



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Plurizentrik im DaF/DaZ Unterricht

Eine Studie zum österreichischen Deutsch

Verfasserin

Yasmin El-Hariri

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Oktober 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuerin / Betreuer:

A.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Ziel der Untersuchung	5
1.2	Aufbau der Arbeit.....	7
2	Theoretische Grundlagen	9
2.1	Das Konzept plurizentrischer bzw. plurinationaler Sprachen	9
2.1.1	Plurizentrische Sprachen.....	11
2.1.2	Die Zentren plurizentrischer Sprachen.....	14
2.1.3	Asymmetrien bei plurizentrischen Sprachen	15
2.2	Deutsch als plurizentrische Sprache.....	17
2.2.1	Asymmetrien innerhalb der deutschen Sprache.....	20
2.3	Das österreichische Deutsch.....	25
2.3.1	Merkmale des österreichischen Deutsch.....	27
2.3.2	Wahrnehmung und Status des österreichischen Deutsch.....	39
2.3.3	Einstellungen von ÖsterreicherInnen zu ihrer Sprache.....	46
2.4	Plurizentrik im DaF/DaZ Unterricht	49
2.4.1	Die Rolle der Plurizentrik im Unterricht – bisherige Forschungsergebnisse	49
2.4.2	Unterrichtsgestaltung	53
3	Empirische Studie	59
3.1	Entdeckungszusammenhang.....	59

3.2	Ziel der Untersuchung	60
3.2.1	Hypothesen	60
3.2.2	Fragestellungen.....	62
3.3	Untersuchungsdesign	64
3.3.1	Untersuchungsmethode	64
3.3.2	Das Sample	65
3.3.3	Ablauf der Untersuchung.....	66
3.4	Konzeption des Fragebogens	67
3.4.1	Allgemeines zum Fragebogen	67
3.4.2	Aufbau des Fragebogens	68
3.4.3	Auswertung.....	69
4	Darstellung der Ergebnisse.....	71
4.1	Allgemeines	71
4.1.1	Tätigkeitsort.....	72
4.1.2	Herkunft der Befragten.....	72
4.1.3	Ausbildung der Befragten.....	73
4.1.4	Tätigkeitsbereiche (DaF / DaZ).....	75
4.1.5	Tätigkeitsdauer	76
4.1.6	Verwendung von Lehrwerken	76
4.2	Spracheinstellung.....	79
4.2.1	Unterschiede in der Standardsprache	79

4.2.2	Relevanz der Unterschiede.....	80
4.2.3	Eigene Sprachverwendung.....	87
4.3	Das Konzept der Plurizentrik und konkrete Unterrichtsgestaltung.....	90
4.3.1	Bekanntheit des Plurizentrik-Konzepts.....	90
4.3.2	Existenz eines eigenen österreichischen Standards.....	92
4.3.3	Thematisierung von Unterschieden im Unterricht.....	93
4.3.4	Vermittlung von österreichischem Deutsch.....	96
4.3.5	Relevanz von Plurizentrik für DaF/DaZ	99
4.3.6	Plurizentrik in der Ausbildung	104
4.3.7	Verwendung authentischer Materialien	108
5	Zusammenfassung.....	111
5.1	Die wichtigsten Ergebnisse	111
5.2	Fazit und Schlussfolgerungen.....	116
6	Abstracts.....	118
6.1	Kurzfassung (Deutsch)	118
6.2	Abstract (English).....	119
7	Literaturverzeichnis.....	121
8	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	127
9	Anhang: Fragebogen	128

1 Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Deutschen als plurizentrischer Sprache, dem Status der österreichischen Nationalvarietät sowie der Einstellung zum österreichischen Deutsch und dem Einbezug des Plurizentrikkonzepts in den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache.

1.1 *Ziel der Untersuchung*

Vorangegangene Studien im In- und Ausland (vgl. Fasch 1997, Ransmayr 2006a) haben ergeben, dass das österreichische Deutsch oft als ein Dialekt des Deutschen wahrgenommen wird und im Vergleich zur bundesdeutschen Varietät einen wesentlich geringeren Stellenwert einnimmt. So wird österreichisches Deutsch auch von zahlreichen Lehrenden im Ausland als fehlerhaft angesehen und dementsprechend oft ausschließlich die bundesdeutsche Varietät unterrichtet (vgl. Ransmayr 2006a, S. 184).

Aber auch die Einstellung der ÖsterreicherInnen zu ihrer eigenen Sprache ist zwiespältig. Zwar scheint die Sprache für diese ein wichtiges Identitätsmerkmal zu sein, nichts desto weniger sind sich viele ÖsterreicherInnen ihrer eigenen Sprachverwendung aber alles andere als sicher. Diesem Umstand scheint auch die österreichische ebenso wie die europäische Sprachpolitik kaum gerecht zu werden (vgl. Markhardt 2005 und 2006; mehr dazu in Kapitel 0).

Besonders im Bereich des Fremdsprachenunterrichts spielt das Konzept der Plurizentrik allerdings eine immer größere Rolle. Auch wenn dieser Tatsache von zahlreichen Institutionen und Verlagen nur wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht wird und andere Standardvarietäten als die bundesdeutsche in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) oft wenig Beachtung finden (vgl. Hägi 2006), orientieren sich bereits einige Prüfungssysteme, allen voran das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), am Konzept des Deutschen als plurizentrischer Sprache und beziehen

unterschiedliche Varietäten in die Aufgabenstellungen mit ein. Dennoch herrscht nach wie vor einiges an Nachholbedarf hinsichtlich der Berücksichtigung des plurizentrischen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht, und das nicht nur seitens der in diesem Bereich tonangebenden Institutionen. Bereits in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung sollte die Thematisierung von sowie der Umgang mit den unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache ein unerlässlicher und selbstverständlicher Bestandteil sein.

In der Literatur sind zu diesem Thema bis dato fast ausschließlich Untersuchungen, die sich auf das österreichische Deutsch und seinen Status im Ausland beziehen, zu finden. So beschäftigte sich Markhardt (2005, 2006) mit der österreichischen Varietät im Rahmen der EU, Ransmayr (2006) untersuchte den Status des österreichischen Deutsch an Auslandsgermanistiken in vier europäischen Ländern. Was unterschiedliche nationale Varietäten der deutschen Sprache betrifft, so setzte sich Hägi (2006) mit der Umsetzung von Plurizentrik in Lehrwerken auseinander.

Zum aktuellen Zeitpunkt gibt es in diesem Bereich keinerlei Untersuchungen zur Plurizentrik und zum österreichischen Deutsch im Unterricht in Österreich – weder für den muttersprachlichen Unterricht, noch auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache. Diese Lücke will die vorliegende Arbeit schließen.

Im Rahmen einer empirischen Studie in Form einer Onlinebefragung soll daher einerseits die Einstellung von in Österreich tätigen DaF/DaZ-Lehrkräften zum österreichischen Deutsch ermittelt werden. Andererseits soll ein Einblick in die tatsächliche Unterrichtspraxis an österreichischen Sprachschulen gewonnen werden, um Aufschluss darüber zu geben, inwieweit das Konzept der Plurizentrik und das österreichische Deutsch hierzulande in den Sprachunterricht einbezogen wird.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen, einer Einführung in die der Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Konzepte einerseits, sowie der empirischen Studie andererseits.

