK3.3: Behandlung von deutschen Varietäten und Varianten im Unterricht (unten aktualisieren)
	UK3.4.: Eingesetzte österreichische Materialien und Lehrmittel
	UK3.5: Reaktion der Lernenden auf die deutschen Varietäten/österreichisches Deutsch

⁸ <https://www.maxqda.de/inhaltsanalyse>, letzter Zugriff, am 18. Mai 2022

	UK3.6: Gründe für die Vermittlung von österreichischem Deutsch und Plurizentrik
	UK3.7: Gründe gegen die Vermittlung von österreichischem Deutsch/Plurizentrik
	UK3.8: Häufigkeit der Vermittlung von österreichischem Deutsch und Plurizentrik
	UK3.9: Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralamerikanischen DaF-Unterricht.
	UK3.10: Vergleich deutscher Sprache und spanischer Sprache im Hinblick auf die Plurizentrik
HK4: Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts	UK4.1: Plurizentrik und österreichisches Deutsch im DaF-Lernprozess
	UK4.2: Bezüge zu Österreich und Rolle des österreichischen Deutsch (in) der Bildungseinrichtung
	UK4.3: Eingesetzte DaF-Lehrwerke und die darin realisierte Vermittlung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik
	UK4.4: Kolleg*innen und österreichisches Deutsch
	UK4.5: Negative Ansichten des österreichischen Deutsch
	UK4.6: AMPAL im Hinblick auf österreichisches Deutsch und Plurizentrik
	UK4.7: Vermutungen hinsichtlich der geringen Vermittlung des österreichischen Deutsch in Zentralmexiko
	UK4.8: Beziehungen zwischen Österreich und Mexiko
	UK4.9: Verantwortung der Vermittlung des österreichischen Deutsch und Plurizentrik

Tabelle 1: Kodierleitfaden

4. Ergebnisse

4.1 Präsentation und Diskussion

Da die Rolle des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht stark von den individuellen Hintergründen der befragten DaF-Lehrkräfte abhängt, werden die beiden Forschungsfragen, welche im Anschluss noch einmal dargestellt werden, gemeinsam beantwortet.

Welche Rolle spielt das österreichische Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden? Inwiefern ist der Hintergrund bezüglich der Ausbildung oder Herkunft der Lehrkräfte ausschlaggebend dafür, ob und in welchem Ausmaß österreichisches Deutsch im Unterricht behandelt wird?

Das österreichische Deutsch spielt im zentralmexikanischen DaF-Unterricht generell nur eine kleine Rolle, wodurch die erste Vorannahme in Kapitel 1.2 bestätigt werden kann. Trotzdem vermitteln alle der befragten Lehrkräfte vor allem die Plurizentrik, aber auch das österreichische Deutsch in ihrem Unterricht. Durch diese Erkenntnisse zeigt sich ein anderes Bild, als von Ransmayr (2005) beschrieben, in dem ein Großteil der Lehrkräfte mit einem monozentrischen Ansatz unterrichtet (Ransmayr, 2005, S. 149,159). Aufgrund der von den befragten Lehrenden beschriebenen Kolleg*innen, auf die im Folgenden noch genauer eingegangen wird, lässt sich jedoch ein weitgehend monozentrischer Ansatz bei nichtösterreichischen Kolleg*innen ohne Bezug zu Österreich vermuten. Wie groß die Rolle des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik ist, hängt vor allem mit der Herkunft der Lehrkräfte zusammen, ob sie etwa in Österreich aufgewachsen sind. Hiermit bestätigt sich eine weitere Vorannahme bezüglich der ausschlaggebenden Hintergründe der Lehrkräfte. Neben der erwähnten Herkunft hängt die Vermittlung auch mit dem persönlichen Bezug, der sich häufig aufgrund von individuellen Erfahrungen während des DaF-Lernprozesses oder selten der Ausbildung entwickelt hat, zusammen. Als Auslöser für ihr Interesse, ihren Bezug zu Österreich und dem österreichischen Deutsch nennen die Teilnehmenden etwa eine österreichische Lehrkraft, eine österreichische Professorin, oder auch eine ehemalige österreichische Chefin.

Einige befragte Lehrkräfte erwähnen selbst explizit, dass das österreichische Deutsch und auch teilweise die Plurizentrik nur von Lehrenden behandelt wird, die selbst persönliches

Interesse daran haben, selbstständig dazu recherchieren und thematische Unterrichtspläne, oder -materialien erstellen, während Lehrkräfte, die zur Thematik kein Wissen besitzen oder großes Interesse haben, dieses nicht in ihrem Unterricht behandeln. Sie sprechen von einer individuellen Verantwortung der einzelnen Lehrkraft, vor allem, da sie auch von den Bildungseinrichtungen keine Unterstützung, bezüglich Materialien, bekommen. „[...] und dann gleichzeitig, weil es im Lehrwerk kommt es nicht wirklich vor, also man hat glaube ich dann auch sehr wenig, außer Eigeninitiative [...]“ (F7, Z. 36)

Für die tatsächliche Behandlung des österreichischen Deutsch und auch der Plurizentrik im DaF-Unterricht sind neben der Herkunft und den individuellen Bezügen, auch die Bildungseinrichtungen, wodurch sich die Vorannahme dazu bestätigt, und die verwendeten Lehrwerke ausschlaggebend. Österreichische, mexikanische und bundesdeutsche Lehrkräfte vermitteln das österreichische Deutsch, oder auch die Plurizentrik trotz persönlichem Bezug und Interesse nicht, wenn sie von ihren Institutionen etwa die Vorgabe bekommen nur das bundesdeutsche Deutsch zu unterrichten, sich an die Lehrwerke, welche diese Thematik meist sehr gering behandeln, halten, oder die Lernenden gezielt auf bestimmte Prüfungen, meist das Goethe-Zertifikat, vorbereiten müssen. Einige dieser Lehrenden äußern explizit den Wunsch, dass sie dem österreichischen Deutsch und der Plurizentrik in ihrem Unterricht eine größere Rolle zukommen lassen möchten, können diesen jedoch aufgrund der bereits genannten Vorgaben der Bildungseinrichtungen, oder des persönlichen Unwissens samt Unsicherheiten nicht umsetzen. „Mhm, da ich auch kein, kein Experte von dieser Variante bin, ähm, mhm, spielen sie ähm oder kommen sie kaum vor, sozusagen, ähm. Ja, ja also das ist ein bisschen traurig, aber ja darüber spreche ich kaum oder habe ich ähm, verfüge ich über keine Mittel das zu vermitteln.“ (F3, Z. 22)

Die Mehrheit der Lehrkräfte beschreibt, die Bezüge ihrer Bildungseinrichtung zu Österreich, oder dem österreichischen Deutsch als kaum bis gar nicht vorhanden. Viele dieser Lehrer*innen betonen, dass ihre aktuellen Institute sehr deutschlandzentriert sind und geben an, dass weder das österreichische Deutsch noch die Plurizentrik in den Lehrplänen, beziehungsweise Curricula angesprochen werden. Zwei Lehrende, eine österreichische und eine nichtösterreichische, die in Österreich studiert hat, beschreiben sich selbst als einzigen Bezug ihrer aktuellen Einrichtung zu Österreich.

Obwohl das österreichische Deutsch bereits seit Ende der 1980er Jahre als Standardvarietät gilt (Ransmayr, 2005, S.181), kann mithilfe dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass das österreichische Deutsch nach wie vor von vielen Institutionen nicht als Standardvarietät akzeptiert wird, während das bundesdeutsche Deutsch weiterhin als das wichtigere

und richtigere Deutsch angesehen wird und Lehrkräfte tatsächlich die Vorgabe bekommen ausschließlich oder hauptsächlich das bundesdeutsche Deutsch zu vermitteln. Einige Lehrende vermuten, dass vor allem die Deutschlandzentriertheit und die große wirtschaftliche Bedeutung von Deutschland zur Priorisierung des bundesdeutschen Deutsch beiträgt, auch das Interesse der Mehrheit der Lernenden liegt auf Deutschland und selten auf Österreich. Aufgrund der bereits oberhalb in Kapitel 3.2.2 beschriebenen komplizierten Suche nach Proband*innen und den Aussagen der befragten Lehrkräfte kann hier auch beobachtet werden, dass ein Großteil der zentralmexikanischen Bildungseinrichtungen der Plurizentrik keine Bedeutung zukommen lässt.

Der Großteil der eingesetzten DaF-Lehrwerke wird von den Bildungseinrichtungen vorgegeben. Neben einem österreichischen DaZ-Lehrwerk sind die in den Interviews erwähnten Lehrwerke von bundesdeutschen Verlagen und deutschlandzentriert. In allen während der Interviews erwähnten Lehrwerken wird zumindest ein wenig, jedoch sehr selten auf die deutschen Standardvarietäten eingegangen. „Wir arbeiten mit der Lehrwerkreihe Menschen und ja, also ich habe keine ausführliche Lehrwerksanalyse von Menschen gemacht, aber das ist eher Deutschland- oder bundesdeutsch orientiert.“ (F4, Z. 24)

In den von den Lehrkräften beschriebenen Lehrwerken wird das Thema der Plurizentrik meist vermittelt in dem Austriazismen und Helvetismen genannt werden, jedoch wird nicht weiter auf diese Wörter eingegangen. Ungeachtet dessen erhalten, wie bereits Hägi-Mead 2006 feststellte, das österreichische und das schweizerische Deutsch nach wie vor einen Sonderstatus und sind dem bundesdeutschen Deutsch auch in den Lehrwerken nicht gleichgestellt (Hägi-Mead, 2006, S.178). Zwei Lehrkräfte erwähnen weiters die sehr klischeehafte, stereotypische Behandlung der deutschen Varietäten und Varianten darin.

Generell finden die meisten Lehrkräfte, dass das österreichische Deutsch und die Plurizentrik in den DaF-Lehrwerken nicht genügend und authentisch vermittelt werden, obwohl in den letzten Jahren ein Zuwachs beobachtet werden konnte. „Weil die Darstellung in den Lehrwerken absolut ungenügend ist und wenig Realität abbildet, finde ich.“ (T7, Z. 20) Ein Teil der befragten Lehrer*innen hält sich fast ausschließlich an die von der Bildungseinrichtung vorgegebenen Lehrwerke, wodurch die Plurizentrik im Unterricht eindeutig zu kurz kommt. Diese Erkenntnisse zeigen, dass die aktuellen DaF-Lehrwerke die Vermittlung der Plurizentrik im DaF-Unterricht negativ beeinflussen und die Plurizentrik unbedingt einen fixen Platz in den Lehrwerken einnehmen muss, damit der DaF-Unterricht plurizentrischer wird.

Für die Vermittlung von deutschen Varietäten und Varianten setzen die befragten Lehrkräfte zusätzlich zu den Lehrwerken vielfältige Materialien ein. Sie berichten von Videos, Texten, Audios, Musik, Podcasts und verschiedenen Materialwebseiten.

Zehn der befragten Lehrkräfte beschreiben von ihnen eingesetzte Materialien zum österreichischen Deutsch. Dabei setzen sie besonders vielseitige und authentische Materialien ein, wie etwa Original-Webseiten (Zeitungen, Nachrichten, Kulturstätten), Musik, soziale Netzwerke und auch selbst erstelltes.

Alle Lehrkräfte, die Deutsch selbst als Fremdsprache gelernt haben, berichten, dass sie während ihres DaF-Lernprozesses kaum bis keine Erfahrungen mit dem österreichischen Deutsch und der Plurizentrik erlebt haben und hauptsächlich bundesdeutsche Lehrer*innen hatten, die die bundesdeutsche Standardvarietät in ihrem Unterricht vermittelten und das österreichische Deutsch und die Plurizentrik nicht oder kaum. Eine dieser Lehrenden hatte dabei auch ein negatives Erlebnis mit einer lehrenden Person, die die österreichische Aussprache nicht falsch, jedoch als Hindernis für die Kommunikation angesehen hat. Ransmayr (2006) stellte in ihrem Buch fest, dass das österreichische Deutsch von DaF-Lehrkräften teilweise als Problem betrachtet wird.

Weiters erwähnt eine Lehrkraft, dass sie aufgrund ihrer schlechten Erfahrungen bezüglich der Plurizentrik und auch des österreichischen Deutsch diese Thematiken besonders intensiv in ihren Unterricht miteinbezieht. Eine andere Lehrende hingegen erzählte, dass sie nur das österreichische und bundesdeutsche Deutsch behandelt und begründet dies damit, dass ihre Schüler*innen noch zu jung für die Behandlung der gesamten Thematik der Plurizentrik seien.

In der Ausbildung wird das österreichische Deutsch, unabhängig ob in Österreich, Deutschland, oder Mexiko, nicht sehr intensiv behandelt. Die Aussage von Hägi (2015), dass die Plurizentrik der deutschen Sprache sowohl in DaF/DaZ-Ausbildungen, aber auch für zukünftige Lehrkräfte, die Deutsch als Erstsprache unterrichten, kaum von Bedeutung ist, (Hägi, 2015, S. 117) konnte durch die Interviews bestätigt werden. In Österreich ist die Thematik laut zwei ehemaligen Studierenden an der Universität Wien das ganze Studium lang präsent, eine betont explizit, dass ihr bereits bestehendes Interesse durch ihr Studium gewachsen ist. Zwei österreichische Lehrende haben eine DaF/DaZ-Zusatzausbildung in Österreich abgeschlossen. Beide berichten, dass das österreichische Deutsch zwar angesprochen wird, jedoch nicht mehr darauf eingegangen wurde. „Sprachlich ist

eigentlich auch nur eben abgedeckt worden, was dann wirklich auch in den Lehrbüchern vorkommt [...]“ (F6, Z. 14)

Die zwei bundesdeutschen Lehrkräfte haben ihre DaF-Ausbildungen an bundesdeutschen Institutionen, einer Universität in Deutschland und dem Goethe-Institut, abgeschlossen. In ersterer wurde die Plurizentrik zwar in einem Seminar erwähnt, jedoch nicht weiter darauf eingegangen, während in zweiterer, des bereits im theoretischen Teil beschriebenen Weiterbildungsprogramms „Deutsch lehren lernen“ die Plurizentrik in allen von der Lehrkraft besuchten Modulen „praktisch non-existent“ (F2, Z.10) war.

Das österreichische Deutsch und die Plurizentrik werden auch in Mexiko nur in wenigen Kursen behandelt. Zwei mexikanische Lehrende haben eine Germanistikausbildung, jedoch keine DaF-Ausbildung abgeschlossen. In ihrem Studium wurde nicht auf das österreichische Deutsch explizit hingewiesen, lediglich wurde österreichische Kultur und Literatur behandelt. Trotzdem erwähnen zwei mexikanische Lehrkräfte, dass das Interesse am österreichischen Deutsch durch österreichische Unterrichtende in der Deutschlehrer*innenausbildung an der ENALLT, an der regelmäßig OEAD-Lektor*innen unterrichten, und weiters das Interesse einer weiteren Befragten aufgrund einer Lehrerin in ihrem DaF-Lernprozess geweckt wurde. „Aber zum Glück war unsere erste Lehrerin eine Österreicherin. Und ja, sie hat uns viel über Österreich beigebracht.“ (F11, Z. 28)

Der Großteil der befragten Lehrkräfte ist für den DaF-Unterricht qualifiziert. Weitere Lehrkräfte, die keine DaF-Ausbildung abgeschlossen haben, haben zumindest ein Germanistikstudium absolviert. Nur eine befragte Person hat in keinen der beiden Fachbereiche eine Ausbildung. Zudem haben alle Teilnehmenden, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, ein sehr gutes Deutschniveau. Die hier durchgeführte Studie gibt nur einen kleinen Einblick in die aktuelle Situation in Zentralmexiko, weiters wurde spezifisch nach ausgebildeten DaF-Lehrkräfte gesucht. Dadurch kann zu den in Kapitel 2.3.2 erwähnten Aussagen bezüglich des Mangels an qualifizierten DaF-Lehrkräften (Auswärtiges Amt, 2020, Pflieger, 2014, Hann, 2002) keine aussagekräftigen Feststellungen gemacht werden.

Fünf Lehrer*innen berichten, dass sie regelmäßig Fortbildungen besuchen. Einerseits in Mexiko präsent, vor der Pandemie, aktuell auch österreichische online. Fortbildungen aus Österreich gehen oft auf die österreichische Standardvarietät ein und vergleichen diese mit der bundesdeutschen, jedoch wird hier laut einer Lehrkraft nicht darauf eingegangen, wie man die Thematik am besten im Unterricht behandeln könnte. Andere Lehrende berichten von Fortbildungen, die von bundesdeutschen Institutionen organisiert werden,

welche nicht auf die Plurizentrik der deutschen Sprache eingehen. Die deutsche Sprache wird in vielen Fortbildungen und Weiterbildungen, soweit diese nicht direkt das österreichische Deutsch oder die Plurizentrik als Thema haben, nicht als plurizentrische Sprache behandelt. „[...] also Deutsch wird, ich würde sagen, ganz allgemein behandelt. Ich meine bei diesen Fortbildungen spricht man nicht über Deutsch aus Deutschland und Deutsch aus Österreich und Deutsch aus der Schweiz, sondern Deutsch und DACHL-Raum zum Beispiel.“ (F3, Z. 18)

Während der Interviews haben drei Lehrkräfte die von ihnen besuchte Fortbildung des AMPALs erwähnt. Dabei hat sich herausgestellt, dass AMPAL bei den Treffen besonders darauf achtet, dass alle drei deutschen Standardvarietäten vertreten sind. Dazu konnten trotz nachträglicher Recherche keine weiteren Informationen gefunden werden, da auch die AMPAL-Webseite dazu keinen Bericht veröffentlicht hat.

Interessanterweise hatte ein Großteil der nichterstsprachlichen Lehrkräfte, während ihres DaF-Lernprozesses und ihren Ausbildungen, hauptsächlich Kontakt zu bundesdeutschem Deutsch, zusätzlich haben vier dieser auch einen Studienaustausch in Deutschland gemacht. Trotzdem sind ihnen die wenigen Kontakte mit dem österreichischen Deutsch, oder auch mit der Plurizentrik in Erinnerung geblieben und prägen nun ihr Interesse, ihre persönlichen Ansichten zu dem Thema sowie ihren eigenen Unterricht. Diese Erkenntnis zeigt, dass selbst, wenn im Lernprozess oder in der Aus- beziehungsweise Fortbildung, das österreichische Deutsch, oder die Plurizentrik nur selten angesprochen wird, bleibt das den Lernenden in Erinnerung. Eine Lehrkraft spricht dabei auch an, dass laut ihren eigenen jahrelangen Erfahrungen österreichische Lehrende allgemein intensiver, authentischer und öfter die österreichische Kultur und auch die Vielfalt der deutschen Kulturen vermitteln.

Im DaF-Lernprozess zweier Lehrkräfte wurde das österreichische Deutsch und die Plurizentrik kaum vermittelt, einer der beiden hatte dadurch auch Kommunikationsschwierigkeiten in Süddeutschland. Daraufhin haben sie diese Ereignisse zum Anlass genommen jene Thematiken intensiver in ihrem eigenen Unterricht zu behandeln und ihre Schüler*innen vor ähnlichen Erlebnissen zu bewahren. „[...] Ja, also ich möchte, dass sie also mehr über Deutschland und Österreich und der Schweiz lernen und nicht nur Deutschland, weil, ja, ich habe nichts über Österreich gewusst [...]“ (F4, Z. 32)

Alle befragten Lehrkräfte haben Interesse an der Plurizentrik. Je intensiver der Bezug zum österreichischen Deutsch ist, unabhängig davon, ob die Lehrkraft aus Österreich

kommt, oder ein großes persönliches Interesse besteht, desto größer ist die Rolle des österreichischen Deutsch im Unterricht. Dabei muss nochmals erwähnt werden, dass nicht alle dieser Lehrkräfte, aufgrund von Vorgaben der aktuellen Bildungseinrichtungen, momentan die Möglichkeit haben, die Thematik, trotz persönlichem Wunsch, in ihren Unterricht einbeziehen zu können.

Im Unterricht der interviewten österreichischen Lehrkräfte spielen das österreichische Deutsch, sowie die Plurizentrik eine recht große Rolle. Sie sprechen über die Vermittlung der Thematik mit einer großen Selbstverständlichkeit, einige betonen dabei, dass sie im Unterricht immer wieder das österreichische Deutsch, auch spontan, oder wenn es zum aktuellen Material oder Thema passt, besprechen. Einige österreichische Lehrende betonen, dass sie Austriaismen explizit behandeln, wenn bundesdeutsche Wörter, die sie selbst nicht verwenden würden, im Unterricht vorkommen. „[...] ich versuche es zumindest irgendwie, also weniger, dass es immer so explizit thematisiert wird, sondern ich versuche das viel implizierter einzubauen, dass ich einfach, dass es für mich im Unterricht eine Normalität ist, dass sie österreichische Sprecher*innen, Schweizer Sprecher*innen hören [...]“ (F7, Z. 20)/ „Ähm, also ich bin mehr oder weniger, eigentlich damit jeden Tag auseinandergesetzt. Dadurch, dass man als Österreicher vor der Klasse steht [...] es kommt dann wirklich jeden Tag.“ (F6, Z. 24)

An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass die befragten österreichischen Lehrkräfte aktuell an Bildungseinrichtungen mit Bezug zu Österreich, oder an Institutionen, an denen sie keine strengen Vorgaben bezüglich Standardvarietäten oder Inhalte erhalten, unterrichten. Dadurch können sie neben den vorgegebenen Lehrmaterialien auch eigene einsetzen und den Unterricht so gestalten, dass die Plurizentrik und das österreichische Deutsch Teil dieses ist.

Wie das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im Unterricht eingesetzt werden, hängt weiters häufig vom Niveau der Lernenden ab. Dabei wird vor allem der Vergleich und das Nennen von Austriaismen, beziehungsweise Teutonismen und Helvetismen auf niedrigeren Niveaus angesprochen. Im Gegensatz dazu wird die Thematik in höheren Niveaus meist implizit anhand von Texten, oder anderen oft authentischen Materialien vermittelt. Weitere Lehrende erwähnen, dass sie Plurizentrik erst auf höheren Niveaus thematisieren, da sie sonst das Gefühl haben, dass ihre Lernenden überfordert sind, oder nichts verstehen. Hägi-Mead (2006) beschreibt, dass Lernende nur mit Überforderung reagieren können, wenn Lehrkräfte bei den beiden produktiven Fertigkeiten Schreiben

und Sprechen unterschiedliche Varietäten lehren (Hägi-Mead, 2006, S. 114, 115). Besonders stark auf die Unterschiede zwischen dem österreichischen und dem bundesdeutschen Deutsch gehen die zwei befragten österreichischen Lehrkräfte ein, die neben DaF, auch weitere Schulfächer auf Deutsch unterrichten. Während der Großteil der anderen österreichischen Lehrkräfte in ihrem Unterricht das österreichische und das bundesdeutsche Deutsch nicht explizit kontrastieren.

Dass sich bundesdeutsche Lehrkräfte, wie von Kellermeier-Rehbein (2014) erläutert, der deutschen Standardvarietäten nicht bewusst sind, konnte in dieser Arbeit nicht aufgezeigt werden (Kellermeier-Rehbein, 2014, S. 27, 28). Die befragten bundesdeutschen und auch mexikanischen Lehrer*innen verfügen über Kenntnisse bezüglich der Plurizentrik und den deutschen Varianten, jedoch können sie nicht so sicher mit den Begrifflichkeiten umgehen. Die zwei bundesdeutschen Lehrkräfte berichten, dass das österreichische Deutsch und die Plurizentrik nur manchmal und hauptsächlich in höheren Niveaus eine Rolle in ihrem Unterricht spielen und sie die Thematik fast ausschließlich mittels der in den Lehrwerken vorkommenden Inhalte vermitteln.

Zudem können auch alle interviewten Lehrkräfte Eigenschaften des österreichischen Deutsch nennen. Ein Großteil der Teilnehmenden hat besonders den Wortschatz, die Austriazismen, und die phonetische Ebene hervorgehoben. Dabei haben die Lehrer*innen sehr unterschiedliche Begriffe benutzt. „Ich weiß, dass es Unterschiede sogar in den Artikeln gibt, im Wortschatz, [...]“ (F2, Z.16) / „Ja, das österreichische Deutsch hat einfach Begriffe, die österreichspezifisch sind, also österreichisches Deutsch.“ (F5, Z.12) / „Vor allem halt auch der Unterschied auf der phonetischen Ebene, den hört man ja auch im österreichischen Standarddeutsch als erstes, oder?“ (F7, Z.18) Wie in Kapitel 4.2 noch genauer aufgezeigt wird, sind nur wenige Lehrkräfte auf die Austriazismen eingegangen, wodurch hier auch Vermutungen aufgestellt werden können, dass der Begriff möglicherweise nicht allen bekannt ist.

Die Erzählungen über aktuelle und ehemalige nichtösterreichische Kolleg*innen der befragten Lehrkräfte zeigen ein ganz anderes Bild. Einigen Lehrenden, welche an der Studie teilgenommen haben, fällt es grundsätzlich schwer über die Ansichten ihrer Kolleg*innen zum österreichischen Deutsch zu berichten. In vielen Einrichtungen wird dieses Thema nicht, oder kaum unter Kolleg*innen diskutiert und besprochen. Weiters erwähnen hier einige Lehrer*innen, dass sie aufgrund der COVID19-Pandemie und dem Online-Unterricht den Großteil ihrer Kolleg*innen gar nicht persönlich kennen und aktuell generell der Austausch zwischen der Kollegenschaft kaum oder nicht vorhanden ist.

Weitere Lehrkräfte berichten, dass sie bei ihren Kolleg*innen oft auf Desinteresse, Unverständnis und Unwissen stoßen, aber auch negative Kommentare bezüglich des österreichischen Deutsch zu hören bekommen. Von einigen Kolleg*innen und auch Institutionen in Mexiko wird das österreichische Deutsch nicht als korrektes Deutsch angesehen. „[...] gerade in Mexiko bin ich immer wieder so, das ist kein richtiges Deutsch, also, ähm gewöhne dir an Hochdeutsch zu sprechen, Standarddeutsch zu sprechen.“ (F6, Z. 32)

Nur wenige interviewte Lehrende berichten davon, dass sie das österreichische Deutsch mit Kolleg*innen innerhalb ihrer Bildungseinrichtung diskutieren, dabei handelt es sich, ausgenommen von einem erwähnten mexikanischen Kollegen, um österreichische Kolleg*innen.

Die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht wurde von elf befragten Lehrkräften eingeschätzt. Die Mehrheit vertritt den Standpunkt, dass es nicht wirklich, beziehungsweise nicht relevant ist. Viele Lehrkräfte erwähnen insbesondere die große Relevanz des bundesdeutschen Deutsch in Zentralmexiko. Diese Meinung begründen einige damit, dass ein Großteil der Lernenden nach Deutschland gehen möchte. Zwei Lehrende nehmen an, dass die deutsche Sprache zwar generell in Mexiko sehr wichtig ist, die unterschiedlichen Varietäten und Varianten hingegen für die Lernenden unbedeutend sind. Nur eine Lehrkraft beschreibt das österreichische Deutsch im zentralamerikanischen DaF-Unterricht als allgemein relevant, da es in Zukunft für die Lernenden als Kommunikationsmittel in unterschiedlichen deutschsprachigen Regionen gilt.

Die meisten Lehrkräfte nennen viele persönliche Gründe für die Vermittlung von österreichischem Deutsch. Im Gegensatz dazu erwähnen sie Gründe, die sie selbst nicht beeinflussen können, gegen die Behandlung der Thematik im Unterricht. Es wurden in den Interviews weitaus mehr Gründe (32 Kodierungen) für die Vermittlung und Vorteile dieser als gegen sie (19 Kodierungen) genannt. Während einige Lehrkräfte nur Gründe für die Behandlung von österreichischem Deutsch und der Plurizentrik angeben, beschreibt nur eine Lehrkraft ausschließlich Gründe dagegen. Das persönliche Interesse war der von Lehrkräften am häufigsten direkt genannte Grund für den Einsatz von österreichischem Deutsch. „[...] also für mich persönlich ist das interessant, ich finde so auch Dialekte innerhalb Deutschlands ein interessantes Thema, was man auf jeden Fall unbedingt im Unterricht einbauen sollte [...]“ (F1, Z. 34)

Ein Großteil der Lehrenden findet es nötig und wichtig, dass die Lernenden über die Plurizentrik Bescheid wissen und von der Ansicht, dass nur ein korrektes Deutsch existiert, weggelassen werden. Einige Lehrkräfte begründen die Vermittlung von Plurizentrik und vor allem das österreichische Deutsch damit, dass die Lernenden durch diese in Zukunft keine Kommunikationsprobleme in deutschsprachigen Regionen, in denen nicht die meist im Unterricht vermittelte, bundesdeutsche Variante, gesprochen wird haben werden und, dass sie auf reale Situationen in den deutschsprachigen Ländern vorbereitet sind. Weitere Lehrkräfte erwähnen, dass sie den Lernenden bewusst machen möchten, dass Deutsch mehr und vielseitiger als nur das Land Deutschland ist und um von der Deutschlandzentriertheit, die mit dem Lernen der deutschen Sprache verbunden ist, wegzugehen. „Dass die deutsche Sprache etwas Größeres ist, als nur Deutschland, als nur ein einziges Land.“ (F11, Z. 42)

Die bereits beschriebene aktuelle Situation, vor allem im Hinblick auf Vorgaben, in vielen Bildungseinrichtungen wird von einigen Lehrkräften als Hauptgrund angegeben, warum in ihrem Unterricht das österreichische Deutsch und die Plurizentrik nicht vermittelt werden. „[...] das hier sehr schwer ist, ähm, wenn, was meistens der Fall ist, wenn Institutionen selber oder ähm, oder die Chefs einfach keine Arbeit dazu machen, dass dann Material vorhanden ist oder, dass du Zeit im Unterricht dafür hast [...]“ (F8, Z. 46)

Als Gründe gegen den Einsatz von österreichischem Deutsch oder der Plurizentrik werden von vielen befragten nichtösterreichischen Lehrkräften weitere Unsicherheit und auch Unwissen genannt, wobei einige Lehrkräfte die Verantwortung dieser Wissenslücke bewusst auf ihre Ausbildungen schieben und diese geringe Behandlung auch kritisieren. „[...] also ich glaube ähm, da es wie ich schon gesagt habe, für mich ein Thema ist, wo ich keinen Bezug dazu habe [...] aber tatsächlich fühle ich mich da auch nicht so sicher ähm, weil wie gesagt das etwas ist, was ich nicht kenne und ich weiß nicht, wie es verwendet wird [...]“ (F2, Z. 14) Aufgrund dieser und weiterer ähnlichen Aussagen kann die Vorannahme, dass Lehrkräfte das österreichische Deutsch kaum unterrichten, da es ihnen an Wissen fehlt, bestätigt werden. Trotzdem greifen diese Lehrkräfte die Thematiken zumindest manchmal in ihrem Unterricht auf. Gleichzeitig erwähnen diese Lehrenden ihr Interesse und ihren Wunsch, dass diese Thematik mehr in Aus- und Weiterbildungen behandelt wird und sie diese dann zukünftig besser in ihrem Unterricht einsetzen können. Die Aspekte der Unsicherheit und des Unwissens werden auch von Hägi (2015) erläutert, die Problematiken tauchen bereits bei zukünftigen DaF-Lehrenden in ihrem Studium auf und werden meist nicht gelöst. (Hägi, 2015, S. 117)

Eine weitere Lehrkraft spricht auch die schlechten Arbeitsbedingungen und die schlechte Bezahlung als möglichen Grund für die geringe Vermittlung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik an. Diese Aspekte werden auch von Pflieger (2014) und Steffen & Jaeschke (2019) in Verbindung mit der generell schlechten Ausbildung der mexikanischen DaF-Lehrkräfte genannt. Weiters nennen einige Lehrkräfte auch die Wünsche der Lernenden als Grund dafür, dass sie sich auf die bundesdeutsche Standardvarietät konzentrieren und die Plurizentrik kaum Teil ihres Unterrichts ist.

Die Vorannahme, dass Lehrkräfte sich größtenteils an die bundesdeutsche Varietät halten, kann also teilweise bestätigt werden. Die bundesdeutsche Standardvarietät ist die bevorzugte Varietät, jedoch sind dabei oft die Bildungseinrichtungen oder auch die Lernziele der Lernenden ausschlaggebend.

Die Lehrkräfte erzählen, dass sie sehr unterschiedliche Reaktionen ihrer Lernenden auf die deutschen Varietäten und Varianten wahrnehmen. Großteils reagieren sie sehr positiv und interessiert. Einige Lernende finden die Unterschiede zu Beginn komisch und ungewohnt, oder verstehen sie nicht, reagieren überrascht, schockiert, oder demotiviert. Jedoch bemerken sie bald, dass sie doch mehr verstehen und fragen dann von selbst bezüglich verschiedener Varianten, Dialekte oder Unterschiede nach und finden diese Aspekte toll und interessant, wodurch sie schlussendlich sehr positiv auf die deutschen Varianten und Varietäten reagieren und Spaß daran haben. Eine Lehrende meint, dass die Lernenden positiver und interessierter reagieren, wenn sie die besondere Bedeutung dieses Themas für die Lehrkraft bemerken.

Einige Lehrer*innen erwähnen in diesem Zusammenhang auch, dass ihre Lernenden mithilfe des Vergleichs zwischen der Plurizentrik der spanischen und der deutschen Sprache die Aspekte der Vielfalt der deutschen Sprache besser verstehen. Insgesamt sechs der interviewten Lehrenden haben in den Interviews den Vergleich zwischen den Varietäten und Varianten der deutschen und der spanischen Sprache betont. Mithilfe dieser Vergleiche vermitteln sie den Lernenden allgemein die Diversität und Unterschiede der deutschen Sprache verständlich. Dadurch möchten die Lehrkräfte den Lernenden bewusstmachen, dass keine richtigen oder falschen Varietäten und Varianten existieren, alle respektiert werden sollen und sie für das Verständnis der deutschen Sprache von Bedeutung sind.

Auf eine von Wiesinger (1997a) angesprochene mögliche negative Erfahrung in deutschsprachigen Ländern aufgrund des Unwissens bezüglich der Plurizentrik und verschiedenen gesprochenen Varianten in diesen Ländern gehen auch zwei Lehrende während der Interviews ein (Wiesinger, 1997a, nach Wiesinger, 2014, S. 19,20). Eine österreichische Lehrkraft erzählt eine Anekdote über einen Lernenden, welcher in ihrem Unterricht seine ersten Erfahrungen mit den deutschen Varietäten und Varianten gemacht hatte und daraufhin mit dem Deutschlernen aufhören wollte. Diesen Schock beschreibt die Lehrende als Teil des Sprachenlernens, den diese deutschlernende Person sonst in einem deutschsprachigen Land erlebt hätte. Die zweite Lehrkraft, die selbst Deutsch als Fremdsprache gelernt hat, berichtet von einer negativen Erfahrung in Süddeutschland. „[...] Wenn man ein fremdes Land besucht und versucht die Sprache zu nutzen und wenn die Sprache nicht so ist, wie du es gelernt hast, dann wird man frustriert. Das ist mir passiert.“ (F11, Z. 54)

Nur eine bundesdeutsche Lehrkraft beschreibt die Reaktionen ihrer Lernenden auf die deutschen Varietäten und Varianten eher negativ, da sie der Meinung ist, dass die Lernenden aufgrund des anfänglichen Nichtverstehens die deutschen Varietäten lustig und gleichzeitig irritierend finden.

Durch die zwei befragten ehemaligen ENALLT-Student*innen, die die Lehrer*innenausbildung *Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas* abgeschlossen haben und der aktuellen OEAD-Lektorin an der UNAM kann die große Bedeutung der OEAD-Lektor*innen festgestellt werden. Beide Student*innen berichten allgemein, dass das österreichische Deutsch und die Plurizentrik kaum Teil ihrer Ausbildung waren. Jedoch erwähnen sie, dass die wenigen Inhalte bezüglich des österreichischen Deutsch in den von OEAD-Lektor*innen geführten Kursen vermittelt wurden. Dadurch wird die Förderung der österreichischen Sprache und Kultur durch die Lektor*innen bewusst. Weiters betont eine aktuelle OEAD-Lektorin, dass sie in den Phonetikkursen der Lehrer*innenausbildung explizit auf die Plurizentrik und das österreichische Deutsch eingeht und auch in ihren anderen Kursen regelmäßig implizit die Thematik vermittelt. Zusätzlich hat sie bereits Fortbildungen und Workshops für ihre Kolleg*innen organisiert, die das österreichische Deutsch behandeln.

Laut Glaboniat & Peresich (2020) gewinnt die Plurizentrik gegenwärtig in DaF-Prüfungen immer mehr an Bedeutung, wodurch plurizentrische Inhalte immer öfter in Lehrwerke inkludiert und daraufhin auch im DaF-Unterricht regelmäßiger behandelt werden, ein positiver Washback-Effekt sozusagen. Leider konnten in dieser Arbeit auf DaF-Prüfungen bezogen ganz andere Erkenntnisse hinsichtlich der Akzeptanz von ÖSD in

Deutschland und die Durchführung dieser Prüfungen in Mexiko festgestellt werden. Zwei Lehrende führen auf, dass ÖSD-Prüfungen von Universitäten in Deutschland nicht akzeptiert werden. Eine dieser Lehrkräfte erwähnt daraufhin, dass die Bildungseinrichtung, in der sie aktuell unterrichtet, seit diesen Problematiken nur noch Goethe-Prüfungen abnimmt. Aufgrund dessen vermutet die Lehrkraft einen Rückgang der Bedeutung des österreichischen Deutsch im Unterricht, also kann in diesem Fall ein negativer Washback-Effekt beobachtet werden. „[...] dann fanden sie das ganz absurd, oder sogar sinnlos, dass sie ein Zertifikat ablegen, dass sie total, ja also das keine Rolle für die Deutschen spielte.“ (Transkript F10, Pos. 38) Auf der ÖSD-Webseite ist eine Liste mit deutschen Universitäten⁹, die das ÖSD akzeptieren, veröffentlicht, dabei wird nicht angesprochen, ob es Universitäten gibt, die dieses Zertifikat nicht akzeptieren. Allgemein kann aufgrund der Aussagen der beiden Lehrkräfte davon ausgegangen werden, dass in ihren Bildungseinrichtungen der Fokus auf den Prüfungen liegt, im Falle der befragten Lehrenden hauptsächlich auf dem Goethe-Zertifikat und somit auf dem bundesdeutschen Deutsch. Gleichzeitig deutet diese Erkenntnis darauf hin, dass das österreichische Deutsch nach wie vor dem bundesdeutschen Deutsch, zumindest an diesen deutschen Universitäten, nicht gleichgestellt ist.

4.2 Diskussion des Kategoriensystems

Wie bereits in Kapitel 3.4.1 erwähnt, wurden die Hauptkategorien anhand der vier Themenblöcke des Leitfadeninterviews abgeleitet. Zudem wurden auch einige Unterkategorien mittels der Erzählaufforderungen und der offenen Fragen des Leitfadens entwickelt. Die weiteren Unterkategorien entstanden anhand in den Transkripten bemerkte Häufigkeiten.

⁹ <https://www.osd.at/die-pruefungen/anererkennung-von-oesd-pruefungen/> , letzter Zugriff, am 10. April 2022

▼  Codesystem	456
▼  Persönliche Hintergrundinformationen	0
 Herkunft und ehemalige Wohnorte	12
 Unterrichtserfahrung	14
 DaF-Lernprozess	7
 Wissen über österreichisches Deutsch	15
 Wissen über Österreich	5
 Persönlicher Bezug zu Österreich und ÖD	20
▼  Ausbildung	0
 DaF-Ausbildungen/Germanistik-Ausbildungen	24
 ÖD und Plurizentrik in der Aus-/Fort- und Weiterbildung	27
▼  Plurizentrik und österreichisches Deutsch im eigenen Unterricht	0
 Rolle und Vermittlung des österreichischen Deutsch/Plurizentrik	30
 Austriazismen	8
 Behandlung von deutschen Varietäten im Unterricht	24
 Eingesetzte österreichische Materialien und Lehrmittel	19
 Reaktion der Lernenden auf die deutschen Varietäten/ÖD	24
 Gründe für die Vermittlung von ÖD/Plurizentrik	32
 Gründe gegen die Vermittlung von ÖD/Plurizentrik	19
 Häufigkeit der Vermittlung von ÖD und Plurizentrik	23
 Relevanz des österreichischen Deutsch im Unterricht	16
 Vergleich deutscher Sprache und spanischer Sprache-Plurizentrik	10
▼  Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts	0
 Plurizentrik und österreichisches Deutsch im DaF-Lernprozess	6
 ÖD und Bezüge zu Ö in der Bildungseinrichtung	32
 Eingesetzte DaF-Lehrwerke und Vermittlung ÖD und Plurizentrik	28
 Kolleg*innen und österreichisches Deutsch	20
 Negative Ansichten des österreichischen Deutsch	5
 AMPAL im Hinblick auf österreichisches Deutsch und Plurizentrik	5
 Vermutungen hinsichtlich der geringen Vermittlung des ÖD in Zmx	17
 Beziehungen zwischen Österreich und Mexiko	6
 Verantwortung der Vermittlung ÖD/Plurizentrik	8
 Sets	0

Abbildung 3: Codesystem MAXQDA

Das oben abgebildete Codesystem aus MAXQDA besteht aus 27 Unterkategorien, mit welchen die zwölf Transkripte insgesamt 456-mal kodiert wurden.

Generell sind die Häufigkeiten der meisten Kategorien für diese qualitative Arbeit nicht sehr relevant, da der Fokus auf den Inhalten der kodierten Aussagen liegt und es weiters auch wenige aussagekräftige Überschneidungen einzelner Kategorien gibt. Trotzdem konnten mithilfe der Analysefunktionen von MAXQDA einige wenige interessante Erkenntnisse festgestellt werden, die in diesem Kapitel aufgezeigt und diskutiert werden.

Bei Befragten mit besonders großem Interesse am österreichischen Deutsch und auch an der Plurizentrik, unabhängig davon, ob die Person in Österreich aufgewachsen ist, konnten mehr Textstellen kodiert werden. Die Dauer der Interviews war dabei nur teilweise ausschlaggebend. Das kürzeste Interview hatte die wenigsten Kodierungen, während das längst die meisten Kodierungen hatte. Jedoch gibt es ähnlich lange Interviews mit sehr unterschiedlicher Anzahl von Kodierungen.

Die Kategorien *UK 3.6 Gründe für die Vermittlung von österreichischem Deutsch und Plurizentrik* und *UK4.2 Bezüge zu Österreich und Rolle des österreichischen Deutsch (in) der Bildungseinrichtung* wurden mit 32-mal, sowie die *UK3.1 Rolle und Vermittlung des österreichischen Deutsch/Plurizentrik im Unterricht* mit 30 Kodierungen am häufigsten kodiert. Die große Kodieranzahl der Kategorien UK4.2 und UK3.1 war zu erwarten, da in den Interviews direkt nach diesen Informationen befragt wurde. Die Menge an Kodierungen der Kategorie UK3.6, sowie auch der UK 3.7, in der Gründe gegen die Vermittlung genannt werden, war jedoch unerwartet, diese Aspekte wurden von den Teilnehmenden selbstständig angesprochen, da sie im Laufe des Leitfadens nicht von der Interviewführerin aufgegriffen wurden. Im Vergleich zu UK 3.6 wurde die UK 3.7, also Gründe gegen die Vermittlung, mit 19-mal um einiges weniger kodiert, was zeigt, dass die Lehrkräfte die Vermittlung mehrheitlich positiv sehen. Hier muss, wie bereits sehr ausführlich in Kapitel 4.1 diskutiert wurde, nochmals betont werden, dass bei den Gründen gegen die Vermittlung meist die Bildungseinrichtungen, das Unwissen, oder die Interessen der Lernenden genannt werden, die die Lehrenden teilweise nicht beeinflussen können, während für die Vermittlung meist sehr persönliche Gründe, wie das Interesse, oder die persönliche Relevanz erläutert wurden.

Drei Lehrkräfte nennen ausschließlich Gründe für die Vermittlung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik, während eine Person nur Gründe gegen diese aufzählt. Drei weitere Lehrende erwähnen mehr positive Gründe, drei Teilnehmende nennen jeweils die gleiche Anzahl an Gründen dafür und dagegen. Nur eine Person zählt mehr Gründe gegen die Behandlung der Thematik auf und nur eine Lehrkraft erwähnt keine Gründe. Bei Lehrenden, die eine große Anzahl an Gründen für die Vermittlung von österreichischem Deutsch und der Plurizentrik genannt haben, konnte ein besonders hohes Interesse an der Thematik wahrgenommen werden. Weitere aus diesen Zahlen resultierende Erkenntnisse konnten dabei nicht festgestellt werden.

Hinsichtlich der Ausbildung wurde die *UK2.2 Österreichisches Deutsch und Plurizentrik in der Aus-/Fort- und Weiterbildung* am häufigsten in den Transkripten der ehemaligen Studierenden der Universität Wien kodiert. Dies könnte, wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt, darauf hinweisen, dass die Thematik in diesem Studium kontinuierlicher und intensiver Teil von Lehrveranstaltungen war, beziehungsweise ist.

Obwohl die Unterkategorien *UK3.2 Austriazismen* und *UK3.9 Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralamerikanischen DaF-Unterricht* explizit im Leitfaden angesprochen wurden, konnten nur wenige passende Textstellen zu diesen kodiert werden. Trotzdem wurde UK3.9 von elf der zwölf Teilnehmenden angesprochen, jedoch haben sie sich bei ihren Antworten sehr kurz gefasst.

Möglicherweise haben nicht alle Teilnehmenden den Begriff *Austriazismen* verstanden, da nur sechs Personen auf die Erzählaufforderung eingegangen sind. Wie bereits in Kapitel 4.1 betont wurde, hat ein Großteil der Interviewpartner*innen den Wortschatz als charakteristisch für das österreichische Deutsch genannt, sie haben dabei jedoch kaum den Terminus *Austriazismus* benutzt.

Überwiegend konnte festgestellt werden, dass Textstellen die mit der *UK3.1 Rolle und Vermittlung des österreichischen Deutsch/Plurizentrik im Unterricht* kodiert wurden jeweils auch mit den Unterkategorien *UK3.3 Behandlung von deutschen Varietäten und Varianten im Unterricht*, *UK3.4 Eingesetzte österreichische Materialien und Lehrmittel* und *UK 3.8 Häufigkeit der Vermittlung von österreichischem Deutsch und Plurizentrik* kodiert wurden. Diese drei Aspekte sind für die eigentliche Rolle und Vermittlung der DaF-Lehrkräfte ausschlaggebend und enthielten oft für mindestens zwei dieser Kategorien relevante Informationen.

4.3 Limitationen

Aufgrund der Tatsache, dass alle interviewten Lehrkräfte Interesse am österreichischen Deutsch und der Plurizentrik haben, stellen die Ergebnisse nicht die repräsentative Situation aller DaF-Lehrkräfte in Zentralmexiko dar. Die präsentierte Studie gibt einen ersten limitierten Einblick über das österreichische Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht anhand von Lehrenden, die Interesse an der Plurizentrik und dem österreichischen Deutsch haben und größtenteils auch einen persönlichen Bezug zur Thematik haben. Für

die Studie wurden, wie bereits im Kapitel 3.2.2 erläutert, speziell DaF-Lehrkräfte gesucht, die aktuell in Zentralmexiko DaF unterrichten, eine DaF-, oder Germanistikausbildung abgeschlossen haben und Erfahrung mit der Thematik der Plurizentrik und/oder dem österreichischen Deutsch haben.

Es wurden zu Beginn hauptsächlich ehemalige Kolleg*innen und österreichische DaF-Lehrkräfte kontaktiert. Grundsätzlich hat sich die Suche nach Teilnehmenden wie bereits im Kapitel 3.2.2 angesprochen wurde als sehr schwierig gestaltet. Jegliche E-Mails an verschiedene Bildungseinrichtungen blieben ausnahmslos unbeantwortet, auch auf einen persönlichen Besuch, beziehungsweise einen Anruf zwei dieser Einrichtungen wurde von den Institutsverantwortlichen nicht reagiert. Des Weiteren haben sich einige Lehrkräfte, die bereits zugesagt haben, vor der Konkretisierung eines Termins nicht mehr gemeldet.

Durch diese Problematiken hat sich der geplante Zeitraum der Interviews um einige Wochen verlängert. Im Nachhinein betrachtet hätte diese Verzögerung durch eine noch intensivere und vorzeitigere Suche und Kontaktierung zumindest verkürzt werden können.

Die beschriebenen Schwierigkeiten bei der Suche nach Teilnehmenden könnte auf ein mögliches Desinteresse der kontaktierten Personen und Bildungseinrichtungen, die nicht auf meine Anfrage reagiert haben, hinweisen.

In den ausgesendeten Emails an Privatpersonen, sowie Bildungseinrichtungen wurden der genaue Ablauf, die Voraussetzungen für die Teilnahme am Interview, sowie einige Informationen bezüglich des Datenschutzes und der Weiterverarbeitung der Daten beschrieben. Die in Facebook-Gruppen für DaF/DaZ-Lehrkräfte veröffentlichten Postings enthielten dieselben Informationen. Einige der interviewten Personen haben weitere Lehrkräfte empfohlen, die auch die oben erwähnten Informationen mittels Nachricht erhalten haben.

Trotz genauer Angaben bezüglich der Voraussetzungen hat sich bei einer Person herausgestellt, dass diese weder eine DaF- oder Germanistikausbildung noch an DaF-Fort-, beziehungsweise Weiterbildungen teilgenommen hat. Trotzdem konnte diese Person einige für die Arbeit relevanten Aspekte nennen. Weiters haben drei Personen teilgenommen, die nur wenig zur Plurizentrik und dem österreichischen Deutsch in ihrem Unterricht berichten konnten, wodurch diese Interviews sehr kurz geworden sind, aber dennoch interessante Aspekte festgestellt werden konnten.

Schlussendlich konnte weiters auch nicht die gewünschte Ausgeglichenheit der Herkünfte der befragten Lehrkräfte erreicht werden. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte ist in Österreich oder Mexiko aufgewachsen, nur zwei Personen in Deutschland.

Die direkte Anwesenheit in Mexiko hat die Organisation der Interviews wesentlich erleichtert. Obwohl ein Großteil der Interviews online über Zoom durchgeführt wurde, konnten auch zwei Lehrkräfte befragt werden, die ein präsenten Treffen bevorzugt haben. Weiters war es auch von Vorteil, dass sich die Autorin und die befragten Lehrkräfte in derselben Zeitzone befanden.

5. Fazit

Das österreichische Deutsch spielt im zentralmexikanischen DaF-Unterricht allgemein nur eine sehr kleine Rolle. Trotzdem wird es dort von den befragten DaF-Lehrkräften häufiger und vielfältiger unterrichtet als aufgrund der eigenen Erfahrungen der Autorin, sowie der Literaturrecherche und des aktuellen Forschungsstands, erwartet wurde. Überraschend war vor allem das große Interesse aller interviewten Lehrkräfte, selbst wenn diese kein großes Wissen über die Plurizentrik und das österreichische Deutsch haben. Weiters erkennen alle Lehrende, die an den Interviews teilgenommen haben, die deutsche Sprache als plurizentrisch an und kennen die deutschen Standardvarietäten sowie die Vielfalt der Varianten.

Zwanzig Jahre nach Hanns Studie 2002 hat sich bezüglich der Vermittlung des österreichischen Deutsch im DaF-Unterricht nicht viel verändert. Nach wie vor beziehen Lehrkräfte, die einen persönlichen Bezug zu Österreich haben, das österreichische Deutsch häufiger und vielfältiger in ihren Unterricht ein. Weiters sind die Herkunft, sowie das persönliche Interesse der interviewten Lehrkräfte für die Behandlung des österreichischen Deutsch und auch der Plurizentrik im eigenen Unterricht besonders ausschlaggebend, während die Ausbildung kaum Auswirkungen darauf hat. Generell wird die Thematik der Plurizentrik und des österreichischen Deutsch in den Ausbildungen der befragten Lehrkräfte, unabhängig davon, ob diese in Österreich, Mexiko, oder Deutschland abgeschlossen wurden, nur gestreift und nicht explizit darauf eingegangen. Lediglich im DaF/DaZ-Master an der Universität Wien ist das österreichische Deutsch und dadurch auch die Plurizentrik laut der ehemaligen Studenten*innen während des

gesamten Studiums zumindest präsent. Mithilfe dieser Studie konnte aufgezeigt werden, dass die Lehrkräfte in ihren DaF-Ausbildungen nicht genügend in Hinblick auf die Plurizentrik ausgebildet werden. Dies wird auch von einigen Lehrkräften explizit angesprochen, die sich mehr Inhalte zu diesen Themen in ihrer Ausbildung gewünscht hätten, sowie aktuell in ihren Weiterbildungen wünschen würden. Aktuell berichten die Lehrkräfte, dass nur der Deutschlehrerverband Mexiko (AMPAL) die Plurizentrik und deutsche Standardvarietäten in Fortbildungen in Mexiko behandelt.

Dennoch wird das österreichische Deutsch dem bundesdeutschen, vor allem von Bildungseinrichtungen nicht gleichgestellt und nach wie vor von vielen Kolleg*innen als falsch und unbedeutend angesehen. Vor allem aufgrund der Vorgaben der aktuellen Bildungsinstitutionen der befragten Lehrkräfte, sowie der zu verwendenden DaF-Lehrwerke und eines meist großen Zeitdrucks haben viele nicht die Möglichkeit das österreichische Deutsch und die Plurizentrik in ihrem Unterricht zu vermitteln. Außerdem wird von den meisten Bildungseinrichtungen kein Material zur Thematik zur Verfügung gestellt. Besonders ausschlaggebend für die geringe Vermittlung von österreichischem Deutsch und der Plurizentrik sind neben den bereits erwähnten Weisungen der Bildungseinrichtungen das persönliche Unwissen und Unsicherheiten auf Seiten der nichtösterreichischen Lehrenden.

Durch diese Studie kann aufgezeigt werden, dass in den meisten DaF-Ausbildungen nach wie vor Nachholbedarf bezüglich der Plurizentrik besteht. Weiters besteht Aufholbedarf bei vielen Bildungseinrichtungen, die offensichtlich keine Plurizentrikenntnisse aufweisen, weiterhin die bundesdeutsche Standardvarietät als Standard sehen und diese den anderen zwei deutschen Standardvarietäten vorziehen. Aufgrund deren Unwissen, beziehungsweise Desinteresse findet die Plurizentrik, oder auch das österreichische Deutsch nur selten ihren Weg in den zentralmexikanischen DaF-Unterricht, selbst in den Klassenräumen von an der Thematik interessierten Lehrkräften. Daraufhin folgend können viele Lernende nicht auf die Realität der deutschen Sprache in den deutschsprachigen Ländern vorbereitet werden und vor negativen Erlebnissen, die von zwei Lehrkräften und auch von Wiesinger (1997a) angesprochen werden, nicht bewahrt werden. (Wiesinger, 1997a, nach Wiesinger, 2014, S. 19,20).

Abschließend kann aufgrund der gesammelten Kenntnisse nochmals zusammengefasst werden, dass das österreichische Deutsch und die Plurizentrik vor allem im DaF-Unterricht von österreichischen Lehrkräften und allgemein durch Eigeninitiativen der Lehrenden mit Interesse oder persönlichen Bezügen zu Österreich und zum

österreichischen Deutsch eine Rolle spielen. Jedoch können Bildungseinrichtungen die Vermittlung durch monozentrische Vorgaben, oder Vorgaben der Lehrwerke, eingrenzen.

Aufgrund der Erzählungen der Proband*innen über die negativen Erfragungen mit ihren Kolleg*innen und deren Unwissen, beziehungsweise Unsicherheiten über die Plurizentrik und das österreichische Deutsch würde es sich anbieten, Lehrende mit wenig, oder keinem Bezug/Interesse zum österreichischen Deutsch und/oder der Plurizentrik zu befragen. Um repräsentativere Ergebnisse zu erhalten, könnte die Studie mit einer größeren Anzahl von Teilnehmenden auf weitere Teile Mexikos, sowie mit den oben genannten Aspekten ausgeweitet und die qualitative eventuell mit quantitativer Forschung in Form von einem Fragebogen kombiniert werden.

Ein weiterer Ansatzpunkt für weiterführende Studien wäre das österreichische Deutsch und die Plurizentrik in Aus-, Weiter- oder Fortbildungen im DaF/DaZ-Bereich. Durch einen umfassenden Einblick könnten Problematiken bezüglich der Behandlung von Plurizentrik, mit einem Fokus auf das österreichische Deutsch, in DaF-Aus-, Weiter- oder Fortbildungen aufgezeigt und mögliche Lösungsansätze aufgestellt werden.

Literaturverzeichnis

Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: De Gruyter. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110872170>

Ammon, U. (2017) Grundbegriffe für plurizentrische Sprachen und ihre Operationalisierung – mit Bezug auf die deutsche Sprache und das „Variantenwörterbuch des Deutschen. In: Sieburg, H., Solms, H.-J., Ammon, U., Cretu, I.-N., Dürscheid, C., Elspaß, S., Häusler, S., Lenz, A., Leuschner, T., & Muhr, R. (Hrsg.) *Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Ansprüche - Ergebnisse – Perspektiven* (S. 5-22). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Ammon, U. (2019) Fördermöglichkeiten von Deutsch und Germanistik in der Welt im Überblick. In: Ammon, U., Schmidt, G., & Kellermeier-Rehbein, B. (Hrsg.), *Förderung der Deutschen Sprache Weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (S. 3-24). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Ammon et al. (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.

Ammon, U., Bickel, H. & Lenz, A. (2016). *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110245448>

Auswärtiges Amt (2020) *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> Zuletzt aufgerufen, am 13.Oktober 2021

Bach, G. & Viebrock, B. (2012). Was ist erlaubt? Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, S. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung* (S. 19 – 35). Tübingen: Narr.

Davies, W. (2019) Sprachnormen und Sprachnormvermittlung im muttersprachlichen Deutschunterricht: Theorie und Praxis und einige Überlegungen zur Relevanz für den DaF-Unterricht. In: Ransmayr, J. & Vasil'čenko, E. G. (Hrsg.), *Sprachliche Variation im Deutschen : unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven* (S. 27-38). Bern, Wien: Peter Lang.

de Cillia, R. (2019) Die Förderung der deutschen Sprache und Österreichs Auslandssprachen- und -kulturpolitik. In: Ammon, U., Schmidt, G. & Kellermeier-Rehbein, B. (Hrsg.), *Förderung der Deutschen Sprache Weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (S. 37-51). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Demming, S. (2010) Backwash-Effekt, der. In: Barkowski, H. (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 22-23). Tübingen/Basel: Francke.

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2019) *Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/dokumente/Ethikkodex-der-Deutschen-Gesellschaft-fur-Fremdsprachenforschung.pdf>

Dresing, T. & Pehl, T. (2018) *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf

Ebner, J. (2019). *Duden - Österreichisches Deutsch: Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich* (5., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Berlin: Dudenverlag.

El-Hariri, Y. (2009): *Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Studie zum österreichischen Deutsch*. Diplomarbeit. Universität Wien

Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCAmap: Eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 17(3), (S. 333–339).

Glaboniat, M. & Peresich, C. (2020) Das DACH-Prinzip in internationalen DaF-Prüfungen: Beispiele zur Umsetzung im Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) In: Shafer, N., Middeke, A., Hägi-Mead, S.

- & Schweiger, H. *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 217-234). Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen.
- Glabionat, M. (2021) Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD). *Der deutsche Lehrer im Ausland* 68 (1). (S. 109-111).
- Golsong, A. (2016). *Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde im DaF-Unterricht am Goethe-Institut Santiago de Chile: eine empirische Untersuchung*. Masterarbeit. Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/45202/1/47194.pdf>
- Gruhn, D.H. (2021) Publikationen der mexikanischen Germanistik im Wandel (1971-2018): Deutsch als Fremdsprache. *Pandaemonium germanicum*. Vol.24 (43), (S. 1-37)
- Gruber-Tschida, H. & Hartmann, S. (2021) Das Österreich Institut. Wir bringen Österreich zur Sprache-Deutschkurse im Auftrag der Republik Österreich. *Der deutsche Lehrer im Ausland* 68 (1). (S. 86-88)
- Harta, S. (2014): *Das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im DaF-Unterricht an den Österreich Instituten. Eine empirische Untersuchung*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Hägi, S. (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 37/2007. (S. 5-13).
- Hägi, S. (2013). Ammon 1995 didaktisiert: Die deutsche Sprache in DACH¹ und ihre Realisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schneider-Wiejowski, K., Kellermeier-Rehbein, B., & Haselhuber, J. (Hrsg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 537–548). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110309997.537>
- Hägi, S. (2015) Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. In: Lenz, A. (Hrsg.), *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert: Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* (S. 111-138). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hägi-Mead, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hann, S. (2002). *Konstruktion und Bearbeitung von Bildern zum deutschsprachigen Raum : Eine Fallstudie in der Lehrerfortbildung Deutsch als Fremdsprache zu Landeskunde und interkulturellem Lernen am Beispiel Mexiko*. Dissertation. Justus-Liebig-Universität Gießen. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2002/833/>
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Kiegelmann, M. (2020). Forschungsethik. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-246). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kellermeier-Rehbein, B. (2014). *Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Krumm, H-J. (2006) Normen, Varietäten und Fehler – Welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In: Neuland, E. (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 459-468). Frankfurt am Main/Wien: Lang.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Weinheim/Basel: Juventa Verlag GmbH.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage. ed., Grundlagentexte Methoden). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Legutke, M. & Schramm, K. (2016) Forschungsethik. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 108-117). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Markhardt, H. (2004). Das österreichische Deutsch im Rahmen der Europäischen Union. *Lebende Sprachen*, Vol. 49(1), (S. 15–22). <https://doi.org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/LES.2004.15>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring P. & Fenzl T. (2019) Qualitative Inhaltsanalyse. In: : Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633-647). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage) München/ Wien: De Gruyter Oldenbourg.
- Muhr, R. (1996). Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Zur Sprachrealität der deutschsprachigen Länder und zum Normbegriff im DaF-Unterricht. *Unterrichtspraxis/ Teaching German* 29/2. (S. 137-146)
- Muhr, R. (1993) Österreichisch-Bundesdeutsch-Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Muhr, R. (Hrsg.), *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen* (S. 108-123). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Muhr, R. (1995) Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff „Standardsprache“ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, R. (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. (S. 75-109). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Muhr, R. (2006). Nachwort: 10 Jahre Forschung zum Österreichischen Deutsch: Eine kritische Bilanz. In: Muhr, R. (Hrsg.), *Zehn Jahre Forschung zum Österreichischen Deutsch: 1995-2006. Eine Bilanz* (S. 289-292). Frankfurt am Main/Wien: Lang.
- Muhr, R. (2017). Das Österreichische Deutsch. In: Sieburg, H., Solms, H.-J., Ammon, U., Cretu, I.-N., Dürscheid, C., Elspaß, S., Häusler, S., Lenz, A., Leuschner, T., & Muhr, R. (Hrsg.) *Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Ansprüche - Ergebnisse – Perspektiven* (S. 23-41). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Österreich Institut (2020) *Jahresbericht 2020*. Wien. https://www.oesterreichinstitut.at/fileadmin/content/allelaender/Jahresbericht/oei_jahresbericht_2020.pdf
- Pfleger, S. (2014) Die Rolle des Lehrers im interkulturellen Unterricht Lateinamerikas. In: Herzig, K. (Hrsg.), *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika; Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis* (S. 61-75). Tübingen: Stauffenburg.
- Ransmayr, J. (2005). *Das österreichische Deutsch und sein Status an Auslandsuniversitäten: eine empirische Untersuchung an Germanistikinstitutionen in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn*. Dissertation. Universität Wien.
- Ransmayr, J. (2006). *Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ransmayr, J. (2015). Wie normal ist österreichisches Deutsch? Über das Normverständnis im Inland und im Ausland. In: Krausneker, V. (Hrsg.), *Meine Sprachen, meine Forschung und ich: SprachwissenschaftlerInnen reflektieren über ihre Arbeit; Festschrift für Rudolf de Cillia* (S. 181-193). Frankfurt am Main/Wien: Peter Lang Ed.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., & Gültekin-Karakoç, N. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 15-28). Paderborn: Schöningh.
- Russ, C. (1992) Variation im Deutschen. Die Perspektive der Auslandsgermanistik. *Der Deutschunterricht* 44 (6). (S. 5-15).
- Schmelter, L. (2014) Gütekriterien. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., & Gültekin-Karakoç, N. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. (S. 33-45). Paderborn: Schöningh.
- Schmidlin, R. (2017) Diglossie und Plurizentrik. Ergebnisse und Perspektiven zum Sprachgebrauch in der Deutschschweiz In: Sieburg, H., Solms, H.-J., Ammon, U., Cretu, I.-N., Dürscheid, C., Elspaß, S., Häusler, S., Lenz, A., Leuschner, T., & Muhr, R. (Hrsg.) *Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Ansprüche - Ergebnisse – Perspektiven* (S. 93-106). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Shafer, N. (2018). *Varietäten und Varianten verstehen lernen : zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Shafer, Naomi (2019) "Nicht der Rede wert? Zur Vielfalt der deutschen Sprache im Fach Deutsch als Fremdsprache," *German Journal Sprache Literatur Kultur: Vol. 2: Iss. 1, Article 4.* (S. 33-50). <https://dc.cod.edu/gj/vol2/iss1/4>

Spiekermann, H. (2010) Variation in der Deutschen Sprache. In: Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch* (S.343-359). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

Steffen, J & Jaeschke, D. (2019) Förderung von DaF in Mexiko. In: Ammon, U., Schmidt, G., & Kellermeier-Rehbein, B. (Hrsg.), *Förderung der Deutschen Sprache Weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. (S. 911-920). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Studer, T. (2002). Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber. Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. *Linguistik Online*, 10(1). (S. 113-131). <https://doi.org/10.13092/lo.10.927>

Wiesinger, P. (2014). *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte* (3., aktualisierte und neuerlich erw. Aufl.). Wien: Lit-Verl.

Witte, A. (2014) *Das Deutschlandbild mexikanischer Studierender: eine empirische Untersuchung*. Münster: Waxmann.

Zeinzinger, R. (2020). „Österreichisches Deutsch“ aus der Sicht von DaF-Lehrenden in Bosnien und Herzegowina. Eine soziolinguistische Sprachwahrnehmungs- und Spracheinstellungsstudie. Diplomarbeit. Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/61788/1/66577.pdf>

Zierer, K., Speck, K., & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung* (1. Aufl.). München; Basel: Reinhardt.

Žujović, Ž. (2019). *Der Stellenwert Österreichs im universitären DaF-Unterricht: Eine empirische Untersuchung in osteuropäischen Ländern*. Masterarbeit. Universität Wien.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsdesign.....	42
Abbildung 2: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100)	58
Abbildung 3: Codesystem MAXQDA	76

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kodierleitfaden.....	61
---------------------------------	----

Anhang

A. Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das mit mir am _____ von Frau Barbara Szobek geführte Gespräch aufgenommen, transkribiert und für die Auswertung im Rahmen der Masterarbeit „Österreichisches Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht“ verwendet werden darf. Dabei werden alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das transkribierte Interview unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte auch für Publikationszwecke verwendet werden darf. Dabei werden alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert.

Diese Erklärung kann jederzeit widerrufen werden.

Ort, Datum, Unterschrift _____

B. Kategorienübersicht mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln

Hauptkategorie 1: Persönliche Hintergrundinformationen			
Definition	In dieser Hauptkategorie werden persönliche Informationen der Interviewpartner*innen aufgezeigt. Dazu zählen etwa die Herkunftsländer, ehemalige Wohnorte, Unterrichtserfahrungen, ihr Lernprozess, ein persönlicher Bezug zu Österreich, sowie persönliches Wissen über Österreich, beziehungsweise das österreichische Deutsch.		
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
UK1.1: Herkunft und ehemalige Wohnorte	Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Herkunft der Interviewpartner*innen eingegangen, sowie, auf die Länder, in denen sie bereits gelebt haben.	„Also geboren wurde ich in Österreich, hab dort bis 21 Jahre auch gelebt [...]“ (F9, Z. 4)	Informationen über die Herkunft und ehemalige Wohnorte.
UK1.2: Unterrichtserfahrung	Die Unterrichtserfahrungen der Forschungspartner*innen werden in dieser Unterkategorie aufgezeigt.	„Ähm, also ich unterrichte (...) jetzt seit 2008, so ziemlich durchgehend und ähm, habe jetzt unterrichtet in letzter Zeit vor allem in Guadalajara und in Mexiko-Stadt [...]“ (F6, Z. 6)	alle Unterrichtserfahrungen
UK1.3: DaF-Lernprozess	Der Lernprozess von Deutsch als Fremdsprache, Orte und Arten des Lernens, wie etwa Institutionen, Privatunterricht oder Selbststudium. Dabei werden erlebte Erfahrungen und mögliche Herausforderungen betrachtet.	„Mhm, also, mhm, warte. Ich habe damit angefangen, als ich im Gymnasium war. ich war etwa siebzehn und ja, dann bin ich, also in der Universität eingetreten und bin ich also weitergelaufen und danach habe ich dieses Austauschprogramm gemacht. Da ist die Sprache quasi festgehalten, ja kann ich sagen. (F8, Z. 6)	Wie und wo die deutsche Sprache gelernt wurde.

UK1.4: Wissen über österreichisches Deutsch	In dieser Unterkategorie wird aufgezeigt, was die Forschungspartner*innen generell über das österreichische Deutsch wissen.	„Vor allem halt auch der Unterschied auf der phonetischen Ebene, den hört man ja auch im österreichischen Standarddeutsch als erstes, oder? Dann ähm klar die Wortebene, vor allem im Alltagswortschatz, im alltäglichen Wortgebrauch, [...] (F7, Z. 18)	alle erwähnten Informationen über das österreichische Deutsch, nicht über Österreich
UK1.5: Wissen über Österreich	In dieser Unterkategorie wird aufgezeigt, was die Forschungspartner*innen über Österreich, dazu zählen etwa kulturelle Aspekte, wissen.	„Und naja ich denke auch viel an die Kultur zum Beispiel, die Schriftsteller, Joseph Roth, oder naja, Ingeborg Bachmann, [...]“ (F12, Z. 18)	allgemeine Informationen über Österreich, aber nicht über österreichisches Deutsch
UK1.6: persönlicher Bezug zu Österreich	Diese Unterkategorie umfasst persönliche Bezüge zu Österreich, sowie auch persönliches Interesse an Österreich.	„[...]vielleicht nicht so relevant für das Interview, aber meine erste Deutschlehrerin war aus Österreich, aus Wien und ähm, ja ich bin quasi daran, also ja ich bin an ihrer Aussprache ein bisschen gewöhnt und so [...] (F3, Z. 37)	allgemeine Informationen über Österreich, aber nicht über österreichisches Deutsch

Hauptkategorie 2: Ausbildung			
Definition	Diese Hauptkategorie bezieht sich auf die Ausbildung der Interviewpartner*innen. Des Weiteren wird hier auf die Erfahrungen bezüglich des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik geachtet und wie diese vermittelt wurden.		
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
UK2.1: DaF-Ausbildungen/Germanistik-Ausbildungen	In dieser Unterkategorie werden die verschiedenen Ausbildungen, Weiterbildungen, Fortbildungen und weitere Zusatzqualifikationen der Forschungspartner*innen, ihre persönlichen Erfahrungen und die Inhalte der Ausbildungen aufgezeigt.	„Gut, also ich habe von 2014 bis 2018 ja den Master in DaF/DaZ an der Uni Wien studiert, ähm, das ist auch meine einzige DaF-Ausbildung in dem Sinne gewesen und der Master war allerdings, ist natürlich, also wissenschaftlich, theoretisch und gar nicht so krass mit der Praxis verbunden.“ (F7, Z. 10)	allgemeine Informationen und Erfahrungen über die Ausbildungen
UK2.2: Österreichisches Deutsch und Plurizentrik in der Aus-/Fort- und Weiterbildung	Diese Unterkategorie behandelt die Vermittlung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik in den Ausbildungen, Weiterbildungen und Fortbildungen der Forschungspartner*innen.	„Also, es wird ziemlich viel, also thematisiert, also, ähm, an der Uni Wien, aber ja genau, also das ist einfach also ein Teil des Studiums, ja, also weil wir über ähm das Lernen von Deutsch in Österreich gesprochen haben.“ (F4, Z. 21)	die Vermittlung und Rolle des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik in den Ausbildungen
Hauptkategorie 3: Österreichisches Deutsch und Plurizentrik im eigenen Unterricht			
Definition	In dieser Hauptkategorie werden die Vermittlung und die Rolle von österreichischem Deutsch im Unterricht der befragten Lehrkräfte und deren Thematisierung erläutert. Des Weiteren wird generell auf die individuellen Gründe für und gegen den Einsatz des österreichischen Deutsch, sowie Plurizentrik eingegangen.		
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
UK3.1: Rolle und Vermittlung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik im Unterricht Zusammengelegte Unterkategorie aus <i>Rolle des österreichischen Deutsch/Plurizent</i>	In dieser Unterkategorie wird aufgezeigt, wie die befragten Lehrkräfte österreichisches Deutsch und Plurizentrik in ihrem Unterricht vermitteln und welche Rolle das österreichische Deutsch und die	„Ok, ähm, ich glaube ich habe ein bisschen einen, also, in meinem Unterricht, was ich oft, ähm, versuche zu vermitteln ist, dass ,dass es eben anders ist, ja also, dass sie es ein bisschen erfahren, also dass sie zum Beispiel sich Lieder anhören, ein bisschen	allgemeine Informationen und Erfahrungen über die Ausbildungen

<i>rik im Unterricht und Vermittlung des österreichischen Deutsch/Plurizentrik im Unterricht</i>	Plurizentrik darin spielen.	Texte analysieren, oder Interviews. (F8, Z. 24)	
UK3.2: Austriazismen	Diese Unterkategorie thematisiert welche Austriazismen und wie diese im Unterricht vermittelt werden.	„Wir lernen, die Schüler machen am Ende der Schule ein Abitur, ja das verwende ich zum Beispiel nicht, ich sage Matura, und da weise ich die Schüler dann darauf hin, dass sie da unterscheiden müssen zwischen deutschen Wörtern wie Abitur, das ich nicht verwende, aber im Buch steht und ich sage Matura.“ (F9, Z. 14)	Wie und welche Austriazismen im Unterricht vermittelt werden
UK3.3: Behandlung von deutschen Varietäten und Varianten im Unterricht	Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Vermittlung und Behandlung von deutschen Varietäten und Varianten.	„Ähm ich erkläre es eigentlich gerne, die Schüler interessiert das auch, auch so kulturell, was anders ist in den deutschsprachigen Ländern und ähm, wenn sowas auftaucht in Texten, die wir verwenden oder wenn jemand anders spricht oder so und den Schülern das auffällt, dann sprechen wir natürlich darüber.“ (F1, Z. 22)	Wie die deutschen Varietäten und Varianten im Unterricht vermittelt werden
UK3.4: Eingesetzte österreichische Materialien und Lehrmittel	In dieser Unterkategorie werden österreichische Materialien und Lehrmittel aufgezeigt, die die Forschungspartner*innen zusätzlich zu, oder statt den Lehrwerken im Unterricht einsetzen.	„Ich arbeite gerne mit ähm ganz klassisch einfach mit Nachrichten, mit der TVthek zum Beispiel, [...] ähm, sonst Österreichische Medien, Zeitungen, ähm, der Standard ganz klassisch, ähm, sonst so ab und zu Podcasts [...]“ (F 7, Z. 22)	österreichische Unterrichtsmaterialien, die neben den Lehrwerken im Unterricht eingesetzt werden

UK3.5: Reaktion der Lernenden auf das österreichische Deutsch und die deutschen Varietäten.	Diese Unterkategorie umfasst Reaktionen der Lernenden auf die deutschen Varietäten, beziehungsweise das österreichische Deutsch.	„Ich glaube mit Interesse, also ich finde, das immer sehr schön, also ich glaube das, das ist ja etwas, wenn die Lernenden bemerken, dass das für dich wichtiges ist, oder dass dich das interessiert, dann reagieren sie anders darauf.“ (F8, Z. 30)	Wie die Lernenden auf das österreichische Deutsch und die deutschen Varietäten reagieren.
UK3.6: Gründe für den Einsatz von österreichischem Deutsch und Plurizentrik	Diese Unterkategorie zeigt genannte Gründe der befragten Lehrkräfte für eine Thematisierung von österreichischem Deutsch und der Plurizentrik in ihrem Unterricht auf.	„Warum? Weil man sie, man ihnen begegnet, finde ich. Auch wenn es nicht so typisch ist, auch wenn die deutsche Sprache, also finde ich etwa 80 Prozent von den Deutschen gesprochen wird, gibt es auch andere Personen, die Deutsch sprechen. Und ich versuche es auch, außerhalb von Europa zu bringen[...] Dass die deutsche Sprache etwas Größeres ist, als nur Deutschland, als nur ein einziges Land.“ (F11, Z. 42)	Gründe, warum das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im Unterricht behandelt werden.
UK3.7 Gründe gegen den Einsatz von österreichischem Deutsch und Plurizentrik	Diese Unterkategorie zeigt genannte Gründe der befragten Lehrkräfte gegen eine Thematisierung von österreichischem Deutsch und der Plurizentrik in ihrem Unterricht auf.	„Da ich wirklich nur die Kleinen unterrichte ist das eigentlich kein Thema.“ (F5, Z. 23)	Gründe, warum das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im Unterricht nicht behandelt werden
UK3.8: Häufigkeit des Einsatzes von österreichischem Deutsch und Plurizentrik	In dieser Unterkategorie wird darauf eingegangen, wie häufig die Forschungspartner*innen das österreichische Deutsch und Plurizentrik in ihrem Unterricht behandeln oder vermitteln.	„Wie häufig, also, kommt auf das Semester an, aber normalerweise, wenn ich am Ende noch ein bisschen Zeit übrig bleibe, dann mache ich eine ganze Woche Österreich.“ (F12, Z. 24)	Wie häufig österreichisches Deutsch und Plurizentrik im Unterricht behandelt werden

UK3.9: Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralamerikanischen DaF-Unterricht.	Diese Unterkategorie umfasst die persönlichen Meinungen der befragten Lehrkräfte hinsichtlich der Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralamerikanischen DaF-Unterricht.	„Ähm, also ich glaube tatsächlich hier sind die meisten Lerner interessiert irgendwann mal nach Deutschland zu gehen, dort zu studieren oder zu arbeiten oder so, deshalb ist für sie glaube ich hochdeutsch eher relevant [...]“ (F1, Z. 26)	Wie relevant das österreichische Deutsch im zentralamerikanischen DaF-Unterricht ist
UK3.10: Vergleich deutscher Sprache und spanischer Sprache im Hinblick auf die Plurizentrik	In dieser Unterkategorie werden erwähnte Vergleiche zwischen der Plurizentrik einerseits der deutschen und andererseits der spanischen Sprache gesammelt, welche die befragten Lehrkräfte in ihrem Unterricht erwähnen, um die Varietäten und Varianten der deutschen Sprache zu verdeutlichen.	„[...] also grad wenn man es mit dem Spanischen vergleicht, ist es natürlich einfacher zu erklären, weil dann nimmt man als Beispiel, das argentinische Spanisch und dann nimmt man das mexikanische Spanisch und dann lässt man sie mal nachdenken, ist das eine richtiger als das andere, oder ist das eine falscher als das andere. Und dann kommen sie natürlich drauf, nein, das sind beide einfach Varianten.“ (F6, Z. 17)	Vergleiche im Hinblick auf die Plurizentrik zwischen der deutschen und der spanischen Sprache

Hauptkategorie 4: Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts

Definition	In dieser Hauptkategorie wird die Plurizentrik außerhalb des individuellen Unterrichts der befragten Lehrkräfte betrachtet. Dabei werden die Bildungseinrichtungen, die verwendeten Lehrwerke und die Ansichten der Kolleg*innen hinsichtlich der Plurizentrik beschrieben.		
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
UK4.1: Österreichisches Deutsch und Plurizentrik im DaF-Lernprozess	Die Art und Weise wie den Forschungspartner*innen mit nichtdeutscher Erstsprache das österreichische Deutsch oder die Plurizentrik beim Lernen der deutschen Sprache vermittelt wurde, beziehungsweise wie diese in den Kursen oder im Unterricht behandelt wurden.	„Ehrlich gesagt, das wurde kaum behandelt. Es wurde benannt, ja, in einem Seminar.“ (F11, Z.10)	Vermittlung und Einsatz von österreichischem Deutsch und Plurizentrik im Lernprozess.

UK4.2: Bezüge zu Österreich und Rolle des österreichischen Deutsch (in) der Bildungseinrichtung Zusammengelegt e Unterkategorie aus <i>Bezüge der Bildungseinrichtung zu Österreich und Rolle des österreichischen Deutsch in der Bildungseinrichtung</i>	In dieser Unterkategorie werden die Bezüge der jeweiligen Bildungseinrichtungen zu Österreich, sowie die Rolle des österreichischen Deutsch in diesen Institutionen aufgezeigt.	„[...] ähm soweit ich weiß, haben wir ähm keine Bezüge zu Österreich, vor allem, weil sich dieses Programm eben auf Arbeits-, ähm, ja auf die Arbeitsmigration nach Deutschland ausrichtet.“ (F2, Z. 7)	Mögliche Bezüge der Bildungseinrichtung zu Österreich und Rolle des österreichischen Deutsch in der Bildungseinrichtung
UK4.3: Eingesetzte DaF-Lehrwerke und die darin realisierte Vermittlung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik Zusammengelegt e Unterkategorie aus <i>Verwendete DaF-Lehrwerke und Österreichisches Deutsch und die Plurizentrik in den verwendeten DaF-Lehrwerken</i>	Diese Unterkategorie zeigt die von den Bildungseinrichtungen vorgeschriebenen, oder von den Forschungspartner*innen verwendeten Lehrwerke auf. Des Weiteren wird die Behandlung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik in den von den Lehrkräften verwendeten DaF-Lehrwerken betrachtet.	„Wir arbeiten mit der Lehrwerkreihe Menschen und ja, also ich habe keine ausführliche Lehrwerksanalyse von Menschen gemacht, aber das ist eher Deutschland oder bundesdeutsch orientiert. Also manchmal, bei den Wortschatzlisten gibt es also „A“ für Österreich, also Radfahren, da steht, das also Velofahren für die Schweiz[...].“ (F4, Z. 25)	Eingesetzte DaF-Lehrwerke und die darin realisierte Vermittlung von österreichischem Deutsch und der Plurizentrik
UK4.4: Kolleg*innen und österreichisches Deutsch	Diese Unterkategorie stellt dar, ob und wie die Kolleg*innen der Forschungspartner*innen das österreichische Deutsch, beziehungsweise die Plurizentrik in ihrem Unterricht betrachten, behandeln und vermitteln	„Ich habe überhaupt keine Ahnung. Also sehr selten unterhalten wir uns über dieses Thema.“ (F10, Z. 42)	Umgang der Kolleg*innen mit dem österreichischen Deutsch und der Plurizentrik

UK4.5: Negative Ansichten des österreichischen Deutsch	Diese Unterkategorie beschreibt negative Erfahrungen, welche die Forschungspartner*innen gegenüber dem österreichischen Deutsch erlebt haben.	„Vielleicht nicht so relevant für das Interview, aber meine erste Deutschlehrerin war aus Österreich, [...] in meinen ersten Erfahrungen beim Deutsch im Studium hatte ich einige Schwierigkeiten, weil der Lehrer sagte mir manchmal. Ok, ja du sprichst recht gut, aber deine Aussprache klingt wie in Österreich, das ist nicht falsch, aber so um uns, ähm verständigen zu machen brauchst du dich ein bisschen mehr an, an der aus Deutschland gewöhnen.“ (F3, Z. 36)	Negative Reaktionen bezüglich des österreichischen Deutsch
UK4.6: AMPAL im Hinblick auf österreichisches Deutsch und Plurizentrik	In dieser Unterkategorie wird aufgezeigt, wie AMPAL versucht, das österreichische Deutsch und die Plurizentrik in den DaF-Unterricht in Mexiko einzuführen.	„Also ich glaube einfach auch, dass am meisten, also gerade so in Mexiko, beim AMPAL, diese, ähm, beim AMPAL-Treffen, bei den AMPAL-Meetings daraus hervorgehen, ok man nimmt wirklich auf diese Plurizentrik Rücksicht. Man versucht, dass man daran auch das alles abdeckt. Dann auch vortragende oder ähm, Workshopleitende einlädt aus allen drei Ländern.“ (F6, Z. 37)	AMPAL im Hinblick auf das österreichische Deutsch und die Plurizentrik
UK4.7: Vermutungen hinsichtlich der geringen Vermittlung des österreichischen Deutsch in Zentralmexiko	Diese Unterkategorie behandelt Vermutungen der Forschungspartner*innen, bezüglich der geringen Vermittlung des österreichischen Deutsch in Zentralmexiko.	„Und ich glaube, wenn Deutschland fern von Mexiko liegt, also Österreich desto mehr [...] Also ich glaube die Studenten lernen, was sie im Kopf, oder was sie in ihren kulturellen Erfahrungen haben.“ (F11, Z. 66)	Vermutungen hinsichtlich der seltenen Vermittlung des österreichischen Deutsch

UK4.8: Beziehungen zwischen Österreich und Mexiko	In dieser Unterkategorie werden von den Forschungspartner*in nen genannte Verbindungen und Beziehungen zwischen Österreich und Mexiko aufgezeigt.	„[...]vor allem, weil ich auch einige Verbindungen, ähm zwischen Mexiko und Österreich betonen möchten, zum Beispiel, dass Maximilian der erste Kaiser von Mexiko war, nämlich der Bruder von Franz Joseph, der letzte Kaiser von Österreich und ähm zum Beispiel die ähm, die Wiener Schnitzel, also kennen wir die <i>Milanesas</i> , aber das ist ein Wiener Schnitzel. Also sie reagieren sehr überrascht [...].“ (F12, Z. 26)	Beziehungen zwischen Österreich und Mexiko
UK4.9: Verantwortung der Vermittlung des österreichischen Deutsch und Plurizentrik	Diese Unterkategorie stellt dar, wie die befragten Forschungspartner*in nen die Verantwortung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik sehen.	„[...] also man hat glaube ich dann auch sehr wenig, außer Eigeninitiative [...]“ (F7, Z. 36)	Hinweise auf die Verantwortung der Vermittlung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik

C. Leitfäden

Leitfaden 1

Einleitung

In welchem/n Land/Ländern sind Sie aufgewachsen? In welchen Ländern haben Sie bereits gelebt?