Zunächst werden daher das Konzept der Plurizentrik, die mit diesem Konzept in Verbindung stehende Terminologie, sowie Merkmale und Beispiele plurizentrischer Sprachen im Allgemeinen vorgestellt. Im Anschluss daran widmet sich ein Kapitel speziell dem Deutschen als plurizentrischer Sprache, in welchem der deutsche Sprachraum sowie die verschiedenen nationalen Zentren der deutschen Sprache dargestellt werden.

In Kapitel 2.3. werden daraufhin das österreichische Deutsch und seine Merkmale dargelegt. Darüber hinaus werden Wahrnehmung und Status des österreichischen Deutsch sowie die Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrer eigenen Sprache diskutiert, wobei auch das Thema Sprachenpolitik angeschnitten wird.

Den Abschluss des theoretischen Teils bildet eine Auseinandersetzung mit dem Thema Plurizentrik im DaF/DaZ Unterricht, wobei einerseits die Rolle der Nationalvarietäten im Rahmen des Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache thematisiert, und in weiterer Folge Gedanken, Prinzipien und Vorschläge zur konkreten Gestaltung des Unterrichts unter Einbezug des Konzepts der Plurizentrik diskutiert werden.

Den zweiten Teil der Arbeit bildet die empirische Untersuchung. Hier werden zunächst Entdeckungszusammenhang, Hypothesen und Fragestellungen erläutert. In weiterer Folge werden das Untersuchungsdesign sowie der Aufbau des Fragebogens detailliert dargestellt.

Die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Studie werden in Kapitel 4 veranschaulicht, diskutiert und interpretiert, außerdem werden in den Schlussfolgerungen mögliche Empfehlungen gegeben.

In der abschließenden Zusammenfassung werden die gesamte Untersuchung sowie deren Erkenntnisse kurz rekapituliert, und es wird ein Blick auf mögliche weitere Entwicklungen geworfen.

2 Theoretische Grundlagen

Die deutsche Sprache ist – wie zahlreiche andere Sprachen auch – eine so genannte plurizentrische Sprache. Dieses Konzept der Plurizentrik soll hier zunächst im Rahmen der der Arbeit zu Grunde liegenden theoretischen Grundlagen vorgestellt werden. Dabei wird sowohl auf die damit verbundene Terminologie, auf Charakteristika und Beispiele plurizentrischer Sprachen als auch auf verschiedene Formen der Plurizentrik eingegangen.

In weiterer Folge wird konkret das Deutsche als plurizentrische Sprache besprochen, woraufhin insbesondere das österreichische Deutsch und seine Merkmale behandelt werden. Dabei werden auch Aspekte von Wahrnehmung und Status des österreichischen Deutsch sowie unterschiedliche Einstellungen dazu diskutiert.

Den Abschluss des theoretischen Teils bildet daraufhin ein Kapitel zum Thema Plurizentrik im DaF/DaZ Unterricht. Hier sollen zunächst die Rolle des Plurizentrikkonzepts im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts diskutiert und bisherige Forschungsergebnisse in diesem Zusammenhang dargestellt werden. Im Anschluss daran werden unterschiedliche in der Literatur angeführte Prinzipien, Konzepte und Empfehlungen, wie Plurizentrik in den Unterricht einbezogen werden kann, zusammengefasst.

2.1 Das Konzept plurizentrischer bzw. plurinationaler Sprachen

Das Konzept der Plurizentrik bzw. das der nationalen Varietäten entstand über zwei unterschiedliche Forschungsstränge (Ammon 1995, S. 42):

- (1) *Die empirische Forschung der nationalen Varietäten der deutschen Sprache, noch ohne Verwendung der spezifischen Begriffe.*

(2) Die Entwicklung der spezifischen Begrifflichkeit mit den beiden zentralen Begriffspaaren „(nationales) Zentrum einer Sprache“ und „nationale Variante/Varietät einer Sprache“

Abgesehen von diesen getrennt voneinander verlaufenden Forschungssträngen scheint es auch hinsichtlich der Begriffsgeschichte selbst zwei unterschiedliche Quellen zu geben, die zur heute gebräuchlichen Terminologie beigetragen haben (Ammon 1995, S. 43): Während es der russischen, marxistisch orientierten Sprachwissenschaft hinsichtlich dieser Terminologie um die Unterscheidung nationaler Varianten/Varietäten ging, etablierte sich in der nordamerikanischen und deutschen Soziolinguistik der Begriff der „plurizentrischen Sprache“ (vgl. ebd.).

Die Exil-Österreicherin und Germanistikprofessorin in Moskau, Elise Riesel, befasste sich bereits in den 1950er Jahren mit nationalen Besonderheiten der deutschen Sprache und unterschied in ihrem Ansatz drei „nationale Varianten (Ausprägungen) der deutschen Literatursprache“ (vgl. Ammon 1995, S. 44). Riesel differenzierte in ihrer Terminologie allerdings noch nicht zwischen sprachlichen „Varianten“ (einzelne Einheiten) und sprachlicher „Varietät“ (System) (vgl. Ammon 1995, S. 45).

Dem US-amerikanischen Soziolinguisten William A. Stewart ist die „Zentrums-Terminologie“ zu verdanken. Er unterschied in den 1960er Jahren multilinguale Gesellschaften oder Staaten erstmals aufgrund ihrer „monozentrischen“ oder „polyzentrischen Standardisierung“ einer Sprache (vgl. Ammon 1995, S. 44f). Heinz Kloss nahm diese Begrifflichkeit auf und bildete den Terminus „plurizentrische Sprache“, der sich in der weiteren Beschäftigung mit dem Phänomen durchgesetzt hat (vgl. Ammon 1995, S.47).

Der australische Germanist Michael Clyne war es schließlich, der die Begriffe und Konzepte „plurizentrische Sprache“ und „nationale Variante“ in den 1980er Jahren miteinander verband und damit den heute vorherrschenden wissenschaftlichen Sprachgebrauch begründete. „Plurizentrische Sprachen sind grenzübergreifende Sprachen mit konkurrierenden, aber auch interagierenden, nationalen (und gar übernationalen) Standardvarietäten mit verschiedenen

Normen, die eine gemeinsame Tradition teilen“ (Clyne 1995b, S. 7). Beispiele für plurizentrische Sprachen sind neben dem Deutschen auch das Englische, Spanische und Niederländische.

Clyne war es auch, der 1984 mit seinem Buch „Language and Society in the German-speaking countries“ die Diskussion um die nationalen Varietäten des Deutschen anregte.

2.1.1 Plurizentrische Sprachen

Unter plurizentrischen Sprachen versteht man also Sprachen, die nicht nur in einem, sondern in mehreren so genannten „Zentren“ gesprochen werden. Die jeweiligen Zentren werden von unterschiedlichen Regionen und/oder Staaten repräsentiert, in welchen die jeweilige Sprache einen offiziellen Status als anerkannte Sprache, Amts- bzw. Staatssprache, Co-Staatssprache oder Minderheitensprache hat (vgl. Muhr 2000, S. 27). Laut Variantenwörterbuch wird als plurizentrische Sprache eine Sprache bezeichnet, die „in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und [...] sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben.“ (Ammon et al. 2004, S. XXXI).

Darüber hinaus wird eine *plurizentrische* Sprache auch als *plurinationale* Sprache bezeichnet, wenn zumindest zwei Nationen zu deren Zentren zählen (Ammon 1995, S. 31). Eine plurinationale Sprache umfasst demnach mehrere nationale Varietäten, „und zwar genau eine *nationale Varietät pro Zentrum*“ (Ammon 1995, S. 48). Neben diesen Bezeichnungen wird von einigen wenigen (Wolf 1994, Scheuringer 1996, Pohl 1997) der Terminus der *pluriarealen* Sprache vorgezogen, der sich eher auf die regionale Variation einer Sprache bezieht (vgl. Scheuringer 1996, S. 7 und Muhr 1997, S. 42). Diese Personen sind der Meinung, dass Dialekt und Soziolekt geeignetere Kategorien zur Beschreibung der sprachlichen Verhältnisse im deutschen Sprachraum seien (vgl. Putz 2002), und es eine österreichische Standardvarietät gar nicht gebe.

Die Untersuchung von Pfrehm (2007) bestätigt jedoch die Existenz eines gesamtösterreichischen Standards und widerlegt damit diese Ansicht. In seiner Studie stellte sich heraus, dass ÖsterreicherInnen ihre eigenen Varianten eindeutig als standardsprachlich beurteilen, während Deutsche spezifisch österreichische Ausdrücke durchgehend als dialektal wahrnehmen, was wiederum die Asymmetrie zwischen den beiden Varietäten bestätigt (siehe Kapitel 2.1.3 Asymmetrien bei plurizentrischen Sprachen; mehr zur Studie von James Pfrehm in Kapitel 2.3.3).

Tatsächlich werden im Rahmen der plurizentrischen Konzeptualisierung grenzüberschreitende Gemeinsamkeiten keineswegs in Frage gestellt, sondern es wird vielmehr darauf hingewiesen, „dass ein und dieselbe Variante in einem Land Standard, in einem anderen Substandard sein kann“ (vgl. de Cillia in Druck S. 6.), und verschiedene Varianten somit nebeneinander existieren können. Muhr (1998, S. 51) stellt diesen Umstand mit einem sehr anschaulichen Beispiel dar:

„Natürlich hört eine nationale Varietät nicht an der Grenze abrupt auf [...] – und daher wird in Bayern ebenso wie in Österreich z.B. „Semmel“, und „Jänner“ verwendet. Beides gilt aber selbst innerhalb Bayerns als Nicht-Standard und außerhalb davon als Bavarismus, während in Österreich beide Ausdrücke über alle Stilschichten hinweg unzweifelhaft Standard sind und die auch in Bayern vorkommenden Ausdrücke „Brötchen“ und „Januar“ unüblich sind.“

Auch Argumente bezüglich der sprachlichen Uneinheitlichkeit zwischen Ost- und Westösterreich – wobei von mancher Seite in erster Linie die „Ostlastigkeit bzw. Wien-Zentriertheit“ (Putz 2002) erwähnt wird – erachtet Muhr (1998, S. 49) als haltlos, da es sich beim österreichischen Deutsch ja um keine voll ausgebildete Sprache, sondern um die Varietät einer Sprache handle (vgl. ebd.). Abgesehen davon sei es in keinem Land der Welt der Fall, dass eine Sprache absolut einheitlich ist (vgl. Muhr 1998, s. 51). Gleichzeitig werden zahlreiche österreichisch geprägte Gemeinsamkeiten wie beispielsweise in der öffentlichen bzw. überregional schriftlichen Kommunikation von Anhängern des pluriarealen Konzepts unberücksichtigt gelassen (vgl. ebd.).

Die pluriareale Konzeptualisierung ist daher äußerst kritisch zu betrachten, da oben erwähnte Personen „dem Österreichischen Deutsch [...] die relative Selbstständigkeit weitgehend absprechen“ (Muhr 1998, S. 31) bzw. die Existenz einer eigenständigen österreichischen Varietät der Deutschen Sprache anzweifeln.

Weitere Merkmale plurizentrischer Sprachen

Außer den zuvor erwähnten Merkmalen definiert Muhr (2000, S. 27f.) unter anderem auch folgende Kriterien, über welche eine Sprache verfügen muss, um als plurizentrische Sprache zu gelten:

- *Die Sprache wird nicht als eigenständige Sprache sondern als Teil einer Gesamtsprache angesehen*
- *Die jeweilige staatliche Varietät ist die geltende Norm in Verwaltung, Gesetzgebung, Schule und in den Institutionen der verschiedenen Länder*

Wichtig ist es dabei, nationale Varietäten einer plurizentrischen Sprache nicht mit (regionalen) Dialekten zu verwechseln. Entsprechend der Kategorisierung von Muhr spricht auch Clyne (vgl. 1995, S. 21) von nationalen Varietäten als überregionalen, institutionalisierten und alle Subsysteme zusammenfassenden Standardsprachen.

Darüber hinaus unterscheidet Ammon (1995, S. 61 und 2005, S. 30) zwischen *Varianten*, *Variablen* und *Varietäten*:

Unter einer nationalen **Variante** wird eine „für eine Nation spezifische einzelne Sprachform“ verstanden, also z.B. im Falle der deutschen Sprache die österreichische Bezeichnung *Karfiol*.

Eine nationale **Variable** ist die Menge aller „einander entsprechender einzelner Sprachformen“. Ammon (2005, S. 30) erwähnt hier das Beispiel der *Tacker* (D) – die *Klammermaschine* (A) – der *Bostitch* (CH).

Eine nationale **Varietät** bezeichnet schließlich ein gesamtes Sprachsystem einer plurizentrischen Sprache, wie das österreichische Deutsch eine Varietät der

deutschen Sprache ist. Dabei bezieht sich die Bezeichnung auf die jeweiligen Standardvarietäten (nicht auf Nonstandardvarietäten, vgl. Ammon 1995, S. 71)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird in weiterer Folge diese von Ammon (1995 und 2005) präzisierende Terminologie verwendet.

2.1.2 Die Zentren plurizentrischer Sprachen

Als plurizentrische Sprachen werden also Sprachen bezeichnet, die in mehreren „Zentren“ gesprochen werden. Zentren plurizentrischer Sprachen werden Länder oder auch Regionen genannt, in denen sich eigene standardsprachliche Besonderheiten entwickelt haben (vgl. Ammon et. al. 2004, S. XXXI). Dabei wird in so genannte Voll- und Halbzentren unterschieden. Während Vollzentren über eigene autorisierte Nachschlagewerke (in der Regel Wörterbücher) verfügen, in welchen diese standardsprachlichen Besonderheiten dokumentiert werden, sind solche Nachschlagewerke in Halbzentren nicht vorhanden (vgl. ebd.).

Die Begründung der Zentrumsterminologie ist nach Ammon (1995, S. 45) dem US-amerikanischen Soziolinguisten William A. Stewart zuzuerkennen (siehe auch Abschnitt 2.1). Auch wenn diese Rolle in der Literatur oft Heinz Kloss zugeschrieben wird, muss beachtet werden, dass auch er sich in seinen Ausführungen auf Stewart bezieht (vgl. ebd.).

Zu den bekanntesten Beispielen plurizentrischer Sprachen gehört in erster Linie das Englische mit seinen unterschiedlichen Varietäten in Großbritannien, den USA, Kanada, Australien und Neuseeland. Weitere plurizentrische Sprachen sind das Französische mit standardsprachlichen Ausprägungen in Frankreich, Kanada (Quebec), der Schweiz, Belgien und Luxemburg, das Spanische (Spanien, Südamerika) oder das Portugiesische (Portugal, Brasilien) (vgl. Ammon et al. 2004, S. XXXI).