Wie lange unterrichten Sie schon und wo unterrichten Sie zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?

Ausbildung

Erzählen Sie mir bitte über Ihre DaF-Ausbildung/en, beziehungsweise Germanistik-Ausbildung/en.

Welche DaF-Ausbildung/en haben Sie abgeschlossen? Wo haben Sie diese gemacht?

Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in Ihrer/Ihren Ausbildung/en vermittelt?

Plurizentrik im eigenen Unterricht

Erzählen Sie mir bitte was Ihnen zum österreichischen Deutsch einfällt.

Erzählen Sie mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriaismen in Ihrem Unterricht.

Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwenden Sie in Ihrem Unterricht?

Wie gehen Sie auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil Ihres Unterrichts? Wie reagieren die Lernenden darauf?

Wie schätzen Sie die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum finden Sie die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?

Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts

Erzählen Sie mir bitte über die Rolle des österreichischen Deutsch in Ihrer Bildungseinrichtung. (Curriculum, Vorgaben, Materialien, Lehrwerke...)

Welche Lehrwerke werden an Ihrem Institut verwendet? Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt?

Wie gehen Ihre Kolleg*innen mit dem österreichischen Deutsch um?

Leitfaden 2

Einleitung

In welchem/n Land/Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?

Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?

Ausbildung

Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildung/en, beziehungsweise Germanistik-Ausbildung/en.

Welche DaF-Ausbildung/en hast du abgeschlossen? Wo hast du diese gemacht?

Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deiner/deinen Ausbildung/en vermittelt?

Plurizentrik im eigenen Unterricht

Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.

Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriaismen in deinem Unterricht.

Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?

Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts? Wie reagieren die Lernenden darauf?

Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?

Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts

Erzähl mir bitte über die Rolle des österreichischen Deutsch in deiner Bildungseinrichtung. (Curriculum, Vorgaben, Materialien, Lehrwerke...)

Welche Lehrwerke werden an deinem Institut verwendet? Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt?

Wie gehen deine Kolleg*innen mit dem österreichischen Deutsch um?

Leitfaden 3

Einleitung

In welchem/n Land/Ländern sind Sie aufgewachsen? In welchen Ländern haben Sie bereits gelebt?

Wo und wie haben Sie die deutsche Sprache gelernt?

Wie lange unterrichten Sie schon und wo unterrichten Sie zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?

Ausbildung

Erzählen Sie mir bitte über Ihren Deutschlernprozess und Ihre DaF-Ausbildung/en beziehungsweise Germanistik-Ausbildung/en.

Welche DaF-Ausbildung/en haben Sie abgeschlossen? Wo haben Sie diese gemacht?

Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in Ihrer/Ihren Ausbildung/en vermittelt?

Wie wurden Plurizentrik und das österreichische Deutsch während ihrem eigenen Deutschlernprozess behandelt?

Plurizentrik im eigenen Unterricht

Erzählen Sie mir bitte was Ihnen zum österreichischen Deutsch einfällt.

Erzählen Sie mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriazismen in Ihrem Unterricht.

Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwenden Sie in Ihrem Unterricht?

Wie gehen Sie auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil Ihres Unterrichts? Wie reagieren die Lernenden darauf?

Wie schätzen Sie die Relevanz des österreichischen Deutsch im mexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum finden Sie die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?

Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts

Erzählen Sie mir bitte über die Rolle des österreichischen Deutsch in Ihrer Bildungseinrichtung. (Curriculum, Vorgaben, Materialien, Lehrwerke...)

Welche Lehrwerke werden an Ihrem Institut verwendet? Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt?

Wie gehen Ihre Kolleg*innen mit dem österreichischen Deutsch um?

Leitfaden 4

Einleitung

In welchem/n Land/Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?

Wo und wie hast du die deutsche Sprache gelernt?

Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?

Ausbildung

Erzähl mir bitte über deinen Deutschlernprozess und deine DaF-Ausbildung/en beziehungsweise Germanistik-Ausbildung/en.

Welche DaF-Ausbildung/en hast du abgeschlossen? Wo hast du diese gemacht?

Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in Ihrer/Ihren Ausbildung/en vermittelt?

Plurizentrik im eigenen Unterricht

Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.

Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriaismen in deinem Unterricht.

Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?

Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts? Wie reagieren die Lernenden darauf?

Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?

Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts

Erzähl mir bitte über die Rolle des österreichischen Deutsch in deiner Bildungseinrichtung. (Curriculum, Vorgaben, Materialien, Lehrwerke...)

Welche Lehrwerke werden an deinem Institut verwendet? Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt?

Wie gehen deine Kolleg*innen mit dem österreichischen Deutsch um?

Einleitung

In welchem/n Land/Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?

Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?

Ausbildung

Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildung/en, beziehungsweise Germanistik-Ausbildung/en.

Welche DaF-Ausbildung/en hast du abgeschlossen? Wo hast du diese gemacht?

Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deiner/deinen Ausbildung/en vermittelt?

Plurizentrik im eigenen Unterricht

Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.

Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriazismen in deinem Unterricht.

Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?

Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts? Wie reagieren die Lernenden darauf?

Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?

Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts

Erzähl mir bitte über die Rolle des österreichischen Deutsch in deiner Bildungseinrichtung. (Curriculum, Vorgaben, Materialien, Lehrwerke...)

Welche Erfahrungen hast du bezüglich der Zusammenarbeit zwischen der UNAM und dem Goethe-Institut?

Welche Lehrwerke werden an deinem Institut verwendet? Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt?

Wie gehen deine Kolleg*innen mit dem österreichischen Deutsch um?

Leitfaden 6

Einleitung

In welchem/n Land/Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?

Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?

Ausbildung

Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildung/en, beziehungsweise Germanistik-Ausbildung/en.

Welche DaF-Ausbildung/en hast du abgeschlossen? Wo hast du diese gemacht?

Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deiner/deinen Ausbildung/en vermittelt?

Plurizentrik im eigenen Unterricht

Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.

Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriazismen in deinem Unterricht.

Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?

Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts? Wie reagieren die Lernenden darauf?

Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?

Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts

Erzähl mir bitte über die Rolle des österreichischen Deutsch in deiner Bildungseinrichtung. (Curriculum, Vorgaben, Materialien, Lehrwerke...)

Welche Erfahrungen hast du bezüglich der Zusammenarbeit zwischen der UNAM und dem Goethe-Institut?

Welche Lehrwerke werden an deinem Institut verwendet? Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt?

Wie gehen deine Kolleg*innen mit dem österreichischen Deutsch um?

Einleitung

In welchem/n Land/Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?

Wo und wie hast du die deutsche Sprache gelernt? Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise des österreichischen Deutsch unterrichtet/behandelt?

Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?

Ausbildung

Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildung/en beziehungsweise Germanistik-Ausbildung/en.

Welche DaF-Ausbildung/en hast du abgeschlossen? Wo hast du diese gemacht?

Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deiner/deinen Ausbildung/en vermittelt?

Plurizentrik im eigenen Unterricht

Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.

Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriazismen in deinem Unterricht.

Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?

Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts? Wie reagieren die Lernenden darauf?

Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?

Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts

Erzähl mir bitte über die Rolle des österreichischen Deutsch in deiner Bildungseinrichtung. (Curriculum, Vorgaben, Materialien, Lehrwerke...)

Welche Erfahrungen hast du bezüglich der Zusammenarbeit zwischen der UNAM und dem Goethe-Institut?

Welche Lehrwerke werden an deinem Institut verwendet? Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt?

Wie gehen deine Kolleg*innen mit dem österreichischen Deutsch um?

D. Transkripte

Transkript F1

	1	I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich noch fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
	2	F1: Ja, kein Problem.
	3	I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchem Land beziehungsweise Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
...Herkunft und ehemalige Wohn	4	F1: Ok, ich bin in Deutschland aufgewachsen und ich habe außer in Deutschland noch ein Jahr in Italien, in Südtirol gelebt und ähm jetzt seit den letzten Jahren in Mexiko.
	5	I: Mhm. Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit?
...Unterrichtserfahrung	6	F1: Ich unterrichte seit 2014, also sieben Jahren und im Moment unterrichte ich am Heidelberg Institut, in Querétaro, in Mexiko.
	7	I: Und hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?
...ÖÖ und Bezüge zu Ö in der Bi	8	F1: Ähm sehr wenige, es gibt in Querétaro eine österreichische Schule und einige von den Schülern nehmen auch Unterricht am Heidelberg Institut, aber das ist so die einzige Verbindung.
	9	I: Ok, ähm. Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildungen, beziehungsweise Germanistik-Ausbildungen.
...DaF-Ausbildungen/Germanis	10	F1: Mhm. Ich habe nicht nur DaF studiert, sondern zusammen mit Soziologie an der Universität Trier. Ähm, das Studium ging drei Jahre lang, ich habe einen Bachelorabschluss darin gemacht und ja es war ein ähm Doppelstudiengang, glaube ich so nennt man das, ähm, in dem DaF als Nebenfach eingebaut war.
	11	I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, oder beziehungsweise das österreichische Deutsch in deiner Ausbildung vermittelt.
...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus	12	F1: Wenn ich mich richtig erinnere, hatte ich ein Semester lang, ein Seminar zum Thema Plurizentrik, in dem es um die verschiedenen Varianten der deutschen Sprache in den deutschsprachigen Ländern ging, ähm, ja dabei war das aber nicht besonders tiefgründig, also, ja es wurde vermittelt, dass man das im Deutschunterricht einbauen soll, dass die Lerner ähm, verstehen sollen, dass es verschiedenen Varianten gibt, aber ähm ja das wars eigentlich schon.

..Wissen über Österreichisches I

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke

..Rolle und Vermittlung des

..Häufigkeit der Vermittl

..Rolle und Vermittlung des

..Behandlung von deutsche

- 13 I: Ok, dann kommen wir zur Plurizentrik in deinem Unterricht.
- 14 F1: Mhm
- 15 I: Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.
- 16 F1: Ähm, ja, schwierige Frage, (lacht) zum österreichischen Deutsch, also ich kenne natürlich österreichisches Deutsch, ich weiß, dass es anders ist als ähm, dass der Standard in, in Deutschland, ähm, es gibt andere Vokabeln, teilweise andere Aussprache und vielleicht auch ähm, bin ich mir aber nicht sicher, unterschiedliche Satzstrukturen, die man vielleicht verwendet, mir fällt da jetzt auch kein Beispiel ein, aber, ähm, ja ich finde das auch viel, ich weiß natürlich auch, dass es nicht überall in Österreich gleich ist, dass man in den verschiedenen Bundesländern auch unterschiedliche Dialekte spricht, und ähm ich finde, also für mich klingt das sehr sympathisch (lacht).
- 17 I: Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriaismen in deinem Unterricht.
- 18 F1: Ja, also wenn ich mich richtig erinnere, dann gibt es in den Lehrwerken, die wir verwenden, einige Lektionen, ähm, in denen Austriaismen oder auch Wörter aus anderen deutschsprachigen Ländern miteinfließen. Das ist einmal am Anfang, ein bisschen zur Begrüßung der Schüler, also wo sie lernen sich vorzustellen, ähm, zu jemandem Hallo zu sagen und sowas, dann, ähm werden auch ja Begrüßungen, Begrüßungsformen gelehrt, die in Österreich und der Schweiz benutzt werden und dann verläuft sich das aber relativ und ich finde erst in den höheren Niveaus, so ab B2 ähm kommen wieder Lerneinheiten vor, in denen sich ganz speziell auf die anderen deutschsprachigen Länder konzentriert wird und die Lerner dann vergleichen sollen, was man in Österreich sagt, was man in der Schweiz sagt, was man in Deutschland sagt, aber es wird nie besonders hervorgehoben oder so es sind dann immer so ein paar Floskeln die man lernt und ein paar Wörter, aber die Lerner hören tatsächlich wirklich sehr sehr selten österreichisches Deutsch.
- 19 I: Und welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?
- 20 F1: Also bei mir ganz speziell ähm, ich habe im Moment nur einen C1 Kurs, da kann man schon sehr gut mit unterschiedlichen deutschen Varianten arbeiten und ähm ich benutze einen ähm, manchmal einen Podcast, in dem über die transalpinen Länder gesprochen wird und einer der Moderatoren ist aus Österreich und spricht natürlich österreichisches Deutsch und ein anderer ist aus der Schweiz und einer ist aus Deutschland und ähm, ja, das finde ich ein sehr interessantes

2/4

..Behandlung von deutschen Varietät

Mittel im Unterricht zu benutzen. Es ist eine große Herausforderung.

21 I: Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts?

..Behandlung von deut

..Häufigkeit der Vermitt

..Rolle und Vermittlung

22 F1: Ähm ich erkläre es eigentlich gerne, die Schüler interessiert das auch, auch so kulturell, was anders ist in den deutschsprachigen Ländern und ähm, wenn sowas auftaucht in Texten, die wir verwenden oder wenn jemand anders spricht oder so und den Schülern das auffällt, dann sprechen wir natürlich darüber. Aber ja, es ist, es kommt ab und zu mal vor, es ist jetzt kein reguläres Thema

23 I: Wie reagieren die Lernenden darauf?

..Reaktion der Lernenden auf di

24 F1: Interessiert würde ich sagen, also, ähm, die fragen dann auch gerne, ah wie sagt man das denn in Deutschland, oder ähm, keine Ahnung, in einem anderen Land in dem Deutsch gesprochen wird. Und ähm einige Schüler kennen auch Österreich, also die ja die finden das interessant diese Unterschiede zu lernen.

25 I: Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, oder beziehungsweise warum nicht?

..Relevanz des österreichisc

..Gründe gegen die Vermitt

26 F1: Ähm, also ich glaube tatsächlich hier sind die meisten Lerner interessiert irgendwann mal nach Deutschland zu gehen, dort zu studieren oder zu arbeiten oder so, deshalb ist für sie glaube ich Hochdeutsch eher relevant, ja österreichisches Deutsch ist eher so ein, glaub ich, so ein Nebeneffekt, den sie halt ähm, von dem sie wissen, dass es existiert, aber für ihre Deutschkarriere ist das dann in dem Fall meistens nicht so wichtig.

27 I: Ok, dann kommen wir zur Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts. Ähm. Erzähl mir bitte über die Rolle des österreichischen Deutsch in deiner Bildungseinrichtung.

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke

..ÖÖ und Bezüge zu Ö in di

28 F1: Äh, ja vielleicht wie ich schon kurz gesagt habe, wird das in den Lehrwerken angesprochen, also ja unsere Materialien und Lehrwerke enthalten österreichisches Deutsch, wir haben auch ab und an schon Lehrkräfte aus Österreich gehabt, die natürlich dann ihre Variante, denke ich, vermitteln im Unterricht. Ähm, ja, ich glaube das ist alles dazu.

29 I: Mhm. Welche Lehrwerke werden an deinem Institut verwendet?

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke ur	30	F1: Ah ok, das habe ich schon kurz angesprochen, also wir arbeiten mit der Lehrwerksreihe Menschen vom Hueber-Verlag, beziehungsweise in den höheren Niveaus, dann mit Sicher vom gleichen Verlag. Und ja es wird behandelt, aber es ist eher ein Nebenthema.
	31	I: Und Wie gehen deine Kollegen oder Kolleginnen mit dem österreichischen Deutsch um?
..Kolleg*innen und Österreichis	32	F1: Ähm, kann ich glaub ich sehr wenig dazu sagen. Also die allermeisten sind aus Deutschland, ähm, deshalb gibt es da nicht so die Kommunikation darüber. Ja, also da weiß ich gerade nicht was ich da dazu sagen könnte.
	33	I: Wir sind bereits am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken?
..Gründe für die Vermittlung vor	34	F1: Ähm, ja vielleicht nur also für mich persönlich ist das interessant, ich finde so auch Dialekte innerhalb Deutschlands ein interessantes Thema, was man auf jeden Fall unbedingt im Unterricht einbauen sollte und ich glaube auch für die Lerner ist das wichtig zu wissen, dass es eben diese Unterschiede gibt. Ja.
	35	I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.
	36	F1: Ja, gerne.

Transkript F2

	1	I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich noch fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
	2	F2: Ja, das ist in Ordnung.
	3	I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchem Land beziehungsweise Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
...Herkunft und ehemalige Wohn	4	F2: Mhm. Ähm. Ich bin in Deutschland aufgewachsen, in Nordrhein-Westfalen, an der niederländischen Grenze. Ähm, da habe ich bis zu meinem sechzehnten Lebensjahr, ähm, gelebt und dann war ich im, ähm, ja im Rahmen der Schule und der Universität und zwischen Schule und Universität in mehreren Ländern, ähm, die längste Zeit war meistens so ein Jahr und das war in Brasilien, ähm in Togo und ähm, in Mexiko.
	5	I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?
...Unterrichtserfahrung	6	F2: Also ähm, ich unterrichte insgesamt, glaube ich, wenn man alles zusammenrechnet, über fünf Jahre und ähm, momentan unterrichte ich bei ähm, Educaro, das ist eine ähm, ja, ich weiß gar nicht wie man das richtig sagt, also ich glaube das ist eine Firma, ich bin noch nicht so lange da, ähm, die in Deutschland ihren Sitz hat, ähm, und ähm, das Ziel dieser Firma ist Pflegekräfte von Mexiko nach Deutschland zu bringen und ähm, die machen sowohl die gesamte ähm, kulturelle Vorbereitung als auch die sprachliche und ähm, ich gebe da teilweise Unterricht, aber mache ähm, hauptsächlich auch Prüfungen bei Educaro und ähm, soweit ich weiß haben wir ähm, keine Bezüge zu Österreich, vor allem, weil sich dieses Programm eben auf Arbeits-, ähm, ja auf die Arbeitsmigration nach Deutschland ausrichtet.
...ÖO und Bezüge zu Ö in der Bi	7	I: Dann kommen wir zur Ausbildung. Erzähle mir bitte über deine DaF Ausbildung, Ausbildungen, beziehungsweise Germanistik-Ausbildung, Ausbildungen.
...Unterrichtserfahrung	8	F2: Mhm, also in der Uni habe ich ähm, nicht direkt etwas in die Richtung studiert, ähm, ich habe ähm Geografie und Islamwissenschaften studiert in Deutschland, Islamwissenschaften hat einen großen linguistischen Anteil, aber nicht in die Germanistik- oder DaF-Richtung. Da ich vorher aber schon einen Freiwilligendienst gemacht habe, ähm, der sich auf ähm ja, war praktisch wie ein Praktikum, ähm, im Deutschunterricht hat mich das Thema eigentlich immer mehr interessiert, als das was ich eigentlich studiert habe und ähm, darum habe ich dann angefangen, als ich dann nachher, war das
...DaF-Ausbildungen/Germanist		

1/5

...DaF-Ausbildungen/Germanist		2014? Nein, 2016 in Mexiko war, ähm, über das Goethe-Institut, die DLL-Ausbildung zu machen. Und ähm ich habe insgesamt sechs gemacht, ähm und damit ja, das gilt praktisch so als hätte ich ähm, Deutsch als Fremdsprache als Nebenfach in Deutschland studiert. Genau und das habe ich die ganze Zeit hier in Mexiko gemacht. Das waren ungefähr zwei Jahre. Ähm, genau und das waren meistens online, oder halb online, halb präsente Workshops.
	9	I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in dieser Ausbildung vermittelt?
...ÖÖ und Plurizentrik in der ...DaF-Ausbildungen/Germi ...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus	10	F2: Ähm, ich glaube, dass das praktisch non-existent gewesen, also ähm, wenn ich mich richtig erinnere, also in diesen DLL-Workshops kann man bestimmte Themen wählen, es gibt eine komplette Reihe, ich glaube das sind insgesamt zwölf oder dreizehn und ähm ich habe sechs davon gemacht, ähm, was die Anforderungen sind, um das wie, so als Nebenfach anerkennen zu lassen und ähm, die, ähm, also soweit ich mich erinnern kann, ähm, war in diesen Workshops nichts zum Thema Plurizentrik ähm und österreichisches Deutsch, also es geht da auch mehr um Didaktik an sich, und Plurizentrik war meines Wissens nach kein Thema.
	11	I: Kommen wir zur Plurizentrik in deinem eigenen Unterricht. Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.
...Wissen über Österreichisch ...Persönlicher Bezug zu Öst ...Persönlicher Bezug zu Öst	12	F2: Ähm, nicht viel, ähm muss ich ehrlich sagen. Also ich selbst habe ähm, einerseits keine Erfahrung mit österreichischem Deutsch, weil ich selbst glaub ich noch nie in Österreich war, alleine und weil ich auch ähm nicht so viele aus Österreich kenne. Ähm das heißt persönlich habe ich absolut keine keine Beziehung dazu und ähm, das erste was mir natürlich in den Kopf kommt ist der Akzent, den ich schon deutlich ähm, ja, ähm, identifizieren kann. Aber ansonsten ähm habe ich wirklich gar keinen Bezug zum österreichischen Deutsch.
	13	I: Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriaismen in deinem Unterricht.
...Gründe gegen die Vermitt ...Rolle und Vermittlung des ...Eingesetzte DaF-Lehrwerke	14	F2: Ja, ähm, also ich glaube ähm, da es wie ich schon gesagt habe, für mich ein Thema ist, wo ich keinen Bezug dazu habe, ähm, persönlich, das einzige, ähm, was es gibt ist, ähm in den Lehrwerken, also das es manchmal so, ähm, DACH-Seiten gibt, also Deutschland, Österreich, Schweiz, ähm ich habe bisher vor allem mit Menschen gearbeitet, mit dem Lehrwerk, aber ich kenne auch Schritte und ähm, jetzt arbeite ich gerade mit der neuen ähm, mit dem neuen Netzwerk-Lehrwerk und ähm da existiert es schon, also es gibt immer mal so Seiten, in denen kleine Sachen ähm kontrastiert werden. So sagt man das in Österreich, so sagt man das in der Schweiz und so in Deutschland, ähm ich mache

..Eingesetzte DaF-Lehrn

..Gründe gegen die Ver

..Behandlung von deutsche

..Rolle und Vermittlung

..Gründe gegen die Ver

das, wenn es um grundlegende Sachen geht, zum Beispiel also beim Grüßen oder sich verabschieden. aber tatsächlich fühle ich mich da auch nicht so sicher ähm, weil wie gesagt das etwas ist, was ich nicht kenne und ich weiß nicht, wie es verwendet wird, ähm, und es gibt auch so, das hab ich gerade noch vergessen, in, ähm, in Menschen oder es gibt auch wie heißt diese Internetseite, ähm, (...) DerDieDaF, da gibt es manchmal so andere Materialien, die auch immer den Bezug nach Österreich und in die Schweiz machen, ähm, und ähm wenn es um kulturelle Themen gibt, ähm, geht und so was, Aber da wie gesagt, das sind auch Sachen die ich ungerne selbst benutze, weil dann kommen Rückfragen. Zum Beispiel hatte ich sowas neulich mit einer Silvestertradition, und ich habe den Text dann genommen, aber dann kamen Rückfragen, und ich konnte darauf auch nicht antworten, weil ich wirklich nicht weiß wie es in Österreich ist, deshalb bin ich immer ein bisschen vorsichtig mit solchen Materialien.

15 I: Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprachen und des österreichischen Deutsch ein. Wie reagieren die Lernenden darauf?

..Wissen über Österreich

..Eingesetzte Österreich

..Häufigkeit der Vermitt

..Rolle und Vermittlung

..Gründe gegen die Ver

..Reaktion der Lernenden auf di

16 F2: Also wenn ich das mache versuche ich das vor allem auch, wie gesagt, weil ich nicht weiß wie die Wörter wirklich hundert Prozent richtig verwendet werden in Österreich. Ich weiß, dass es Unterschiede sogar in den Artikeln gibt, im Wortschatz, ähm, deshalb versuche ich das meistens so mit, wenn ich das mache, mit audiovisuellen Sachen, also Videos zeigen, wo wirklich österreichische Muttersprachler sprechen und nicht ich das imitieren muss oder (unv.- kurze Unterbrechung der Internetverbindung) oder so etwas. Ähm, das ist so das einzige, mhm, was ich mache um das vielleicht manchmal in meinem Unterricht zu integrieren. Das passiert aber meistens in eher, ähm, in fortgeschrittenen ähm, Niveaus. zum Beispiel in B2 und C1, wo Dialekte tatsächlich ein Thema sind, also gerade in C1, ähm ich gebe nicht viele C1 Kurse, aber die die ich gegeben habe, es ist immer ein Thema, ähm, und da versuche ich das eben dann mit Videos zu machen, ähm, damit sie vor allem ja die Akzentunterschiede hören können und die, sowohl mit Österreich als auch mit der Schweiz. Genau und die Lernenden ähm, für die Lernenden hier in Mexiko ist das glaube ich schwierig, ich ähm, weil allein Deutsch für sie schwierig ist, so wie ich es spreche, ähm, ja ich spreche Hochdeutsch, wenn man das so sagen kann, ähm, und ich glaube es ist eher irritierend für Lernende, das es wirklich, also ich versuche seit A1 eigentlich immer zu sagen, dass ähm Deutsch sowohl im Akzent, als auch in der Grammatik super viele, ähm, ja viel Diversität hat und ähm, dass es da auch in Deutschland große Unterschiede gibt und in Österreich und der Schweiz auch, aber, dass ich mich da nicht gut auskenne. Und ähm wenn ich dann mal Videos zeige, dann ist das lustig für die Lernenden, glaub ich, ähm, ich zeige die meist mit Untertitel und gleichzeitig irritierend, weil sie es wirklich nicht verstehen und vielleicht auch ein bisschen frustrierend, weil sie denken, wow jetzt habe ich hier zwei Jahre Deutsch gelernt und ähm, ich verstehe nicht was in dem Video

3/5

		gesagt wird oder sowas.
	17	I: Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, oder beziehungsweise warum nicht?
..Gründe gegen die Ver	18	F2: Mhm, also die Relevanz, mhm, die Relevanz ist glaube ich ähm, es kommt immer ein bisschen darauf an, worauf der Unterricht ausgerichtet ist, würde ich sagen und wer die Lehrkraft ist, ähm, zum Beispiel, da wo ich jetzt arbeite geht es darum, dass mhm, mexikanische Leute nach Deutschland ähm, zum Arbeiten gehen und ähm, da ist österreichisches Deutsch absolut, ähm, irrelevant, weil ähm, sie ganz sicher in Deutschland arbeiten werden und es steht einfach dann auch nicht im Vordergrund, es wird überhaupt nicht behandelt, glaube ich, außer wenn die Lehrkraft ähm, aus Österreich kommt und ich habe eine Kollegin, die aus Österreich kommt. Ich kann mir vorstellen, dass sie das ein bisschen mehr integriert, ähm, aber ich glaube sonst für die meisten ist es komplett, ähm, irrelevant, an anderen Schulen wo ähm, ja die Absicht von Deutschlernern vielleicht ein bisschen anders ist, also an der Schule, an der ich vorher gearbeitet habe, ähm, ist die Relevanz vielleicht ein bisschen größer, weil das Spektrum an Leuten, die lernen einfach ein bisschen variabler ist. Ähm, und ich glaube, ähm, die Vermittlung von österreichischem Deutsch ist dann ähm, wahrscheinlich wichtig, ähm, wenn es gebraucht wird, also die meisten von den vier Jahren, die ich jetzt in Mexiko unterrichte, ähm, sind, habe ich glaube ich noch niemanden ähm, gehört, der Deutsch mit der Absicht lernt, ähm in Österreich zu leben, deshalb ist es glaube ich für diese Leute dann ähm, nicht so wichtig, aber wenn jemand ähm, wenn das Ziel von jemandem ist, nach Österreich zu gehen, dann ähm, ist es natürlich wichtig, das irgendwie zu ähm, zu vermitteln. Aber ja wie gesagt, ich glaube es kommt auf die Absichten an und auch auf die Lehrkräfte, wenn man das als Hobby lernt zum Beispiel und dann eine Lehrkraft aus Österreich bekommt, ist es denke ich sicherlich ähm, ein Plus für den Unterricht. Weil ähm, da sowohl, ja Sachen aus dem klassischen Buch (unv. -Unterbrechung der Internetverbindung) Deutsch so was ich unterrichte kommen, aber gleichzeitig kann die Person halt viel mehr ähm, Diversität in den Unterricht bringen und ähm, ja es da vielleicht auch etwas interessanter machen für die Lernenden.
..Kolleg*innen und öste		
..Relevanz des Österreich		
	19	I: Kommen wir zur Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts. Ähm. Du hast schon über deine Bildungseinrichtung und die verwendeten Lehrwerke gesprochen. Wie gehen deine Kollegen und Kolleginnen mit dem österreichischen Deutsch um?
..Kolleg*innen und österreichis	20	F2: Wie gesagt, also ich bin noch nicht so lange bei dieser neuen ähm, Firma, Institution. Ähm, das heißt ich kenne, dadurch, dass auch alle online unterrichten und ähm, alle in ganz Mexiko unterrichten, kenne

..Vermutungen hinsichtlich		ich die meisten meiner Kollegen nicht. Ähm ich kenne eine Kollegin, die tatsächlich aus ähm, Österreich kommt, ähm der Rest meiner Kollegen sind alles Mexikaner und ähm, soweit ich die kenne, haben die alle Deutsch in Deutschland gelernt, also würde ich jetzt schätzen, dass sie wahrscheinlich da auch keine Bezug zum Österreichischen Deutsch haben. Ähm, wenn ich auf die Zeit an ähm, bei meinem vorherigen Arbeitgeber zurückblicke, da ähm, war es ähnlich, tatsächlich, weil der Großteil der Lehrkräfte aus Deutschland kam, ähm und ich glaube wir hatten auch da wenig, ähm, ja Extramaterialien zu Österreich. Ähm genau und ich glaube auch da haben die meisten meiner Kollegen das ähm, hauptsächlich ignoriert, könnte man fast schon sagen, ähm, und vielleicht gerade auch aus, also ich kann mir vorstellen, dass es oft so ist, dass es aus dem Nichtwissen heraus passiert, was ich schon gesagt habe, also, dass ich weder den Akzent richtig imitieren, noch weiß ich, ob das kulturell so richtig ist, was ich sage, weil mir der Bezug dazu komplett fehlt. Und deshalb ist es vielleicht manchmal, das besser als dann, also ich schneide es dann komplett aus meinem Unterricht raus und so kann ich mir auch vorstellen, dass das viele Kollegen und Kolleginnen gemacht haben, als da irgendwas falsch zu sagen oder etwas wo man nicht mehr Informationen dazu hat.
..ÖÖ und Bezüge zu Ö in dt		
..Kolleg*innen und Österreich		
..Vermutungen hinsichtlich		
..Gründe gegen die Ver		
..Vermutungen hinsichtlich		
	21	I: Wir sind bereits am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?
	22	F2: Ähm. Ja, ich würde mir wünschen, dass das Thema Plurizentrik eben aus den Gründen, die ich auch genannt habe, ähm vielleicht gerade, also ich habe ja die Fortbildung beim Goethe-Institut gemacht, ähm, vielleicht ist es in einem anderen Modul vorgekommen, das Thema Plurizentrik im Unterricht, ähm, aber ich fände es eigentlich schön, das zu haben, ähm, weil, ja also ich habe, immer mit diesem, ähm, mit diesem Begriff Hochdeutsch auch so ein bisschen Probleme habe. Und ähm ich weiß, dass ich Hochdeutsch spreche, also das was man von Hochdeutsch auf jeden Fall denkt, aber ich weiß, dass es super viele Varianten gibt und ähm ich finde die alle sehr schön und ich finde es eigentlich sehr traurig, dass ich da so wenig darüber weiß und ja, dass das so wenig ein Thema ist im Deutschunterricht, also wenn das ähm, ja vielleicht in verschiedenen Ausbildungen Teil sein könnte, finde ich das eigentlich sehr schön.
	23	I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.
	24	F2: Danke

Transkript F3

	1	I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich nochmals fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
	2	F3: Alles klar.
	3	I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchen Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
...Herkunft und ehemalige Wohn	4	F3: Ich bin in Mexiko geboren und auch aufgewachsen. Und ich habe nur in Mexiko gelebt. Also ich bin noch nie gereist oder so, sowas. Sondern einfach hiergeblieben.
	5	I: Wo und wie hast du die deutsche Sprache gelernt?
...DaF-Ausbildungen/Germe	6	F3: Ich habe Deutsch an verschiedenen Institutionen gelernt, am IPN, das ist eine mexikanische Universität, dort habe ich ähm, meine ersten Erfahrungen mit der deutschen Sprache gemacht, da ich als ich fünfzehn Jahre alt war, ähm, dort, ähm, oder damals habe ich damit angefangen. Danach habe ich auch am Goethe-Institut gelernt, ähm, genauer gesagt, das Niveau A1 und ähm, 2017 fing ich an Germanistik zu studieren, also an der UNAM, also eine andere mexikanische Universität, dort habe ich auch Deutsch gelernt, ähm, insgesamt zwei Jahre, und auch andere Kurse besucht, an der ENALLT, das ist auch so wie ein, ähm, ein Sprachzentrum von der UNAM, ähm, damals hieß es CELE, ähm, dort habe ich eigentlich das Niveau B1, ähm, gemacht, und so und dann ähm, habe ich ähm, mit dem Deutschlernen ein paar Monate sozusagen, aufgehört, und ich ähm, habe eigentlich weitergemacht, erst während der Pandemie, bin ich mit dem Niveau C1, nochmals am Goethe-Institut, habe ich ein Stipendium bekommen. und ja, die sind eigentlich die Institutionen, wo ich gelernt habe in Bezug auf die Frage wie, also natürlich mit Lehrwerken und so, aber auch ich bin dabei YouTube-Kanäle oder Podcasts, oder Musik, Musik besonders, spielen eine bedeutende Rolle bei meinem Deutschlernen.
...DaF-Lernprozess	7	I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung zu Österreich?
...Unterrichtserfahrung	8	F3: Ich unterrichte schon seit fast drei Jahren. Als ich das B2 Zertifikat abgelegt habe. Ähm, momentan unterrichte ich ähm, in verschiedenen Institutionen, am IPN unterrichte ich, am CENLEX Zacatecas, das ist so wie eins der größten Sprachzentren in Mexiko-Stadt, dann unterrichte ich auch an, das ist auch eine andere Schule von IPN namens CECYT 13, also Socrates, wird oder ist bekannt. (unv.). Ähm und ähm auch unterrichte ich bei privaten Firmen, ähm, ich unterrichte zurzeit bei

1/7

..ÖD und Bezüge zu Ö in der Bi	Educaro, so heißt die Firma, das ist auch eine deutsche Firma und dort werden oder ähm, diese Firma bereitet ähm, verschiedene Krankenpfleger und -pflegerinnen vor, darauf in Deutschland arbeiten zu können. Ich meine, dort lernen sie ähm Deutsch als Fremdsprache, da sie in der Zukunft nach Deutschland reisen möchten. Ah und diese Bildungseinrichtung hat fast keine Bezüge zu Österreich und die Sachen, da sind auch einige Punkte, die später berührt werden, ähm, fast alle Lehrwerke und ähm Lehrpläne und so konzentrieren sich auf ähm die Varianten, die in Deutschland gesprochen werden. Ähm, ja, ähm, also ich würde sagen keine, oder ganz, ganz wenige.
..ÖD und Bezüge zu Ö in der Bi	9 I: Wir schauen weiter zur Ausbildung. Erzähl mir bitte über deinen Deutschlernprozess. Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildungen, beziehungsweise Germanistik-Ausbildungen.
..DaF-Lernprozess ..DaF-Ausbildungen/Germi	10 F3: Also ich habe wie bereits gesagt, seit sieben Jahren Deutsch gelernt. Also ich würde sagen, das war ein langer Prozess und die Sache ist wie bei allen Sprachen, oder das vermute ich zumindest. Ähm, es ist auch sehr vielfältig gewesen, ich meine, ich habe sowohl ganz ähm normale Kurse besucht als auch ähm, ich meine DaF-Kurse, zum Beispiel am IPN oder am Goethe-Institut. Aber auch ähm habe ich tatsächlich ein, ein sehr theoretisches Deutsch gelernt, sozusagen, da, also fast alles was ich von Deutsch kann, habe ich im Studium gelernt, und dort haben wir uns tatsächlich mit Linguistik beschäftigt, zum Beispiel, oder mit Literatur, mit Landeskunde, mit Kultur und ähm, ich würde sagen, ähm, solche Stoffe werden nicht immer ähm in normalen oder ähm, ja in normalen DaF-Kursen gelernt oder beigebracht. Ähm Ich würde das, ja ich glaube, das ist alles dazu.
..DaF-Ausbildungen/Germanist	11 I: Welche DaF-Ausbildungen hast du abgeschlossen? Wo hast du diese gemacht?
..DaF-Ausbildungen/Germanist	12 F3: An der UNAM heißt es <i>Lengua y literatura moderna alemana</i> . Ähm Deutsche Literatur und Sprache sozusagen.
..DaF-Ausbildungen/Germanist	13 I: War das auch eine DaF-Ausbildung?
..DaF-Ausbildungen/Germanist	14 F3: Jein, Ähm, nicht so sehr, also beim Studium funktioniert das so. Du kannst eine ähm, Spezialisierung in verschiedenen ähm Gebieten machen und diese ist im, ähm, Übersetzung, Didaktik, und ähm, Literaturwissenschaft. Dann ich habe mich im Prinzip für Übersetzung entschieden, aber fast am Ende habe ich ähm habe ich mit Didaktik angefangen, das oder die waren meine ersten Erfahrungen mit dem Gebiet sozusagen, und danach habe ich an verschiedenen ähm Fortbildungen teilgenommen. Ähm, die sind eigentlich vom Goethe-Institut. Ich nehme gerade am grünen Diplom teil, das ist eine, wie sagt man das, eine Lehrerfortbildung, um am Goethe-Institut unterrichten zu können. Ähm, das, daran nehme ich ähm momentan teil, auch ähm,

...DaF-Ausbildungen/Germanist		auch im November habe ich, nein, im September habe ich an einer Tutorierungsschulung, auch am Goethe-Institut teilgenommen, um Online und Blended learning unterrichten zu können. Und auch bin ich zurzeit in DLL 6 eingeschrieben, das ist auch eine andere Lehrerfortbildungen des Goethes und ich ähm, dabei beschäftigen wir uns mit Curricula und Lehrpläne und Unterrichtsplanungen und so, also ja ich, das ist vielleicht keine, oder ähm mein Schwerpunkt ähm beim Studium war nicht unbedingt ähm also Didaktik, aber ich habe an einigen ähm Fortbildungen solcher Art teilgenommen.
	15	I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deinen Ausbildungen und auch in deinen Fortbildungen vermittelt?
...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus	16	F3: Ähm, (...) solches Thema wurde kaum berührt. Wie gesagt im Studium haben wir uns ähm natürlich mit österreichischer Literatur beschäftigt und so, auch mit den spezifischen landeskundlichen Themen, wie zum Beispiel Wiener Schmäh und so, ähm, aber (lacht) das war eigentlich ein gutes Thema, sehr interessant, aber ähm und Landeskunde, natürlich Feste und so, aber in Bezug auf das Sprachliche sozusagen, ähm, gab es kein, keinen Schwerpunkt, oder der Fokus war tatsächlich im, in der deutschen Variante, also die Varianten in Deutschland.
	17	I: Wie war das in deinen Fortbildungen?
...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus	18	F3: Ich, ähm (...), ich habe ähm, also ja es gibt verschiedenen Fortbildungen, um am Goethe arbeiten zu können. Und eine, also in einer beschäftigt man sich ähm mit Landeskunde. Ähm und so ähm, also ja, ich verstehe, dass sich die Frage nicht spezifisch auf Landeskunde bezieht, vielleicht verwirre ich mich gerade, aber, ähm, also Deutsch wird, ich würde sagen, ganz allgemein behandelt. Ich meine bei diesen Fortbildungen spricht man nicht über Deutsch aus Deutschland und Deutsch aus Österreich und Deutsch aus der Schweiz, sondern Deutsch und DACHL-Raum zum Beispiel.
	19	I: Kommen wir zur Plurizentrik im eigenen Unterricht. Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.
...Wissen über Österreichisch	20	F3: (...) Mhm, ähm, bezüglich der Variante, ähm, fällt mir, also, zum Beispiel Aussprache, oder Lexik und solche Sachen fällt mir nichts spontan ein, alles was ich im Kopf habe, was auf Österreich, oder österreichisches Deutsch bezogen ist, ähm, verbinde ich tatsächlich mit Literatur. Österreichische Autoren und Autorinnen, ähm, ja ich selber beschäftige mich mit einem Schriftsteller aus Österreich, für den Master, mit Gustav Mayrink, aber ja, ähm, ich würde sagen, mir fällt nichts ein, wenn es um die deutsche Variante, oder um die Österreichs Variante der Sprache geht.
...Wissen über Österreich		
...Wissen über Österreichisch		

	21	I: Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriaismen in deinem Unterricht.
..Rolle und Vermittlung des	22	F3: Mhm, da ich auch kein, kein Experte von dieser Variante bin, ähm, mhm, spielen sie ähm oder kommen sie kaum vor, sozusagen, ähm. Ja, ja also das ist ein bisschen traurig, aber ja darüber spreche ich kaum oder habe ich ähm, verfüge ich über keine Mittel das zu vermitteln.
..Gründe gegen die Vermittlung	23	I: Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts? Wie reagieren die Lernenden darauf?
..Behandlung von deutschen Varietäten	24	F3: Das ist immer ein Thema. Ähm, die Lernenden, oder ich versuche die Lernenden davon bewusst zu machen, dass sie Hochdeutsch lernen und das es verschiedene Mundarten gibt, oder verschiedene sprachliche Darstellungen. Ähm, und das wird ähm manchmal ein bisschen verwirrender, zum Beispiel wenn ich um, ähm wenn es um Aussprache geht, oder wenn es um, ähm, zum Beispiel Unterschiede von Bundesland zu Bundesland, oder von Kanton zu Kanton geht, ähm, ja ähm, wie gesagt, wird das manchmal verwirrend ähm. Wie häufig sind diese ähm Teil meines Unterrichts, ähm die werden berührt, wenn das Thema im Lehrwerk, ähm, vorkommt. Ich meine, ähm, wenn es zum Beispiel, ähm, im Lehrwerk ein irgendeine Information über Kölsch steht, dann ähm erwähne ich ein bisschen was Kölsch ist und wo Kölsch gesprochen wird und so, aber ja ähm, die Sache bei den Institutionen, wo ich arbeite, ist, dass man sehr streng mit den Lehrwerken arbeiten muss. Dann, ähm, zum Beispiel, ähm, gab es ein bisschen mehr Freiheit sozusagen im Studium und das habe ich ähm mit, mit meinen Lehrern und Lehrerinnen gemerkt. Sie konnten eigentlich entscheiden, welche Themen in welcher Reihenfolge berührt werden und wo ich momentan arbeite, muss man unbedingt immer in der Reihenfolge des Buches gehen und so. Dann ist das immer ein bisschen schwer sich mit Landeskunde oder mit sprachlichen Unterschieden zu beschäftigen.
..Häufigkeit der Vermittlung	25	I: Ähm. Und wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?
..Gründe gegen die Vermittlung	26	F3: Mhm, ähm, traurigerweise finde ich ähm die Relevanz von diesem, also vom österreichischen Deutsch nicht sehr bedeutend. Ähm, wie gesagt traurigerweise, weil man sich meistens mit Deutsch aus Deutschland beschäftigt. Ähm, ja das einerseits und andererseits warum finde ich diese Vermittlung wichtig. Weil ähm sowohl Deutsch als auch andere Sprachen ähm haben verschiedene oder die sind
..Relevanz des österreichischen Deutsch		
..Gründe für die Vermittlung		

..Gründe für die Vermitt ..Vergleich deutscher S ..Gründe für die Vermitt	eigentlich vielfältig. Es ist alles so, wir sagen würden, dass ähm, das einzige Spanisch, das Spanisch aus Spanien wäre und es gibt aber viele Länder, wo Spanisch gesprochen wird und es gibt riesige Unterschiede auch zwischen Nachbarländern zum Beispiel. Dann wäre auch oder nicht wäre, sondern ist wesentlich, ähm, sich von solchen Unterschieden bewusst zu machen und auch ähm zu, zu erkennen, dass ähm, dass es ähm wichtig ähm verschiedene Darstellungen einer selben Sprache ist. Ich meine man sollte sie unbedingt kennen, weil sie Teil des Deutschen sind.
	27 I: Kommen wir zur Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts. Erzähl mir bitte nochmals kurz über die Rolle des österreichischen Deutsch in deiner Bildungseinrichtung.
..ÖÖ und Bezüge zu Ö in der Bi	28 F3: Ähm, wie gesagt spielt diese Art des Deutschen fast keine Rolle, die sieht man nicht so häufig an.
	29 I: Und welche Lehrwerke werden an deinem Institut verwendet? Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt?
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un	30 F3: Ähm, ich arbeite momentan mit ähm, mit Netzwerk und mit Menschen. Ähm, es gibt in Netzwerk wird ähm, wird ein bisschen Deutsch aus Österreich behandelt und auch Landeskunde. Es gibt ein paar Kapitel, wo über Wien gesprochen wird und so. Ähm, und in Menschen habe ich ähm eigentlich nicht viel davon gesehen. Auch ähm, ich kenne, ich kenne natürlich nicht die, nicht das ganze Lehrwerk, da ich mich tatsächlich mit den spezifischen Lektionen beschäftigt habe, aber ähm, ja, in Netzwerk zumindest wird ein bisschen ähm über Österreich und österreichisches Deutsch gesprochen, darüber geschildert.
	31 I: Welche anderen Materialien, beziehungsweise Lehrmittel verwendest du, um die unterschiedlichen Varietäten zu vermitteln?
..Behandlung von deutschen Va	32 F3: Ähm, um zu merken, dass es, verschiedene ähm, Varietäten des Deutschen gibt, auch gibt es zum Beispiel diese kurzen Videos, wo man sagt, zum Beispiel, wie sagt man Hallo in verschiedenen Regionen Deutschlands, Österreichs und ähm, der Schweiz. Servus, Grüß Gott und so. Das finde ich eigentlich sehr nützlich. Oder auch, ähm, ja, es gibt ganz, ganz lustige Videos. Ähm, diese und auch verwende ich oder ich mag besonders ein Buch namens <i>Dreimal Deutsch</i>, das ist eigentlich zum Leseverstehen, und es gibt verschiedene Texte über bestimmte Themen, aber es gibt, oder der erste, im ersten Text geht es darum, die Vielfältigkeit der Sprache zu erkennen, also wie alt sozusagen ist die Sprache, in welchen Ländern wird sie gesprochen, wieviele Varietäten gibt es. Das ist der erste Text und danach gibt es ähm, ein bisschen danach, ähm, einige Kapitel, wo man auch über ähm verschiedene Regionen der Schweiz und verschiedene Regionen Österreichs gesprochen wird und dort werden einige, also ja, einige

		Punkte, der ähm der Varianten Österreichs erwähnt.
	33	I: Wie gehen deine Kollegen und Kolleginnen mit dem österreichischen Deutsch um?
..Kolleg*innen und Österreichis	34	F3: Ähm, das ist eine, ich würde sagen eine traurige Geschichte, da ich also, wie gesagt, habe ich ähm, also, ähm, als Deutschlehrer angefangen, vor etwa drei Jahren, ähm, also 2019. und dort war ich so wie selbstständig, also mit privatem Unterricht und danach habe ich schon bei Firmen angefangen, also über Firmen und die Sache war, es war schon Pandemie. Und Kollegen und Kolleginnen kenne ich kaum, also von meinen Zentren, ähm, oder von den Zentren wo ich arbeite, kenne ich höchstens, drei Personen. Und dann also wir sprechen kaum, wir schreiben vielleicht eine Nachricht oder so, wenn wir Fragen zu irgendeinem Thema haben, aber, ähm, es gibt keine ständige Kommunikation, um ganz ehrlich zu sein, habe ich keine Ahnung, wie sie damit umgehen. Ja, also wie gesagt, traurige Geschichte, aber so funktioniert das heutige Leben.
	35	I: Wir sind bereits am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?
..Gründe für die Vermittlung vor	36	F3: Mhm, nicht so viel eigentlich, also ähm fast alles habe ich schon gesagt. Ich finde es ganz nötig, dass ähm, dass auch die Variante aus Österreich ähm gelehrt, ja also beigebracht, gelehrt wird und, dass es wie auch vielleicht in künftigen Lehrwerken ähm häufiger und ähm stärker bearbeitet wird. Das finde ich ganz, ganz wesentlich, ähm, auch ähm habe oder ja ich habe mich gerade daran erinnert, es gibt in diesem Netzwerk, oder auf der Seite, auf der Internetseite Netzwerk gibt es ein, eine (unv.) oder eine andere Seite, wo es verschiedene Themen von Landeskunde gelernt werden können. Und es gibt auch einen spezifischen für österreichisches Deutsch, das ist auch, oder das finde ich ähm wichtig zu sagen, also ähm, ich glaube es wird heutzutage immer noch ähm, häufiger problematisiert und diese Variante findet ihren Platz sozusagen, ja nicht mehr. Vielleicht nicht so relevant für das Interview, aber meine erste Deutschlehrerin war aus Österreich, aus Wien und ähm, ja ich bin quasi daran, also ja ich bin an ihre Aussprache ein bisschen gewöhnt und so und in meinen, zum Beispiel in meinen ersten Erfahrungen beim Deutsch im Studium hatte ich einige Schwierigkeiten, weil der Lehrer sagte mir manchmal. „Ok, ja, du sprichst recht gut, aber deine Aussprache klingt wie in Österreich, das ist nicht falsch, aber so um uns, ähm verständigen zu können, brauchst du dich ein bisschen mehr an, an der aus Deutschland gewöhnen.“ Ja genau, und ja also das das ist die Geschichte.
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke ur		
..Vermutungen hinsichtlich		
..Persönlicher Bezug zu Österrei		
..Negative Ansichten des Ö		
	37	I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne

meine Ergebnisse weiterleiten.

38

F3: Es wäre schön, deine Ergebnisse zu lesen.

Transkript F4

	1	I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich noch fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
	2	F4: Ja, kein Problem.
	3	I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchen Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
...Herkunft und ehemalige Wohn	4	F4: Also ich komme aus den USA, ich bin in den USA aufgewachsen und ja, also ich habe dann in den USA, in Deutschland, Österreich und jetzt Mexiko gewohnt. Oder ich bin jetzt in Mexiko.
	5	I: Wo und wie hast du die deutsche Sprache gelernt?
...DaF-Lernprozess	6	F4: Ich habe Deutsch in der High School gelernt, also ungefähr, mhm, im Alter so vierzehn bis achtzehn, also ja, dort habe ich angefangen, in der High School, und dann ich habe das, mhm, an der Uni, in meinem Bachelorstudium studiert, und dann ich habe meinen Masterstudium ähm in Österreich, an der Uni Wien abgeschlossen.
...DaF-Ausbildungen/Gi		
...Persönlicher Bezug zu		
	7	I: Wie hast du die Plurizentrik in deinem Lernprozess wahrgenommen?
...Plurizentrik und Österreichisch	8	F4: Ähm, also in der High School gar nicht, ähm, in meinem Bachelorstudium habe ich das also, so, also angefangen wahrzunehmen, weil ich in, ich habe ein Austauschjahr in Freiburg im Breisgau gemacht. Und mein Bruder hat ein Austauschjahr in Hamburg gemacht. Und dann, also meine Mama hat also ab und zu irgendwas über Deutschland und die Dialekte gehört und dann sie hat mir gesagt „Ja, also wieso willst du dann in Freiburg studieren, sie sprechen anders oder so, so habe ich gehört“. Und ich glaub das war das erste Mal, dass ich über Dialekte und so gedacht habe. Und naja, also es gibt ein paar Dialekte, also hauptsächlich, so alemannisch und so ähm im Schwarzwald, aber naja, das war kein Ding. Und dann später in meinem Bachelorstudium gab es einen Tag zu also Kaffeehäuser in Wien und also, das war also praktisch alles was wir über Österreich gemacht haben, also nur diesen Tag also, Kaffeehauskultur, wow, also das (lacht) war quasi nur unsere Plurizentrik, ja also, bevor ich nach Österreich beziehungsweise nach Wien gekommen bin (lacht).
...Plurizentrik und Österreichisch	9	I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?
...Unterrichtserfahrung	10	F4: Also ich unterrichte bei dem Heidelberg Institut in Querétaro, Mexiko und ich bin hier seit September, ich unterrichte seit Oktober,

1/7

...ÖÖ und Bezüge zu Ö in di

also dann ungefähr 5 Monate. Und ähm das ist quasi eine Zweigstelle vom Goethe-Institut, also dann nicht wirklich also es hat nichts wirklich mit Österreich zu tun, weil das Goethe-Institut eher ja Deutschland orientiert ist, glaube ich. Ähm, ja, also nichts explizit zu Österreich, ich würde also eher Deutschlandzentriert sagen.

11 I: Hast du vor dem Heidelberg-Institut auch schon unterrichtet?

12 F4: Ähm, nein, also außer unsere Hospitationspraktikum also in dem Studium, nicht. Also Deutsch nicht.

13 I: Kommen wir zu deiner Ausbildung. Erzähl mir bitte über deinen Deutschlernprozess und deine DaF-Ausbildung/en beziehungsweise Germanistik-Ausbildung/en.

...Unterrichtserfahrung

14 F4: Ähm, ja also wie gesagt, ich habe Deutsch in der High School gelernt, dann ich habe das weiter in meinem Bachelorstudium studiert. Also das war mein Hauptfach, Deutsch und internationale Beziehungen. Dann ich habe eine Austauschjahr gemacht, wie gesagt und ja, dann habe ich das Deutsch als Fremd -und Zweitsprache Masterprogramm an der Uni Wien studiert, ja, also.

...DaF-Ausbildungen/Germs

15 I: Welche weiteren DaF-Ausbildungen oder Weiterbildungen hast du abgeschlossen?

16 F4: Also ich habe das ähm, wie heißt das, das ähm, Auslandsdings, also für DaF-, DaZ gemacht.

17 I: Auslandspraktikum?

18 F4: Ja, genau. Also ich habe, ähm, diese Fortbildungen gemacht, aber ich habe das Praktikum nicht gemacht. Also es gab *Scheduling Problems* oder so von mir und dann ich konnte das nicht machen. Aber ich habe, also diese also Sitzungen gemacht.

19 I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deinen Ausbildungen vermittelt?

...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus

20 F4: Also, es wird ziemlich viel, also thematisiert, also, ähm, an der Uni Wien, aber ja genau, also das ist einfach also ein Teil des Studiums, ja, also weil wir über ähm das Lernen von Deutsch in Österreich gesprochen haben. Ich habe meine ähm Masterarbeit über ähm Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund geschrieben und wie also ihre Erfahrungen und in dem österreichischen Schulsystem und ihrer Mehrsprachigkeit, also das hat mich in meinem Studium interessiert und ja, ähm, aber ich glaube das wird oft thematisiert, das

...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus

..ÖO und Plurizentrik in der Aus		österreichische Deutsch und so Wienerisch und, dass ähm österreichische Dialekt und so gesprochen. Und für mich war das interessant, weil ich eben nicht aus Österreich komme und ähm als eine Person, die Deutsch als Fremdsprache, also im Ausland gelernt habe, so kann ich das bestätigen, also, dass das, also zumindest in meiner Erfahrung, also, dass das sehr Deutschland also konzentriert war. und ja, also wir haben praktisch nichts über die Schweiz, über Liechtenstein, über Österreich, also außer diesem einen Tag mit der Kaffeekultur, aber ja, außer dem geht es nur um ja, Deutschland, manchmal, Berlin, manchmal Fall der Mauer, manchmal Deutsche Politik, also die politischen Parteien, also diese Art von Landeskunde, aber nichts von Österreich habe ich gelernt, in meinem Studium und ja ich fand das interessant, wie das, also in unserer, also in den ähm Seminaren, im ähm DaF/DaZ-Masterstudium, also die Kurse wie zum Beispiel Landeskunde oder Landeskundliche Vermittlung, also wie wir also Landeskundliche Information, ähm Sprachliche Information, Dialekte, österreichische Redewendungen und so, wie wir das also in unseren Kursen vermitteln könnten und das war für mich interessant, also diese andere Seite, also das Germanistik von Österreich zu lernen quasi.
..Plurizentrik und österreichisch		
..ÖO und Plurizentrik in der Aus		
..ÖO und Plurizentrik in der	21	I: Könntest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch in diesen Seminaren noch etwas genauer erläutern?
..Wissen über österreichisch	22	F4: Ähm, also österreichische Wörter zum Beispiel Sackerl, Paradeiser, ähm Spritzer, also diese österreichischen oder Wienerischen Sachen, mhm, ja. (lacht)
..Rolle und Vermittlung des	23	I: Kommen wir zur Plurizentrik in deinem eigenen Unterricht. Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.
..Austriazismen	24	F4: Ja, also diese Wörter, die ich eben gleich genannt habe. Mhm, also ich versuche, also das österreichische Deutsch auch miteinzubeziehen, wenn es passt. Ja, also zum Beispiel, wenn wir über Essen gelernt haben, dann habe ich „Ja, also auf Österreichisches heißt das das, oder Rührei, also in Deutschland nennen wir das Rührei, aber in Österreich sagen wir Eierspeis.“ Mehlspeisen zum Beispiel, also diese Sachen, wenn es passt. Und es war, ja haben gleich Januar und ich mache Online-Kurse und wir haben immer einen Plan des Tages. Und ich tippe zum Beispiel Heute ist Donnerstag, der <i>tutut</i> Februar und dann wir Jänner, ich habe immer Jänner und Januar geschrieben, also ein paar, dass das realisiert wird, dass sie das sehen, dass sie das nicht wundert. „Jänner, was ist das? Wir haben Januar gelernt.“ Und also für diese Sachen, also ich versuche, das österreichische Variante auch also mitzuthematisieren, weil also in den Büchern. Wir arbeiten mit der Lehrwerkreihe Menschen und ja, also ich habe keine ausführliche Lehrwerksanalyse von Menschen gemacht, aber das ist eher Deutschland- oder bundesdeutsch orientiert. Also manchmal, bei den Wortschatzlisten gibt es also „A“ für Österreich, also Radfahren, da steht, das also Velofahren für die Schweiz, also es gibt manchmal diese
..Gründe für die Vermitt		
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke		

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke

..Häufigkeit der Vermittlung

..Rolle und Vermittlung des öst

Plurizentrik, diese Thematisierung, also Hey, so heißt das in der Schweiz, aber es sind nur diese einzelnen Wörter. Also ich versuche, also Österreichische Deutsch miteinzubeziehen, wenn es passt, oder ja, etwas über Österreich zu erzählen, ich versuche, nicht immer also Deutschland zu sagen, also ich sage, also wenn ihr vielleicht nach Deutschland, Österreich oder die Schweiz reist, ja, also einfach diese anderen Länder zu nennen, ja, also die anderen Länder zu nennen, oder ich sage im deutschsprachigen Raum, oder in Europa, oder deutschsprachigen Europa, also einfach das nicht auf Deutschland zu begrenzen.

25 I: Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?

..Behandlung von deutschen Ma

..Eingesetzte österreichische Ma

26 F4: Ah, ich verwende hauptsächlich nur das Buch, ähm, ja, ähm, ja also ich möchte also später, mit mehr Liedern und so arbeiten. Liedtexte und so und dann ja also manchmal kann es schwierig sein mit österreichischen Songs zu arbeiten, weil das auch manchmal schwierig für mich ist, alles gut zu verstehen, aber ja, also ich möchte mehr mit, also deutschen Liedern, österreichischen Liedern arbeiten, so später. Aber ja, ich verwende hauptsächlich nur da Buch. Ähm, aber manchmal zeige ich ein paar Webseiten, also ich teile meinen Bildschirm und dann, ähm zum Beispiel, in meinem A1.2 Kurs hatten wir gerade diese Lektion mit Krankheiten und dann ich habe ein paar Webseiten, ähm also vom Bundesministerium, das Gesundheitsministerium, über Corona auf meinem Bildschirm geteilt und ich sagte: „Ok, das ist von dem Gesundheitsministerium in Österreich. Jetzt können wir über die Symptome von Corona lesen, also Husten, Schnupfen, ja also das war gerade in unserer Lektion.“ Ich sagte: „Also ihr lest jetzt, also, eine reale Webseite von Österreich, also das lesen wir alle.“ Und zum Beispiel auch ein paar ähm Webseiten von Klosterapotheken, also von Melk und Stift Gottweig oder so, habe ich ihnen gezeigt. Also ich versuche diese authentischen Materialien zu thematisieren, aber ich arbeite mit anderen Materialien nicht so oft. Ja, also ja.

27 I: Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts?

..Häufigkeit der Vermittlung

..Austriazismen

28 F4: Ähm, ja wie gesagt, also wenn es vorkommt in dem Buch, warte ich habe die PDFs parat. (...) Ja, also wenn es passt, dann werde ich das thematisieren, zum Beispiel mit dem Essen, ja, also, Aprikose, Marille, Tomate, Paradeiser, so diese Sachen. Dann werde ich das thematisieren.

29 I: Wie reagieren die Lernenden darauf?

..Reaktion der Lernenden an ..Vergleich deutscher Sprach	30 F4: Also manchmal, also fragen sie mich, wieso es diese unterschiedlichen Wörter gibt, aber ich mache den Vergleich zum spanischen Spanisch und also mexikanisches Spanisch. Also dann können sie das, ja also verstehen, warum das so geht. Und ja.
	31 I: Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?
..Relevanz des österreichischen ..Gründe für die Vermittlung ..Persönlicher Bezug zu Öst ..Gründe für die Vermittlung	32 F4: Ähm, ja ich weiß nicht, ob es super relevant ist. Also, viele von meinen Schüler*innen sind Ingenieure, oder sie möchten später in Deutschland arbeiten. Also, ich habe auch ein paar, die schon, also während unseres Kurses und so Weihnachtspausen nach Deutschland gereist sind. Ähm, ja, ich glaube, das österreichische Deutsch ist dann weniger relevant, aber ich thematisiere das trotzdem, weil ich mich dafür interessiere. Also ich werde mein Doktoratsstudium dieses Jahr anfangen und ich möchte Österreichstudien machen, unbedingt. Und, also, dann ist das so einfach, wichtig für mich, auf einer ja, persönlichen Ebene, das zu thematisieren, weil ja, also vielleicht werde ich das später forschen oder so, keine Ahnung, aber ich möchte das einfach thematisieren und sagen, „Hey es gibt mehrere Varianten.“ Ja, also ich möchte, dass sie also mehr über Deutschland und Österreich und der Schweiz lernen und nicht nur Deutschland, weil, ja, ich habe nichts über Österreich gewusst, also bevor ich, also nach Österreich gegangen bin. Also ich habe dieses Fulbright-Programm in Österreich gemacht. Ich habe Englisch unterrichtet und dann vorher man muss dieses Ranking machen, also wo man leben möchte, wo man unterrichten möchte. Und ich war so, ok ich kenne Wien, Salzburg, Innsbruck und ich konnte, also ich konnte außer dieser drei Städte nichts nennen, also ich wusste nichts über Österreich und ich dachte, also wenn ich Germanistik in den USA studiert habe und ich kann die zwei größten Städte von Österreich nicht nennen, dann das ist sehr schade, ja und ja, also ich finde das schade, dass wir nur über Deutschland lernen und ja, und deswegen möchte ich das immer ein bisschen mehr thematisieren, also nur wenn es Wörter wie Eierspeis ist, also ich finde dass das so ein Anfang ist und ich unterrichte auch nur A1.1 und A1.2- Ich mein, ja, aber ich finde das ist, so kann man anfangen.
..Gründe für die Vermittlung vor ..Rolle und Vermittlung des	33 I: Kommen wir zur Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts. Du hast schon kurz über die Rolle des österreichischen Deutsch in deiner Bildungseinrichtung erzählt. Kannst du hier noch etwas ergänzen?
..Plurizentrik und österreichisch	34 F4: Ja, also es gab wirklich nichts. (lacht) Also wir haben diesen Tag um Kaffeekultur und ich glaube wir hatten ein paar Lieder von Falco gehört, aber das war wirklich. Also das ist gar nicht thematisiert worden. Leider.

..Kolleg*innen und Österreich
 ..ÖD und Bezüge zu Ö in di
 ..Kolleg*innen und Österreich

..Kolleg*innen und Österreich

..Negative Ansichten des Öster

..Persönlicher Bezug zu Öst
 ..Gründe für die Vermittlung

- 35 I: Schauen wir nochmals zu den Lehrwerken und zu deiner Bildungseinrichtung. Kannst du hier noch etwas im Bezug auf das österreichische Deutsch ergänzen?
- 36 F4: Also, gibt es eine österreichische Variante von Menschen? Als ich weiß es gab ein paar Lehrwerke, die wir, also im Laufe des Studiums kennengelernt haben, aber ich kann mich nicht mehr erinnern wie die heißen. Also ich weiß, dass es eine deutsche Variante von einem gibt und eine österreichische von dem Lehrwerk. Also es gibt keine österreichische Variante von Menschen, oder?
- 37 I: Nein, nicht, dass ich wüsste.
- 38 F4: Ok, ja. (...)
- 39 I: Wie gehen deine Kolleginnen oder Kollegen mit dem österreichischen Deutsch um?
- 40 F4: Also, sie haben keine Ahnung (lacht) davon. Also ich bin die Einzige, also jetzt, bin ich die einzige, also, Vertreterin, des österreichischen Deutsch da und ich bin auch keine Österreicherin. Nein, also so geht das manchmal. Also, ja, also sie lachen ein bisschen, wenn ich österreichische Sachen sage, zum Beispiel, also wir sind in einer WhatsApp-Gruppe und ich habe also Servus und Baba und so gesagt und dann, als die Leute, also mich persönlich kennengelernt haben, sie haben gesagt: „Aso ok, du hast in Wien studiert, ich habe mich gefragt, warum du Servus gesagt hast.“ Ok (...) Und ich habe auch mal Leiwand getippt, und also, ja ein Kollege hat mich gefragt was das bedeutet. Er hat gefragt „Ist das Englisch?“ Und ich sagte, „Nein, das ist österreichisch, das ist Wienerisch. Und er war so „Leiwand, ok, das ist mir neu.“ Also sie haben keine Ahnung davon und ich finde das auch lustig. Ich meine, also wenn sie aus dem Ruhrgebiet kommen, dann ich erwarte nicht, dass sie alles um Wienerisch kennen, ja, oder, dass sie sich da auskennen. Aber, dass sie niemals Leiwand gehört haben, oder, dass sie (lacht) lachen, wenn ich Servus sage. Also, das ist so, ok, ja. (lacht) Also es ist nicht gemein, ja, oder böse gemeint, aber man kann das irgendwie spüren, dass sie das „Oh, ok, das ist Österreichisch, komisch“. Ja.
- 41 I: Wir sind bereits am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?
- 42 F4: Ähm, ja, also ich finde, dass auch interessant, persönlich, vielleicht werde ich so etwas ähnliches machen. Ähm, in meinem Studium, Ja, aber ich interessiere mich auch für Plurizentrik und, also, und ja, dass ähm, das Lehren des österreichischen Deutsch. Ähm, ja, ich würde das wahrscheinlich, ähm, also in den USA recherchieren, also in meinem Studium. Aber, ja, also ich finde es interessant, auch.

43 I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.

44 F4: Ja, gerne.

Transkript F5

...Persönlicher Bezug zu Öst

...Heimkunft und ehemalige V

...Unterrichtserfahrung

...ÖÖ und Bezüge zu Ö in der Bi

...DaF-Ausbildungen/Germanist

...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus

- 1 I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich noch fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
- 2 F5: Ja, solange alles anonymisiert wird.
- 3 I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchem Land beziehungsweise Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
- 4 F5: Also, ich bin in Österreich aufgewachsen, in der Steiermark, habe dort gelebt bis fünfunddreißig, dann habe ich acht Jahre in Budapest gelebt und unterrichtet, an der österreichischen Schule, dann war ich wieder in Österreich und jetzt bin ich das dritte Jahr hier in Mexiko, Querétaro.
- 5 I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Und hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?
- 6 F5: Ich unterrichte schon siebenunddreißig Jahre. Und unterrichte jetzt am Colegio Austriaco, in Querétaro und das ist eine österreichisch-mexikanische Schule und das sind die Bezüge zu Österreich.
- 7 I: Kommen wir zu deiner Ausbildung. Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildungen, beziehungsweise Germanistik-Ausbildungen.
- 8 F5: Also ich habe zuerst die Ausbildung zur Volksschullehrerin gemacht und dann in einem Jahr Bildungskarenz die Ausbildung an der Universität Graz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nachgemacht und ich musste auch einige Vorlesungen und Seminare der Germanistik nachmachen.
- 9 I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deiner Ausbildung vermittelt.
- 10 F5: Also es gab eine Veranstaltung, die hieß österreichisches Deutsch, die habe ich aber nicht besucht, das war nämlich ein Wahlfach, ich habe etwas anderes genommen. Und ähm, es wurde nicht unmittelbar vermittelt, sondern darauf hingewiesen, dass eben das österreichische Deutsch sich vom Schweizer Deutsch oder deutschen Deutsch in einigen Begriffen unterscheidet.
- 11 I: Wir kommen jetzt zur Plurizentrik in deinem eigenen Unterricht. Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.

..Wissen über Österreich	12	F5: Ja, das österreichische Deutsch hat einfach Begriffe, die österreichspezifisch sind, also österreichisches Deutsch und manchmal ist in diversen Online-Übungen oder auf diversen Arbeitsblättern sind einfach Begriffe, die in Österreich nicht vorkommen, oder im österreichischen Schulbuch, das wir verwenden sind Begriffe, die eigentlich ähm nur in Österreich vorkommen. Zum Beispiel Jause, ja, dann ähm, für die Kinder ist das dann so, dass sie ähm nachschlagen, und dann heißt das halt Pausenbrot und so weiter. Und wir dann zum Teil auch vergleichen wie sagt man in Österreich und wie sagt man in Deutschland.
..Eingesetzte Österreich		
..Rolle und Vermittlung		
..Austriazismen		
	13	I: Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriazismen in deinem Unterricht.
..Austriazismen	14	F5: Naja, nachdem ich Volksschullehrerin bin, ist das eigentlich eher vernachlässigbar, dass wir diese Austriazismen vermitteln. Das sind einzelne Begriffe, die da vorkommen, aber das ist glaub ich eher dann für die Oberstufe wichtig.
	15	I: Ähm, schauen wir zu den Lehrmitteln. Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un	16	F5: Ja, wir haben jetzt ähm seit vorigem Jahr neue Schulbücher, und zwar die gleichen Schulbücher wie in Österreich verwenden wir. In dem Fall Buntspecht, aber immer eine Stufe ähm zurück, also in den dritten Klassen mit Buntspecht zwei und das ist, da gibt es dann viele Arbeitsbücher dazu und auch spezielle Arbeitsbücher für Sprachförderung und DaZ. Die wir alle bestellt haben und das sind eigentlich diese Lehrmittel, die wir im Unterricht benutzen.
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un	17	I: Gibt es bei den DaZ-Büchern auch einen Bezug zu Österreich?
	18	F5: Ja, eigentlich schon, weil wir was weiß ich, das Thema Winter zum Beispiel und Schneemann und diese Vokabeln, die für die mexikanischen Kinder völlig ähm fremd sind, die sie nicht kennen. Oder Fasching, das Thema Fasching, das hier ja auch nicht gefeiert wird, also in dieser Form wie in Österreich. Also das ist dann schon österreichspezifisch. Und der Nationalfeiertag zum Beispiel, Fronleichnam, Christi Himmelfahrt ist eher vernachlässigt worden, das sind halt religiöse Feste. Aber die drei Dinge sind wirklich speziell Österreichbezogen.
	19	I: Ähm. Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum sind sie Teil deines Unterrichts, beziehungsweise Warum nicht? Wie reagieren die Schüler und Schülerinnen darauf?

..Häufigkeit der Vermittlung
 ..Behandlung von deutsche

20 F5: Da ich wirklich nur die Kleinen unterrichte ist das eigentlich kein Thema. Also die Varietäten der deutschen Sprache, betrifft eher die Kollegen der Oberstufe.

21 I: Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, oder beziehungsweise warum nicht?

..Relevanz des Österreichischen

22 F5: Also ehrlich gesagt kann ich das überhaupt nicht einschätzen, wie im zentralmexikanischen Raum der Deutschunterricht überhaupt stattfindet. Ich kenne nur unsere Schule. Eine Kollegin, die hat im Centro Aleman unterrichtet, dort geht es aber nicht um das österreichische Deutsch. Und warum ich die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig finde, eigentlich kann ich das auch sehr schwer beantworten. Weil, wenn sie wichtig ist, dann ist das für die Schüler und Schülerinnen, die nach Österreich studieren gehen wollen und das sind glaub ich an unserer Schule schon einige. Das ist auch der Grund, warum sie unsere Schule ähm besuchen. Andererseits ist das hier völlig irrelevant, weil es geht da um einige Begriffe, die halt in Österreich spezifisch sind und deswegen ist das eigentlich uninteressant. (lacht)

23 I: Wir schauen weiter zur Plurizentrik außerhalb deines Unterrichts. Ähm, erzähl mir bitte nochmals genauer über die Rolle des österreichischen Deutsch in deiner Bildungseinrichtung.

..Rolle und Vermittlung des
 ..Eingesetzte DaF-Lehrwerke

24 F5: Ja, also nachdem wir Lehrwerke haben, die entweder österreichisch bezogen sind, also Lehrwerke, die Kinder in Österreich verwenden, zumindest in der Volksschule jetzt, ist das österreichische Deutsch, spielt das österreichische Deutsch natürlich eine große Rolle. In der Oberstufe haben sie Materialien oder Lehrwerke für DaF und die sind sehr deutschbezogen, ja das ist jetzt nicht speziell auf österreichisches Deutsch, sondern da sind sehr viele Begriffe drinnen, die wir in Österreich nicht verwenden, wie Federmäppchen, oder Pausenbrot oder sonstiges. Also da spielt das dann schon wieder eine große Rolle, weil da dann der Bezug hergestellt werden muss zum österreichischen Deutsch. Ja, aber in der Volksschule ist das eher vernachlässigt worden.

25 I: Wie sieht das im Curriculum, oder in den Lernplänen aus, wie wird da auf das österreichische Deutsch hingewiesen?

26 F5: Also im Lehrplan für die Volksschule nicht. In der Oberstufe vielleicht schon, aber da kann ich nichts dazu sagen.

27 I: Wie gehen deine Kollegen und Kolleginnen mit dem österreichischen Deutsch um?

3/4

- 28 F5: Die mexikanischen Lehrkräfte unterrichten nur Fächer auf Spanisch. Außer Deutsch und Mathematik wird bei uns alles auf Spanisch unterrichtet. Und in manchen Klassen auch die Musik. Aber sonst gibt es nur österreichische Lehrkräfte und eben mexikanische Lehrkräfte.
- 29 I: Dann sind wir schon am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?
- 30 F5: Ja, ich stell mir immer wieder die Frage, warum die Mexikaner Deutsch lernen wollen. Weil weißt du, irgendwie ist der Bezug kaum vorhanden und sie dann eher dann Englisch lernen wollen und keine Ahnung, also ich kann dir das jetzt nicht beantworten.
- 31 I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.
- 32 Anmerkung: Nach dem Interview hat mir F5 erzählt, dass sie während ihrem Bewerbungsgespräch eine Frage über die Plurizentrik gestellt bekommen hat, jedoch nicht mehr weiß was sie darauf geantwortet hat oder wie sich das Gespräch nach der Frage weiterentwickelt hat.

Transkript F6

	1	I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich nochmals fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
	2	F6: Ja, das passt für mich.
	3	I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchen Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
...Persönlicher Bezug zu Öst ...Herkunft und ehemalige V	4	F6: Ähm, ich bin in Österreich aufgewachsen. Und bin dann mit achtzehn, 2003 war das, nach Mexiko gegangen, nach Tijuana. Und von dort aus, dann, ich habe in EL Salvador gearbeitet, ich habe in Ecuador gearbeitet, ich habe auf den Philippinen gearbeitet, ich habe in Deutschland gearbeitet und das glaube ich war es. Genau. Und ja.
	5	I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?
...Unterrichtserfahrung	6	F6: Ähm, also ich unterrichte (...) jetzt seit 2008, so ziemlich durchgehend und ähm, habe jetzt unterrichtet in letzter Zeit vor allem in Guadalajara und in Mexiko-Stadt war das die Schweizer Schule, in Mexiko-Stadt und unterrichte jetzt auch privat auf einer Plattform.
	7	I: Hat diese Bildungseinrichtung in Mexiko-Stadt Bezüge zu Österreich?
...ÖÖ und Bezüge zu Ö in der Bi	8	F6: Also die Schweizer-Schule hat versucht, dass man durchaus, was jetzt überraschend ist, beim Lehrer, bei der Lehrerauswahl darauf schaut, dass man eine deutsche Person hat, eine österreichische Person und eine Schweizer Person. Also, dass die wirklich da, diesen Aspekt haben, von diesen. Aber das ist natürlich von den Direktoren abhängig, also es ist immer davon abhängig wer gerade das Direktorat übernimmt, wer von der Schweiz geschickt wird. Welchen Schwerpunkt die Person setzt und ähm, natürlich auch vom Schulboard. Also es ist, hinter jeder Privatschule in Mexiko steckt ja dann auch ein Schulboard, das sind Privatpersonen, die das finanzieren und die dann natürlich auch jeweils Schwerpunktinteressen haben. Aber die Idee ist halt bei einer Schweizer Schule, genauso, wie bei den deutschen Schulen, dass man dann wirklich auch Schüler, oder beziehungsweise zukünftige Studenten nach Deutschland, Österreich, Schweiz schickt und von dem her ist das dann auch so, dass man sagt, ok man deckt hier wirklich den Raum ab. Dass sie zumindest alle drei Sprachvarianten einmal gehört haben.
	9	I: Kommen wir zu deiner Ausbildung. Erzähl mir bitte über deine DaF-

1/8

Ausbildungen, beziehungsweise Germanistik-Ausbildungen.

...DaF-Ausbildungen/Germanist

10 F6: Ähm, ich habe angefangen mit dem Romanistikstudium, an der Universität Klagenfurt, habe dann die zweijährige Zusatzausbildung gemacht, für Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache. Ähm, unter anderem bei der (Name einer Professorin). Und dann habe ich ähm weitergemacht, mit unter anderem lokalen Fortbildungen, zum Beispiel, beim AMPAL-Kongress in Mexiko. Also das ist diese *Asociación Mexicana de Profesores de Alemán*. Da gibt es immer so ein- oder zweijährige Fortbildungen, also im regelmäßigen Abstand. Und dann haben wir Fortbildungen gehabt, zum Beispiel ich habe an der Universität in Monterrey gearbeitet. Da gibt es dann interne Fortbildungen, die durch die DAAD finanziert wurden. Dann habe ich die Ausbildung gemacht für das IB, das ist das internationale Baccalaureate, als Deutsch als Fremdsprache-Prüferin, das heißt ich darf German B-Prüfungen, Matura, Abitur Prüfungen abnehmen, in deutscher German B. Ich habe dann die Ausbildung gemacht, dass ich die IGCSE-Prüfungen, das ist aus dem Englischen Schulsystem, für Deutsch abnehmen darf. Ich habe dann natürlich die ÖSD-Prüfungs-Zertifizierung gemacht. Ich bin ÖIF zertifiziert. Ich darf Goethe-Prüfungen abnehmen, Ich habe bei der KMK (Anmerkung: Kultusministerkonferenz), deutsches Sprachdiplom eins und deutsches Sprachdiplom zwei sowohl als Prüferin vor Ort, als Ortslehrerkraft, sowohl als auch in Deutschland, dann als Prüferin für die schriftlichen Arbeiten, gearbeitet, also da habe ich dann noch Extraschulungen gehabt, an der Kulturminister Konferenz Deutschland. Dann, ähm, das, ja, ähm, Lehrerausbildung in dem Sinn, durch den Master Education, den ich in Spanien abgeschlossen habe und was noch, hin und wieder so die eine oder andere Fortbildung (teilgenommen?)

...ÖÖ und Plurizentrik in der

...AMPAL im Hinblick auf

...ÖÖ und Bezüge zu ÖI

11 I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deinen Ausbildungen vermittelt?

12 F6: Ähm, das ist ganz unterschiedlich, also zum Beispiel beim IB legen sie durchaus darauf wert, dass die Prüfungen zum Beispiel, dass da ähm, alle drei Sprachvarietäten vorhanden sind. Ähm, genauso beim AMPAL-Treffen wird immer wieder darauf geschaut, dass jemand aus jedem Land kommt. Ähm, grundsätzlich, ähm, an den deutschen Schulen ist es natürlich so, dass das Schweizer, österreichische Deutsch, das wird immer zusammengesteckt, und dann relativ belächelt. Also, ähm, ich würde sagen, es ist immer in vielen Bereichen, ist Deutsches Deutsch, als diese Wunschvariante präsentiert worden und dann Österreichisch oder Schweizer Deutsch als, ja, das existiert eben auch. (lacht)

...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus

13 I: Und wie wurden diese Themen in deiner DaF-Zusatzausbildung behandelt?

14 F6: Ähm, da war es relativ, ähm. Wir haben viel im

..ÖÖ und Plurizentrik in der Aus

Landeskundebereich zu DACH gemacht, also DACHL. Wo es dann wirklich darum ging, dass man gesagt hat, Ok, es gibt da, also dass man alles abdecken soll, und nicht zu sehr sprachlich. Sprachlich ist eigentlich auch nur eben abgedeckt worden, was dann wirklich auch in den Lehrbüchern vorkommt, zum Beispiel, ähm, immer dieses Schritte Beispiel, ich weiß nicht, ob das heute noch existiert in der Form. Aber im A1 Schritte-Buch, in dem grünen Buch gab es immer diese eine typische Seite, wo dann dieses Essen kam, da stand dann diese Fleischlaibchen, Frikadelle, oder Paradeiser und Tomate und das waren eigentlich diese typischen Beispiele, die da gebracht wurden. Oder in der Landeskunde, dass man sagt, ok ähm die Schüler, oder Studenten sollen dann lernen, wenn sie mal aus dem Unterricht kommen und zumindest wissen, dass es drei Länder gibt, Liechtenstein ist eh immer vor, also, ja das war dann (lacht), das ist meistens untergegangen. Dass man sagt, ok, sie sollten mal gehört haben, dass es jetzt da neben Deutschland auch noch vielleicht Wien und Österreich gibt, und wenn es gut geht vielleicht auch noch Zürich und die Schweiz.

15 I: Kommen wir zur Plurizentrik in deinem eigenen Unterricht. Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.

..Häufigkeit der Vermittl

..Rolle und Vermittlung

..Reaktion der Lernend

..Negative Ansichten d

16 F6: Ähm, im eigenen Unterricht ist es so, dass man durchaus, immer wieder darauf angesprochen wird, und ähm, weil, das österreich/, also je nachdem in welchem Ambiente man unterrichtet. Aber viele sagen, das österreichische Deutsch, das klingt so komisch und dass ist anders, als sie das gewöhnt sind, und ähm, grad so, ähm, ich weiß noch in meiner Anfangsphase wars für mich auch nochmals dieses mir bewusst werden, selber als Lehrkraft, mir bewusst werden, dass gewisse Dinge einfach nicht der deutschen Variante entsprechen, zum Beispiel der oder das Teller. Und das war für mich so ein Aha, wo man wirklich sagt, ok ich muss mich jetzt nochmal, oder, dass man ganz oft für das *Es geht sich aus*. ok, dass man da darauf hinweist, das ist jetzt ganz typisch für unsere Sprachregion. Und dass das, ähm, dann haben sie mir gesagt, also ja das klingt so wie bayrisch und dann, ähm, durchaus, dass man auch sagt, ok, es gibt gewisse Ähnlichkeiten und für mich ist es wichtig, dass sie dann zum Beispiel auch abdeckt, dass man das auch mal gehört hat, mit Musik. Also grad im Schulbereich arbeitet man ganz gern mit Musik und dann hat man Musiklisten und dann haben sie selbst vorschlagen können, aber auch, dass man sagt, ok man versucht jetzt wirklich, dass man Leute reinbringt, die jetzt aus der Schweiz kommen, dass man sagt, ok man bringt die Ina Regen rein, man bringt, ähm, den Gabalier rein, man hat ein bisschen mehr Angebot, und ,dass sie einfach auch aus dem Typischen rauskommen, oder die Seer, ähm, was haben wir da noch, ja (lacht) grad in dem Bereich oder, auch, dass man auch sagt, ok für mich ist es wichtig, dass sie, ähm, dass, zumindest ein Bewusstsein da ist, aber auch für innerhalb von Deutschland, jetzt, dass da jetzt nicht nur so dieses österreichische Deutsch, sondern, dass meine Lernenden auch wissen, dass es sogar innerhalb von Deutschland Unterschiede gibt, und das ist jetzt oft nicht dieses einzig Richtige, sondern, ähm, im Spanischen,

..Rolle und Vermittlung des

..Behandlung von deutsche

..Eingesetzte Österreich

..Gründe für die Vermittlung

..Vergleich deutscher Sprad

3/8

..Vergleich deutscher Sprache u

also grad wenn man es mit dem Spanischen vergleicht, ist es natürlich einfacher zu erklären, weil dann nimmt man als Beispiel, das argentinische Spanisch und dann nimmt man das mexikanische Spanisch und dann lässt man sie mal nachdenken, ist das eine richtiger als das andere, oder ist das eine falscher als das andere. Und dann kommen sie natürlich drauf, nein, das sind beide einfach Varianten. Und genauso funktioniert es einfach im österreichischen Deutsch und im deutschen Deutsch und im Schweizer Deutsch.

17

I: Du hast die Rolle und die Vermittlung in deinem Unterricht jetzt schon angesprochen. Kannst du mir bitte noch genauer über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriazismen in deinem Unterricht erzählen?