Muhr (2000, S. 28) erwähnt darüber hinaus noch folgende Sprachen als zu den plurizentrischen Sprachen gehörend: Chinesisch, Arabisch, Hindi-Urdu, Koreanisch, Indonesisch/Malaiisch, Niederländisch sowie Armenisch.

In Clyne (1995a, S. 3) werden Hindi-Urdu, Indonesisch-Malaiisch ebenso wie Makedonisch als Ausbausprachen definiert. Darüber hinaus werden in seinem Werk *Pluricentric Languages* (Clyne 1992) noch weitere Sprachen behandelt, nämlich Schwedisch, Niederländisch und Serbo-Kroatisch.

2.1.3 Asymmetrien bei plurizentrischen Sprachen

Nationale Varietäten einer Sprache genießen nicht immer die gleiche Anerkennung, sei es international oder auch innerhalb einzelner Nationen (vgl. Clyne 1995a, S. 7). So ist beispielsweise der Status von britischem, aber auch von US-amerikanischem Englisch höher als der von australischem, neuseeländischem oder kanadischem Englisch. Noch deutlicher wird dieser Unterschied beim Englischen in Singapur oder Indien (Clyne 2005, S. 297). Ebenso verhält es sich mit der österreichischen und auch der Schweizer Varietät der deutschen Sprache (mehr dazu im Kapitel 2.2.1 Asymmetrien innerhalb der deutschen Sprache).

Bestimmt wird der Status durch unterschiedliche Faktoren. So spielt beispielsweise die Größe eines Zentrums eine Rolle, die Anzahl seiner Einwohner, die wirtschaftliche bzw. politische Stellung, oder auch ob es sich um eine indigene oder indigenisierte Sprache handelt.

Auf dieser Grundlage wird von so genannten D(ominanten) und A(bhängigen) Varietäten plurizentrischer Sprachen gesprochen. Clyne (1995, S. 22) hat einige Merkmale bzw. typische Einstellungen dominanter Regionen bzw. von deren Mitgliedern formuliert:

- (1) D-Nationen haben ein Problem mit der „*flavour rather than substance*“-Auffassung von Plurizentrik und nehmen infolgedessen dieses Konzept nationaler Variation nicht ernst und tun dieses als unbedeutend ab.
- (2) Mitglieder von D-Nationen neigen außerdem dazu, nationale Varietäten mit Dialekten zu verwechseln.

(3) SprecherInnen dominanter Varietäten sehen ihre eigene Varietät in der Regel als *den* Standard an, und nehmen andere Varietäten als davon abweichenden non-Standard wahr.

(4) Insbesondere D-Nationen glauben, dass Variation ausschließlich in der gesprochenen Sprache existiert.

(5) In manchen Fällen kennen bzw. verstehen Mitglieder von D-Nationen Normen anderer Nationen nicht.

Zusätzlich verstärkt wird das asymmetrische Verhältnis zwischen D- und A-Nationen plurizentrischer Sprachen dadurch, dass sich beispielsweise Forschungs- und Sprachlehrinstitute, Verlage, die Grammatiken und Wörterbücher herstellen, ebenso wie der Buchmarkt in der Regel auf die dominanten Nationen konzentrieren (vgl. Clyne 2005, S. 297).

Demgegenüber stehen ebenfalls typische Haltungen von Mitgliedern der abhängigen A-Nationen (vgl. Clyne 1995a, S. 22):

(1) Mitglieder von A-Nationen neigen dazu, sich an den Normen der D-Nationen zu orientieren und diesen den Vorzug zu geben.

(2) Normen scheinen in A-Nationen als nicht so starr wahrgenommen zu werden wie in D-Nationen.

Auch Ammon (1995, S. 484) betont, dass die unterschiedlichen nationalen Standardvarietäten nicht in jeder Hinsicht gleichrangig sind, sondern es Asymmetrien zwischen den verschiedenen Zentren gibt, und zwar nicht nur zwischen Voll- und Halbzentren, sondern auch zwischen den drei Vollzentren Deutschland, Österreich und der Schweiz. Im Fall der deutschen Sprache nimmt die bundesdeutsche Varietät den dominanten Status ein, was bedeutet, dass Deutschland sprachlich gesehen die anderen beiden Zentren der deutschen Sprache, also sowohl Österreich als auch die Schweiz, dominiert. Einen genaueren Einblick in die Asymmetrien der deutschen Sprache folgt im nächsten Kapitel.

2.2 Deutsch als plurizentrische Sprache

Bis zu den 1980er Jahren wurde das in Deutschland gesprochene (Bundes-) Deutsch, als die allgemein gültige „Hauptvariante“ der deutschen Sprache angesehen, während das österreichische Deutsch ebenso wie das Schweizerdeutsch als davon abweichende „Neben- oder Außenvarianten“ wahrgenommen wurden (Moser 1985¹). Die „Hauptvariante“ selbst weist dabei keine Besonderheiten auf und wird dementsprechend als einzig gültige Norm angesehen (vgl. Schrodtt 1997, S. 13). Schrodtt (ebd.) bezeichnet diese Richtung ebenso wie Wiesinger (1995, S.60) als *Monozentrismus*.

Mit Beginn der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts erlangte die so genannte „Viervariantenhypothese“ besondere Aufmerksamkeit, welche das Deutsche als eine Sprache mit vier landesspezifischen Varianten (Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein) ansah (vgl. Schrodtt 1997, S. 13). Eine große Rolle bei der Etablierung des Deutschen als plurizentrische Sprache spielte Michael Clyne, der mit seinem im Jahr 1984 erschienenen Werk *Language and Society in the German-Speaking Countries* einen wesentlichen Beitrag zum heute gebräuchlichen wissenschaftlichen Sprachgebrauch leistete (vgl. ebd.).

Auch wird beim Deutschen und seinen Varietäten – anders als bei anderen plurizentrischen Sprachen – seitens einiger Personen die Verwendung des Begriffs pluriareal anstelle von plurizentrisch vorgeschlagen (näheres zu diesen Begrifflichkeiten siehe auch Abschnitt 2.1.1 Plurizentrische Sprachen). Nichts desto trotz hat sich das Konzept der plurizentrischen Sprache im deutschen Sprachraum durchgesetzt. Dementsprechend erfolgt auch die Einteilung der Zentren der deutschen Sprache in Voll- und Halbzentren (siehe Kapitel 2.1.2).

Als Vollzentren der deutschen Sprache mit eigenen Nachschlagewerken gelten demnach Deutschland, Österreich und die Schweiz. Halbzentren ohne eigene Nachschlagewerke sind Liechtenstein, Südtirol, Luxemburg und Ostbelgien (vgl.

¹ zitiert nach Schrodtt 1997: Moser, Hugo (1985): Die Entwicklung der deutschen Sprache seit 1945. In: Werner Besch / Oskar Reichmann / Stefan Sonderegger (Hrsg.): Sprachgeschichte. Zweiter Halbband. Berlin – New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).

Ammon et al. 2004, S. XXXII). Die jeweiligen nationalen Varianten der Vollzentren werden als Teutonismen bzw. Deutschlandismen (Deutschland), Austriazismen (Österreich) und Helvetismen (Schweiz) bezeichnet (vgl. Ammon 1995, S. 99). Die nachfolgende Abbildung stellt das deutsche Sprachgebiet und die Zentren der deutschen Sprache dar.