18

F6: Also für mich ist es so, es kommt dann wirklich darauf an, welches Niveau ich unterrichte. Also teilweise ist das dann auf so einfacher Basis, wenn man sagt, ok man hat einen A2, A1 Kurs, wo es dann meistens nur um diese Lebensmittel geht. Wenn es jetzt natürlich fortgeschritten ist, wenn das meine Schüler aus der Oberstufe sind, dann wissen die natürlich auch, wenn sie ein Buch lesen, oder einen Text lesen, dass dann vielleicht Dinge vorkommen, die ihnen nicht so geläufig sind. Wo dann immer mal eine Vokabel unterstrichen wird, wo dann immer wieder mal nachgefragt wird, warum ist das so, und nicht anders. Oder, was bedeutet das jetzt, oder wo man auch immer wirklich versucht, so, ähm, einen Text, also grad Ina Regen finde ich zum Beispiel ganz nett, weil die einfach auch so in einer verständlichen Mundart singt, in einem verständlichen Dialekt und wo sie dann mal, na, auf, na was könnte denn das jetzt heißen, überlegen wir jetzt mal gemeinsam, welche, was könnte jetzt damit gemeint sein. Und, dass sie dann einfach sagen, ok wenn sie sich jetzt ein bisschen lockern, dann verstehen sie viel mehr, als, sie dann eigentlich gedacht haben, so auf den ersten Moment, huh, halleluja, was ist das jetzt und dann wenn man sich aber wirklich damit bewusst auseinander setzt, und das ist auch oft positiv, dass sie dann merken, ok, man muss nicht immer alles ganz genau und es gibt da auch Ausspracheunterschiede, und dann einfach auch, Gefühl für ihr Sprachgehör, und viel mehr Hörverstehen entwickeln.

..Rolle und Vermittlung des öst

..Reaktion der Lernenden auf

19

I: Du hast schon erwähnt, dass du Musik in deinem Unterricht ein. Welche anderen österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?

20

F6: Ähm, naja nachdem die Lehrbücher eigentlich grundsätzlich vorgegeben sind, und dann zum Beispiel, also meistens eben Schritte ist, oder man hat, ähm, wir haben dieses German B, zum Beispiel, also aus dem internationale Baccalaureate, das ist, das wird von Cambridge herausgegeben, da ist teilweise natürlich Themen abgedeckt, wo dann wirklich, also da ist das nicht sprachlich, sondern Landeskundethemen, wo dann abgedeckt ist, ok, ähm, wie schaut es aus mit den Alpen, die

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke ur		Wegsprengung der, des Gipfels irgendwo in Tirol war das glaub ich, wenn ich mich da jetzt richtig erinnere. Das war jetzt so ein Fallbeispiel. Oder, ähm, ja, jetzt habe ich schon wieder dieses mit Currywurst und aber bitte mit Sahne den Vergleich in der Essenslektion im Kopf (lacht) Dann was haben wir noch gehabt, also, wirklich auch, wo man sagt, ok, man hat eigentlich auch relativ wenig Möglichkeit, außer der Lektüre, ähm, dass man frei wählt. Bei der Lektüre, die man lesen muss, also in der Oberstufe ist es zum Beispiel so, dass man für das internationale Baccalaureate, ist es verpflichtet, dass sie zumindest zwei Lektüren gelesen haben müssen. Und da hat man dann als Lehrkraft wesentlich mehr Spielraum, und man sagen kann, ok ich nehme dann einmal einen Schweizer Autor und einen Österreicher, oder ich nehme einen Deutschen und einen Österreicher, dass man da einfach auch sagt. Ok, das ist meine Chance, dass ich ein bisschen was anderes reinbringe.
..Gründe gegen die Vermitt		
..Rolle und Vermittlung des		
..Eingesetzte österreichische M	21	I: Wie war, oder ist das in denen anderen Schulen? Hattest du da bezüglich österreichischer Lehrmittel oder Materialien mehr Freiheiten?
	22	F6: Ähm, im Bezirk, zum Beispiel, hat man durchaus die Möglichkeit, dass man parallel zum Buch mit dem unterrichtet wird, dass man da noch, ähm, Material reinbringt. Also, dass man selbst dann Text mitbringt, dass man selbst eine Karte mitbringt, dass man selbst zum Beispiel, wenn es um Wegbeschreibungen geht, einen Plan, einen Stadtplan von Wien mitbringt, dass man, ähm, jetzt eine Speisekarte aus Österreich mitbringt, also wo man dann sagt, ok, man kann es ein bisschen ausbauen.
..Häufigkeit der Vermittlung vor	23	I: Du hast schon erwähnt, wie du auf die unterschiedlichen Varietäten, der deutschen Sprache eingehst. Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts? Wie reagieren die Lernenden darauf?
..Reaktion der Lernenden an	24	F6: Ähm, also ich bin mehr oder weniger, eigentlich damit jeden Tag auseinandergesetzt. Dadurch, dass man als Österreicher vor der Klasse steht. Und die, ähm gewohnt sind, dass einfach achtzig Prozent der Kolleg*innen aus Deutschland kommen oder Mexikaner sind, die sehr sehr gut Deutsch sprechen und das unterrichten. Und ähm, dann natürlich oft kommt die Frage, ach das habe ich jetzt nicht so gut verstanden, oder weil man einfach die Aussprache, also sie sind es dann oft gewöhnt, dieses typisch, die typische Norddeutsche, oder Mitteldeutsche Aussprache und dann also grad so mit Bayrisch, Österreichisch, Schweizerisch ist dann noch einmal ein eigenes Kapitel, kämpfen und von dem her kommt dann wirklich jeden Tag, so was ist das, aber auch die Nachfrage, also wenn sie dann mal gesehen, ok ,wo ist denn jetzt Wien, wo man, man hat ihnen mal ein Video gezeigt, man hat ihnen mal gezeigt, wo man eigentlich her ist, und doch das Interesse relativ groß ist und auch mal Nachfragen kommen. Oder „können Sie mir mal erzählen, was, ähm, wie schaut denn die Situation
..Häufigkeit der Vermittlung		

..Reaktion der Lernenden auf di		jetzt aus, also wie reagiert Österreich jetzt auf den Konflikt Russland Ukraine.“ Also, die wo dann wirklich auch so Nachfragen kommen, weil Deutschland weiß eh jeder, das steht eh überall in der Zeitung, aber was ist denn jetzt die Position von Österreich.
	25	I: Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?
..Relevanz des Österreichischen	26	F6: Ähm, ich glaube ein ganz wichtiger Aspekt ist hier auch bei der Frage der ähm, das ÖSD. Also das ÖSD wird angeboten und das kostet wesentlich weniger als das Goethe-Zertifikat. Wenn ich jetzt da das deutsche Sprachdiplom eins, zwei, an den Schulen ist natürlich gratis, das kostet die Schüler nichts. Aber wenn sie dann zum Beispiel durchgefallen sind und es heißt, ja, ich muss jetzt, ich raus, also ich habe jetzt meine Schulzeit ist vorbei, aber ich brauch jetzt trotzdem, dass ich in Deutschland studieren kann, oder in Österreich brauche ich ein Zertifikat von Minimum B2, C1. Ich habe jetzt nicht nachgeschaut. Ich bin durch das deutsche Sprachdiplom zwei durchgefallen, ich muss jetzt eine Alternative finden. Und dann sind viele zum Beispiel so weit, dass sie sagen, ich suche mir jetzt ein Österreichisches, weil das einfach die Hälfte kostet. Und da dann auch natürlich relevant wird ähm, und ich glaube, dass ist der wichtigste Aspekt und weil es ist auch flächendeckender, also es ist grad so zum Beispiel, ok, ähm, ich glaube Mexiko, ähm, Zentralmexiko ist vielleicht nochmal einfacher, weil einfach die österreichische Schule auch in Querétaro da ist, weil man zum Beispiel auch eine österreichische Schule in Guatemala hat und wo es dann vielleicht auch ein bisschen präsenter ist, als in anderen Erdteilen ist. Trotzdem ist eigentlich, das typische Deutsch-Deutschland-Connection da.
..Relevanz des Österreichischen	27	I: Kommen wir zur Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts. Du hast schon kurz über die Schweizer Schule. Welche Lehrwerke werden an deinem Institut verwendet?
	28	F6: German B, also German B von Cambridge.
	29	I: Und wie wird das österreichische Deutsch darin behandelt?
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un	30	F6: Also, im Österreichischen, also es kommt teilweise vor als Beispiel. Also so, ähm, wo dann kurz eine Anmerkung dabeisteht und zum Beispiel in Österreich würde man Paradeiser sagen. Es ist oft sehr klischeehaft behandelt. Ähm, also, ich denke mir so, für das, also Erdäpfel, also ich, ich denke mir, persönlich habe ich in meinem Leben noch nie Erdäpfel gesagt, aber es steht halt dann im Buch, als typisch Österreichisch. (lacht) Ähm, es geht aber in erster Linie, würde ich sagen, viel mehr um Landeskunde, würde ich sagen.

31 I: Und wie gehen deine Kolleg*innen mit dem österreichischen Deutsch um?

32 F6: Ich habe in meinem, ich würde sagen, in meinen Jahren des Unterrichts, oder der Zeit an den bundesdeutschen Auslandsschulen, ähm, unterschiedliche Reaktionen bekommen, also, es geht darum, dass die Deutschen Kollegen sagen, ach wie süß klingt das, ach wie niedlich, ach wie schön, ach könntest du bitte, oder, ähm, gerade in Ecuador habe ich ganz viele tolle Kollegen gehabt, die haben mir dann auch wirklich gesagt, so und sprich mit den Schülern ganz normal und andere, in anderen Regionen, gerade in Mexiko bin ich immer wieder so, das ist kein richtiges Deutsch, also, ähm gewöhne dir an Hochdeutsch zu sprechen, Standarddeutsch zu sprechen. Und ich glaube, dass ist auch einfach wie die Schule, wie die Kollegen drauf sind, dann oft der Fall, also auch, was vorn, als wenn der Direktor Wert darauflegt, dass wirklich so wie an der Schweizer Schule, dass aus jedem Land ein Unterrichtender da ist. Dann ist das natürlich, was anderes, als wenn dann ok, man kämpft allein gegen 35 Lehrkräfte aus Deutschland. Also da ist dann entweder eine negative Reaktion „Ach ich verstehe dich nicht und wie sollen dich dann erst die Schüler verstehen, wenn ich dich nicht verstehe.“ Ähm und auf der anderen Seite, ist aber auch dieses positive, so niedlich. Wo man auch dann sagt, also internationale Tage zum Beispiel, auf den Philippinen war das immer ganz toll, da haben sie so einmal im Schuljahr einen internationalen Tag gehabt, da hat dann jeder was mitbringen dürfen und jeder zu seinem Land was machen dürfen. Und dann habe ich doch hin und wieder so Schüler gehabt, die gesagt haben-Ach komm wir machen jetzt nicht nur was zu Deutschland, sondern wir machen auch etwas zu Österreich. Und dann Wiener Apfelstrudel gezaubert und einer hat ein Schnitzel gemacht und der andere hat eine Karte gemalt, mit so Wiener Sehenswürdigkeiten drauf. Und das war einfach auch so, man denkt, es kommt auf jeden drauf an. Oder, ähm, manchmal waren sie auch, ganz froh so, ach ja zumindest die Lehrerin kommt jetzt aus dem gleichen Land wie mein Papa. Das habe ich eine Erfahrung gemacht, das war dann so persönliche Bezüge herstellen, gerade in deutschen Auslandsschulen, ist es halt, oder Schweizer Auslandsschulen, ist es halt einfach so, dass dann oft ein Elternteil tatsächlich aus einem deutschsprachigen Land kommt. Und die Schüler dann auch ganz froh sind, wenn sie sich dann irgendwie assoziieren können, wenn sie eine persönliche Verbindung aufbauen können. Ja, was könnte ich noch. Dann beim. Es ist generell so, dass halt so zum Beispiel, also ich glaube, dass man mit den Prüfungen durchaus kämpft, also in Lateinamerika finde ich das jetzt grad so ein Bereich zum Beispiel Guatemala, Mexiko-Stadt, Mexiko generell würde ich sagen, ÖSD ist anerkannt, ÖSD gilt genauso, an anderen, in anderen Ländern ist es eher so, dass das belächelt wird und dass man sagt, ok ja es muss schon Goethe-Institut sein. Oder es muss schon eine deutsche Schule sein. Oder es muss schon Test DaF sein. Oder es muss was es auch da noch, ich glaube da gibt es auch einige Angebote. Also. Und ähm, wo dann auch dann eigentlich immer dieser Fokus, und ich

...Negative Ansichten des Ö

...Kolleg*innen und Österreich

...Negative Ansichten des Ö

...ÖSD in Deutschland nicht akz

„ÖSD in Deutschland nicht als

glaube auch in Deutschland, dass die Universitäten irgendwann mal umgeschwenkt haben, und ich glaube mittlerweile auch nur noch die deutschen Zertifikate akzeptieren, ich glaube da hat es irgendwann einmal so einen Schwenk gegeben in den letzten zwei, drei Jahren. Also. (...) Kann aber auch von Uni zu Uni verschieden sein, also es hängt, ähm, man muss es ja mehr oder weniger auf eine Plattform hochladen, die es da gibt, also dass man sich als Mexikaner zum Beispiel, an den deutschen Universitäten bewerben kann. Da gibt es eine Internetplattform, und da müssen sie alle ihre Dokumente hochladen und da gehört unter anderem dieser Sprachnachweis auch dazu. (...) Ich müsste nachschauen wie das heißt.

33 I: Danke, das ist für meine Forschung eh nicht so relevant.

34 F6: Ok

35 I: Wir sind bereits am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?

„AMPAL im Hinblick auf Östern

„Vermutungen hinsichtlich

36 F6: Ähm, was kann ich, (...) Mhm (...) Also ich glaube einfach auch, dass am meisten, also gerade so in Mexiko, beim AMPAL, diese, ähm, beim AMPAL-Treffen, bei den AMPAL-Meetings daraus hervorgehen, ok man nimmt wirklich auf diese Plurizentrik Rücksicht. Man versucht, dass man daran auch das alles abdeckt. Dann auch Vortragende oder ähm, Workshopleitende einlädt aus allen drei Ländern. Also das ist für mich einfach so ein Aspekt gewesen, der hat mich dann immer wieder überrascht, weil das einfach eine Kontraposition zu dem was deutsche Schulen, oder das Goethe-Institut, dann eigentlich vor Ort machen. Also, weil grad auch das einfach sehr sehr deutschlandlastig ist, also durch Volkswagen zum Beispiel in Puebla, oder ähm, das sind einfach auch Deutschlandfokus, und dann aber AMPAL dagegenstellt und sagt, da ist aber mehr.

37 I: Vielen Dank für deine Zeit.

38 F6: Sehr gerne.

39 I: Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.

Transkript F7

	1	I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich noch fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
	2	F7: Ja, ist in Ordnung für mich.
	3	I: Dann würde ich gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchen Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
..Persönlicher Bezug zu Öst ..Heimkunft und ehemalige V	4	F7: Ähm ich bin in Niederösterreich aufgewachsen, also in Österreich, also meine ganze Kindheit und Jugend. Und habe dann mit 19 kurz als Au Pair in London gelebt, dann ein halbe Jahr in Island studiert. Mit 21 dann ein Jahr lang in Schweden gelebt, mit 23,24 ein halbes Jahr in Russland und seit 2018 lebe ich in Mexiko-Stadt in Mexiko.
	5	I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit?
..Unterrichtserfahrung	6	F7: Äh seit sechs Jahren, ziemlich genau, sechs Jahre. Februar 2016. Und zurzeit unterrichte ich an der ENALLT, das ist die nationale Schule für Sprachen, Linguistik und Übersetzung der ähm der nationalen autonomen Universität von Mexiko, der UNAM.
	7	I: Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?
..ÖÖ und Bezüge zu Ö in der Bi	8	F7: Ähm, nein. Nicht direkt. Also Bezug zu Österreich in dem Sinne, dass es dort einen Kooperationsvertrag mit dem Österreichischen Auslandslektorat gibt. Das OEAD, ähm und ich bin dort als Lektorin, also theoretisch bin ich der Bezug zu Österreich. (lacht) Ja.
	9	I: Wir kommen zu deiner Ausbildung. Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildung, oder Ausbildungen, beziehungsweise Germanistik-Ausbildungen.
..DaF-Ausbildungen/Germanist	10	F7: Gut, also ich habe von 2014 bis 2018 ja den Master in DaF/DaZ an der Uni Wien studiert, ähm, das ist auch meine einzige DaF-Ausbildung in dem Sinne gewesen und der Master war allerdings, ist natürlich, also wissenschaftlich, theoretisch und gar nicht so krass mit der Praxis verbunden. Also ich finde, so die Praxiserfahrung, war halt dann finde ich auch voll wichtig eigentlich für das mhm wo ich jetzt stehe und ich habe aber erst während des Studiums angefangen, Praxiserfahrung zu sammeln und hatte davor keine Unterrichtserfahrung. Ähm, ja und dann habe ich, bin ich so, mhm, so ineinander greifen irgendwie glaube ich befruchtet, beflügelt (lacht) Ja.

...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus

...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus

...Wissen über Österreichisches I

...Kolleg*innen und Österreich

- 11 I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in dieser Ausbildung vermittelt?
- 12 F7: Ich finde schon, dass es auch im Masterstudium, dann immer wieder wichtig war, ich glaube einfach, weil das ähm das, DaF, DaZ, Uni Wien, der österreichische, die österreichische Passion, so ein bisschen vielleicht im DaF-Bereich ist, oder im DaF, DaZ-Bereich, im universitären und also ich, (...) ähm, aber ich weiß jetzt nicht, ob ich konkret jemals da einen, ähm, ob ich jemals konkret ein Seminar hatte, dazu, weiß ich jetzt ehrlich gesagt nicht mehr. Aber ich habe das zumindest für mich so mitgenommen, dass die Thematik, das Interesse an der Thematik ist für mich sicherlich durch das Studium, ähm, gewachsen und hat sich durch die Praxis einfach gestärkt, vor allem in der Auslandsgermanistik, in dem DaF-Bereich, ähm, und vielleicht vor allem auch als Österreicherin im DaF-Bereich, ähm und Dialektsprecherin, ja, aber ich weiß jetzt ehrlich gesagt nicht, was ich mehr zur Uni sagen kann.
- 13 I: Kannst du vielleicht genauer erläutern, oder Beispiele geben wie das österreichische Deutsch während deines Studiums in den Seminaren vermittelt wurde?
- 14 F7: Mhm, wenn ich mich jetzt richtig erinnere, dann war da, hatten wir auf jeden Fall, im landeskundlichen Kontext irgendwie die, schon auch die sprachliche Diversität irgendwie auch als Thema. Es ist zwar nicht so lange her, aber es ist doch zu lange her glaube ich. Also ich habe vieles, glaube ich, auch wieder verdrängt, oder es war dann vielleicht nicht relevant für die mhm unmittelbare Realität, in der ich dort zu dem Zeitpunkt war und ich weiß es ehrlich gesagt nicht mehr. Aber das spricht jetzt vielleicht auch so sehr dafür, dass ich jetzt nichts mehr genau benennen kann.
- 15 I: Dass es nicht genug vorgekommen ist?
- 16 F7: Ja, genau, mhm,
- 17 I: Kommen wir zur Plurizentrik in deinem eigenen Unterricht. Erzähl mir bitte ganz allgemein was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.
- 18 F7: Vor allem halt auch der Unterschied auf der phonetischen Ebene, den hört man ja auch im österreichischen Standarddeutsch als erstes, oder? Dann ähm klar die Wortebene, vor allem im Alltagswortschatz, im alltäglichen Wortgebrauch, ähm, was mir sonst noch allgemein dazu einfällt ist aber auch, dass es, finde ich, dass es da immer noch sehr viel lückenhaftes Wissen oft gibt und bei, also bei Kolleg*innen und, dass das oftmals Kolleg*innen sind, die entweder aus dem, ja aus Deutschland kommen, oder aus den Auslands/, also aus der Auslandsgermanistik, wo das für mich aber viel verständlicher ist, weil da der Bezugspunkt vielleicht einfach nicht so da ist, aber ich habe das

...Kolleg*innen und Österreichis

...Wissen über österreichisches I

Gefühl wenn ich mit Schweizer oder österreichischen Kollegen rede, ist das eigentlich so ein Selbstverständnis, dieses Thema, dass man zumindest auch selbst sich damit auseinander gesetzt hat, oder irgendwie davon eine Ahnung hat und ähm im Großen und Ganzen gibt es da aber sehr viel, Aufholbedarf vielleicht. Gleichzeitig wird es auch ein bisschen langweilig, weil man das eigentlich als, also ich finde es sollte, wenn man in dem Bereich arbeitet, irgendwie auch so ein Basiswissen sein, dass man hat, oder? Genauso wie ich weiß, dass es in Mexiko einen anderen, also dass es einen anderen spanischen Standard gibt als in Spanien, oder in Ecuador zum Beispiel. Naja, ähm, sonst österreichisches Deutsch, das ist halt auch innerhalb Österreichs irgendwie so ein bisschen eine *weirde* Debatte manchmal, weil ich glaube, weil es so im Allgemeinen, wie sagt man das, Volksglauben vielleicht? Viele Menschen gerne hätten, dass österreichisches Deutsch als eigene Sprache gesehen wird, ja das fällt mir dazu auch noch ein. Dann fällt mir auch noch ein, dass oft österreichisches Standarddeutsch also, dass das gar nicht wahrgenommen wird, sondern eher die Alltagssprache und die Dialekte und da dann wieder als Sinnbild dafür steht, wie die Österreicher*innen sprechen und das ebenfalls sehr, zumindest wenn wir jetzt im Germanistik- und Linguistik- Fachbereich oder im Deutsch als Fremdsprachenbereich vor allem uns bewegen dass ja komplett Blödsinn ist so gesehen. Ja.

19 I: Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriazismen in deinem Unterricht.

20 F7: Mhm es kommt immer ein bisschen darauf an. Ich arbeite viel mit, auf B2-Niveau. Von B2.1, B2.2 und ich versuche es zumindest irgendwie, also weniger, dass es immer so explizit thematisiert wird, sondern ich versuche das viel implizierter einzubauen, dass ich einfach, dass es für mich im Unterricht eine Normalität ist, dass sie österreichische Sprecher*innen, Schweizer Sprecher*innen hören, ähm, dass sie viel mit, Dingen die ich auf YouTube finde, Nachrichten, ORF TV-Thek und so weiter arbeite und gar nicht so sehr, weil ich das aber jetzt auch teilweise, also manchmal kommt es dann vor, aber gar nicht so sehr die, das explizite Thematisieren von Austriazismen, wenn das nicht gerade zum Thema passt. Also dieses ständige vergleichende, ähm, das mache ich eigentlich wenig, das mache ich dann, wenn es dann zum Beispiel konkret um irgendein Thema geht und dann hat man diese Marillen-Aprikosen Thematik, oder dieses ähm, aber ich glaube das ist so ein bisschen auch, ähm, hängt ein bisschen damit zusammen, dass ich halt auf hohem Niveau Unterricht gebe und das man da und, dass die Themen da eigentlich auch viele, dass man nicht mehr unbedingt über Essen und solche Themen redet und ich würde das aber auf jeden Fall in niedrigeren Niveaus machen, weil ich es einfach, es ist auch schön, dieses ähm, ich bin ein großer Fan von den Sammlungen von *Atlas-Alltagssprache* und den Sprachkarten wo man halt dann, also wo das dann auch viel, viel krasser sichtbar ist, wieviel, ähm, ja, lexikalische Vielfalt des Deutschen da über die

...Eingesetzte Österreich

...Häufigkeit der Vermitt

...Rolle und Vermittlung

...Austriazismen

..Rolle und Vermittlung des ..Eingesetzte DaF-Lehrwerke ..Eingesetzte österreichisch	Grenzen hinweg hat. Ich glaube meine Rolle ist einfach so ein bisschen, es ist einerseits, als OeAD-Lektorin, schon auch dieses den bisschen, einen Österreichfokus reinbringen und ich, also einfach auch ich persönlich bin. Weil die Darstellung in den Lehrwerken absolut ungenügend ist und wenig Realität abbildet, finde ich. Sowohl sprachliche als auch gelebte Realität, ähm, ja versuche ich da zumindest, das einfach als, weil es für mich normal ist auch im Unterricht so als normal, als normal zu betrachten, dass ich mit österreichischen Medien und so weiter arbeite, ja.
	21 I: Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?
..Eingesetzte österreichische M	22 F7: Ich arbeite gerne mit ähm, ganz klassisch einfach mit Nachrichten, mit der TV-Thek zum Beispiel. Das hat einen Grund, weil ich es so spannend finde in Nachrichten oder Reportagen, wo dieser Unterschied zwischen ähm Standarddeutsch und Dialekt oft so, sehr schön sichtbar wird, ähm, sonst Österreichische Medien, Zeitungen, ähm, der Standard ganz klassisch, ähm, sonst so ab und zu Podcasts, ähm weiß nicht wie das, ob das relevant ist, ob ich die jetzt aufzähle aber sonst auch gern so Instagram -Beiträge, Satire, ähm, mhm, boah, ja, österreichische Materialien, also ich wüsste, finde es sehr unkonkret, das ist einfach so eher was ich gerade so finde, was sich anbietet zum Thema, was YouTube und Spotify und so weiter hergibt. Ich arbeite sehr gerne mit Musik auch. Ähm, ja genau mit Musik im Dialekt, ähm, ja.
	23 I: Die folgende Frage hast du schon kurz beantwortet, aber vielleicht kannst du noch näher darauf eingehen, wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts? Wie reagieren die Lernenden darauf?
..Behandlung von deutsche ..Eingesetzte österreichisch ..Behandlung von deutsche ..Häufigkeit der Vermittlung	24 F7: Ähm mir fällt hier gerade noch kurz etwas ein zur vorherigen Frage. Ich arbeite tatsächlich immer wieder gerne mit dem Material von der BIMM-Themenplattform (Anmerkung: Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit) zu , da gibt es nämlich ganz gutes Material zu österreichischem Deutsch und eigentlich also ich finde die Erklärungen auch ganz gut zu den verschiedensten Begrifflichkeiten rund um Plurizentrik, ähm, genau, das finde ich ganz spannend und auch wie das thematisiert wird, dass es da auch, also YouTube Kanäle, auch zu, ganz viele informierte Beiträge zu Austrian German und keine Ahnung zu was gibt, wo es einem alle Haare aufstellt. Und es wird dort aber irgendwie recht schön thematisiert, so, dass man sich ein bisschen auch vergleichend damit auseinandersetzen kann. Ähm, und, mhm ich finde die Frage ehrlich gesagt ein bisschen schwierig, wie ich auf die Varietäten eingehe. (...) Mhm, also es ist schon mehrmals pro Semester, in einem Kurs Teil des Unterrichts, dann habe ich aber auch Kurse, wie ähm Phonetik, in der Lehrenden, DaF-Lehrendenausbildung

..Häufigkeit der Vermittlung vor

..Gründe für die Vermittlung vor

..Reaktion der Lernenden an

..Gründe für die Vermittlung

..Behandlung von deutschen Varietäten

..ÖÖ und Bezüge zu Ö in der Bi

bei mir am Institut und da ist es, wird es, ist es viel expliziter Thema, ähm, weil das ja, aber dann eben mit Fokus auf die phonetische Ebene der Plurizentrik der deutschen Sprache, ähm, und warum, also warum ist auch so ein bisschen, ja, gar nicht so, weil es jetzt heißt wir müssen jetzt unbedingt etwas über das Österreichische Deutsch lernen, sondern weil es entweder im, also im, auch entweder komplett so subtil zum Thema passend, ähm, in Form eines Mediums, dann eigentlich vielleicht nur spezifisch sprachliche Eigenheiten eingehen, ähm, falls es notwendig ist für das Verständnis, ähm, oder aber das mache ich dann weniger mit den Standardvarietäten, sondern mit der Dialektthematik und vor allem dann auch so ein bisschen diese Gegenüberstellung vom bairischen und alemannischen Dialekten, ähm, das ähm, ähm, ja also da, das, da finde ich dann schon wichtig, dass man so vielleicht so ein bisschen genauer sich auch so Muster anschaut, viel hört, ähm, auf jeden Fall audiovisuelle Medien benutzen, ähm, Interviews, Musik, Podcasts und so weiter, und die Lernenden, also ich hatte bis jetzt immer nur positive Reaktionen. Oft zu Beginn so ein bisschen das schockierte Gesicht, wegen, Oh nein, es klingt so anders wie im Lehrbuch, ähm, und das bestätigt einen aber dann, finde ich auch, dass man sich mit diesen Thematiken auseinandersetzt, weil ich finde es traurig wenn Lernenden auf einem B2 Niveau immer noch, also, diese, ähm, ja eigentlich sehr wenig Kontakt hatten mit Medien in ähm realsprachlichen Kontexten oder, obwohl das alles so einfach zugänglich ist, im Internet, ähm, das jeder benutzen kann, ähm, ja und dem, und das Outcome ist aber dann immer besonders positiv, aber vor allem auch, weil es, einerseits geht es ja nicht um die produktive Ebene, sondern hauptsächlich um die rezeptive Ebene und zweitens auch, finde ich, sind gerade die Arbeit vielleicht mit dem, ähm, mit Dialekten dann auch so ein ganz gutes Training, das Hörverstehen und wegzukommen von dieser Idee, ich muss immer alles verstehen, ich muss immer jedes Wort verstehen, ähm, und ich bin da vielleicht auch ein bisschen fies als Lehrperson, dass ich sie da auch gern ein bisschen *challenge*, weil ich denke, dass ist ähm ein, man kann das mal ausprobieren, man kann sich das mal anhören und dann kann man immer noch sagen, boah schwierig, aber ähm genau und was ich tatsächlich also, wenn ich wirklich so ein bisschen dieses, die, die Standardsprachen gegenüberstelle, dann arbeite ich immer sehr gern mit dem Podcast „Servus, Grüezi, Hallo“. Ähm der ist zwar ein bisschen ähm männerlastig, aber da gibt es halt einen Schweizer Sprecher, einen österreichischen Sprecher und einen deutschen Sprecher und alle drei sprechen Standarddeutsch und sie sprechen immer über aktuelle Themen, und man hört aber sehr klar die Unterschiede auf der ähm ja, ähm auf der Ebenen des Standards. Man kann da die Phonetischen Eigenheiten finde ich ganz gut raushören und ganz gut thematisieren. Ähm, (...) Ja

25

I: Du hast gesagt, dass du auch bei der DaF-Lehrendenausbildung unterrichtest, kannst du da ganz kurz erzählen, ob die Thematik der Plurizentrik allgemein Thema ist, oder ob das nur von dir vermittelt wird.

..ÖO und Bezüge zu Ö in der Bi

26

F7: Aja, (lacht) Ich glaube, dass mache tatsächlich nur ich, weil es vor mir jetzt schon länger niemanden, ich glaube es gab davor zwei Jahre keine deutsche DaF-Lehrendenausbildung, das hängt immer davon ab, wie viele Bewerber*innen es gibt und es beginnt immer einmal im Jahr und dauert ein Jahr und seit letztem Jahr mache ich das Phonetikmodul und mir war die Thematik wichtig und bei mir gibt es auf jeden Fall diesen, den Punkt Plurizentrik und auch ja, so ein bisschen, so eine Mischung aus dem theoretischen Hintergrundwissen, aber auch mit Implikationen, wie könnte man damit im Unterricht arbeiten und so weiter, damit, weil aus der Regel eben auch die, das sind oft sehr junge, ja Kolleg*innen, die diese DaF-Lehrendenausbildung machen. Und, aber die haben ebenfalls oft eine, hauptsächlich deutschlandzentrierte, ähm, ja, Bild der deutschen Sprache und, ja ich sehe das ein bisschen als meine Aufgabe, dass ähm, das so ein bisschen breiter zu fächern vielleicht.

..Rolle und Vermittlung des

..Kolleg*innen und Österreich

..Gründe für die Vermitt

27

I: Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?

28

F7: Ich finde es ist schwierig, natürlich ist ähm, also es ist vielleicht, mhm, ähm, ich glaube es ist jetzt nicht so relevant im Sinne von, dass es um das Überleben geht, aber ich glaube es ist in der Hinsicht relevant, dass Lernende überhaupt ein Bild von der Vielfalt der Sprache kriegen, die sie lernen und ähm und nicht dann erst irgendwo in Graz landen, weil sie ein, weil sie ein Stipendium für ein Semester im Ausland bekommen und dann zum ersten Mal merken, hoppala warum verstehe ich nichts was die Leute sagen und so weiter. Also ich glaube, und das kann man ja auf den ganzen deutschsprachigen Raum umlegen, ähm, und gleichzeitig glaube ich, dass es für die Lernenden auch vielleicht hilfreich sein kann, zu hören, dass es nicht nur das eine richtige Deutsch gibt, das fängt bei so vielen, also auch bei so Dingen wie das Spanische R wird anders artikuliert als das deutschsprachige, nicht?, aber gleichzeitig gibt es dafür im deutschsprachigen keine so strengen Regeln was wiederum eigentlich, ja für die, für unsere spanischsprachigen Lernende dann ein Vorteil ist zu lernen, ja da gibt's ganz verschiedenste Arten der Artikulationen des R im Deutschen und alle sind ok und alle existieren irgendwie, koexistieren irgendwie, ähm, manchmal ist es regionaler bedingt, aber das, ja also ich glaube, dass diese, ich glaube, das ist einfach, ähm, zu eine, zu einem breiteren Bild der Sprache führt und aber somit vielleicht eben auch so eine gewisse Angst nimmt, vor alles ist nur so und so, also es ist nur, ähm, oje, haha artikulieren. Ähm, das ist eine ganz, also das ist ganz streng vorgegeben, also dann es gibt eigentlich ganz, ganz viel Variation und ich glaube, wenn man es eh auf irgendwelche Arten und Weisen diese Variationen auch in den Unterricht irgendwie einbaut, ähm, hilft das, also kann das nur von Vorteil für die Lernenden sein, ähm, das ist meine Meinung.

..Relevanz des Österreichisc

..Gründe für die Vermittlung

..Gründe für die Vermittlung vor

6/9

	29	I: Schauen wir zur Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts. Kannst du noch etwas zur Rolle des österreichischen Deutsch in deiner Bildungseinrichtung anmerken?
..ÖÖ und Bezüge zu Ö in di	30	F7: Ähm, nein. Ich bin allerdings nicht die einzige Österreicherin, die dort arbeitet, ähm, und wir diskutieren immer wieder auch über unseren Umgang mit der Thematik im Unterricht. Aber das betrifft jetzt Lernende aus der Linguistik mit Deutsch als Zielsprache, ähm und da hat es dann, tatsächlich spielt es dann eine Rolle, aber es spielt deshalb eine Rolle, weil wir wohl beide aus Österreich stammen und es für uns persönlich auch eine Rolle spielt, glaub ich, das mit einzubauen, aber in den Deutschkursen wird nach Lehrwerk gearbeitet, es gibt immer eine Vorgabe für jedes Semester wie viele Kapitel ähm zu erledigen sind. Das sind glaub ich im Moment in den Niveaus A1 bis B1 DaF Kompakt, aber manche arbeiten auch mit Schritte International glaube ich und in den hohen Niveaus sind wir gerade dabei die Lehrwerke umzustellen, dort arbeiten einige noch mit Mittelpunkt B2 und in zwei Gruppen wird grad Weitblick B2 pilotisiert und das heißt im Sinne vom Curriculum ist das ein bisschen auch das ja, wieviel kommt das Thema im Lehrwerk vor, ja meistens wenig, das heißt die Rolle des österreichischen Deutsch ist eigentlich recht und, also recht wenig vorhanden. Ich glaube, wenn man nicht wirklich selbst als Lehrperson da das in die Hand nimmt und, und, vielleicht ein bisschen forciert.
..Rolle und Vermittlung des		
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke		
..ÖÖ und Bezüge zu Ö in di	31	I: Du hast die Lehrwerke bereits erwähnt, kannst du hier noch etwas genauer darauf eingehen wie das österreichische Deutsch oder die Plurizentrik darin behandelt wird?
..Verantwortung der Ver		
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke ur	32	F7: Ich habe die letzten drei Jahre nur mit Mittelpunkt gearbeitet, weil ich immer nur auf den höheren Niveaus gearbeitet habe und da kann ich mich jetzt tatsächlich an kein einziges ähm, Audio erinnern, in dem es einen Sprecher oder Sprecherin gab, der oder die österreichisches Standarddeutsch gesprochen hat, keinen einzigen. Aber da ist zum Glück die Rolle des Lehrwerks so, dass das Lehrwerk zwar das mehr oder weniger das Curriculum für das Semesters vorgibt, aber dass wir sehr frei sind in der Art und Weise wie wir Zusatzmaterial wählen und einsetzen. Und genau, da, ähm, beuge ich mich eben normalerweise auf die Suche und versuche authentische Hörmaterialien zu finden, ähm, wo verschiedene Sprecher und Sprecherinnen hörbar werden, ja. Nicht nur österreichisches Deutsch, natürlich auch also, ähm, ich fokussiere nicht nur auf Österreich, aber eben auch also ja, weil das im Lehrwerk, nein.
..ÖÖ und Bezüge zu Ö in di		
..Rolle und Vermittlung des		
..Behandlung von deutsche		
	33	I: Welche Erfahrungen hast du bezüglich der Zusammenarbeit zwischen der UNAM und dem Goethe-Institut?
	34	F7: Ich habe keine Erfahrungen.

...ÖO und Plurizentrik in der

...ÖO und Plurizentrik in der

...Kolleg*innen und öst

...Verantwortung der Ver

...Vermutungen hinsicht

...Vermutungen hinsichtlich der

35 I: Wie gehen deine Kollegen oder Kolleginnen mit dem österreichischen Deutsch um?

36 F7: Ich kann das sehr schwer beurteilen, aber ich habe in meiner Zeit hier einmal eine Fortbildungsreihe gegeben zur österreichischen Literatur, Musik und Slam Poetry. Und da war das auch ein Thema, da hatte ich aber das Gefühl, dass es eben bei manchen Kolleg*innen überhaupt mal, also auch diesen, diese Wissenslücke füllen, was ist überhaupt das österreichische Standarddeutsch, aber, also, dass es da nicht, gar nicht bei allen die, die theoretische Basis gibt, und das ist sehr abhängig, also glaube ich von den Erfahrungen, die die Kolleg*innen gemacht haben, manche von denen hatten ähm die Möglichkeiten im deutschsprachigen Ausland zu leben, manche waren auch in Österreich, haben dadurch auch ein bisschen Bezug dazu und andere hatten diese Möglichkeiten nicht und ich kann das sehr schwer einschätzen wie sie damit im Unterricht umgehen, ähm, ja ich hatte auch kurz, vor grad, vor drei Wochen eine Fortbildung zu Dialekten im DaF-Unterricht, wo es auch nochmal um, da ging es zwar nur ganz zu Beginn ganz kurz um die Begrifflichkeiten und Standard, ähm und ähm Varietäten und Varianten und so weiter, ähm, aber da ähm, ja ich glaube, ich weiß nicht, weil das ist halt auch für viele Kolleg*innen auch einfach nicht so relevant aufgrund ihrer eigenen sprachlichen Erfahrungen und ähm, ja, und dann gleichzeitig weil es im Lehrwerk kommt es nicht wirklich vor, also man hat glaube ich dann auch sehr wenig, außer Eigeninitiative und das geht aber, dann vielleicht fast in das politische, wenn, aber dann Lehrkräfte, die eigentlich relativ schlecht bezahlt werden für die Arbeit, die sie leisten, dann vielleicht auch noch Stunden an Eigenrecherche und Materialrecherche und Weiterbildung hineinstecken in eine Thematik, die im Lehrwerk, also somit im Curriculum mit dem gearbeitet wird ausgespart wird oder wenig vorkommt, ähm, ja, ich glaube das sind, da gibt es viele Faktoren, die das vielleicht eigentlich nicht begünstigen, sondern leider, ähm, dass das einfach leicht unter den Tisch fällt, wenn man das so sagen kann.

37 I: Wir sind bereits am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?

38 F7: Mhm, nein ich finde es einfach sehr schön, dass du dich diesem Thema widmest, ähm, und dazu forschst und ich habe immer noch die Hoffnung, dass es sich einfach auch, dass es sich vielleicht ähm, so ein bisschen ändern wird, wenn man dazu einfach Aufklärungsarbeit betreibt, ähm, ich glaube aber nicht, dass es sich auf der Ebene der Lehrwerke, wo die die Verlagsmonopole und das alles in Deutschland ist, ich glaube nicht, dass sich das jemals ändern wird. Ähm, dass da so große ähm Schritte in Richtung sprachliche Diversität getan werden. Aber ich glaube man, also ich glaube an die, die Möglichkeit, dass wir als Lehrpersonen eben diese Möglichkeiten haben, das im Unterricht

zu thematisieren und ja, das Thema eben nicht unter den Tische fallen zu lassen, sondern auf den Tisch zu legen und ja.

39 I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.

40 F7: Ja, total gerne, also das fände ich wirklich interessant.

Transkript F8

	1	I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich noch fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
	2	F8: Ja, klar.
	3	I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchen Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
...Persönlicher Bezug zu Öst	4	F8: Das könnte doch ein langes Interview werden. (lacht) Ich bin in Österreich aufgewachsen, ich komme ursprünglich aus Klagenfurt. Ähm, bin dort aufgewachsen, bis ich achtzehn war. Dann bin ich, ähm, habe ich in den USA studiert. Dort ein Auslandssemester in Australien gemacht und habe dann in Spanien gelebt und dann hier in Mexiko und ich lebe seit vierzehn Jahren hier in Mexiko. Ähm, und ja, ich glaube das ist die Kurzversion.
...Herkunft und ehemalige V		
	5	I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit?
...Unterrichtserfahrung	6	F8: Ich unterrichte seit ungefähr elf, zwölf Jahren, naja vielleicht sind es doch schon dreizehn Jahre. Als Englischlehrerin zuerst, ich habe hier in Mexiko, also Spanien und dann hier in Mexiko als Englischlehrerin angefangen. Ich habe die meiste Zeit Englisch unterrichtet und dann, ähm, habe 2011/12 einen Lehrer, eine Lehrerausbildung gemacht, für Deutschlehrer in Mexiko. Und seitdem unterrichte ich auch, oder hauptsächlich eigentlich als Deutschlehrerin. Und momentan arbeite ich an der ENALLT, ähm, an der UNAM. Unterrichte Deutsch, Deutschgruppen und Linguistik.
...DaF-Ausbildungen/Germanist	7	I: Und hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?
	8	F8: Die Bildungseinrichtung, du meinst die ENALLT an sich?
	9	I: Ja.
...ÖÖ und Bezüge zu Ö in der Bi	10	F8: Ja, ich mein mit dem OEAD haben sie einen Austausch, aber damit habe ich eigentlich relativ wenig zu tun. Abgesehen davon, dass ich mit ähm, F7 in relativ vielen Sachen, also du kennst ja F7, mit F7 an relativ vielen Sachen arbeite, zusammen und viele, auch ähm Materialien und Fragen oder so Sachen austausche, ähm, aber direkt habe ich überhaupt keine Bezüge.
	11	I: Kommen wir zu deiner Ausbildung. Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildungen, beziehungsweise Germanistik-Ausbildungen.

1/11

...DaF-Ausbildungen/Germanist

- 12 F8: Ja, ähm, relativ kurz. Also es war die Ausbildung, Ausbildung an sich, nur die ähm, der, das ein Jahre lange Diplom an der ENALLT, das eine Lehrerausbildung ist. Das habe ich gemacht, weil das zu der Zeit, eigentlich, damals war das Goethe noch nicht zu stark mit verschiedenen Kursen und verschiedenen Ausbildungen. Ähm, damals war das irgendwie, das praxisorientierteste, oder die praxisorientierte Ausbildung, die es gab und das war ein Jahr lang.