Abbildung 1: Die nationalen Zentren der deutschen Sprache (aus: Ammon et al. 2004, S. XXXIII)

Die „Schnittmenge“ aller nationaler Varietäten bezeichnet Muhr (2000, S. 31) als *Allgemeindeutsch*, also diejenigen Varianten, die in allen Zentren gleichermaßen

verwendet werden. Spezifische Ausdrücke eines Landes werden in diesem Zusammenhang uninationale Varianten genannt. Abgesehen davon gibt es auch binationale Varianten, die „zwei der drei Vollvarietäten einer dritten gegenüber gemeinsam haben“ (ebd.). Ammon (1995) verwendet hierfür die Bezeichnungen *spezifische* und *unspezifische* Variante; z.B.: „Aprikose ist eine unspezifische nationale Variante Deutschlands wie auch der Schweiz. Ihre Entsprechung, Marille, ist dagegen eine spezifische nationale Variante Österreichs.“ (Ammon 1995, S. 106). Die folgende Abbildung veranschaulicht das Verhältnis der Varietäten zueinander:

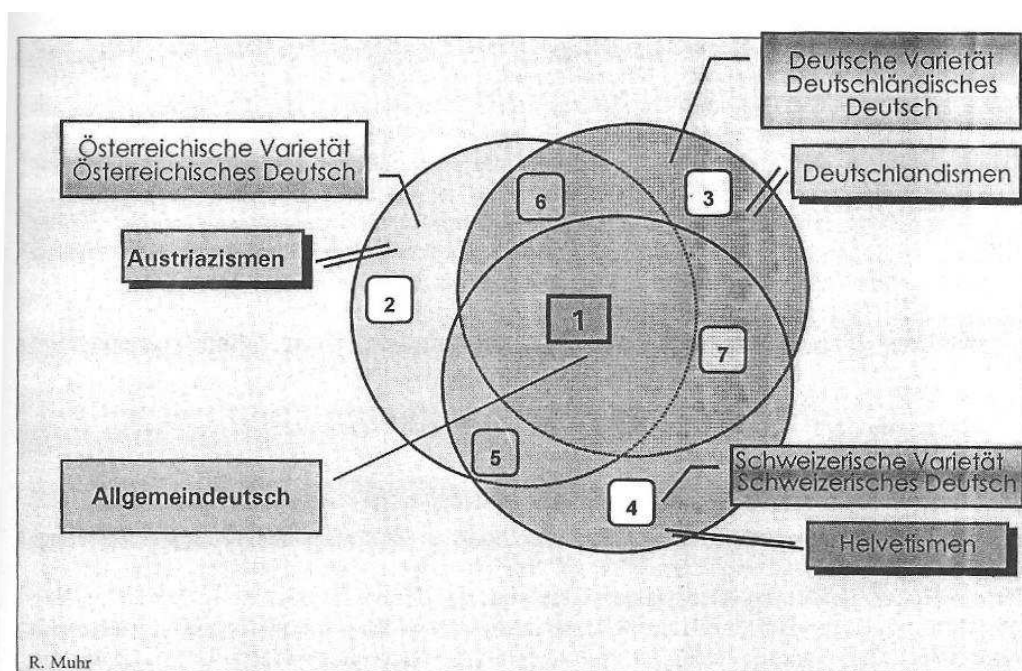


Abbildung 2: Überlappung nationaler Varietäten (aus: Muhr 2000, S. 31)

Über diese nationalen Unterschiede in den verschiedenen Zentren der deutschen Sprache hinaus, gibt es auch noch weitere regionale Gliederungen. So definiert Muhr (1997, S. 53) folgende zwei Ebenen der Plurizentrik:

Die Plurizentrik erster Ebene bezieht sich auf die Variation zwischen den verschiedenen deutschsprachigen Ländern und hat die Vollvarietäten des Deutschen als Beschreibungsgegenstand

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

- *Für Deutschland: Norddeutsch, Süddeutsch und Ostdeutsch*
- *Für Österreich: Ostösterreichisch, Westösterreichisch, Vorarlbergisch*
- *Für die Schweiz: Westschweizerisch, Ostschweizerisch*

Ähnlich zu dieser Unterscheidung von Muhr werden im Variantenwörterbuch (Ammon et. al 2004) ebenfalls regionale Differenzierungen genannt, die von den oben genannten abweichen:

- Deutschland: Unterscheidung in sechs große Sprachregionen (Nordwest, Nordost, Mittelwest, Mittelost, Südwest, Südost) (vgl. Ammon et al. 2004, S. XLVII und Karte S. XLIII)
- Österreich: Regionale Gliederung in ostösterreichisch, westösterreichisch, südösterreichisch und österreichische Mitte (vgl. Ammon et al. 2004, S. XXXVII und Karte S. XXXIV)
- Deutschsprachige Schweiz: Keine nennenswerten Unterschiede der gesprochenen Standardsprache, allerdings Unterschiede durch Lehnwörter aus verschiedenen Dialekten je nach Kanton sowie in der gesprochenen Sprache nicht-professioneller SprecherInnen (vgl. Ammon et al. 2004, S. XLI und Karte S. XXXIX)

2.2.1 Asymmetrien innerhalb der deutschen Sprache

Wie auch bei anderen plurizentrischen Sprachen genießen die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache nicht in jeder Hinsicht Gleichrangigkeit. Allein schon der Landesname lässt auf die Vormachtstellung Deutschlands schließen und suggeriert, dass sich die bundesdeutsche Varietät grundlegend von den anderen unterscheidet (vgl. Ammon 1995, S. 317).

Ammon (1995, S. 484ff.) fasst die „auffälligsten auf die deutsche Sprache bezogenen bewusstseinsmäßigen und tatsächlichen Asymmetrien zwischen den drei Vollzentren“ folgendermaßen in 12 Punkten zusammen:

(1) *Die verbreitete Vorstellung von der sprachlichen Dominanz des deutschen Zentrums*

Dass die Stellung der unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache nicht gleichrangig ist, ist eine weit verbreitete Auffassung. Typischerweise wird diese Dominanz stets in eine Richtung gesehen, und dementsprechend auch in erster Linie von ÖsterreicherInnen und SchweizerInnen erwähnt (vgl. Ammon 1995, S. 495).

(2) *Die Meinung, die Austriaismen und Helvetismen seien weniger korrektes Deutsch, und ihre geringere Bekanntheit außerhalb der eignen [sic!] Zentren*

Hiermit bezieht sich Ammon auf die weit verbreitete Vorstellung, dass lediglich die deutsche Varietät als richtiges Deutsch zu betrachten sei, während die Varietäten in der Schweiz oder in Österreich nicht als Standard zu betrachten, und dementsprechend minderwertig seien (vgl. Ammon 1995, S. 486). Diese Auffassung von österreichischem (und auch Schweizer) Deutsch als Substandard bzw. Dialekt ist auch in Literatur und Empirie häufig anzutreffen (siehe dazu auch Abschnitt 2.3.2 Wahrnehmung und Status des österreichischen Deutsch).

(3) *Das Stereotyp von den deutschen Schnellschwätzern*

Mit diesem Punkt ist eine Auffälligkeit gemeint, die sich auf die weit verbreitete Annahme bezieht, dass Deutsche fließender sprechen als Österreicher oder Schweizer (vgl. Ammon 1995, S. 487), ja sich letztere sogar „ungelenk“ im Gebrauch mit der Hochsprache geben (ebd.).