- 13 I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deiner Ausbildung vermittelt?

...ÖÖ und Plurizentrik in der Aus

- 14 F8: Ähm, muss ich ganz ehrlich sagen, dass ich mich kaum erinnere, ob das wirklich durchgenommen wurde, oder, dass wir das viel besprochen haben. Ich habe sehr vage Erinnerungen an diese Zeit, aber es war auf jeden Fall kein zentraler Aspekt, es war nichts. Wir hatten einen Lehrer, der eben der OEAD-Lektor war und der hat mit uns doch über verschiedene Sachen gesprochen. Wir haben mit ihm ein bisschen diese Sachen diskutiert, aber es war eben irgendwie so nebenbei, oder, ähm, irgendwie als Diskussionsthema, aber wir haben es nie wo wirklich, zumindest kann ich mich nicht erinnern, wir haben es nie wirklich, ähm, irgendwie durchgenommen, würde ich sagen. Das kam irgendwie manchmal so auf, und ich glaube es gab verschiedene Diskussionen oder Gespräche über, ähm, was ist richtig, nicht, also wenn du bei Grammatik bist oder bei solchen Ausdrücken, dann was ist die Richtigkeit oder was ist dann die Referenz dabei und da kam es dann öfter auf, aber so wirklich, ähm, durchgemacht würde ich sagen, wurde es nicht.

- 15 I: Welche DaF-Fort- oder Weiterbildungen hast du besucht?

...DaF-Ausbildungen/Germanist

- 16 F8: Naja letztes, ich glaube, seit ich an der ENALLT bin, ist es ein bisschen mehr, oder habe ich mehr gemacht in dem Sinn, einfach weil ich mehr Zeit dafür habe. Ich habe vorher an einer privaten Gymnasiums Schule gearbeitet, und dort war es einfach so stressig, da haben wir überhaupt nichts weiter, haben wir uns nicht weitergebildet, oder wenn weitergebildet, dann war es irgendwie für alle Lehrer zusammen, also für Englisch, Französisch. Da war dann nichts spezifisch und solche Themen wurden nie durchgenommen. Ähm, seit ich, ich arbeite seit eineinhalb Jahren, was ist jetzt? Ja, seit eineinhalb Jahren an der ENALLT und, ähm, und jetzt habe ich doch an mehr Sachen teilgenommen. An Kursen teilgenommen, Online-Kurse eben wegen der Pandemie, wo solche Sachen durchgenommen wurden und dann, ich glaube ich war vor, das AMPAL-Treffen vor der Pandemie, da war ich auch dabei und solche Themen interessieren mich auf jeden Fall. Also in dem Sinn von Kursen oder so, würde ich sagen, nicht spezifisch, ähm, aber es ist ein Thema, dass ich mit F7 relativ oft, eben für unseren eigenen Unterricht bespreche oder durchmache.

...ÖÖ und Plurizentrik in

...AMPAL im Hinblick auf

...Kolleg*innen und Österreich

...ÖD und Plurizentrik in der Aus

..Reaktion der Lernenden auf di

..Wissen über Österreich

..Persönlicher Bezug zu

..Gründe für die Vermitt

17 I: Wie wurde in diesen Kursen die Plurizentrik, oder das österreichische Deutsch behandelt?

18 F8: Ja, es wurde auf jeden Fall angesprochen. Also ich glaube, da gibt es spezifische, ich kann mich leider nicht genau erinnern. Ich war letztes Jahr bei einem Online-Seminar, das das als Thema hatte. Weil mich das ja auf jeden Fall sehr interessiert, aber es ist dann immer irgendwie so die, eine Kombination aus wie kann man das im Unterricht irgendwie einbinden, Und, oder was sind eben die Unterschiede der österreichischen Sprache im Gegensatz zum deutschen Standard, nicht also gibt es einen spezifischen deutschen Standard überhaupt und ich glaube das ist dann, ähm, ich meine das ist auch ok, aber schlussendlich, sind solche, also das Seminar an das ich mich erinnern kann, war ebenso im, in Österreich sagt man das, oder was bedeutet das, oder in dieser Region ist es so, oder so. Ähm, und das ist auf jeden Fall, ähm, interessant, aber würde ich sagen, spricht relativ wenig über die, mhm, ähm, die Frage wie stark man, oder wie oft man das im Unterricht tatsächlich auch behandeln sollte, oder, ähm, oder wie und welchen Status es in dem Sinn auch hat. Auch sehr mexikospezifisch nicht, wo die Situation ja auch anders ist. Die Seminare, zumindest die Online-Seminar waren alle aus Österreich und da waren eben weltweit Leute dabei, das ist auch cool und glaube ich gibt viele Informationen. Aber viel Diskussion um das Thema gibt es ja nicht, weil dieses Seminar gemacht wurde, damit mehr Österreich, ähm, zentrierte Sachen gemacht werden.

19 I: Weißt du noch, von wem diese Seminare organisiert wurden?

20 F8: Nein, das weiß ich leider nicht mehr. Das ist eben etwas, wo ich, und ich glaube, dass ist auch so generell hier. Ich habe sehr wenige Österreichkontakte und, dass ich F7 jetzt kenne, und, dass ich jetzt auch an der ENALLT arbeite, da bekommt man einfach mehr Sachen mit. Aber ich kann mich nicht erinnern, welche Institution das war.

21 I: Ok, dann kommen wir zur Plurizentrik im eigenen Unterricht. Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.

22 F8: Mhm, was mir zum österreichischen Deutsch einfällt. Ähm, (...) Das ist eine schwere Frage. Ähm, also ich würde sagen, es ist überraschenderweise anders, glaube ich. Das ist was, was für wenn ich vor allem, wenn ich im Unterricht irgendwie, mir überlege, weil, ähm, weil die Studenten, dann oft irgendwie überrascht sind, wie anders es ist und, dass es sich doch sehr anders anhört und, dass sie es eigentlich nicht erkennen, obwohl sie schon relativ lange Deutsch lernen und, dass diese Aspekte sehr schwer sind. Also in dem Sinne würde ich sagen überraschend anders zum Standarddeutsch und ähm aber auch sehr schön und lustig, also es ist, in dem Sinn für mich als Österreicherin ein, ein, ein Zurückgehen zu meinen Wurzeln ein bisschen und das ein bisschen zu erfahren mit den Lernenden, wo ich

3/11

..Gründe für die Vermittlung vor

eigentlich sehr wenig Kontakt zu Österreichern habe. Ist auch sehr schön und lustig und es ist irgendwie eine Gaude, also ich, ja. (...)

23 I: Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriaismen in deinem Unterricht.

..Vergleich deutscher Sprach

..Rolle und Vermittlung des

24 F8: Ok, ähm, ich glaube ich habe ein bisschen einen, also, in meinem Unterricht, was ich oft, ähm, versuche zu vermitteln ist, dass, dass es eben anders ist, ja also, dass sie es ein bisschen erfahren, also dass sie zum Beispiel sich Lieder anhören, ein bisschen Texte analysieren, oder Interviews. Es kommt ein bisschen auf das Niveau an. Interviews analysieren, wo, ähm, wo eben österreichisches Deutsch gesprochen wird, oder eben dann auch Schweizer Deutsch, oder also, einfach verschiedene, oder auch in Deutschland, die verschiedenen Gebiete oder so und ich glaube, ich würde sagen, dass ich es nicht unbedingt spezifisch, ähm, österreichisches Deutsch unterrichte, in dem Sinn, oder spezifisch auf solche Sachen eingehe, aber eher, dass ich mit ihnen bespreche, was für Unterschiede es zum Beispiel auch in ihrer Muttersprache gibt, und, dass also, dass es eher eine Reflexion über, ähm, die, äh, Plurilinguistik generell in Sprachen ist und, dass sie ein bisschen hier Reflexion haben, über, was das bedeutet, warum jetzt eine gesprochen, warum jetzt eine unterrichtet wird. Also ich bespreche, dass es natürlich in der Linguistik, in der an sich, was mir auch gefällt, und das taugt mir auch, und deshalb bin ich immer sehr gern, oder habe sehr gern immer Gespräche, das ist natürlich mit höherem Niveau, ähm, aber ein bisschen diese Reflexion einfach über, über wie das auch in ihren eigenen Sprachen ist und wie das angesehen wird und dann ein bisschen schauen, wie das dann in Österreich, Deutschland, ähm, der Schweiz. Ich mein dann auch Liechtenstein, aber die armen Liechtensteiner sind ja immer doch noch weiter, also wenn sich die Österreicher darüber aufregen, dass sie nicht im Unterricht vorkommen, dann sind die Liechtensteiner total vergessen, aber ich glaube das ist eher mein *Approach*, zu, zum österreichischen Deutsch unterrichten, oder zu anderen Varianten unterrichten als spezifischen Aktivitäten.

25 I: Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?

..Eingesetzte österreichische M

26 F8: Mhm, ähm, (...) Ja, ähm, ich würde sagen, spezifisch, relativ wenig, also ich suche online-Zeitungen, ähm, würde ich sagen, ähm, ORF, ähm, die Fernsehprogramme, die man dort sehen kann, sind ja ganz gut, also Nachrichten zum Beispiel sehr oft, ähm, aber Lehrmaterialien an sich, würde ich sagen überhaupt keine.

27 I: Du hast schon erzählt, wie du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache eingehst. Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts?

4/11

28	F8: Mhm, ok, warum, naja warum, also einfach, also warum sind sie Teil des Unterrichts, einfach weil ich glaube, weil es Teil der Sprache ist. Die Sprache ist ähm, alle Sprachen haben Varianten und haben verschiedene, ähm und sind alle, ein Spiegelbild der Kulturen und der Unterschiede und dann ähm, also es ist einfach Teil der Sprache und deshalb fühle ich, dass sie Teil des Unterrichts sein müssen. Und ich glaube ich bin auch generell dieses, es muss eine Standardsprache geben und es muss eine Standardsprache unterrichtet werden, in diesem Sinn, ich bin da ein bisschen ähm, ähm. Naja, ich bespreche das einfach gern mit meinen Lernenden und wie oft, ähm, keine Ahnung, vielleicht. (...) Ich meine ich glaube es ist ein, es kann einfach dann sehr spontan vorkommen, also wenn wir etwas einfach besprechen und dann, wenn wir vielleicht über ein Verständnis sprechen oder über Wortschatz oder solche Sachen und dann kommt das auf und, dann ich glaube, also in dem Sinn ist es für mich würde ich sagen sehr spontan. Wenn ich mir das überlege, vielleicht, ähm es kommt ja auch sehr an, wie oft man Unterricht hat. Aber wenn es so ein Kurs ist, denn ich vielleicht dreimal die Woche habe, also ein oder zweimal kommt es sicher in den Unterrichten vor, ähm, und dann die Frage ist dann immer, ist das eine kurze Bemerkung, oder wird das länger besprochen, das ist etwas, was eher variiert.
29	I: Und wie reagieren die Lernenden darauf?
30	F8: Ich glaube mit Interesse, also ich finde, das immer sehr schön, also ich glaube das, das ist ja etwas, wenn die Lernenden bemerken, dass das für dich wichtig ist, oder, dass dich das interessiert, dann reagieren sie anders darauf. Und ich bin ein großer Fan dieses Themas und bespreche es sehr gerne und höre sehr gern was ihre Meinungen, oder auch was ihre Gefühle oder Erfahrungen dazu sind. Ähm und deshalb, glaube ich würde ich sagen generell sehr gut, sie sind sehr interessiert. Oft auch weil es sehr realitätsnah ist, oft wenn man solche Sachen, ähm macht, dann ist es nicht aus dem Buch, oder aus einem Lehrwerk, sondern es ist vielleicht aus einem Buch mit Gedichten, oder es kommt in einem Lied vor, oder wir haben es in den Nachrichten gesehen oder solche Sachen. Also ich glaube es ist sehr realitätsnah und ähm es ist einfach, sie wissen auch, dass die Sprache dann, so ist die Sprache, nicht? Und es interessiert sie schon, das kennenzulernen. Ich glaube, ich hatte dann auf jeden Fall Momente, wo sie bemerken, dass es sehr, sehr anders und dass sie es schlussendlich nicht verstehen. Wo sie dann eher Angst haben, oder dann so eher, nicht negative Kommentare machen, aber doch sagen, so und jetzt werde ich zum Deutschlernen aufhören, oder so. Und das ist mir schon passiert, so mit, ähm, bist du schon im B2 Niveau, wo sie dann eben schon, wo sie dann genau diese Erfahrung haben. Jetzt kann ich schon gut Deutsch sprechen und dann plötzlich höre ich das und habe keine Ahnung was los ist. Also, das ist dann auch irgendwie eher lustig und ich würde sagen, es ist einfach Teil davon. Diesen Schock hat man dann auch, wenn man in das Land besucht, oder jemanden kennenlernte, der aus

5/11

..Reaktion der Lernenden auf di		dem Land kommt und der doch irgendwie einen heftigeren Dialekt hat. Ähm, ja und das, dieser Schock ist dann auch einfach Teil des Lernens und das Akzeptieren das es so ist. Aber generell glaube ich macht es ihnen Spaß, ähm und es ist interessant.
	31	I: Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?
..Gründe gegen die Vermittl	32	F8: Ok, ich meine, ich glaube es ist irgendwie so auf dem Radar, also ich glaube generell im Unterricht ist Pluriz/ ,ähm, Linguistik präsent, kommt ein bisschen, ich glaube in Mexiko, kommt es sehr auf die Institution darauf an, in dem Sinne, dass du einfach in manchen Institutionen weniger Zeit dafür hast, die wirklich, also einfach weniger Zeit hast, ähm, dich ein bisschen abzuschweifen von dem was du machen musst. Und oft ist, würde ich doch sagen, ist, ähm, Deutsch aus Österreich, wird noch immer als, oder das Schweizer Österreichisch, also Schweizer Deutsch, das Schweizer Österreichische ist das ganz Neueste, das wird überhaupt zu wenig besprochen (lacht) Ähm, Schweizer Deutsch, oder auch österreichisches Deutsch, wird einfach sehr oft, irgendwie so angemerkt, dass ist jetzt auch da und das ist irgendwie so anders, aber nicht wirklich sehr zentral würde ich sagen. Aber eben, dass kommt sehr darauf an, ich würde sagen in manchen Institutionen hast du einfach keine Zeit, weil du wirklich sehr viel Druck hast die Lernenden durch ein spezifisches Curriculum durchzukriegen, so gut und zu schnell wie möglich, ähm und ich glaube, das ist dann eines der ersten Sachen, die wegfallen. Ähm, aber, jetzt habe ich schon wieder die zweite Frage vergessen. Was hast du gefragt?
..Relevanz des österreichisc	33	I: Warum du die Vermittlung wichtig, beziehungsweise nicht wichtig findest.
..Gründe gegen die Vermittl	34	F8 : Ähm, ja ich finde sie auf jeden Fall sehr wichtig, und einfach weil es Teil der Sprache ist, ist es die Realität, ich finde es auch sehr wichtig, weil Österreich jetzt auch langsam, zumindest in Mexiko immer präsenter ist. Im Sinne von einer Möglichkeit, dass sie hingehen können. Ich meine, ich unterrichte schon lange hier und es gab immer Austauschprogramme nach Deutschland und Deutschland hatte ein sehr gutes System in diesem Sinn, ist auch gut für sie, aber ich versuche doch zu (unv.), es gibt auch andere Länder in denen Deutsch gesprochen wird. Und ich glaube auch langsam ist Österreich auch ein bisschen mehr präsent in diesem Sinn. Eine Möglichkeit, dass sie diese Austausche machen können. Und deshalb ist es auch auf jeden Fall wichtig. Also spezifisch für Personen, die doch irgendwie ein Ziel haben dort zu studieren oder solche Sachen, aber auch für Leute, die nie, die nie, oder die irgendwie nicht vorhaben unbedingt dort hinzugehen oder wirklich die Möglichkeit haben, ist es einfach wichtig die, die
..Relevanz des österreichisc		
..Beziehungen zwischen Ös		
..Behandlung von deutsche		
..Beziehungen zwischen Ös		
..Gründe für die Vermittlung vor		

6/11

...Eingesetzte DaF-Lehrwerke ur

...Verantwortung der Vermitt

...Kolleg*innen und Österreichis

...ÖÖ und Bezüge zu Ö in di

40

F8: Ok, ähm, ich verwende, ähm, warte mal, in, an der ENALLT gibt es, ich unterrichte in zwei verschiedenen Arten von Kursen, eine ist für die ähm, für die Linguistik-Studenten, die Deutsch lernen, da verwenden wir Menschen und ähm, und ich habe jetzt vergessen, was wir normal in der Deutschabteilung verwenden, weil das haben sie gerade geändert, aber dieses Semester habe ich dort keinen Unterricht, ähm (...) was war das. Mittelpunkt, ja, also es war Mittelpunkt, also das haben sie gerade geändert, also das ist jetzt nicht mehr aktuell, das hat, da wird F7's Antwort, dir sicher genauer, genauere Informationen geben. Ähm und wie wird es behandelt? Ähm, warte mal, in Menschen, na ich glaube in beiden Lehrwerken ist es einfach präsent, in den Audios, nicht? Also dass man dort, ähm, ähm, dass man, wenn man Interviews sich anhört, ja woher kommen die Leute, oder also verschiedene Audiotexte, dass es da sehr oft, eine, eine Vielfalt an, an, an Dialekten gibt würde ich sagen, wo sie doch versuchen verschiedene, aber es ist dann immer sehr stereotypisch und ähm, aber ich würde sagen, dass ist eigentlich der einzige Teil der Lehrwerke, ähm zumindest diese zwei Lehrwerke würde ich sagen. Also Mittelpunkt glaube ich macht eigentlich, Mittelpunkt, ähm, das unterrichte ich schon im B2 Niveau und ich glaube, da kann ich mich an keine spez/, also abgesehen von den Audios, an keine spezifischen Teile erinnern, wo das ähm, wo das irgendwie durchgemacht wird, oder wo das spezifisch irgendwie präsenter ist und in Menschen glaube ich auch nicht. Also es gibt natürlich, es sind immer Leute von verschiedenen Orten, ähm, aber, dass es so richtig präsent ist, würde ich sagen, ist eigentlich traurigerweise, ähm, ich glaube, da muss man schon als Lehrkraft viel mehr machen um das in den Unterricht einzubringen.

41

I: Wie gehen deine Kollegen Kolleginnen mit dem österreichischen Deutsch um?

42

F8: Ähm, das ist für mich eine relativ schwere Frage, weil ich habe seit ähm, ich arbeite an der ENALLT erst seit die Pandemie schon da ist, also ich war noch nie ähm präsent in einem, also ich habe relativ wenig Kontakt mit den anderen Kollegen, abgesehen von F7, natürlich mit F7, wir sind auch beide Österreicherinnen, also da, da fängt es dann gleich schon mal an, die Rebellierung, ähm und es ist einfach ein Thema das uns beide interessiert und das wir beide wichtig finden würde ich sagen, ähm und es hat mir wirklich, also es hat mir wirklich gefallen mit ihr, viel von ihr zu lernen und auch viel mehr Material in dem Sinn auszutauschen, und dann wenn man was sieht, ich mein, weil generell glaube ich ist das ein sehr, ein sehr wichtiger Aspekt des Lehrerdaseins, ist das Austauschen mit den Kollegen und Kolleginnen und das ist auch was mir immer sehr, was mich immer sehr interessiert und gefällt und in der Institution in der ich vorher war, haben wir das sehr oft gemacht, dort würde ich sagen, ähm, ist ähm, das war eben eine dieser Institutionen, also eine Privatinstitution, wo man sehr wenig Zeit hat andere Sachen irgendwie durchzumachen und ich würde sagen, da

8/11

kommt es dann auch oft in Gesprächen vor oder so ähm, aber eher informelle Gespräche in dem Sinne, also nicht so viele Gespräche über wie, wie machst du das im Unterricht oder was hast du im Unterricht da gemacht. Und hier an der ENALLT das Problem ist, dass ich jetzt eben einfach nicht genug Kontakt habe, um, um wirklich da eine Antwort geben zu können würde ich sagen, ähm ich kenne viele der Lehrkräfte, aber ähm wir haben nie darüber gesprochen, aber es ist einfach, weil ich, weil ich nicht, ich würde sagen ich habe nicht genügend Interaktion mit ihnen gehabt bis jetzt, um wirklich da etwas sagen zu können. Wenn, mhm, ich meine, wenn F7 und ich Sachen machen, die irgendwie mit dem österreichischen Deutsch zu tun haben, glaube ich, ähm, gibt es Interesse, aber wirklich besprochen habe ich es noch mit niemanden.

43 I: Welche Erfahrungen hast du bezüglich der Zusammenarbeit zwischen der UNAM und dem Goethe-Institut?

44 F8: Äh, da kann ich wenig dazu sagen. Ich weiß, ähm, dass Kollegin1 kennst du Kollegin1? Nein, Entschuldigung. Es gibt eine Lehrkraft am, ähm an der ENALLT, die schon lange dort arbeitet und ähm in der Lehrerausbildung und auch im Linguistikstudiumunterricht und ich weiß, dass sie viele Kontakte mit dem Goethe-Institut hat und ich weiß, dass dann die Lehrer, in der Lehrerausbildung, dann machen die/. Die Lehrerausbildung ist ja eigentlich von der ENALLT, aber ich weiß, dass sie da manchmal auch teilnehmen an den Kursen der, des Goethe-Instituts teilnehmen oder das Kollegin1 irgendwie versucht, dass sie doch ein bisschen mehr Kontakt dort haben, ich weiß sie kennt, sie weiß einfach mehr über welche Fortbildungskurse und solche Sachen, die sie dort haben und ich weiß, dass wenn sie die Möglichkeit hat, dann ähm, dann versucht sie sie irgendwie dort zu kontaktieren und ihnen dort Möglichkeiten zu geben, aber ich, aber das ist, das ist alles was ich weiß. Ich habe vor Jahren einmal am Goethe-Institut gearbeitet, aber ich persönlich suche keine Kontakte. Manchmal habe ich doch das Gefühl, da ist einfach diese Deutschzentriertheiten, oder Deutschlandzentriertheit viel mehr unterstützt, als das sie irgendwie. Ähm, obwohl ich weiß, dass die Arbeit eigentlich am Goethe-Institut, an sich, auch ähm, dass sie dort auch natürlich plurilinguistische Sachen machen und so also es ist nicht, dass ich denke, dass die Lehrkräfte dort ähm deutschlandzentriert sind, aber ich glaube das Institut an sich, ist einfach so und ähm ja, da.

45 I: Wir sind bereits am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?

46 F8: Ähm, nein, ich meine ich glaube ich habe, ähm, ich glaube alle Fragen haben irgendwie so, spiegeln meine Erfahrungen ganz gut und ich glaube ähm wir haben alle Punkte, alle Punkte besprochen, ähm, die die, weil du schaust spezifisch, das Österreichische im DaF Kontext, aber in Mexiko an. Also ich glaube, das ist, in dem Sinn glaube ich hast

...ÖÖ und Bezüge zu Ö in der Bi

...Verantwortung der Ver

...Kolleg*innen und öste

...Vermutungen hinsichtlich der

...Verantwortung der Vermitt

...Eingesetzte DaF-Lehrwerk

du, haben alle deine Fragen ähm, verschiedene Aspekte, ähm, (...) besprochen. Ich überlege es noch einen Moment. Ich meine etwas, das ich finde, dass hier in ähm, dass ich hier in Mexiko, ähm, oder ich glaube, ich meine das ist generell so, nicht? Aber etwas, das, dass ähm, das passiert ist, was natürlich in Mexiko, ist es so, dass viele Lehrkräfte, die nicht Muttersprachler sind, ähm, in dem Sinn, doch eine sehr schwere Zeit haben können, da gibt es eben große Unterschiede, wie gut ich als Lehrkraft evaluiert werde, als eine Lehrkraft, die nicht Muttersprachler ist, was ich immer als großes Problem ansehe. Und auch für die Lernenden glaube ich, gibt es sehr viel, also in Mexiko gibt es sehr viel diese Sicht, das sind Stereotypen über Europa generell, aber dann auch die deutschsprachigen Länder, die eben sehr, die eben dieses perfekte Bild zeigen und ich bin immer sehr dagegen (lacht) und ich glaube es ist einfach ähm, und was ich dann auch mit Kollegen bespreche, ist, dass zum Beispiel ich als Referenz, ich bin Österreicherin, meine Referenz ist auch Kärnten und Kärnten vor zwanzig Jahren, als ich noch dort gelebt habe. Oder vielleicht die Gespräche, die ich mit meiner Mutter habe. Ähm und, und wenn ich ähm, Sachen suchen muss, oder wenn mich die Lernenden Sachen über österreichisches Deutsch oder äh Deutsch in Deutschland oder auch das Schweizer Deutsch fragen, dann muss ich das auch suchen, nicht? Also ich muss das auch recherchieren, weil sonst sind meine Antworten ja auch ähm, komplett auf mich zentriert und ich glaube, das ist etwas, das ähm das Lernenden irgendwie nicht so klar ist. Oder nein, nicht so klar ist, aber sie, das einfach nicht angenommen wird, dass ich viel mehr Autorität über diese Sachen habe, einfach weil ich aus einem Teil einer dieser Länder komme ähm und ich glaube das ist für mexikanische Lehrkräfte hier sehr schwer und das ist ein Aspekt, den sie irgendwie immer, nicht unbedingt bekämpfen müssen, aber mit dem sie immer irgendwie umgehen müssen und das hat würde ich sagen auch seine Effekte in diese, in die Plurilinguistik weil es doch sehr schwer ist, und in den Institutionen generell sehr wenig unterstützt wird, dass, dass es da mehr Material gibt, oder das dafür Sachen geholt werden, da muss man alleine sehr viel Arbeit machen, das ist in dem Sinne eine sehr ähm, ein sehr individueller Prozess, der von der Lehrkraft ausgeht, würde ich sagen, und deshalb ist es dann richtig cool, wenn man Kollegen oder Kolleginnen hat, die das auch interessiert, oder die das auch irgendwie mehr in ihren Unterricht einbeziehen möchten, ähm und dann wird das sehr, auf einem informellen, ja, und dann sind die Lehrkräfte natürlich dann immer sehr offen dazu nicht? und sehr interessiert und solche Sachen können ja auch, sind ja auch immer ganz lustig würd ich sagen, wenn diese Unterschiede irgendwie ,ähm herauszusuchen oder ein bisschen zu besprechen, aber ja, das ist das Einzige was ich wirklich glaube, das hier sehr schwer ist, ähm, wenn, was meistens der Fall ist, wenn Institutionen selber oder ähm, oder die Chefs einfach keine Arbeit dazu machen, dass dann Material vorhanden ist oder, dass du Zeit im Unterricht dafür hast, dass das dann einfach aus total, aus individuellem Interesse herauskommen muss. Nicht nur das Interesse dafür, sondern auch das Suchen der Materialien, das Kaufen der Materialien, also das ist da wirklich dann auch sehr anstrengend ist von

10/11



den Lehrwerken irgendwie wegzugehen, die ja eigentlich sehr, sehr wenig, und wenn dann sehr oberflächlich würde ich sagen, solche Themen besprechen oder solche Themen irgendwie durchmachen. Aber ich glaube das ist alles.

47

I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.

48

F8: Ja, gerne, sicher, wäre voll cool.

Transkript F9

	1	I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich noch fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
	2	F9: Ja, ist in Ordnung.
	3	I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchem Land beziehungsweise Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
..Persönlicher Bezug zu Öst ..Herkunft und ehemalige V	4	F9: Also geboren wurde ich in Österreich, hab dort bis 21 Jahre auch gelebt, dann bin ich für ein halbes Jahr nach Spanien gegangen für mein Erasmus-Studium. Und dann wieder zurück nach Österreich. Ja und mittlerweile bin ich jetzt zwei Jahre in Mexiko.
	5	I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit?
..Unterrichtserfahrung ..ÖÖ und Bezüge zu Ö in di	6	F9: Mhm, also ich habe insgesamt ein Jahr in Österreich unterrichtet und danach bin ich schon nach Mexiko gekommen und jetzt ist das mein viertes Jahr. Und die Bildungseinrichtung hat Bezug zu Österreich.
	7	I: Dann kommen wir zur Ausbildung. Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildungen, beziehungsweise Germanistik-Ausbildungen.
..DaF-Ausbildungen/Germanist	8	F9: Ja, da kann ich leider nicht viel berichten. Ähm. Ich habe leider keine DaF-Ausbildung ähm, ich habe das Germanistik-Studium und ein Nebenfachstudium absolviert. Also auf Lehramt natürlich. Ich dachte auch nie, dass ich im Ausland unterrichten werde. Ich habe mich aber dann spontan dazu entschieden und ich habe an der Universität in Österreich nur einen Kurs, aus DaF absolviert und jetzt ist es so quasi learning-by-doing, was ich da leiste, aber eine richtige Ausbildung, so wie jetzt du hast, nein.
	9	I: Wie wurde die Plurizentrik und das österreichische Deutsch in diesem Kurs behandelt?
..ÖÖ und Plurizentrik in der Aus	10	F9: Ja, also das ist sehr dunkel, aber auf jeden Fall wurden wir darauf hingewiesen, dass wir auf jeden Fall auch als Österreicher unser Deutsch verbreiten sollen und nicht nur, also nach dem Buch arbeiten sollen, wenn das jetzt ein deutsches Buch ist ähm. Und wir haben dann damals auch ähm, ja so Unterrichtsplanungen gestaltet, wie man verschiedene Grammatikthemen aufarbeiten kann. Aber das ist nur ein halbes Jahr. Also das kann man nicht vergleichen mit der Realität was da sich abspielt.

	11	I: Wie wurde in deiner Germanistik-Ausbildung die Plurizentrik oder das österreichische Deutsch behandelt.
..ÖÖ und Plurizentrik in der Aus	12	F9: Ähm, weniger, weniger. Also ich kann mich erinnern, dass wir auch drei ja oder, keine Ahnung warum ich gerade drei sage, also mehrere Professoren kommen aus Deutschland und die gehen dann auch nicht auf die österreichische Variante ein, aber sonst, ähm würde ich schon sagen, also ich bin mir sicher, dass wir in mehreren Kursen darauf hingewiesen wurden, aber so wirklich behandelt wurde es nicht. Es gab kein spezielles Seminar über die Plurizentrik oder das österreichische Deutsch.
	13	I: Kommen wir weiter zur Plurizentrik im eigenen Unterricht. Erzähl mir bitte was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un	14	F9: Ja, einiges. Also ähm, Wenn mir das jetzt, wenn ich jetzt im Unterricht bin und wir verwenden ein bundesdeutsches Buch, ähm, warte da muss ich jetzt nachschauen. Also es ist ein bundesdeutsches Buch und zum Beispiel ist hier die Deutschlandkarte ganz groß und Österreich zwar auch, aber ganz mini. Von einem deutschen Verlag und es ist eben in Deutschland gedruckt worden. Und da kommen natürlich viele, also da kommt alles nur auf Deutsch vor, also Deutsch Deutsch, Hochdeutsch und ich würde da jetzt keine österreichischen Wörter finden und ähm ja, also jetzt war gerade bei der letzten Lektion in meiner zehnten Klasse. Wir lernen, die Schüler machen am Ende der Schule ein Abitur, ja das verwende ich zum Beispiel nicht, ich sage Matura, und da weise ich die Schüler dann darauf hin, dass sie da unterscheiden müssen zwischen deutschen Wörtern wie Abitur, das ich nicht verwende, aber im Buch steht und ich sage Matura. Und ja, also generell haben wir ja auch viele eigene Wörter mit dem Schlag, Schlagsahne, ist ja so das Beispiel, Schlagobers, oder sage ich dann doch Rahm (lacht) Ja und ja also einfach eigene Wörter. Austriazismen, oder?
..Austriazismen	15	I: Genau.
..Wissen über Österreichisch	16	F9: (...)
	17	I: ähm. Du hast schon kurz ein Beispiel gegeben, kannst du mir kurz allgemein über die Rolle und Vermittlung des österreichischen Deutsch und auch den Einsatz von Austriazismen in deinem Unterricht erzählen.
..ÖÖ und Plurizentrik in der Aus	18	F9: Ja, im, also auf der Universität wurden wir nicht so sehr gestärkt, dieses österreichische Deutsch zu vermitteln, also da wurde immer halt auch durch deutsche Professoren darauf hingewiesen, dass Standarddeutsch vom Norden, halt wichtig ist, aber ich persönlich glaube wir sind an einer Schule mit Bezug zu Österreich und ich sollte
..Gründe für die Vermittlung		

..Gründe für die Vermittlung von	auch mein österreichisches Deutsch vermitteln. Na klar, also ich muss schön sprechen und auch nach der Schreibstandardsprache, aber das nützt dann doch nichts, wenn unsere Schüler dann nach der Matura in Österreich ähm studieren wollen, dann können sie vielleicht eben das Norddeutsche also, aber das österreichische Deutsch verstehen sie nicht. Und deshalb ist es mir äußerst wichtig dieses österreichische Deutsch zu vermitteln und überhaupt kommt ja dann noch dazu, das mit dem Dialekt. Meine Klassen, also jetzt überhaupt die höheren Klassen sind interessiert, dass ich ab und zu mal nur ganz kurz einen Satz im Dialekt spreche, damit sie das auch hören und verstehen, dass das auch was ganz anderes sind, als das was wir im Unterricht lernen und das ist einfach die Realität in Österreich.
..Reaktion der Lernenden auf	
..Gründe für die Vermittlung	
..Eingesetzte österreichische M	19 I: Und welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?
	20 F9: mhm, österreichische Lehrmittel. Ähm, also da wäre jetzt gemeint mit Büchern?
	21 I: Allgemein, das Material, welches du verwendest und das österreichische Deutsch behandelt.
..Eingesetzte österreichische M	22 F9: Also da wäre jetzt also, wenn ich jetzt vom Deutschunterricht weggehe, in meinen Unterricht eines Nebenfachs. Also da verwende ich die Bücher von einem österreichischen Verlag, ähm, eben also, das Buch, dass ich auch in Österreich verwenden könnte, also die Kinder bekommen da wirklich österreichische Materialien von mir und da ist dann halt die Schwierigkeit, dass wir Fachbegriffe herauschreiben müssen, ähm aber sie lernen ebenso wie sie es in Österreich lernen würden.
	23 I: Wie du bereits erwähnt hast, verwendest du im DaF-Unterricht ein deutsches Buch, welche österreichischen Extramaterialien nimmst du dort zur Hand?
..Eingesetzte österreichische M	24 F9: Ja, klar, also ich habe eigentlich viele österreichische Bücher zuhause und da eventuell, dass ich mir da etwas herauskopiere, ähm, auch im Hinblick auf die Abschlussprüfung, die Textsorten, die Textsorten müssen wir sowieso besprechen. Also ich bin erst in der zehnten Klasse und ich komme dann erst in die elfte, zwölfte, wo die Textsorten dann relevant werden, also da verwenden wir natürlich auch österreichische Bücher. Also die, die Bücher, die einfach auf die Textsorten, auf die Abschlussprüfung, hin, hinführen. Ja. Und was haben wir noch. Ja und generell Lektüren, bestellen wir auch, also Bücher wie ähm was haben wir, Sunrise von Köhlmeier, österreichischer Autor. Ja.
	25 I: Du hast schon kurz erzählt, wie du auf das österreichische Deutsch in

		deinem Unterricht eingehst. Wie gehst du auf die anderen unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache ein. Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts?
..Behandlung von deutsche		26 F9: mhm, ja, also auf eine, die Schweizer Varietät gehe ich eigentlich kaum ein, auf die deutsche Varietät eigentlich immer, weil unser deutsches, also unser DaF-Buch einfach ein deutsches Buch ist und wenn mir aber, dieses, wenn mir dieser Begriff auch nicht so ähm, so bekannt vorkommt, oder wo ich mir denk, wow das würde ich jetzt nicht so sagen, dann finde ich das österreichische Wort dazu und sage eben, oder weise kurz darauf hin, ja so sage ich das nicht, das hört ihr in Deutschland, wenn ihr in Berlin seid, aber nicht in Österreich, in Graz oder so. Ja, also, ja, also ich weise immer darauf hin, aber es ist immer nur halt im Gespräch, wenn wir einen Text lesen, ganz kurz, na so sage ich das nicht, ähm, ja. Also mir fällt jetzt gerade ein, dass wir auch einen Text über Varietäten gelesen haben, aber eben, das ist dann eine Stunde, eine Unterrichtsstunde gewesen. Das war, weil, das war auch in dem Buch, das war so ein Kapitel, so Landeskunde, Dialekte und der Text heißt <i>Und das soll Deutsch sein?</i> . Und dann wird darauf eingegangen, wie die Sprachvarietäten entstanden sind. Ja.
..Häufigkeit der Vermittlung		
..Häufigkeit der Vermittlung		
..Rolle und Vermittlung des		
..Behandlung von deut		27 I: Du hast auch schon kurz erwähnt, dass deine Lernenden eigentlich sehr positiv und interessiert darauf reagieren, Kannst du hier ein bisschen genauer auf ihre Reaktionen eingehen?
		28 F9: Ja, also bei den Kleinen, also in der, also ich unterrichte in einer siebten Klasse und die sind noch nicht so weit, also da könnte ich auch nie Dialekt sprechen und da spreche ich langsam und deutlich. Und in der zehnten Klasse ist das halt schon interessanter. Die waren auch schon in Österreich. Die wissen ganz genau, dass viele Menschen, einfach Dialekt sprechen. Und, dass wir auch anders sprechen als in Deutschland. Und dann oft sagen sie eben, ja kannst du diesen Satz in deinem Dialekt sagen und sie sind dann immer fasziniert, weil manche ebendann sagen „Wow, das habe ich jetzt verstanden.“ oder „Boah, das habe ich überhaupt nicht verstanden.“ Und ja, das, also ich, also es ist immer so ein Interesse da, ja. Aber nie so, also, nie die Angst dabei, wenn sie jetzt nach Österreich gehen, dass sie gar nichts verstehen. Also deshalb ist, ich vermittele ihnen auch immer, ja der Österreicher kann auch schön sprechen. (lacht)
		29 I: Ähm, wie schätzt du die Relevanz, des österreichischen Deutsch im zentralamerikanischen DaF-Unterricht ein. Warum findest du die Vermittlung wichtig, beziehungsweise warum nicht?
..Vermutungen hinsichtlich		30 F9: Mhm, mhm, gute Frage. Also prinzipiell, glaube ich, dass viele Kinder und halt hauptsächlich Eltern daran interessiert sind, dass sie Deutsch lernen, Deutsch sprechen und in Zukunft irgendwann mal, in Deutschland, Österreich oder der Schweiz sind. Wobei eher Österreich oder Deutschland und ich bin mir nicht sicher, ob es wirklich eine Rolle
..Relevanz des Österreichisch		

4/6

..Vermutungen hinsichtlich ..Relevanz des österreichisc ..Beziehungen zwischen Ös	spielt, dieses österreichische Deutsch, sondern eher einfach Deutsch zu lernen, ob das jetzt deutsches Deutsch, oder österreichisches Deutsch ist, ist glaube ich in Zentralamerika, also Zentralmexiko auch nicht so wichtig, glaube ich. Also bei der Frage tue ich mir jetzt schwer, also da kann ich irgendwie schwierig einschätzen. Österreich hat sonst auch einen Bezug zu Mexiko. Vielleicht, dass Österreich, also das Österreich, ist in Mexiko auch sehr bekannt, Deutschland aber ebenso. Also, (lacht) Da kann ich jetzt irgendwie nicht gut antworten.
..Beziehungen zwischen Ös ..Relevanz des österreichisc	31 I: Hier handelt es sich um deine persönliche Einschätzung. 32 F9: Aha. ok, ja. Also ich glaube Mexiko hat einen besonderen Bezug zu Österreich, aber wie ich gesagt habe, ich glaube es ist einfach die Sprache Deutsch sehr interessant in Mexiko. Aber nicht, ob das jetzt, also welche Varietät das ist.
	33 I: Kommen wir zur Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts. Du hast schon ganz kurz über die Lehrwerke gesprochen. Welche weiteren DaF-Lehrwerke werden verwendet?
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un	34 F9: In der Oberstufe, also sprich, das wäre dann zehnte, elfte, zwölfte Klasse, verwenden wir eben dieses DaF-Lehrwerk B2 und C1. Das sind eigentlich die DaF-Lehrwerke und dann, ähm, versuchen wir eigentlich die Textsorten durcharbeiten. Und in der <i>Secundaria</i> wäre ähm, da verwenden wir ein DaF-Buch, aber auch von einem deutschen Verlag, also das ist auch wieder Deutschland.
..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un	35 I: Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt? 36 F9: Ähm, ja, also jetzt bei der Oberstufe, wenn Wörter vorkommen, da ist manchmal dann so ein Verweis am Seitenrand, oder im, bei der Unterseite, dass eben österreichisch Punkt, Punkt, Punkt, also ein ganz kleiner Hinweis. Direkt wird es nicht behandelt.
..Kolleg*innen und Österreichis	37 I: Wie gehen deine Kollegen, Kolleginnen mit dem österreichischen Deutsch um? 38 F9: Ja, also es unterrichten hauptsächlich Österreicher. Also deshalb, eine Deutschkollegin, aber die hat überhaupt kein Problem damit. (lacht) Aber sonst sind alles Österreicher. Also abgesehen von den mexikanischen Lehrpersonen, aber sonst Österreicher.
	39 I: Dann sind wir schon am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?
	40 F9: Ähm, ich glaube, das ist alles (lacht).