(4) *Die größere Funktionsbreite des deutschen Standarddeutsch*

Dabei handelt es sich um ein Stereotyp, welches laut Ammon (1995, S. 488) tatsächlich „ein Körnchen Wahrheit enthält, vielleicht sogar ein gerütteltes Maß“. Dieser Umstand resultiert in erster Linie in der größeren Ausprägung und

Verbreitung des Dialekts, vor allem in der Schweiz, wohingegen insbesondere in Norddeutschland von einem Dialektschwund gesprochen wird. Ammon spricht in diesem Zusammenhang von einer spezifischen Art von Diglossie bei den SchweizerInnen, sowie von einem Dialekt-Standard-Kontinuum bei ÖsterreicherInnen und Süddeutschen (ebd.). Diese Tatsache führt in der Schweiz, aber auch in Österreich und Süddeutschland dazu, dass aufgrund der Bedeutung und Funktion des Dialekts weniger Gelegenheit zum Gebrauch der jeweiligen Standardvarietät geboten wird (vgl. ebd.).

(5) *Die zusätzliche Überschätzung der Funktionsbreite des deutschen Standarddeutsch*

Damit meint Ammon die tatsächliche Funktionseinschränkung des österreichischen und Schweizer Standards „nach unten“, in dem Sinne, dass die Standardvarietäten in informellen, privaten Situationen nicht verwendet werden (können) (vgl. Ammon 1995, S. 488). Darüber hinaus spricht er auch von der Vorstellung einer Funktionseinschränkung „nach oben“, die sich beispielsweise in der Aussprache in künstlerischen Domänen und Textsorten, wie etwa für Vortragskünstler oder Bühnendarsteller, äußert (vgl. Ammon 1995, S. 488f.). Für diese Bereiche werden auch in Österreich und der Schweiz die jeweiligen regionalen Kodizes verneint, und man orientiert sich größtenteils an der „reinen Hochlautung“ des Siebs². Ammon zufolge ist diese Vorstellung jedoch falsch, und zwar in dem Sinne, dass die „reine Hochlautung“ des Siebs sich auf gemeindeutsche Aussprachen bezieht, und damit nicht nur für Deutschland alleine, sondern für alle regionalen Varietäten gelte (vgl. ebd.).

(6) *Der größere Umfang des deutschen Sprachkodexes*

Diese „Charakteristik“ des österreichischen und des Schweizer Deutsch bezieht sich auf den Umfang ihrer Binnenkodizes, konkret dem Österreichischen Wörterbuch und dem Schweizer Schülerduden, die im Vergleich zu den umfangreichen deutschen Kodizes sehr schmal gehalten sind (vgl. Ammon 1995,

² nach Ammon (1995): Siebs (1969): Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. de Boor, H. u.a. (eds.) 19., umgearb. Aufl. Berlin: de Gruyter

S. 490). (Näheres zur Kodifizierung des österreichischen Deutsch und einiger kritischer Ansätze zum ÖWB im Abschnitt 0.)

(7) *Das höhere Prestige des Sprachkodexes Deutschlands im Vergleich zu den Sprachkodizes Österreichs und der Schweiz*

Nicht nur die Varietäten selbst, auch die jeweiligen Kodizes genießen nicht das gleiche Ansehen, weder in den „eigenen“ Zentren, noch außerhalb. So kommt es häufig dazu, dass auch ÖsterreicherInnen und SchweizerInnen auf deutsche Kodizes zurückgreifen (müssen) (vgl. Ammon 1995, S 491).

(8) *Die reine Binnenkodifizierung des deutschen Standarddeutsch gegenüber der partiellen Außenkodifizierung des österreichischen und des schweizerischen Standarddeutsch*

Mit diesem Merkmal der Asymmetrie spielt Ammon auf die Tatsache an, dass zwar in Deutschland unterschiedliche Darstellungen der anderen Varietäten publiziert werden, dies umgekehrt in der Schweiz oder in Österreich aber nicht der Fall sei. Allerdings sieht Ammon (1995, S. 492) gerade darin eine „weitere bedeutsame Ungleichheit [...], nämlich unterschiedliche Grade der Einwirkung der kodifizierenden Institutionen auf die jeweils anderen Zentren“. So haben Kodifizierungsaktivitäten in Deutschland eine wesentlich höhere Auswirkung als solche in Österreich oder der Schweiz.

(9) *Die größere Normtoleranz des Sprachkodexes Deutschlands und der deutschen Sprachnormautoritäten*

Ammon bezieht sich hier auf die These, dass insbesondere im Duden „fremde“ Varianten eher unmarkiert enthalten sind als teilweise in den eigenen Binnenkodizes der jeweiligen Varietäten (vgl. Ammon 1995, S. 492). Dennoch betont Ammon, dass diese Normtoleranz zwar für mehr Spielraum sorgt, die Nutzung dieses Spielraums im tatsächlichen Sprachgebrauch jedoch fraglich ist (vgl. Ammon 1995, S. 493).

(10) Die rein soziale Kritik an den eigenen Sprachnormen in Deutschland gegenüber der nationalen Kritik in Österreich und der Schweiz

Kritik an Sprachnormen gibt es in allen drei Vollzentren der deutschen Sprache. Während sich die Kritik in Deutschland allerdings lediglich auf soziale Gegebenheiten bezieht – insofern, als die Sprachnormen als „zu elitär“ betrachtet werden (Ammon 1995, S. 493) – erscheint die Kritik in Österreich und der Schweiz darüber hinaus auch national, und zwar in unterschiedliche Richtungen (vgl. ebd.). Einerseits fürchtet man in Österreich und der Schweiz den „Verlust der einheitlichen deutschen Sprache oder sogar der Zugehörigkeit zur deutschen Sprachgemeinschaft“ (ebd.). Andererseits fühlen sich ÖsterreicherInnen und Schweizer von der deutschen Dominanz bedroht und fürchten den Verlust ihrer nationalen Eigenständigkeit und Identität (vgl. Ammon 1995, S. 494).

(11) Das mangelnde Bewusstsein von Teutonismen und ihre fehlende Darstellung

Im Gegensatz zur Situation in Österreich und der Schweiz, sind sich Deutsche in der Regel der Existenz von Teutonismen nicht bewusst, ebensowenig gibt es eine entsprechende Darstellung der Merkmale der bundesdeutschen Varietät der deutschen Sprache (vgl. Ammon 1995, S. 494).

(12) Der stärkere Variantenimport aus Deutschland als aus der Schweiz und aus Österreich

Die Übernahme deutscher Varianten in Österreich und der Schweiz wird sehr häufig beobachtet, sei es durch unterschiedliche Marktmechanismen im Bereich der Nahrungsmittel (besonders in Österreich), oder durch Massenmedien, die einen wesentlichen Beitrag zu den Variantenimporten leisten (vgl. Ammon 1995, S. 495). Umgekehrt kommen Importe österreichischer oder Schweizer Varianten nach Deutschland zwar auch vor, jedoch in wesentlich geringerem Ausmaß (vgl. ebd.).

2.3 Das österreichische Deutsch

Die ersten Forschungen zum österreichischen Standarddeutsch stammen laut Ammon (1995, S. 50) von Hermann Lewi, der sich in seinem 1875 erschienen Werk *Das österreichische Hochdeutsch. Versuch einer Darstellung seiner hervorstechendsten Fehler und fehlerhaften Eigenthümlichkeiten* mit der österreichischen Standardvarietät (und nicht mit Dialekt) beschäftigt, dieses gleichzeitig aber – wie auch schon in der Namensgebung zum Ausdruck kommt – als fehlerhaft darstellt. So schreibt Lewi beispielsweise:

„Besonders reich ist das österreichische Hochdeutsch an sonderbaren oder geradezu falschen Wortbildungen, an eigenthümlichen einzelnen Wörtern wie ganzen Redensarten, an Verdrehungen der eigentlichen Bedeutung eines Wortes u. dgl. m.“ (Lewi 1875, S. 15)

Sein Werk versteht sich also in erster Linie als eine Art „Belehrung“ über das richtige Schreiben und Sprechen, um so die „tiefen störenden“ Einflüsse, welche die meisten Kinder aus ihren Elternhäusern mit in die Schule bringen, möglichst abzuschwächen (vgl. Lewi 1875, S. 1). Dabei beschäftigt er sich jedoch sehr intensiv mit den verschiedenen „abweichenden“ Merkmalen der österreichischen Hochsprache, indem er für zahlreiche Wortarten und andere sprachliche Bereiche eine Gegenüberstellung von „falschem“ und „richtigem“ Gebrauch der deutschen Sprache liefert. So finden sich in seinem Werk Ausführungen über österreichische „Eigenthümlichkeiten“ zu Partizipien, Adjektiven und Adverbien, Temporalformen, Passivformen, Artikel und Pronomen sowie Präpositionen. Außerdem widmet er je ein Kapitel den so genannten „Austriacismen“ (Lewi 1875, S. 15), womit er die oben erwähnten Wortbildungen und den ÖsterreicherInnen eigenen einzelnen Wörter meint, sowie den zusammengesetzten Substantiven.

Bis in die 1980er Jahre war also die bereits zu Beginn von Kapitel 2.2 vorgestellte monozentrische Auffassung von einer „Hauptvariante“ und davon abweichenden „Außen- bzw. Nebenvarianten“ der deutschen Sprache vorherrschend (vgl. Schrodtt 1997, S. 13). So schreibt etwa Moser von den so genannten

„Außengebieten“ der deutschen Hochsprache (vgl. Moser 1979, S. 158f.). Mit diesen Außengebieten bezieht er sich auf die „Gebiete deutscher Sprache jenseits der Reichsgrenzen von 1937“ (ebd.), wobei er allerdings nicht nur den deutschen Sprachraum im engeren Sinne, sondern auch die USA, Kanada und Australien miteinbezieht, wo das Deutsche teilweise ebenfalls als Bildungssprache gebraucht wurde.

Wiesinger (1995) formuliert hinsichtlich des österreichischen Deutsch und seines Stellenwerts drei Positionen. Der erste Ansatz, den Wiesinger als „*österreichisch-nationalen*“ Ansatz bezeichnet, und zu deren Vertretern er Anhänger der plurizentrischen (im Gegensatz zur pluriarealen, siehe dazu auch Kapitel 2.1.1) Konzeptionalisierung der deutschen Sprache, wie Rudolf Muhr, Rudolf de Cillia und Wolfgang Pollak, zählt, berufe sich ihm zufolge auf das scheinbar deckungsgleiche Verhältnis von Nation und Sprache und laufe seiner Meinung nach auf eine sprachliche Verselbstständigung Österreichs hinaus (vgl. Wiesinger 1995, S. 66f). Vertreter des „*deutsch-integrativen*“ Ansatzes (Hermann Scheuringer, Norbert Richard Wolf, Hans Dieter Pohl) hingegen heben laut Wiesinger die Gemeinsamkeiten Österreichs und Süddeutschlands im Rahmen des Oberdeutschen hervor und bagatellisieren österreichische Spracheigenheiten (vgl. ebd., S. 68). Als Austriazismen werden lediglich Ausdrücke des amts- und verkehrssprachlichen Wortschatzes anerkannt (vgl. ebd.). Sich selbst zählt Wiesinger schließlich – ebenso wie Ulrich Ammon und Jakob Ebner – zu den Vertretern des „*österreichisch-integralen*“ Ansatzes, der den tatsächlichen österreichischen Sprachverhältnissen gerecht werden wolle und das österreichische Deutsch als spezifische Varietät der deutschen Sprache bezeichne (vgl. ebd.).

Diese Einteilung wird vor allem von Vertretern der plurizentrischen Konzeptionalisierung heftig kritisiert, wie beispielsweise von Rudolf Muhr, der Wiesinger vorwirft, ihn und andere mit der Bezeichnung „österreich-national“ als isolationistisch und/oder nationalistisch zu bezeichnen (vgl. Muhr 1998, S. 45). Gleichzeitig werde der eigene (Wiesingers) Standpunkt „beschönigend [...] als ‚deutsch-integrativ‘ bezeichnet, um den parallelen Begriff ‚deutsch-national‘ bzw.

„großdeutsch“ vermeiden zu können“ (ebd.), wobei Wiesinger stets versuche, „sich von Scheuringer und Wolf abzugrenzen, sich selbst als ‚vermittelnd‘ zwischen angeblich ‚extremen‘ Standpunkten‘ darstellt“ (ebd., Fußnote).

2.3.1 Merkmale des österreichischen Deutsch

Die österreichische Standardvarietät unterscheidet sich ebenso wie die Schweizer Varietät in verschiedener Hinsicht vom dominanten Bundesdeutschen. Die Merkmale des österreichischen Deutsch lassen sich vor allem in Abhängigkeit und im Unterschied zu den anderen Varietäten darstellen und betreffen alle sprachlichen Ebenen, wobei die Lexik die meisten und die Grammatik die geringsten Unterschiede aufweist (vgl. Schrodtt 1997, S. 13). Das *Variantenwörterbuch des Deutschen* stellt zusammenfassend fest:

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

Konkret sind solche Unterschiede in folgenden sprachlichen Bereichen anzutreffen.

- Lexik
- Grammatik
- Phonetik/Phonologie
- Pragmatik

Als einer der Ersten bot Wiesinger (1988) mit seinem Sammelband *Das österreichische Deutsch* einen umfassenden Überblick über die Merkmale der deutschen Sprache in Österreich. Insbesondere waren an den ersten Beschreibungen der österreichischen Varietät Jakob Ebner im Bereich der Lexik und Herbert Tatzreiter im Bereich der Morphologie beteiligt. In der jüngeren

Literatur sind darüber hinaus vor allem die Arbeiten von Ammon (1995), Ammon et al. (2004) und Muhr (2000) zu erwähnen.

Im folgenden Abschnitt soll auf die einzelnen Bereiche genauer eingegangen werden. Der Einfachheit wegen, und weil der Schweizer Standard für den vorliegenden Kontext weniger relevant erscheint, werden in Folge lediglich die Standardvarietäten Österreichs und Deutschlands miteinander verglichen.

2.3.1.1 Lexik

Unterschiede im Bereich der Lexik sind den SprecherInnen des österreichischen Deutsch stärker bewusst als andere Aspekte, sie wurden zudem zahlreiche untersucht. In der Einteilung der Lexik finden sich unterschiedliche Herangehensweisen.