41 I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.

42 F9: Mhm, ja vielen Dank

Transkript F10

	1	I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich auch nochmals fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
	2	F10: Es ist voll in Ordnung.
	3	I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchem/n Land/Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
...Herkunft und ehemalige Wohn	4	F10: Ok, in welchem Land bin ich aufgewachsen. Hier in Mexiko bin ich aufgewachsen und ähm, ja gelebt, nur habe ich einmal also im Ausland gelebt und das war in Deutschland.
	5	I: Erzähl mir bitte über deinen Deutschlernprozess. Wo und wie hast du die deutsche Sprache gelernt?
...DaF-Lernprozess	6	F10: Ok, gut, ähm. Also am Anfang habe ich es mit zweiundzwanzig gelernt, also die deutsche Sprache. Das war in Jalapa, das ist auch in Mexiko. Und da hatte ich Privatunterricht gehabt. Da habe ich Privatunterricht gehabt und dann bin ich, ähm, nach Deutschland gereist, dort habe ich ein Austauschjahr gemacht. Und ja, da habe ich ganz am Anfang auch einen ähm Deutschkurs für Ausländer besucht. Und ähm, ja, dann also, nachdem ich von Deutschland aus zurückgekehrt bin, habe ich es weitergemacht, also das mit dem Lernen, auch privat und äh ja, da habe ich ein Zertifikat abgelegt, das war der Test DaF, das war der Test DaF. Und dann habe ich angefangen Deutsch zu lehren.
	7	I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch unterrichtet oder behandelt?
...Plurizentrik und Österreichisch	8	F10: Mhm, ich glaube das spielte überhaupt keine Rolle, ähm, ich weiß eigentlich nicht warum, ähm, vielleicht mein Deutschlehrer damals, war auch nicht so bewusst, diese Situation, also dieses, ja dieses Thema, finde ich und ja. Er hatte eigentlich keine echte, sozusagen Ausbildung, ähm, was Deutsch als Fremdsprache angeht. Also er war ein Deutscher, der hier in, also zu Lande war und ähm, ja die Sprache unterrichtet hat.
	9	I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Und hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?
...Unterrichtserfahrung	10	F10: Ähm, wie lange. Ich würde sagen, ohne, ähm, ohne Pausen, circa acht Jahre glaube ich. Sowas. Und, ähm zurzeit unterrichte ich hier am

1/6

		Gymnasium, am Tec de Monterrey, vielleicht bist du schon damit vertraut.
	11	I: Mhm.
..ÖO und Bezüge zu Ö in der Bi	12	F10: Das ist eine Fachschule, würde ich sagen, Privatfachschule. Und ähm Bildungseinrichtung und Bezüge. Ich glaube nein, also es gibt überhaupt keine Bildungseinrichtung. Also es ist keine Bildungseinrichtung, die einen Bezug zu Österreich hat. In der, also vor zwei, vor einem Jahr, ja vor einem Jahr, war die F8, also du kennst sie, oder?
	13	I: Mhm.
..Verantwortung der Ver	14	F10: Also ich glaube das bedeutete, dass mindestens Österreich etwas, ja, also eine Rolle gespielt hat, oder mindestens angefangen hat. Aber ich glaube sie ist auch eine ganz, also das liegt total an uns als Lehrer oder als Lehrkräfte. Ich, ich finde es ähm eigentlich sehr schön, also eine Verbindung ähm zu Österreich zu bilden und ich versuche es manchmal. Aber ja, manchmal wird es, manchmal geht es nicht so sehr, weil die Schüler*innen auch eine also sie wissen eigentlich sehr wenig über Europa und wenig über Deutschland und fast gar nichts über Österreich. Ja.
..Gründe für die Vermitt		
..Häufigkeit der Vermitt		
..Gründe gegen die Vermittlung		
	15	I: Ok, schauen wir weiter zu deiner Ausbildung. Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildungen beziehungsweise Germanistik-Ausbildungen.
..DaF-Ausbildungen/Germanist	16	F10: Ähm, ich habe eigentlich auch keine Ausbildung was Deutsch als Fremdsprache angeht. Ich habe wie gesagt nur das Zertifikat abgelegt und dann habe ich einen Master gemacht und dann promoviert. Ähm, aber das ist in Geschichte. Das war in Geschichte und ja, also man könnte sagen ok. Aber was man zurzeit schon gemacht hat, oder bis jetzt schon gemacht hat, hat eine bestimmte Verbindung zu Deutschland, oder zu dem, zu der deutschen Geschichte und vielleicht deswegen kann man sagen, ok, dann kannst du mal Deutsch unterrichten, weil du dich mit mehreren Texten und ähm, ja deutscher Kultur im Allgemeinen beschäftigt hast und sonst haben wir nur vor zwei Jahren eine Einschulung am Goethe-Institut gemacht. Aber das war nur damit wir vertraut waren mit den verschiedenen Stufen, ähm, also was A1, A2, B1 anging.
..DaF-Ausbildungen/Germanist		
	17	I: Mhm, und mit dem Zertifikat meinst du Test DaF?
	18	F10: Ja, das ist richtig.
	19	I: Welche Weiterbildungen oder Fortbildungen hast du im DaF-Bereich besucht?

	20	F10: Nein, nein, leider keine.
	21	I: Ok, was wurde bei der Einschulung am Goethe-Institut neben den Niveaustufen vermittelt?
..DaF-Ausbildungen/Germanist	22	F10: Ähm, also keine Didaktik, ich glaube es war gezielt nur darauf, dass wir sowas wie, also, dass wir uns besser ähm schildern könnten, wie man als Prüfer, ja, die, die Kandidaten und Kandidatinnen evaluieren könnten. Ja, also das, so, dass man gut wissen könnte, was man zu erwarten hatte.
..ÖD und Plurizentrik in der Aus	23	I: Die Plurizentrik oder das österreichische Deutsch wurden dort dann nicht erwähnt oder?
	24	F10: Ich glaube nicht. Ja, ich glaube nicht.
	25	I: Kommen wir zur Plurizentrik im eigenen Unterricht. Erzähl mir bitte generell was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.
..Wissen über Österreichisches I	26	F10: Ah, was mir zum österreichischen Deutsch einfällt. Mhm, ja, dass es gibt ähm bestimmte Vokabeln im Deutsch aus Österreich, die man vielleicht in Österreich nicht ganz gut kennt, oder gar nicht versteht. Und ähm, ja, dass ähm, dass es auch bestimmte, eine bestimmte Beziehung, was ähm, also zwischen Deutschen und Österreichern und das, ja das bezieht sich auch manchmal und das ist nicht ganz gut gemeint, auf die Klischees und Stereotypen und ähm, ja, vielleicht könnte man auch sagen, dass es einen Einfluss gibt von verschiedenen Osteuropäischen Sprachen. Vielleicht ein bisschen, ja würde ich sagen, stärker als man ähm, in Deutschland zum Beispiel sehen könnte. Und äh, ja also, das, ja jetzt ist das alles was mir einfällt.
..Wissen über Österreich		
..Wissen über Österreichisch		
	27	I: Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriaismen in deinem Unterricht.
..Häufigkeit der Vermittlung	28	F10: Ähm, ja, ich würde sagen nicht so, also es gibt nicht so, oder es ist nicht so präsent würde ich sagen. Ja, und ähm, ab und zu versucht man mit Erdkunde ein bisschen den Geschmack zu wecken, an Österreich zum Beispiel oder andere DACH-Länder, ähm, und ähm, ja was sonst ist, ist nicht so herkömmlich. Ab und zu benutzen wir auch dieses Video von dem <i>EasyGerman-Team</i> , vielleicht kennst du das. Und die drehen Videos über die Unterschiede zwischen österreichischem Deutsch und deutschem Deutsch, oder Deutsch aus Deutschland, manchmal und das ist es den Schülern schon bewusst, glaube ich, dass es bestimmte Unterschiede dazu gibt.
..Rolle und Vermittlung		
..Behandlung von deut		

	29	I: Neben diesen Videos, die du gerade erwähnt hast, welche anderen österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?
..Eingesetzte österreichische M	30	F10: Ähm, ein paar Male glaube ich, habe ich es versuche, ähm uns mit Biografien zu beschäftigen. und da haben wir zwei Autoren, ähm, bearbeitet und es war Sigmund Freud und Stefan Zweig.
	31	I: Wie gehst du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch ein? Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts?
..Persönlicher Bezug zu	32	F10: Warum, warum, ähm, ja ich glaube, das ist ganz persönlich würde ich sagen. Wie gesagt wegen der Chefin, die wir damals hatten. Die F8 und ähm, ich habe eigentlich Interesse an Österreich. Ich habe einen österreichischen Freund, der in Wien lebt und ähm, er hat mir ein paar Male auch dabei geholfen, ähm, ins Gespräch zu kommen, also mit den Schülern, mit meinen Schülern, über Zoom natürlich. Und er, aber sonst, habe ich fast keine Gelegenheit, weißt du. Aber es ist nicht nur eine Frage des ähm, also entweder ob es um Deutschland gehen sollte oder um Österreich oder um die Schweiz, sondern dass wir am Gymnasium sehr wenig Zeit haben, würde ich sagen, um kulturelle Aspekte durchzunehmen. Und es gibt, oder ich glaube das ganze liegt an der Grammatik und dem Zertifikat, das die Schüler*innen ablegen sollen. Und das ist ja viel Stress und die Schüler normalerweise stehen unter viel Druck und dann gibt es wie gesagt wenig Zeit dafür, ähm. ja, das, ja das ist was ich dazu sagen könnte.
..Gründe für die Vermitt		
..Eingesetzte Österreich		
..Gründe gegen die Vermittlung	33	I: Neben den erwähnten Videos, welche anderen Lehrmittel oder Materialien verwendest du, um auf die unterschiedlichen Varietäten aufmerksam zu machen?
..Eingesetzte österreichische	34	F10: Mhm, neben den Videos, ähm, ich glaube, das einzige war diese Arbeitsblätter, Arbeitsblätter mit den Biografien über Sigmund Freud und Stefan Zweig und dazu habe ich auch einige Auszüge ergänzt. Also Schriften, aber es ist relativ schwer für die Schüler, weil die, die Oberstufe bei uns ist Deutsch sechs und die sind kaum, aber sehr, sehr kaum in der Lage ein B1 abzulegen und dann solche Schriften bedeuten für sie eine große, eine riesige Herausforderung würde ich sagen.
..Behandlung von deutsche	35	I: Und wie reagieren die Lernenden darauf, wenn du auf die unterschiedlichen Varietäten eingehst?
..Reaktion der Lernenden auf di	36	F10: Ähm, ja, in der Regel, glaube ich, ist das ähm, sie wirken sehr positiv, ja, weil ich glaube sie wirken neugierig auf, ähm, auf andere Länder, also sie, da merken sie, dass Deutsch nicht nur in Deutschland gesprochen wird, sondern auch außerhalb Deutschlands und ja das

..Reaktion der Lernenden auf di

interessiert einige. Einige Schüler entscheiden sich eigentlich für Österreich als Land um einen Austausch zu machen.

37

I: Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?

38

F10: Mhm, ja das ist eine ganz gute Frage. Ähm, und da muss ich eine kurze, äh, eine Anekdote ergänzen. In der Vergangenheit, ich weiß nicht, ob du das schon wusstest. Bei uns, also hier am Tec de Monterrey, die Schüler mussten das, wie heißt das, (...) Oh ich habe den Namen total vergessen. (...) Aja, sie mussten den ÖSD ablegen und es war sehr, ja es war billig eigentlich für viele von unseren Schülern. Aber ich glaube nach ein paar Jahren, haben sie bemerkt, dass sie in Deutschland, mit solchen Urkunden, also Zertifikaten, also die Deutschkenntnisse nicht anerkannt wurden. Und natürlich war das sehr, sehr, ähm besorgniserregend bei uns, weil ähm, ja die bezahlen und es ist eine Privatschule und, ähm, ja dann fanden sie das ganz absurd, oder sogar sinnlos, dass sie ein Zertifikat ablegen, dass sie total, ja also das keine Rolle für die Deutschen spielte. Und normalerweise Deutschland ist das Ziel von vielen von unseren Schülern. Also die wenigen, die sich dafür entscheiden, also ins Ausland zu gehen, in dein deutschsprachiges Land zu gehen, sie entscheiden sich für Deutschland und ähm von da an, hat das Gymnasium die Entscheidung getroffen, es mit dem Goethe-Institut zu versuchen. Und ich glaube, das könnte schon den Unterricht beeinflussen, im Sinne, dass wir nicht so eine große Rolle für Österreich haben im Unterricht. Natürlich die Lernmethode, also die Bücher, die wir benutzen, ähm, versuchen manchmal, wenn es zum Punkt kommt, dass ähm, es die DACH-Länder, die sogenannten DACH-Länder gibt und da muss man natürlich etwas Landeskunde lehren. Aber sonst ist es nicht ganz herkömmlich, also nicht so relevant würde ich sagen. Und wie gesagt, das liegt total an uns. Also wenn wir eine persönliche oder eine gute Verbindung zu dem Land haben, dann versuchen wird es. Aber vielleicht weil es uns gefällt. Aber nicht ähm, ja notwendigerweise, dass die Schüler auch damit, ähm, oder, dass, ja, dass die Schule im Allgemeinen interessant oder relevant findet, dass wir eine Verbindung zu Österreich bilden.

..ÖSD in Deutschland n

..Gründe gegen die Ver

..Rolle und Vermittlung

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un

..Relevanz des Österreich

..Verantwortung der Ver

..Vermutungen hinsicht

39

I: Dann kommen wir zur Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts. Du hast schon gesagt, es gibt so gut wie keinen Bezug zu Österreich in deiner Bildungseinrichtung. Welche Lehrwerke werden an deinem Institut verwendet? Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt?

40

F10: Ähm, ok. In den ersten Stufen benutzt man das Netzwerk, Netzwerk Neu, heißt es. Und damit bin ich eigentlich sehr neu vertraut. Also in den letzten Jahren habe ich mich fast nur mit den Oberstufen

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke ur		beschäftigt und da benutzt man kein Lehrwerk. Da hat man eigentlich so, würde ich sagen, mehr Freiheit würde ich sagen und dann, dann muss man natürlich, die Arbeitsblätter selbst gestalten, oder irgendwo Materialien finden und so. Aber, ähm, ja was diese Frage spezifisch angeht, das österreichische Deutsch in diesem Buch, würde ich sagen, ist kaum behandelt. Ja, also vielleicht nur, was Erdkunde angeht, aber sonst, ähm, ja spielt es fast überhaupt keine Rolle.
	41	I: Wie gehen deine Kollegen, Kolleginnen mit dem österreichischen Deutsch um?
..Kolleg*innen und Österreichis	42	F10: Ich habe überhaupt keine Ahnung. Also sehr selten unterhalten wir uns über dieses Thema. Also würde ich sagen. Ähm, ich bin wie gesagt, ich habe eine gute Beziehung zu F8, und da unterhalten wir uns über einige Vokabeln, oder kulturelle Aspekte des österreichischen Deutsch, aber sonst, ähm, ja es, ja würde ich sagen ist es nicht so präsent auch.
	43	I: Wir sind bereits am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?
..Vermutungen hinsichtlich der	44	F10: Ähm, ja ich würde gerne sagen, dass im Allgemeinen, als Deutschlehrer habe ich schon gemerkt in diesen Jahren, dass es nicht nur also, dass Deutsch zu lernen hier bei uns in Mexiko, nicht nur eine Frage der Sprache an sich ist, sondern auch eine geopolitische Frage ist, würde ich auch sagen. Also es ist nicht ganz einfach bei uns eine Sprache wie das Deutsche, bei uns zu lernen, beziehungsweise zu lehren. Und, ähm, ja es fördert viel Mühe von den Schülern oder auch von den Lehrenden. Und um anzufangen, kann man natürlich vor Augen halten, dass politisch und wirtschaftlich Deutschland eine ganz wichtige Rolle in Europa spielt, und das gibt Deutschland natürlich auch eine große Bedeutung weltweit. und stell dir mal vor, wenn die Schüler kaum eine Idee haben von Deutschland oder etwas sich bilden können. Dann etwas über Österreich, ist sehr, sehr selten. Aber ja, es ist nicht nur, dass sie Österreich nicht mögen, sondern sie wissen fast gar nichts. und ja, deswegen ist es relativ schwer, würde ich sagen, was die Sprache, oder was das Sprachenlernen angeht.
	45	I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.
	46	F10: Ja, ja sehr gerne. Sehr gerne.

Transkript F11

- 1 I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich noch fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
- 2 F11: Ja, das ist in Ordnung.
- 3 I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchem Land oder in welchen Ländern bist du aufgewachsen und in welchen Ländern hast du bereits gelebt?
- 4 F11: Mhm, also fast mein ganzes Leben in Mexiko gewesen. Aber ich habe sechs Monate in Deutschland gelebt.
- 5 I: Erzähl mir bitte über deinen Deutschlernprozess. Wo und wie hast du die deutsche Sprache gelernt?
- 6 F11: Mhm, also, mhm, warte. Ich habe damit angefangen, als ich im Gymnasium war. Ich war etwa siebzehn und ja, dann bin ich, also in der Universität eingetreten und bin ich also weitergelaufen und danach habe ich dieses Austauschprogramm gemacht. Da ist die Sprache quasi festgehalten, ja kann ich sagen. Also bei diesem Kontakt, also die echte deutsche Sprache, würde ich sagen, ist also, ähm verbessert und ich glaube, das ist meine Geschichte mit der deutschen Sprache.
- 7 I: Was hast du an der Universität studiert? Die deutsche Sprache?
- 8 F11: Nein, nur gelernt. Ich habe Geografie studiert, aber auch alle deutschen Kurse besucht.
- 9 I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, oder das österreichische Deutsch unterrichtet oder behandelt?
- 10 F11: Ehrlich gesagt, das wurde kaum behandelt. Es wurde benannt, ja, in einem Seminar. Und ich erinnere mich sehr, dass meine Lehrerin, also so ein T-Shirt, mit Österreich getragen hat, aber das war meine einzige Referenz. Also vielleicht war das auch mit Erdäpfeln und solche bestimmten Wörter. Aber groß in dem Sinn, also so wie Landeskunde, da weiß ich nicht, etwas Interessantes über Österreich, also habe ich nichts vorhanden, also keine Erinnerung vorhanden gehabt.
- 11 I: War deine Lehrerin aus Österreich?
- 12 F11: Nein, sie war eine Mexikanerin.

...Herkunft und ehemalige Wohn

...DaF-Lernprozess

...Plurizentrik und österreichisch

...Unterrichtserfahrung	13	I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit?
	14	F11: Ich unterrichte schon seit, warte, drei Jahren, also formell in einer Institution. Also informell, ich glaube schon seit fünf Jahren. Und wo unterrichte ich jetzt, ich unterrichte, also Privatunterricht gebe ich, also online, und ich unterrichte an einer Uni.
...ÖÖ und Bezüge zu Ö in der Bi	15	I: Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?
	16	F11: Ich, (lacht) also außer F8, weiß ich nicht. Also ich weiß, dass F8 schon diesen ersten Kontakt mit dem ÖSD, also geknüpft hat. Aber weiter weiß ich nicht.
...DaF-Ausbildungen/Germanist	17	I: Kommen wir zu deiner Ausbildung. Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildungen, beziehungsweise Germanistik-Ausbildungen.
	18	F11: Also, Germanistik habe ich nicht studiert, aber ich habe eine Lehrerausbildung gemacht. Nämlich am CELE, so genannte ENALLT und das dauerte etwa ein Jahr, was noch, kann ich dazu sagen. (...)
...DaF-Ausbildungen/Germanist	19	I: Ist das ein Studium, oder nur eine Ausbildung?
	20	F11: Das war viel mehr eine Ausbildung, weil wir kriegen etwas, es ist fast wie ein Titel, aber es ist viel mehr ein Zeugnis, das wir schon Deutschlehrer sind. Und gerade besuche ich eine Fortbildung, das ist ein Diplomat sozusagen in Mexiko. Und es ist Übersetzung, also einen Übersetzungsfortbildung. und ich glaube das zählt auch dazu.
...DaF-Ausbildungen/Germanist	21	I: Welche Inhalte wurden in der DaF-Ausbildung vermittelt?
	22	F11: Ja, also in Bezug auf Österreich, oder allgemein?
	23	I: Zuerst einmal ganz allgemein, bitte.
	24	F11: Das war schön, also das war eigentlich mein erster Kontakt mit dem Lehren, denn, ja in Geografie haben wir etwa Seminare gehabt, wie Geografie gelehrt wird, aber das ist nicht das gleiche. Und, ja, ich, ich glaube, das, ja, nein, also der Zielpunkt hier in dieser Ausbildung ist Kultur und Sprache. Denn, ja, wir hatten Seminar über Kultur, also die Lehre der Kultur oder die Didaktik in der Kultur. und, ja, das war schön. Wir hatten auch Phonetik, wir hatten Pragmatik und Semantik, wir hatten auch OPT, das war also Hospitationen, Hospitierungen, oder Hospitationen, ich erinnere mich nicht.
	25	I: Hospitationen.

..DaF-Ausbildungen/Germanist	26	F11: Ah, ja das waren Hospitationen allgemein und was noch, ach, (...) Didaktik der Grammatik hatten wir auch, ja das war alles kann man sagen.
	27	I: Jetzt, wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deiner Ausbildung vermittelt?
..Persönlicher Bezug zu Öst ..ÖÖ und Plurizentrik in der	28	F11: Das haben wir glaub ich nur in zwei Fächern befasst. Das war in der Didaktik der Kultur. Aber zum Glück war unsere erste Lehrerin eine Österreicherin. Und ja, sie hat uns viel über Österreich beigebracht. Ich glaube das war viel mehr Landeskunde. Also das war Didaktik der Kultur, also wie sich die Österreicher betrachten, also Autostereotypen, Stereotypen und solche. Und bei der Aussprache haben wir auch etwas gelernt, aber ich glaube das war nur ein Terminus. Also (...)
	29	I: Und wie wurde das Thema der Plurizentrik behandelt?
..ÖÖ und Plurizentrik in der Aus	30	F11: Also das wurde gesagt, dass es eine plurizentrische Sprache ist und, dass also die Zentren existieren, der deutschen Sprache. Was noch, dass Austriazismen existieren, bestimmte Austriazismen, die also sehr wichtig, also für die Kommunikation mit den Österreichern wichtig ist, also ich glaube das war alles.
	31	I: Dann kommen wir zur Plurizentrik im eigenen Unterricht. Erzähl mir bitte ganz generell was dir zum österreichischen Deutsch einfällt.
..Wissen über Österreichisches	32	F11: Also außer diesen Austriazismen, fällt mir ja, auch bestimmte Sachen mit der Aussprache ein, zum Beispiel diese Wechselung mit dem a und o in diesen einzelnen Wörtern. Was noch. Bestimmte Veränderungen in der Satzmelodie. Das finde ich typisch Österreichisch auch. Ähm, ja, das wäre so. Also Austriazismen und Satzmelodie, das ist für mich.
	33	I: Erzähl mir bitte über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriazismen in deinem Unterricht.
..Häufigkeit der Vermittl ..Behandlung von deut ..Rolle und Vermittlung ..Austriazismen	34	F11: Mhm, (...) Ehrlich gesagt, also wenn ich es in meiner Situation unterrichte, wo ich also einen Stunden/ einen Unterrichtsplan folgen muss und so finde ich es schwer. Aber wenn ich die Freiheit habe, meine Inhalte zu organisieren und zu geben, da bringe ich es ein bisschen. Besonders wenn ich besondere Dialoge, oder bestimmte Texte beibringen kann, das mache ich. Da versuche ich bestimmte Varietäten oder mindestens bestimmte Sachen sagen, ok, die deutsche Sprache ist größer als nur Deutschland. Bestimmte Austriazismen, sogar Helvetismen versuche ich manchmal. Ja, das ist schwer, schwerer als Austriazismen, aber ja das versuche ich auch. Mhm, also als

3/8

..Rolle und Vermittlung des Öst		Erinnerung, als direkte Erinnerung kann ich nennen, dass ich zum Beispiel in diesen letzten zwei Wochen, habe ich unterrichtet über die deutsche Geschichte, (das haben wir gemacht?) aber auch dazu gibt es bestimmte Sachen zu nennen. Wir haben einen Unterricht über Österreich nach dem Krieg, als Nachkriegszeit in Österreich. Und das war interessant, denn die Leute wissen was in Deutschland passiert ist, aber was ist mit Österreich. Und ja, also ich glaube, das war eine Erfahrung, die wir nie vorher gemacht haben.
	35	I: Welche österreichischen Lehrmittel, beziehungsweise Materialien verwendest du in deinem Unterricht?
	36	F11: Da gibt es viele von einer Seite, mhm, (...) ach es ist eine Seite der Integration, da gibt es viele Mittel dazu.
	37	I: ÖIF vielleicht?
..Eingesetzte österreichische M	38	F11: Danke, ja genau. Ja, also diese Seite enthält viele Mittel dazu. Also es enthält sehr viel Österreichisch an sich, denn es existieren zum Beispiel diese Wörter, ähm, wie kann ich sagen. Also diese Übung in der die Wörter verbinden musst. Und da gibt es, ah so das ist ein Austriazismus und so, das ist Deutsch. Das finde ich gut. Das, also als Material, finde ich gut. Ich habe auch ein Material hier, (zeigt Buch) Also das versuche ich manchmal als Ergänzung beizubringen, also dieses <i>Dreimal Deutsch</i> . Und, ja bestimmte Nachrichten auch. Also wenn etwas Interessantes passiert ist, zum Beispiel vor einem Monat war Österreich das einzige Land, das die Impfpflicht eingeführt hat. Also das habe ich auch beigebracht und so.
..Behandlung von deutsche	39	I: Du hast schon kurz darüber erzählt, aber kannst du nochmals genauer darauf eingehen, wie du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und das österreichische Deutsch eingehst?
..Behandlung von deutsche	40	F11: Ich glaube am meisten durch Dialoge, durch Texte. Wenn ich was finde auch durch Audios, aber das finde ich ganz schwer. Ich glaube wenn das Thema etwa die Aussprache ist, dann ja. Also ich kann es zeigen, wie es ausgesprochen wird, wie die Satzmelodie ist. Aber um etwa Inhalte zu lehren oder so, bei Erfahrung finde ich es schwierig, weil meine Lernenden haben mir gesagt. „Oh, da finde ich es total schwer, oder „Oh, die Aussprache spielt eine große Rolle, da finden wir nicht die Informationen.“ Ich glaube bei Fortgeschrittenen Lernenden passt es besser als bei Anfängern.
..Reaktion der Lernenden an	41	I: Warum und wie häufig sind diese Varietäten Teil deines Unterrichts?
..Gründe für die Vermittlung von	42	F11: Warum? Weil man sie, man ihnen begegnet, finde ich. Auch wenn es nicht so typisch ist, auch wenn die deutsche Sprache, also finde ich

..Gründe für die Vermittlung				etwa 80 Prozent von den Deutschen gesprochen wird, gibt es auch andere Personen, die Deutsch sprechen. Und ich versuche es auch, außerhalb von Europa zu bringen. Zum Beispiel gibt es deutschsprechende Gemeinschaften hier in Mexiko, im Norden Mexiko, gibt es in Argentinien, gibt es sogar in Guam, in diesen Inseln. Ich glaube, da versuche ich etwas beizubringen, wenn es das Thema ist, natürlich. Dass die deutsche Sprache etwas Größeres ist, als nur Deutschland, als nur ein einziges Land.
..Behandlung von deutsche				
..Häufigkeit der Vermittlung				
..Gründe für die Vermittlung				
		43	I:	Und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts?
..Gründe gegen die Vermittlung			44	F11: Oh, das ist das Problem (lacht) Ich glaube, das wird mir wenig erlaubt, also die Institution, ich glaube einmal pro Monat mindestens, so als Informationszusatz, kann ich das sagen? (..)
..Häufigkeit der Vermittlung				
		45	I:	Ja, ok und wie reagieren die Lernenden darauf? Du hast schon erwähnt, dass sie die Aussprache ein bisschen schwierig finden. Wie reagieren sie auf die Varietäten?
..Reaktion der Lernenden auf di			46	F11: Also bei der Aussprache, natürlich, war kontrovers. Sie finden es interessant, aber schwer auf jeden Fall. Mhm, mit den Wörtern, ich glaube da gibt es immer ein paar Vergleiche. Ich glaube in Mexiko ist die deutsche Sprache, wenn nicht dritte, die vierte Sprache. Also die vierte gelernte Sprache. Und die, also nach meiner Erfahrung, sind meine Studenten zum Beispiel, haben meinen Studenten schon Französisch gelernt, und das ist einfacher bestimmte Wörter zu lernen, bestimmte, Austriazismen zum Beispiel wie Erdäpfel, das ist das gleiche wie auf Französisch. Und viele Lerner sagen, ah das ist das gleiche in Französisch. Also da findest du die Verbindung und ich glaube, wenn du etwa eine kleine (Analogie?) mit irgendetwas machen kannst, desto besser. (...)
		47	I:	Mhm, ok.
..Reaktion der Lernenden auf di			48	F11: Und kulturell reagieren sie ganz anders, finde ich. Gibt es Personen, die es ganz interessant finden und sie sagen „Ah, so toll. Ah, ich war in Wien und es war fantastisch und ja die Personen sprechen gut.“ Aber es gibt andere, die auch reagieren, „Ja, ja ja ok sehr toll, und in Deutschland?“ Das mag ich persönlich nicht, denn ich versuche es also breiter zu machen und so, aber mir ist es (unv.)
		49	I:	Mhm, wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?
..Relevanz des österreichisc			50	F11: Ich finde es wichtig, denn die Sprache ist ein Kommunikationsmittel, also das bedeutet, dass du irgendwo
..Gründe für die Vermittlung				

..Relevanz des Österreich

..Gründe für die Vermittlung

..Vergleich deutscher Sit

..Gründe für die Vermittlung

..Relevanz des Österreichisch

..ÖD und Bezüge zu Ö in der Bi

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un

..Gründe für die Vermittlung

..Relevanz des Österreichischen

kommunizieren können musst. Und wenn solche Sachen nicht im Unterricht kommen, ist es schwer, das bemerke ich besonders, zum Beispiel mit den Personen, die Spanisch lernen und dann nach Mexiko kommen. Sie (lacht) sprechen komisch, denn es ist ein Spanisch aus Spanien, nicht von Mexiko und du merkst das, durch diese Ausdrücke, ah *joder*, *ostia*, ah *que guay*. Das haben wir nicht, vielleicht brauchtest du ein Monat hier, oder viel mehr etwas schon vorher gehört zu haben, also das im Unterricht zu hören. Ah ok, beides zu begegnen, dass es existiert. Weiß ich nicht, also Paradeiser zum Beispiel. Ich gehe in den Supermarkt und ich finde keine Tomaten und ich frage und die Person guckt komisch vielleicht. Sie identifizieren was ich meine, aber so in der Kommunikation gibt es etwas, dass etwas behindert und ich glaube deswegen ist es wichtig, so die Plurizentrik, also die die Varietäten der deutschen Sprachen, oder auch von anderen Sprachen zu lernen.

51 I: Ok, dann kommen wir zur Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts. Du hast schon erzählt, dass es an deiner Bildungseinrichtung eigentlich keinen Bezug zu Österreich gibt. Wird die Plurizentrik etwa im Curriculum, erwähnt?

52 F11: Die Plurizentrik wird gar nicht erwähnt.

53 I: Ok, welche Lehrwerke werden an deinem Institut verwendet? Wie wird österreichisches Deutsch darin behandelt?

54 F1: Ich nutze zurzeit, warte, Panorama. Und also das im Tec, und in den anderen Kursen nutze ich andere Materialien, ich nutze bei einer Studentin, warte, (...) Sicher, B2.1. Und im Sicher ist es ja, mhm, gut befasst finde ich, aber es ist besser im Panorama. Ich glaube Panorama hat ja schon bestimmte Sachen beigefügt, über die Plurizentrik. Denn es gibt ganz am Anfang einen Dialog, A1, das ist Panorama A1, und da ist ein Dialog zwischen einer Schweizerin und einer Deutschen und vielleicht ist es inhaltlich nicht so wirklich, also es klingt nicht so natürlich, aber mit der Aussprache finde ich es ok. Das ist eine Annäherung, dazu, dass also zu diesen verschiedenen Aussprachen, das ist glaube ich, das traumatische für die Deutschler, und ich spreche hier aus Erfahrung. Wenn man ein fremdes Land besucht und versucht die Sprache zu nutzen und wenn die Sprache nicht so ist, wie du es gelernt hast, dann wird man frustriert. Da ist mir passiert. Ich bin in München angekommen, als ich nach Deutschland gekommen bin. Und ich (lacht) bin, also etwa um fünf Uhr angekommen. Da war niemand am Flughafen. Ach ich habe jemanden gefragt, wo kann ich die Tickets kaufen. Entschuldigung, also meine Welt war heruntergefallen, nein also ich habe etwas total anderes in der Schule gelernt. Also nach sechs Jahren Mühe und nein und ich glaube, da ist der weg vielleicht andere Wörter, die ich von der anderen Person erwartet habe und ich glaube schon, dass die Plurizentrik eine wichtige Rolle, eine sehr wichtige Rolle spielt.

	55	I: Kannst du vielleicht noch genauer erwähnen, wie die Plurizentrik in diesen Lehrwerken vermittelt wird?
...Eingesetzte DaF-Lehrwerke um	56	F11: Ja, mhm, (...) Es gibt einen Unterricht zum Beispiel über die europäische Union. Ich glaube das Thema erlaubt das, aber es gibt zum Beispiel einen Artikel über die Regierung in Österreich und einen anderen über die Regierung in der Schweiz. Das finde ich zum Beispiel toll, vielleicht ist es keine Plurizentrik, sondern Landeskunde. Aber inhaltlich gibt es bestimmte Sachen, die sagen ok, dass ist österreichisches Deutsch, oder oh, das ist Deutsch aus der Schweiz. Ich finde, das klingt vielleicht (unv.)
	57	I: Wie gehen deine Kollegen, Kolleginnen mit dem österreichischen Deutsch um?
...Kolleg*innen und Österreichis	58	F11: (...) Mhm, das ist eine sehr gute Frage. Also ehrlich gesagt, darüber habe ich mit ihnen noch gar nicht gesprochen. Also vielleicht als Kommentar, also ja, das habe ich in einem Buch gefunden, dass es eine solche Übung gibt. Aber sonst, so als Thema, so wie gehst du mit Plurizentrik in deinem Unterricht um, nein. Vielleicht, ja schon, aber das war nur mit einer Kollegin, mit einer Kollegin. (...) Aber nie, sonst nicht. (...)
	59	I: Und wie geht diese Kollegin mit dem österreichern Deutsch um, habt ihr darüber gesprochen?
...Kolleg*innen und Österreichis	60	F11: Also sie suchte nach Materialien. Also dieses eine Mal. Und sie hat mich gefragt, was ich nutze. Also ich habe ihr dieses Material <i>Drei mal Deutsch</i> gezeigt. Und was noch? Das war alles. Aber, was ich gehört habe, als aus Hospitationen und solchen Sachen erfahren habe, war das, sie befassen das, ja, auf jeden Fall, aber vielleicht nicht so tief, vielleicht nur als Kommentar, dass es existiert und so. Ja, vielleicht, das wäre meine Antwort. Sie kommentieren darüber, aber nicht mehr.
	61	I: Ähm, welche Erfahrungen hast du bezüglich der Zusammenarbeit zwischen der UNAm und dem Goethe-Institut?
	62	F11: Als ich diese Ausbildung gemacht habe, hatten wir auch eine, eine Ausbildung, im Goethe-Institut und das war eine-wie heißt das? D, DL, D, es ist ein besonderer Name, aber es gibt bestimmte Module.
	63	I: DLL?
	64	F11: Ja, danke. Und wir haben ein Modul gemacht. Das war freies Schreiben. Und das war meine Erfahrung zwischen UNAM und dem Goethe-Institut. Das war toll, auf jeden Fall.

	65	I: Mhm, Wir sind bereits am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?
..Vermutungen hinsichtlich der	66	F: Vielleicht ja. Ich glaube, es gibt einen Grund, warum wir nicht so tief, uns mit der österreichischen Plurizentrik oder der Schweizer Plurizentrik beschäftigen. Und ich glaube, wenn Deutschland fern von Mexiko liegt, also Österreich desto mehr, und Österreich und die Schweiz noch mehr. Also immer weiter, entschuldigung. Also ich glaube die Studenten lernen, was sie im Kopf, oder was sie in ihren kulturellen Erfahrungen haben und ehrlich gesagt gibt es kaum Beziehungen zwischen Österreich und Mexiko. Außer diese, weiß ich nicht, kommerzielle, also zum Beispiel diese, ich kenne das Wort nicht, aber diese Sache, die du am Kopf trägst.
..Beziehungen zwischen Ös	67	I: Penacho?
..Vermutungen hinsicht	68	F11: Ja, dieser so genannte Penacho. Also außer dem kenne ich nichts, also nichts Festes, dass über eine Beziehung zwischen Österreich und Mexiko spricht. Und deswegen finde ich, also die Personen interessieren sich nicht für die österreichische Kultur. Also ich finde, wenn sie schon Erfahrung haben, oder etwas gelernt haben, gehört sogar haben, dann ja. Sie sagen, ah ja, ich habe es gehört und, dass sie etwas komisch aussprechen, oder dass sie etwas Komisches sagen. Aber der ersten, also beim ersten Begegnen ist es ja, schwer finde ich. (...) Ja, das war mein Kommentar.
..Persönlicher Bezug zu	69	I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.
	70	F11: Ja, bitte mache das.
	71	Anmerkung: Nach dem Ende der Aufnahme haben wir über österreichische Materialien gesprochen und F11 hat mich gebeten einige meiner Materialien weiterzuleiten.

Transkript F12

	1	I: Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Ich möchte nochmals anmerken, dass alle gesammelten Daten anonym analysiert werden. Bevor wir beginnen, möchte ich dich noch fragen, ob es für dich in Ordnung ist, wenn ich das Interview aufzeichne.
	2	F12: Ja.
	3	I: Ich würde gern mit ein paar persönlichen Fragen beginnen. In welchen Ländern bist du aufgewachsen? In welchen Ländern hast du bereits gelebt?
	4	F12: (40s) acht Monaten.
	5	I: Entschuldigung, dass ich dich unterbreche, ich habe deine Antwort leider nicht gehört. Das Internet war unterbrochen. Kannst du sie bitte nochmals wiederholen?
	6	F12: Ok, ich gehe jetzt hinein, vielleicht ist dort die Internetverbindung besser. Warte mal, ich weiß nicht. Vielleicht liegt es daran. (...) Ja, hier ist scheinbar die Internetverbindung besser. Kannst du mich jetzt hören?
	7	I: Ja, ich höre dich jetzt besser.
...Herkunft und ehemalige Wohn	8	F12: Genau, also ich habe gesagt, dass ich hier in Mexiko-Stadt geboren und aufgewachsen bin. Und sonst habe ich in Deutschland, ähm, acht Monate gelebt, vor ähm, wie lange war es her, sieben Jahre, glaube ich. Und da habe ich im Norden von Deutschland gelebt, in Bremen. Und sonst, also, naja, ich bin ein bisschen, ich bin für ein Monat in Italien geblieben, aber naja, das war eher Urlaub, ich habe dort schon in einer kleinen Stadt gelebt, aber naja, ich würde das nicht, naja, ich habe schon dort gelebt, aber ich glaube die Erfahrung war anders, weil ich ja eine Touristin war und mein Lebensstil war anders, als normal. Ähm, und sonst, ähm, ja, also, sonst bin ich nicht länger als zwei, drei Wochen in anderen Ländern geblieben. Ähm, genau.
...Unterrichtserfahrung	9	I: Wie lange unterrichtest du schon und wo unterrichtest du zurzeit? Hat diese Bildungseinrichtung Bezüge zu Österreich?
...ÖO und Bezüge zu Ö in der Bi	10	F12: Also ich unterrichte schon seit fast zehn Jahren, ich habe schon als Studentin angefangen mit Privatschülern. Und, ähm, und was wollte ich noch sagen? Ich arbeite gerade am Goethe-Institut, aber ich habe auch einmal an der UNAM gearbeitet und am Politecnico. Und genau, also es ist ganz unterschiedlich in jeder Hinsicht, wie man das Deutsch unterrichtet. Ich glaube, also ich weiß nicht ob das zu dieser Frage passt, aber ich glaube am Goethe- Institut ist alles ganz, ganz gezielt über Deutschland, aber zum Beispiel am Politecnico und an der UNAM hat man mehr Freiheit über die anderen DaF-Ländern zu sprechen. Ich
...Persönlicher Bezug zu Öst		

1/14

..Persönlicher Bezug zu Öst

..Rolle und Vermittlung des

..ÖD und Bezüge zu Ö in der Bi

persönlich bin ein Fan von Österreich und ich mag lieber die österreichische Kultur und die österreichische, das österreichische Deutsch lieber, aber ja, naja, ähm, genau, ich mache normalerweise ganz viele kulturelle, ähm, Aktivitäten im Unterricht. Ich mache das ganz gerne, über Literatur, über Geschichte, über, ähm, deutsche, ähm, entschuldigung, österreichische Dialekte und so weiter. Leider gibt es am Goethe-Institut meistens keine Zeit dafür. Also man, wenn ich das kann, wenn ich irgendwie das kurz ähm anwenden kann, dann mache ich das gern, aber es ist nicht immer so.

11 I: Schauen wir weiter zu deiner Ausbildung. Erzähl mir bitte über deine DaF-Ausbildungen, beziehungsweise Germanistik-Ausbildungen.

..DaF-Ausbildungen/Germanist

12 F12: Also ich habe Germanistik an der UNAM studiert, ähm, ich habe das Studium vor fünf Jahren, naja keine Ahnung mehr, aber das war 2016 habe ich das Studium abgeschlossen und, ähm, genau, ich glaube was wir am meisten in der (CELE?) hatten, war die Sprache, erstens und dann die Literatur, ähm, natürlich, da hatten wir eine ganz unterschiedliche Annäherung zu der deutschen, oder zu den deutschsprachigen Kulturen und Literaturen als in einem Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht. Wir mussten uns mit der Geschichte, mit der Literatur auseinandersetzen und das war schon schwierig, also ich glaube, das war, vor allem die ersten Semester wo wir echte deutsche also echte Literatur auf Deutsch lesen mussten, das war mega schwierig, weil wir kein gutes Deutschniveau hatten, ich glaube ich hatte ein A2-Niveau und wir haben mit mittelalterlicher Literatur angefangen, also das war mega mega schwierig, ähm, aber genau, das fand ich auf jeden Fall sehr interessant und eine echte Herausforderung. Das wurde mit der Zeit natürlich viel einfacher, und naja meine Erfahrung zum Beispiel besonders im Deutschunterricht, im Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht war nicht so toll, ähm, also die Betonung lag sehr stark auf der Grammatik und das Leseverstehen natürlich, aber das war ein bisschen, sehr, zu streng und sehr ähm, das war sehr eingeschränkt, ich meine, da hatte man nicht so viel Platz zum Spielen oder keine Ahnung, Spaß im Unterricht zu haben und ja, das fand ich schade. Ich meine, ich hatte keine großen Probleme mit dem Deutschlernen, ähm, also ich hatte immer gute Noten und habe alle Themen relativ gut bestanden, aber für meine anderen Kommilitonen war das sehr demotivierend, und die Lehrer, aber waren sogar ein bisschen sadistisch und haben dieses Leiden von den Schülern dann genossen, hatte ich den Eindruck und ähm, deswegen, also ich glaube, ich habe unbewusst gedacht, ich will keinen Unterricht so ähm planen oder geben, ich will das meine Studenten Spaß am Lernen haben und ähm das habe ich komischerweise nicht in einem Deutsch als Fremdsprache-Unterricht erfahren, sondern in einem Italienischkurs gelernt. Die Lehrerin war mega gut, wir haben, ich hatte wirklich Spaß und im Unterricht wir haben die ganze Zeit gespielt, also, das war super, super lustig und wir haben viel gelernt. Ich meine, es gab in allen fünf Jahren von meinen italienischen Kenntnissen, habe ich dabei gelernt und das hat mir sehr viel geholfen. Und ich wollte einfach, dass

2/14

...DaF-Ausbildungen/Germanist

meine Studenten dieses Gefühl auch in meinem Unterricht hatten. Ähm und das war auch nicht an der Fakultät, sondern am Sprachzentrum von der UNAM, da ist natürlich eine andere Arbeitsform auch. Ähm, da hat man mehr Freiheiten, das geht auch mehr um die Motivation der Studenten, ähm und genau, das habe ich mir vorgenommen, ich will, dass meine Studenten, nicht beim Deutschlernen leiden, sondern, dass sie das genießen, ähm, dass sie Spaß daran haben. Und, ja ich glaube, da bin ich ein bisschen abgelenkt, aber ja, so das war meine Erfahrung im Studium. Dann habe ich als Fachbereich Didaktik gewählt und habe ein paar, ich habe zur Didaktik und Klassenplanung, ähm entschuldigung, Unterrichtsplanung und so weiter genommen. Ja, ich habe auch ähm, ich glaube, das war in einem Seminar, aber da haben wir auch Praktika am Goethe-Institut gemacht, ähm, also ja, ich habe ziemlich viel dabei gelernt und gleichzeitig hatte ich auch Privatschüler, also ich konnte alles anwenden, was ich in den Seminaren gelernt habe und, ähm seitdem ich das Studium abgeschlossen habe, besuche ich regelmäßig Fortbildungen, vor allem am Goethe-Institut werden jedes Jahr neue Fortbildungen angeboten und wir sind halt gebunden, dass wir jedes Jahr bestimmte Stunden ähm, Fortbildungen besuchen müssen, damit wir, ähm, immer am aktualisiert sind, so zu sagen. Und genau, letztes Jahr in, seit der Pandemie beginnt, haben wir ganz, ganz viele Fortbildungen gehabt, zum Thema, also Online-Unterricht, ähm, wie kann man das da, der Unterricht gestalten, so, dass die Kursteilnehmer auch daran gern teilnehmen und nicht demotiviert sind, und ähm, genau, nicht einfach, die ganze Zeit ähm mit ausgeschalteten Kameras in den Bildschirm schauen und genau, ich glaube, das, da lag die Betonung ähm, nicht nur bei mir, ich glaube bei allen Lehrkräften, in den letzten zwei Jahren.

13 I: Wie wurde das Thema der Plurizentrik, beziehungsweise das österreichische Deutsch in deinen Ausbildungen oder auch in deinen Fortbildungen vermittelt?

...ÖÖ und Plurizentrik in der

...AMPAL im Hinblick auf Ös

...ÖÖ und Plurizentrik in der

14 F12: Also ich muss leider zugeben, dass die Deutschen das gar nicht interessiert, also es wird nicht, fast nie am Goethe-Institut über Plurizentrik gesprochen, diesen Begriff habe ich zum ersten Mal gehört, bei einem Seminar, ich glaube das war bei dem AMPAL-Kongress in Chiapas, vor drei Jahren, oder vier Jahren, weiß ich nicht mehr mit dieser ganzen Pandemie. Aber genau, da war das, also dieses Seminar wurde von dem Bundesministerium für Bildung und zusammen mit der Lehrerverband organisiert und das war ein ganzer Tag mit Seminaren über deutsche Kultur, also das war sehr, sehr interessant, wir haben nicht nur über Plurizentrik gelernt, sondern auch über Essen in, also typisches Essen im Unterricht und so weiter. Das hat sehr Spaß, sehr viel Spaß gemacht, und aber, vorher hatte ich auch ein, einen Kurs über Deutsch in Österreich gemacht und es ging um, also das hieß Österreich (unv.) es ging vor allem um verschiedene kulturelle Ausdrücke, die vor allem mit dem Hören verbunden waren, also Musik, Dialekte, ähm, natürlich Kultur und es hat zwei Wochen

3/14

..ÖÖ und Plurizentrik in der Aus

..AMPAL im Hinblick auf ös

..Vergleich deutscher Sprache u

..ÖÖ und Bezüge zu Ö in der Bi

..Persönlicher Bezug zu Österrei

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke

..Reaktion der Lernenden ai

..ÖÖ und Bezüge zu Ö in di

..Eingesetzte Österreichisch

..Rolle und Vermittlung des

gedauert und in dieser Zeit haben wir mehrere Seminare gehabt, ähm, ganz viele tolle Ideen für den Unterricht gelernt, dann hatten wir ein Seminar über österreichische Dialekte und das hat sehr viel Spaß gemacht, weil wir dann, also wir waren eine Woche in Wien und dann sind wir noch eine Woche in Klagenfurt gewesen, also der Unterschied zwischen den Dialekten, oder wie die Sprechweise, Wien und Klagenfurt war sehr schön zu sehen, wir konnten das sogar in der Werbung beobachten. Wir waren sehr begeistert, dass wir das jetzt, also diese Ausdrücke nach diesem Seminar verstehen konnten und, ähm, genau, dann in Chiapas haben wir, oder wurde von diesem Begriff Plurizentrik gesprochen und das, ich meine, das kann ich voll verstehen, Spanisch hat, würde ich sagen ich auch eine plurizentrische Sprache, sie ist, es ist nicht nur die offizielle unter Anführungszeichen, die offizielle spanische Variante, sondern es gibt die mexikanische, Variante, die peruanische Variante, chilenische, argentinische und so weiter. Und jede von diesen Varianten hat ihre bestimmten Merkmale wie sie, was diese Variante speziell machen. Natürlich werde ich meinen, dass die mexikanische Variante die schönste ist, aber das könnten auch die Peruaner und Chilenen und so weitersagen. Ähm, also das ist ein Begriff, der mindestens für mich und ich glaube für alle Muttersprachler sehr nah ist und ähm in Deutschland, naja, im ganzen DACH, ähm, Bereich ist das auch wichtig, aber leider wie gesagt, am Goethe-Institut geht es hauptsächlich um Deutschland und die deutsche Variante, die deutschen Dialekte und ja, es, es kommen fast nie ähm, weder Österreich, noch die Schweiz ins Gespräch, obwohl es viele Kolleginnen, die auch dort arbeiten, die aus Österreich und der Schweiz kommen. Und sie müssen sich immer an diesen deutschen Standard, sozusagen, und sie müssen zum Beispiel immer beim Thema Essen die Zwiebel sagen, statt der Zwiebel, oder die Tüte statt das Sackerl und diese Kleinigkeiten. Ich wusste das auch nicht, erst als ich in Österreich war, habe ich davon gelernt, also ich finde das, also mich interessiert das auf jeden Fall sehr, wie gesagt, ich mag lieber die österreichische Kultur als die deutsche, ich finde beide sehr interessant, aber keine Ahnung, vielleicht, ich weiß nicht warum, aber Österreich, ähm, finde ich interessanter. Und genau, ich habe sogar versucht, es, gibt, ich erinnere mich nicht genau in welchem Niveau, das war, das war, das war, das war nicht in dem Buch, mit dem wir jetzt arbeiten, hier gibt es keine Lektion, wo man wirklich über Österreich, oder die Schweiz spricht. Sei es vielleicht über eine kleine Stadt, aber die Studenten finden das auch sehr interessant. An der UNAM, zum Beispiel haben wir uns oft mit Österreich und der Schweiz beschäftigt. Und danach habe ich eine ganze Einheit über ähm Österreich gemacht. Wir haben über Kaffeehäuser gesprochen, über Walzer, über Maximilian, über Sisi und das Kaisertum und wir haben auch über Dialekt, Wienerisch, es gibt ein Lied von, ich glaube die Band heißt *Wiener Blond* und das Lied heißt *Der letzte Kaiser*. Und es ist eine Art, naja das ist ein Lied an Österreich und man ist nicht so sicher, ob das ein Liebeslied oder ein Klagelied ist, aber es gibt viele Ausdrücke, die typisch Wienerisch und typisch Österreichisch sind. Das fand ich sehr toll, weil man auch im Lied ganz viele historische Merkmale und Sehenswürdigkeiten von Wien sehen kann. Also das habe ich auch als

4/14

☞ ☞
..Rolle und Vermittlung des Österrei

..Gründe gegen die Vermittl

..ÖÖ und Bezüge zu Ö in di

..DaF-Lernprozess

Einleitung für die ganze Einheit benutzt. Aber da musste ich zu meiner österreichischen Kollegin gehen und fragen was bedeutet grantig zum Beispiel, oder was bedeutet, ähm gibt es auch einen Teil über, ähm, Sackerl für das Gackerl oder so etwas, also das war ganz gezielt wienerisch und da brauchte ich schon ein bisschen Hilfe, na das kann man einfach so im Wörterbuch nicht finden. Aber das hat sehr viel Spaß gemacht, die Studenten fanden das auch sehr toll. Und ja das finde ich schade, dass ich jetzt da, solche Aktivitäten ähm nicht am Goethe-Institut machen kann, einfach weil ich keine Zeit dafür habe. Also die Lernprogramme sind voll bepackt mit Themen und die müssen wir einfach behandeln. Es bleibt nicht so viel Zeit, eigentlich auch nicht für deutsche Kultur übrig, es ist fast alles nur was im Buch steht, das finde ich schon schade, man kann das aber trotzdem in höheren Niveaus behandeln, man kann dann zum Beispiel B2, C1, da hat man mehr Freiheit über diese Themen zu sprechen. Und an der UNAM, am Politecnico auch, aber naja, ich glaube an beiden, naja, das war schon einige Jahre her, ich weiß nicht mehr wie das jetzt im Politecnico ist, aber da hatten wir auch relativ Freiheiten, den Unterricht zu gestalten, wie wir wollten. Aber wir hatten auch ganz viele Themen zu sehen, wir hatten nicht genug Zeit. Und an der UNAM fand ich das mega toll, weil wir, ja, wir hatten zehn Stunden in der Woche, und wir mussten zum Beispiel, in einem Semester haben wir vielleicht zwei Drittel, oder drei Viertel von A1 gemacht, und dann A1 haben sie erst im zweiten Semester abgeschlossen. Das heißt wir hatten schon viele Themen, aber wir hatten auch ganz viel Zeit und da konnte man ein bisschen ablenken, über ähm Kultur sprechen, und andere bestimmte Sachen, das fand ich sehr toll. Ähm, ja, also ich weiß nicht, ob ich da schon vorgegangen bin, oder dann habe ich über andere Dinge geredet.

15 I: Wie ich schon gesagt habe, es gibt nicht zu viel, du kannst alles sagen, was dir einfällt. Ich möchte nochmals kurz zu deiner Ausbildung zurückkommen, hast du vor deinem Germanistikstudium schon Deutsch gelernt?

16 F12: Ich hatte schon Deutsch gelernt. Circa ein halbes Jahr, aber das war auf jeden Fall nicht genug. Ich hatte ein A1-Niveau, aber dann an der Uni haben wir wieder von null begonnen. Das war aber sehr intensiv. Also wir hatten vier Stunden Deutsch jeden Tag. Also das hieß zwanzig Stunden Deutschunterricht in der Woche. Das war im ersten Semester, das war sehr, sehr intensiv und mega, mega schnell. Also wir mussten glaube ich bis A1, also A1 und A2 im ersten Semester abschließen und dann zweites Semester wäre B1 und drittes und viertes B2, theoretisch, aber naja, das war, wir haben nicht genug uns, also wie gesagt die Betonung lag viel mehr auf der Grammatik und auf das Leseverstehen und Schreiben. Aber Sprechen konnte ich kaum. Also dann ab dem zweiten Semester habe ich auch Unterricht, da hatten wir auf dem zweiten Semester, auf dem zweiten Semester hatten wir nur zehn Stunden Deutsch in der Woche, aber dann habe ich zusätzlich noch einen Kurs am Sprachzentrum besucht und da, also wie gesagt, ähm, die Arbeitsform war total anders, also wir haben alle

5/14

Fähigkeiten geübt, nicht nur Grammatik, Lesen und Schreiben, sondern auch viel Sprechen. Das hat mir sehr geholfen, weil ich fast nichts sagen konnte, ich meine ich konnte relativ gut schreiben, relativ gut lesen, aber sprechen fiel mir mega schwer. Und ähm, genau, ich glaube, am Ende, also nach vier Jahren, nein, nach zwei Jahren Deutschunterricht habe ich dann da B2-Niveau erreicht. Und dann bin ich nach Deutschland, ähm, geflogen und da habe ich irgendwie, naja in Deutschland musste ich die ganze Zeit auf Deutsch sprechen. Ich wohnte mit Deutschen und ich habe auch Seminare nur auf Deutsch besucht. Ich musste fast die ganze Zeit auf Deutsch reden. Ja, dann musste ich so, ähm, genau, dass, ähm, ja, einfach beim Leben noch mehr Deutsch lernen.

F12: Mhm, der Akzent erstmal, das ist ganz anders als, ähm, der deutsche Akzent. Ähm, das finde ich so schön, ich weiß nicht, ich mag, mir gefällt einfach die Sprachmelodie, ich habe den Eindruck, als ob sie singen würden, also das klingt mir sehr schön. Ähm, auch, also diese verschiedenen Ausdrücke, nicht? Die man, naja, man kennen muss, oder kenne, oder kennen kann, wenn man in Wien lebt, oder mit Österreichern einfach in Kontakt kommt. Ähm, ähm, was noch? Ich glaube also von meiner Erfahrung nach, (unv.) ein. Und naja ich denke auch viel an die Kultur zum Beispiel, die Schriftsteller, Joseph Roth, oder naja, Ingeborg Bachmann, ähm, wie hieß der nochmal? Ähm, ich habe das vergessen, das ist die Bachmann, ich habe den anderen Namen vergessen. Aber die Schriftsteller, die Literatur finde ich sehr stark und sehr kritisch an die Gesellschaft und an die Geschichte und sehr, irgendwie, also, ähm, schwierig auch zu lesen, aber gleichzeitig interessant und ja, das habe ich natürlich im Studium gelernt, ich habe zuerst Kontakt mit der Literatur gehabt, als mit wie wir Lernen Kultur sozusagen. Mir fällt auch die Kunst ein. Zum Beispiel, ich liebe Gustav Klimt natürlich, aber auch Schiele, und Kokoschka. Also alle diese Maler, von der Generation. Ich weiß nicht mehr, ob das, ich glaube, das ist im Augustinermuseum.

20 F12: Albertina, ja genau. Also, ja, das Museum finde ich super toll und natürlich das Belvedere. Immer wenn ich in Wien bin, besuche ich so viele Museen wie ich kann. Obwohl ich einige schon mal besucht habe, weil ich einfach die Bilder und die Maler so super toll finde. Und das benutze ich auch viel im Unterricht. Zum Beispiel wenn wir ein Bild beschreiben müssen. Dann verwende ich Bilder von Klimt oder und Schiele, vielleicht einige Bilder, die nicht so bekannt sind. Natürlich der Kuss, aber auch dazu vielleicht, ähm, andere Bilder. Und genau, ja, das ist was mir einfällt.

21

I: Du hast schon kurz ein bisschen erzählt wie du das österreichische Deutsch in deinem Unterricht einsetzt. Erzähl mir bitte etwas genauer über die Rolle und die Vermittlung des österreichischen Deutsch und den Einsatz von Austriazismen in deinem Unterricht.

22

F12: Mhm, also ich glaube, leider glaube ich, das ist sehr informativ. Ähm, ich kann leider auch diese Austriaismen nicht natürlich benutzen, weil ich nicht, naja, wenn ich eine Weile in Wien, Österreich gewesen bin, dann kann ich das doch ein bisschen. Als ich zurück aus Österreich gekommen bin, nach zwei Wochen, hatte ich ein bisschen diesen österreichischen Akzent. Vielleicht liegt das daran, dass ich nicht nur beim Deutsch, aber bei anderen Sprachen versucht man, mindestens versuche ich irgendwie, die Leute zu imitieren, wie sie sprechen und wenn ich dann viel Kontakt mit, zum Beispiel mit den österreichischen Kollegen habe, dann beginne ich langsam ein bisschen, vor allem die Sprachmelodie, die Redemittel, die Austriaismen, die Wörter, die man spezifisch in Österreich benutzt, kann ich leider nicht benutzen, weil ich das nicht so gelernt habe. Also ich glaube, die Variante, die deutsche Variante, die ich gelernt habe, ist einfach Norddeutschland, fast alle meine Lehrer, als ich Deutsch gelernt habe, waren aus Norddeutschland, also Hamburg, Bremen, Berlin, ähm, ich hatte kaum Kontakt, ähm, mit, ähm mit Akzenten aus dem Süden und ich habe auch selbst in Norddeutschland gelebt, also ich glaube, dass das die Variante ist, die meine Sprechweise am meisten geprägt hat. Und das ist wie ich mit meinen Studenten sprechen. Und obwohl ich doch erkläre, dann, ok ja in Wien sagt man grantig für frech oder so. Und die Studenten finden das toll. Und es kann sein, dass ich vielleicht doch manchmal ein Wort benutzen will, aber dann muss ich immer so Bescheid geben, wenn ihr dieses Wort in Deutschland sagt, dann wird euch keiner verstehen. Ähm, so genau, ich glaube, mein Ziel dabei ist, einfach, den Kursteilnehmern aufmerksam zu machen, dass es viele verschiedene Varianten, deutsche Varianten gibt. Und sogar, wenn wir die Artikel lernen, dass ich, manchmal schreiben sie der Zwiebel, und das ist sowie ok, ja, in Deutschland sagt man die und so, aber in Österreich wird das nicht schlimm, das wäre nicht falsch. Ähm, welche anderen Materialien benutze ich? Also ich glaube, ich spreche, also ich vermittele meinen Studenten viele Sachen, die mir selbst, die mir selbst gefallen, also wir sprechen, ich liebe Kaffeehäuser und ich vermisse die Kaffeehäuser so sehr. Also wir machen dann eine Einheit über Kaffeehäuser und ob es so etwas in Mexiko gibt. Ich habe sogar solche Hefte, die habe ich auch vom Ministerium von Bildung bekommen an diesem Chiapas-Seminar und einige andere auch, bei dem Kurs in Österreich. Und da gibt es ganz, ganz viele Aktivitäten für Kultur, also österreichische Kulturvermittlung, über alles. Es gibt einen ganzen Band über Kaffeehäuser. Das nutzte ich manchmal für das Hörverstehen, für das Leseverstehen, auch ein bisschen Kultur näher zur Musik, Falco, Amadeus, Amadeus und diese Sachen. Genau, also wir sprechen, es ist nur, naja, einfach, mein Ziel, glaube ich ist dabei, einfach bemerkbar zu machen, dass Österreich nicht dasselbe wie Deutschland ist. Ich habe immer, also nicht immer,

7/14

..Austriazismen

...DaF-Lernprozess

..Reaktion der Lernenden an

..Rolle und Vermittlung des

„Eingesetzte österreichische“

..Gründe für die Vermittlung

..Vergleich deutscher Sprach

..Gründe für die Vermittlung

..Rolle und Vermittlung des Öst

..Häufigkeit der Vermittlung vor

..Rolle und Vermittlung des

..Behandlung von deutsche

..Reaktion der Lernende

aber sehr oft, diese, diesen Satz gehört von den Studenten. Ach, aber Deutschland und Österreich ist dasselbe, oder? Und das ist so, nein, das ist, nein. (lacht) Und ich sage ihnen, das ist so, als wenn man sagen würde Kolumbien und Mexiko sind fast dasselbe und da werden sie ein bisschen „Nein, aber wie kann man das sagen.“ Das ist genau dasselbe, es gibt einen Unterschied, einen kulturellen Unterschied, sie mögen, in beiden Ländern hat man Deutschsprechende, aber es gibt Unterschiede, kulturelle Unterschiede, soziale Unterschiede, also sogar die Ansicht, Lebensansichtsunterschiede und ich glaube das ist mein Hauptziel dabei. Einfach aufmerksam zu machen, Österreich ist ein ganz anderes Land, das ist nicht so ein Teil von Deutschland oder so, nein gar nicht, das ist auch, ähm, ich sage ihnen, dass das auch kann Österreicher beleidigen. Ich glaube Deutschland, also den Deutschen ist es egal, aber, die einige, das habe ich auch von einigen Österreichern gehört, das ist sehr beleidigen. Also, ja ich würde sagen, das ist mein Hauptziel im Unterricht und ich spreche auch wie gesagt ganz viel über Dinge, die mir selbst gefallen. Also Kunst, Musik, ähm Malerei, Literatur, wenn es geht, bringe ich auch ein, irgendetwas, wenn das Niveau passt, ein kleine Stück Literatur mit und so weiter. Ähm, aber ja, also ich bin davon bewusst, dass, obwohl ich gerne österreichischer sprechen möchte, das kann ich nicht, noch nicht. Ich bräuchte dann Deutsch in Österreich, in Österreich länger zu leben.

23 I: Du hast schon kurz erwähnt, wie du auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache und vor allem das österreichische Deutsch eingehst. Warum und wie häufig sind diese Teil deines Unterrichts?

24 F12: Wie häufig, also, kommt auf das Semester an, aber normalerweise, wenn ich am Ende noch ein bisschen Zeit übrig bleibe, dann mache ich eine ganze Woche Österreich. Ich muss, ich kann leider nicht dieselbe Aufmerksamkeit der Schweiz schenken, weil ich leider nicht so viel von der Schweiz kenne und genau, naja. Ich musste mich, es ist, ich glaube man muss irgendwie, oder man soll, oder man, es ist einfacher, wenn man schon eine Kultur für eine bestimmte Zeit erlebt hat. Also vor Ort würde ich sagen. Es ist einfacher zu sprechen, man kann die kleinen Unterschiede besser bemerken und da kann man besser darüber sprechen, also ich mag nicht so viel sprechen über Dinge, die ich nicht selbst erfahren habe, also ich glaube ich habe das so unbewusst gemacht, fast eine Woche. Ähm, haben wir über Österreich gesprochen und Kaffeehäuser und Sisi. Ich habe ihnen sogar den Film von Sisi sehen lassen und so weiter. Und das war einfach sehr anders als das was wir normalerweise gemacht haben. Und von Deutschland, naja es kommt immer, es kommen immer kulturelle Themen in den Büchern vor, also es ist kein Problem die kulturelle Seite von Deutschland zu behandeln. Aber über Österreich und der Schweiz, es kommt drauf auf die, auf den Verlag an, ob sie mehr oder weniger kulturelle Einheiten ein, einsetzen. Genau, aber ich habe mindestens das so an der UNAM gemacht und das hat prima funktioniert. Wir waren alle mega begeistert von dieser Woche und,

8/14

..Rolle und Vermittlung des
..Häufigkeit der Vermittlung

ähm, genau, aber das war normalerweise einmal im Semester, wenn wir dann Zeit dafür hatten, haben.

25 I: Du hast schon ganz kurz erwähnt, die Lernenden reagieren darauf. Kannst du bitte noch etwas genauer auf ihre Reaktionen eingehen?

..Reaktion der Lernenden auf

26 F12: Also, sie reagieren sehr überrascht, vor allem, weil ich auch einige Verbindungen, ähm zwischen Mexiko und Österreich betonen möchte, zum Beispiel, dass Maximilian der erste Kaiser von Mexiko war, nämlich der Bruder von Franz Joseph, der letzte Kaiser von Österreich und ähm zum Beispiel die ähm, die Wiener Schnitzel, also kennen wir die *Milanesas*, aber das ist ein Wiener Schnitzel. Also sie reagieren sehr überrascht, wenn sie merken, oder sogar Wandermusik, also die Wandermusik vom Norden Mexikos klingt sehr, sehr ähnlich wie die Volksmusik in Deutschland und Österreich, also es ist für sie glaube ich sehr ähm interessant und motivierend zu finden, dass Mexiko und Österreich vielleicht mehr sind, als man denkt. Es gibt auch diese, ähm, wie heißt das, Penacho, also auf dem Kopf, die Kopfbedeckung von Montezuma ist auch in Wien. So, ähm, genau, ich versuche das zu betonen und ähm ich glaube kulturell ist es ein bisschen einfacher für uns, den Österreicher zu verstehen, als die Deutsche. Ähm, ja, ich glaube irgendwie, dass es uns näher liegt. Wir haben einige Punkte mehr, wo wir Verbindungen stellen können, und das finden sie sehr, sehr toll. Und ähm, naja vielleicht nehme ich zu viel ähm von ähm, naja, ich weiß nicht, vielleicht hängt das auch davon ab, dass ich so mega motiviert dafür bin, dass ich immer, wenn ich immer über diese Themen spreche, dann werde ich sehr begeistert und, dann wenn sie mich eine kleine Frage stellen, dann kann ich ganz, ganz viel erwähnen. Und ähm, ich mache ihnen auch ganz viele Empfehlungen dazu, wenn euch dieses Thema interessiert, könnt ihr dieses Video sehen, dieses Buch lesen und ja, das und das recherchieren. Und das ist natürlich fakultativ, das müssen sie nicht. Aber viele machen das doch. Zum Beispiel mit dem Film von Sisi, das ist glaube ich komplett auf YouTube zu finden. Und einige haben den Film doch gesehen und das war unterschiedliche Kommentare. Einige haben das sehr romantisch und ein bisschen mehr (unv.) gefunden und andere fanden das total kitschig, und langweilig, aber naja. Man konnte ähm genau ein, an diese, auch diese Kultur kennenlernen, weil dieser Film in den fünfziger Jahren, fünfzig, sechziger Jahren war supercool und superbekannt. Meine Mutter ist ein Fan von Sisi-Filmen. Und deswegen habe ich über diese Filme auch gearbeitet und so. Das war, es ist einfach sehr neu und da, da sie nicht so viel über Österreich wissen, dann ist das alles super interessant, alles ist sehr neu. Und sie wollen einfach mehr wissen, es ist mehr als/. Naja, was wir normalerweise mit Österreich verbinden sind Walzer, äh vielleicht Apfelstrudel und einige vielleicht doch Hitler, nicht alle, aber einige schon und die Alpen, die Alpen, Heidi also diese. Genau, diese wunderschönen Wiesen in den Alpen. Also man kann sich vorstellen, das Leben sein dort superschön und super entspannt, in der Natur und so weiter. Also, ja, ich glaube das wirkt alles sehr neu und deswegen sind sie so

..Reaktion der Lernenden auf di

..Reaktion der Lernenden auf di

9/14



interessiert.

27

I: Wie schätzt du die Relevanz des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht ein? Warum findest du die Vermittlung des österreichischen Deutsch wichtig, beziehungsweise warum nicht?

28

F12: Also ich finde das wichtig, auf jeden Fall, weil, also die deutsche Sprache, genauso wie die Spanische Sprache mag von einem Land erfunden worden sein, aber zum Beispiel heutzutage könnte Spanien nicht sagen, ok, ja wir haben die letztendliche Sprache Spanisch, also es, es geht nicht. Es gibt so viele andere Länder, die auch Spanisch sprechen und alle Varianten sind genauso wichtig wie die Variante in Spanien. Ähm, also ich kann das schon als Mexikanerin verstehen. Ich würde gerne, oder ich möchte gerne, dass die Form oder die (Variante?), wie ich Spanisch spreche genauso respektiert wird, wie die anderen. Aber leider gibt es auch andere, ähm, wirtschaftliche Gründe warum Deutsch, die deutsche Variante wichtiger ist in Mexiko. Es gibt ganz viele deutsche Firmen, also Volkswagen, unter anderem. Und nicht nur das, also Deutschland investiert ganz viel Geld in, also durch die ähm, das, der (DEU?) und so weiter. Und, ähm, als, ein attraktives Land zu wirken, damit, also mehr gute Ingenieure, ähm und so weiter studieren und vorbereitet sind und ausgebildete Leute in Deutschland arbeiten wollen. Deutschland braucht dringend ausgebildete Menschen, weil, naja, es gibt sicher, ähm größere Gründe dafür. Aber jetzt haben wir diese Situation im Goethe-Institut, wo wir dreimal so viel ähm Zertifikatsprüfungen im Jahr machen, weil ähm ganz viele Fachkräfte, also im medizinischen Bereich, nach Deutschland geschickt werden, also die Krankenpfleger vor allem, sie kommen ins Institut und legen die Prüfung ab und wenn sie dann das Zertifikat bekommen, haben sie sicher eine Stelle an einem deutschen Krankenhaus. Und sie brauchen das dringend, also sie bekommen glaube ich sechs Monate, um dieses Niveau B1 zu bekommen. Das ist ganz wenig Zeit, ganz viel Stress, aber für sie, das ist eine super, super Gelegenheit, ähm einfach, weil die Arbeitsbedingungen in Deutschland besser als in Mexiko sind. Und das ist unglaublich viel, wie viel Leute ähm jetzt die Prüfung ablegen. Wir machen fast jede Woche Prüfungen. Da kann man merken wie wichtig wirtschaftlich die deutsche, die Verbindung mit Deutschland ist. Leider mit Österreich besteht nicht so eine enge Verbindung, nicht so eine wichtige Verbindung. Und deswegen, also, ist das wirtschaftlich nicht so wichtig, finde ich. Das ist meine persönliche Meinung, was ich auch schade finde natürlich, aber genau. Man merkt das auch an der, also zum Beispiel Österreich bietet nicht so viele Stipendien an, Österreich hat auch kein, ähm, Kulturzentrum außerhalb Österreichs, so wie das Goethe-Institut, das ist so wie das deutsche kulturelle Zentrum für die Bevölkerung. Österreich, es gibt doch ein österreichisches Kulturzentrum hier in Mexiko-Stadt, aber es ist nicht so stark und ich glaube sie bieten auch keine Deutschkurse an, also das Goethe-Institut hat nicht so viel, ähm, Konkurrenz. Ich würde nicht meinen, also die UNAM oder das Politécnico sind auch keine

..Vergleich deutscher Sprache u

..Vermutungen hinsichtlich

10/14

..Vermutungen hinsichtlich der

Konkurrenz für das Goethe-Institut. Also, ja, das ist, ja ich glaube deswegen ist es so wichtig, ja, die deutsche Variante.

29

I: Schauen wir gleich weiter zur Plurizentrik außerhalb des eigenen Unterrichts. Du hast schon kurz erzählt, dass bei deiner aktuellen Institution das österreichische Deutsch keine Rolle spielt. Wie wird das österreichische Deutsch oder die Plurizentrik in Curricula, oder Vorgaben erwähnt?

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke

..ÖD und Bezüge zu ÖI

..Gründe gegen die Ver

30

F12: Also erwähnt, ja, aber aktiv unterrichtet nicht. Mhm es gibt immer in den Büchern zum Beispiel diese kleinen Kästen wo steht Ah, ja, in Deutschland begrüßt man so, in ähm der Schweiz so und Österreich so. Aber das ist nur informativ. Es ähm, also ja es wird erwähnt, aber, ich glaube es gibt keine, keine gezielte Plurizentrik im Unterricht, und ich weiß ganz ehrlich nicht, wie das wäre, also sollte man dann, die ganzen verschiedenen Varianten für alle Leute, alle Strukturen lernen, ähm, ja, also ich kenne mich auch nicht so gut mit dem Thema aus, deshalb kann ich da nicht so viel dazu sagen. Aber, ähm, ich glaube, das einzige Lehrwerk, wo es relativ ähm ausgeglichen behandelt wurde, war DaF Kompakt, da hatte man fast in jeder Lektion, eine verschiedene deutsche Variante. Und keine Ahnung, es hat mit dem norddeutschen Akzent begonnen, dann vielleicht in der nächsten Lektion Schweizer Akzent, in der nächsten Lektion österreichischer Akzent, nächste Lektion bayrischer Akzent. Also da hatte, das war natürlich mega schwierig für die Studenten, also sie konnten sich nicht so einfach an einen Akzent gewöhnen. Aber das war auch gut für sie, weil sie dann so viele verschiedenen Akzente kennengelernt haben. Und dann in der Lektion da geht es um ein bestimmtes Land oder eine bestimmte Stadt, ähm, aber nicht alle Lehrwerke machen das bewusst, also zumindest die ich kenne. Ich weiß es gibt einige Verlage die auch Werke für, keine Ahnung, österreichisches Deutsch veröffentlichen, die kommen aber hier in Mexiko nicht an, oder zumindest habe ich sie nicht gesehen. Ähm, und ja ich glaube in dem Curriculum steht nichts darauf, also, doch, es steht, ähm, manchmal in den Curricula, aber es ist schwer einsetzbar. Vor allem, ich glaube, das hat auch ähm mit den Lehrern zu tun, also wir können nicht alle, ähm, also nicht alle Lehrer können alle Länder kennen. Und, aja, zum Beispiel, ich kann super deutsches Deutsch und österreichisches Deutsch und Schweizer Deutsch sprechen, das ist, das ist auch schwierig, so wie auf Spanisch, es wäre, nicht, wenn ich kann, ich finde, wenn ich Spanisch unterrichten muss, das wäre schwierig. Und ja ich glaube, das ist einfach ein sehr breites Feld und es ist einfach nicht die Priorität. Die Priorität ist einfach, dass die Kursteilnehmer in einem deutschsprachigen Teil kommunizieren können und dann, ich glaube es, es, also man denkt sich, naja, wenn sie eine bestimmte Variante lernen wollen oder lernen, dann müssen sie das halt vor Ort machen.

..Eingesetzte DaF-Lehrwerke un

..ÖD und Bezüge zu ÖI in di

..Verantwortung der Vermitt

..Vermutungen hinsichtlich der

31

I: Du hast schon kurz erzählt, dass du am Goethe-Institut ein Praktikum gemacht hast. Welche Erfahrungen hast du bezüglich der

11/14

F12: Das war 2014 glaube ich. Dieses Programm, das war eigentlich eine Zusammenarbeit zwischen der UNAM, der philosophischen Fakultät, das Germanistik-Studium ganz spezifisch und das Goethe-Institut. Und da haben wir, also die Studierenden, ähm im Didaktikfachbereich haben wir Praktika gemacht. Erstmal hospitiert und dann Praktika gemacht. Und das hat glaube ich drei Jahre gedauert und dann wurde es unterbrochen, weil ich weiß nicht warum. Und jetzt also ich glaube es gibt wieder einen Vertrag, nochmals zwischen der UNAM, aber diesmal mit der ENALLT, ähm und dem Goethe-Institut, aber ich glaube es gab noch keine aktive, ähm, ähm, mit der Arbeit. Ich glaube, weil noch es keine Deutschgeneration gab, ich glaube, aber ich weiß ganz ehrlich nicht. Und in diesem Moment weiß ich nicht genau, wie die Situation ist, also, auch wegen der Pandemie sind ganz viele Projekte stehen geblieben. Also ich weiß nicht, ob sie etwas gemacht haben und dann unterbrochen werden mussten. Ähm, ja und da ich nicht mehr an der UNAM arbeite, dann weiß ich nicht genau wie die Situation da ist. Ah und über dieses Programm, das ich besucht, ähm gemacht habe. Genau, also es ging darum wir mussten glaub ich 30 UE (Anmerkung: Unterrichtseinheiten) hospitieren und danach mussten wir eine Lehrprobe, ähm, machen, in dieser Zeit und das waren fünfundvierzig Minuten, wir mussten eine Unterrichtseinheit dafür vorbereiten mit Lehrskizze und mit allem. Und dann wurden wir von dem Seminar, von der Seminarleiterin und von dem Lehrer, ähm, in dessen Gruppe wir hospitiert haben, bewertet. Also es hat dann eine Note und ein Feedback gegeben und das war für mich eine sehr tolle Erfahrung, das war sehr stressig auch, einfach weil die Ausstattung total anders, also an der UNAM und normalerweise auch an anderen Schulen hat man maximal einen CD-Player oder so, vielleicht einen Fernseher, aber keinen Computer, manchmal keinen Beamer und dann am Goethe-Institut hatten wir alles, die elektronische Tafel, worauf wir schreiben sollten und dann kann man dort Dokumente projizieren oder etwas interaktiver arbeiten, und damals war es für mich eine neue Erfahrung. Und ja, das war sehr herausfordernd auch mit der Technik umzugehen, aber am Ende war es sehr toll. Ich meine jetzt, vielleicht habe ich das wieder vergessen nach zwei Jahren Pandemie, aber nach drei Jahren Arbeit fühlte ich mich total wohl mit der Technik, aber auch ohne, also wenn ich keinen Beamer habe, oder keinen, naja CD-Player muss man auf jedem Fall haben. Ich glaube auch, habe ich einmal meinen USB-Lautsprecher mitgebracht, das brauchte ich dann nicht. Aber naja ich kann auch ohne viel Technik einen guten Unterricht vorbereiten und ich glaube das ist ganz wichtig, flexibel sein. Das war eine sehr, sehr tolle Erfahrung und ich glaube ein Jahr später haben wir noch einen Sommerkurs besucht und da haben wir, also ich, wir haben über Didaktik gesprochen, wir haben ein bisschen Deutsch auch geübt. Das war, ich erinnere mich nicht so gut, wie die (unv.) war, aber es war ein bisschen reflexisch, aber wir haben auf jeden Fall einige grammatischen Themen behandelt und wir haben auch über verschiedene Methoden gesprochen, oder Unterrichtseinheiten oder

Vorschläge, oder sogar, ja so wie eine, ein Austausch von Erfahrungen zwischen den anderen Kollegen. Viele von uns waren schon, waren unterrichten, also einfach der Vergleich, wie waren unsere Erfahrungen, (unv.) das hat nur zwei Wochen gedauert und das war auch sehr interessant, um die ganzen Erfahrungen abzuschließen.

33 I: Wie gehen deine Kollegen und Kolleginnen mit dem österreichischen Deutsch um?

34 F12: Also ich weiß nur von österreichischen Kolleginnen, dass sie einfach, ähm, ihre Sprechform ein bisschen deutscher machen, also sie vermeiden bewusst einige Ausdrücke, die nur für Österreich typisch sind und sie im Unterricht benutzen sie die deutsche Sprachform. Sie sprechen immer noch mit Akzent, aber sie vermeiden einige Redewendungen zum Beispiel Sackerl zu sagen, oder ähm, Sessel statt Stuhl zu sagen und so weiter. Also das vermeiden sie bewusst, vor allem in Anfängerniveaus, also was sie zumindest zu mir gesagt haben. Und die anderen Kollegen weiß ich ganz ehrlich nicht. Ich glaube von Anfang habe ich von meinen österreichischen Kolleginnen gehört, dass, naja eine hat mir einmal gesagt, ich hatte meine Bilder von Klimt und so weiter. Sie hat mich gefragt, „Ah ist das Klimt und Schiele und so weiter?“ Und dann habe ich erzählt was ich machen wollte und sie hat gesagt, ah du bist die einzige Lehrerin, die über Österreich spricht. Also ich und ein anderer Kollege, der auch an der UNAM arbeitete. Aber wir waren die einzigen zwei. Also ich glaube es gibt nicht so viele Interessierten von den anderen Kollegen. Aber ansonsten weiß ich nicht genau wie sie das behandeln, oder das ist nicht etwas worüber wir normalerweise sprechen. Ähm, genau, also, mit dem anderen Kollegen, ähm, also er heißt Kollege1. Wir beide sind Österreichfans, also wir haben schon darüber gedacht, also gesprochen. Wie können wir über Österreich im Unterricht sprechen, aber sonst, ja also ich glaube ich spreche nicht so viel darüber mit anderen Kollegen, außer mit den österreichischen Kollegen.

35 I: Wir sind bereits am Ende des Interviews angekommen. Möchtest du noch etwas zu dem Thema anmerken oder erzählen?

36 F12: Also, ich glaube ich habe schon alles gesagt, ähm, ja also ich finde das schade, ich verstehe schon, ich habe schon die Gründe genannt warum vielleicht österreichisches Deutsch nicht so, nicht so wichtig ist, oder nicht so stark behandelt wird. Ich finde das aber trotzdem schade, ich persönlich finde Österreich ein sehr schönes Land und eine super interessante Geschichte und Kultur und naja, ich bin einfach in Österreich verliebt und ich hatte ganz tolle Erfahrungen in Wien, Salzburg, immer als ich in Österreich war. Also für mich ist es ein sehr, sehr schönes Land und ähm, genau ich glaube, ich habe auch eine andere Sichtpunkt, weil ich ja Literatur, ähm studiert habe. Ich kenne ja auch, die österreichische Kultur ein bisschen tiefer, nicht nur von Strudel und Kaffeehäuser, sondern auch, ich glaube ich habe auch eine

„Kolleg*innen und Österreichs“

„Persönlicher Bezug zu Österreich“

„Wissen über Österreich“

13/14

..Persönlicher Bezug zu Öst

..Häufigkeit der Vermittlung

..Gründe für die Vermittlung

..Vermutungen hinsichtlich der

..Vermutungen hinsichtlich der

Tour von Kaffeehäusern gemacht, wo haben sich diese Schriftsteller getroffen und so weiter. Seit dem Studium habe ich lieber österreichische Literatur gelesen und ähm ich glaube deswegen, also dieses Interesse ist schon davor geboren, als ich ähm ich zum ersten Mal in Österreich war. Genau, also, aber ich mache das auf jeden Fall, wenn ich kann, wenn die Zeit es erlaubt, weil ich das sehr schön finden, weil die Studenten meine Erfahrung nach sehr neugierig, danach über Österreich werden und das ist auf jeden Fall schön. Ich meine es wäre gut, wenn Österreich ein bisschen mehr ähm Aufmerksamkeit geschenkt werde, aber naja Deutschland ist ein bisschen, hat ein bisschen das Monopol hier in Mexiko, aus wirtschaftlichen Gründen und so weiter, aber ja.

37 I: Vielen Dank für deine Zeit. Ich werde das Interview nun transkribieren und in weiterer Folge mit weiteren Interviews auswerten. Falls du Interesse hast, kann ich dir nach Abschluss gerne meine Ergebnisse weiterleiten.

38 F12: Ok, super, vielen Dank. Das war auf jeden Fall eine sehr interessante Reflexion.

39 Anmerkung:

40 Nach der Aufnahme hat F12 noch erwähnt, dass in Mexiko eine sehr deutschlandzentrierte Ansicht herrscht.

41 Des Weiteren hat F12 angemerkt, dass ihrer Meinung nach österreichische Lehrkräfte die österreichische Kultur besser, engagierter und leidenschaftlicher vermitteln, dass man merkt, dass sie das Thema lieben, dass man österreichische Lehrkräfte nicht mehr vergisst. Bei bundesdeutschen Lehrkräften hat sie diese Begeisterung noch nicht erlebt.

42 Im Anschluss haben wir ein bisschen über die Gründe dafür diskutiert und haben dabei vermutet, dass die österreichischen Lehrkräfte ihre Kultur intensiver vermitteln, da sie sonst gar nicht vermittelt werden würden und sie die Kultur und Vermittlung dieser sehr wichtig finden.

Abstract

Obwohl die Plurizentrik in den letzten Jahren häufiger im DaF-Unterricht vermittelt wird, ist die österreichische Standardvarietät der bundesdeutschen nach wie vor nicht gleichgestellt und wird von DaF-Lehrkräften als unkorrekt oder Dialekt angesehen.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Rolle des österreichischen Deutsch im zentralmexikanischen DaF-Unterricht aufzuzeigen und weiters festzustellen inwieweit unterschiedliche Hintergründe der DaF-Lehrkräfte, wie etwa die Herkunft oder persönliche Bezüge zu Österreich oder österreichischem Deutsch, für die tatsächliche Vermittlung der österreichischen Standardvarietät und der Plurizentrik ausschlaggebend sind. Anhand von Leitfadeninterviews wurden DaF-Lehrkräfte befragt, die zurzeit in Zentralmexiko unterrichten. Im Anschluss wurden die gesammelten Daten mittels inhaltlicher strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass das österreichische Deutsch, aber auch die Plurizentrik eine kleine Rolle im zentralamerikanischen DaF-Unterricht spielen. Lehrkräfte, die in Österreich aufgewachsen sind oder einen persönlichen Bezug und/oder Interesse daran haben, vermitteln die österreichische Standardvarietät intensiver und öfter. Im Gegensatz dazu ist die Thematik kaum Teil des Unterrichts von Lehrenden, die diesen Bezug nicht haben, sich dieser unsicher sind, oder kein großes Wissen darüber haben. Unabhängig von den genannten Aspekten haben Bildungseinrichtungen mit ihren meist dem bundesdeutschen Deutsch zugewandten Vorgaben einen großen Einfluss auf die tatsächlich sehr geringe Vermittlung im DaF-Unterricht.