Viele Autoren nehmen eine thematische Gliederung nach Sachgebieten vor, so etwa Ammon (1995: 157ff), der folgende Kategorien verwendet (in Klammern jeweils einige österreichische Beispiele):

- Speisen/Mahlzeiten (Krapfen, Kren, Palatschinke, Vogerlsalat,...)
- Haushalt/Kleidung (die Abwasch, auswinden, Fauteuil, Nudelwalker, Sackerl, Stutzen,...)
- Verwaltung/Justiz/Gesundheitswesen/Schule/Militär (Anrainer, allfälliges, einheben, Familienbeihilfe, Trauerparte,...)
- Geschäftsleben/Handwerk/Landwirtschaft/Verkehr (Autospengler, Profession, Rauchfang, Nachrang haben, Vorrangstraße,...)
- Sport/Spiele (Autodrom, Ringelspiel,...)
- Menschliches Verhalten/Soziales/Charaktereigenschaften/Körperteile (einschalten, fesch, sich verkühlen, Feuchtblattern,...)
- Sonstiges (Jänner, heuer, Nikolo,...)
- Indeklinabilia (ansonsten, drinnen, fallweise...)

Rudolf Muhr (2000, S. 54) kategorisiert in den von ihm erstellten *ÖSD Lernzielkatalogen* die Unterschiede in der Lexik anhand von zwei Hauptkriterien, der Relation von sprachlicher Form und sprachlichem Inhalt (synonym,

teilsynonym, polysynonym, semantisch/stilistisch falsche Freunde) einerseits und dem Vorkommen und des Gebrauchs verschiedener Ausdrücke für dieselbe Sache in den drei Ländern des deutschen Sprachraums (trinationale, binationale, sachsenspezifisch, sprachgebrauchsspezifisch, stilspezifisch) andererseits. Auf diese Weise erhält er drei Grundkategorien und einige Unterkategorien (vgl. ebd.: 54ff.):

(1) Parallelformen (Wortdoubletten)

(1.a) *Echte Parallelformen*: unterschiedliche Ausdrücke bezeichnen dieselbe Sache, z.B. Mistkübel / Kerichtkübel / Mülleimer (Ö / CH / D). Diese gibt es auch in geringfügig verschiedenen Formen und binationalen Parallelformen, das bedeutet, zwei Länder verwenden denselben Ausdruck (vgl. Muhr 2000, S54ff.).

(1.b) „Sachspezifika“ als „unechte Parallelformen“: Gegenstände sind sich nur bedingt ähnlich oder gibt es nur in einem Land, z.B. Palatschinke / Omlette / Pfannkuchen (vgl. Muhr 2000, S. 56f.)

(1.c) „Sprachgebrauchsspezifika“ als „unechte Parallelformen“: Ausdrücke entsprechen sich inhaltlich, aber nicht im Gebrauch, z.B. Schlagobers / Rahm / Sahne (vgl. Muhr 2000, S. 57f.)

(2) Teilsynonyme, Polysynonyme, „Falsche Freunde“

(2.a) *Teilsynonyme*: Ausdrücke kommen formal gleich vor, entsprechen sich aber nur in einem Teil der Bedeutungen, z.B. Kasten - Kiste - Schrank (vgl. Muhr 2000, S. 59)

(2.b) *Polysynonyme*: um den Bedeutungsumfang eines Ausdrucks zu beschreiben, müssen mehrere Ausdrücke anderer Varietäten herangezogen werden, z.B. der österreichische Ausdruck „Bäckerei“, der nicht nur das Backwarengeschäft (wie auch in CH und D üblich) bezeichnet, sondern auch die süße Backware (Kuchen, Torten, Kekse) (vgl. Muhr 2000, S. 59f.)

(2.c) *semantisch „falsche Freunde“*: formal gleiche Ausdrücke mit unterschiedlicher Bedeutung, z.B. Sessel (Ö: Sessel = Stuhl, D: Sessel = gepolstertes Sitzmöbel) (vgl. Muhr 2000, S. 60)

(3) *„Präferenzunterschiede“ innerhalb eines lexikalischen Feldes*: Unterschiede in der Gebrauchshäufigkeit und Auswahl weitgehend synonyme Ausdrücke innerhalb eines lexikalischen Feldes, z.B. schauen – sehen (vgl. Muhr 2000, S. 61).

2.3.1.2 Grammatik

Während sich frühere Arbeiten hauptsächlich auf die oben erwähnten „Austriazismen“ im Bereich des Wortschatzes konzentriert hatten, gab es über grammatikalische Merkmale lange Zeit nur sehr wenige Abhandlungen (vgl. Tatzreiter 1988, S. 72). Als einer der Ersten hat sich Tatzreiter daher mit den morphologischen Besonderheiten des österreichischen Deutsch auseinandergesetzt. Auf der Ebene der Grammatik werden in der Literatur folgende grundlegenden Unterschiede des österreichischen Deutsch zu den anderen nationalen Varietäten (insbesondere im Vergleich mit dem bundesdeutschen Standard) festgehalten:

Substantive

- das grammatische Geschlecht (Genus), z.B. die Ausschank (A) – der Ausschank (D), (vgl. Ammon et al. 2004, S. LXIIIff.; Tatzreiter 1988, S. 73)
- das –er Suffix bei Ordinalzahlen, z.B. der Einser (A) – die Eins (D) (vgl. Muhr 2000, S. 61)
- die substantivischen Verkleinerungssuffixe (Diminutivbildung) -erl / -el / -l, z.B. Hendl (A) – Hähnchen (D), Würstel (A) – Würstchen (D), Packerl (A) – Päckchen (D) (vgl. ebd., S. 61f. sowie Ammon et. al 2004, S. LXXIII)
- Unterschiede in der Verwendung von Fugemorphemen –s, Ø oder –e z.B. Rindsbraten (A) – Rinderebraten (D), Fabrikssbesitzer (A) – Fabrikbesitzer (D), waagrecht (A) – waagerecht (D) (vgl. Muhr 2000, S. 63)
- Unterschiede in der Pluralbildung

- o Stärkere Tendenz zu umgelauteten Pluralformen, z.B. die Krägen (A) – die Kragen (D), die Zäpfen (A) – die Zapfen (D) (vgl. Ammon et al. 2004, S. LXXII)
- o Pluralbildung mit –n, z.B. die Bröseln (A) – die Brösel (D), die Kabeln (A) – die Kabel (D) (vgl. Muhr 2000, S. 64)
- Artikelgebrauch bei Eigennamen, z.B. der Franz hat... (A) – Franz hat... (D) und bei Ländernamen, z.B. der Iran hat bekannt gegeben, dass... (A) – Iran hat bekannt gegeben, dass... (D) (vgl. Muhr 2000, S. 64f.)
- Schwankungen bei Kasusformen des Singulars durch Wegfall des auslautenden –e, z.B. die Sulz (A) – die Sülze (D), oder das Schwanken zwischen –e und –en im Auslaut z.B. der Friede / der Frieden bzw. der Glaube / der Glauben (in A beide Formen zulässig, vgl. Tatzreiter 1988, S. 79f.)

Verben

Hinsichtlich der Verben unterscheidet Muhr (2000) drei Kategorien von Unterschieden: Unterschiede in der Wortbildung, morphologische Unterschiede und syntaktische Unterschiede. Die folgende Darstellung beruht auf dieser Einteilung von Muhr in den Lernzielkatalogen zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD):

Unterschiede in der Wortbildung (vgl. Muhr 2000, S. 65f.)

- Bildung mancher Verben mit anderen Wortbildungselementen wie mit
 - o dem Suffix –ieren (delogieren / rauswerfen, pragmatisieren / fest anstellen) oder
 - o dem Suffix –eln (ankreuzeln / ankreuzen),
- Unterschiede in der Bildung von Verben mit einer Präposition als Präfix
 - o dasselbe Stammverb wird mit anderem Präfix kombiniert, bei gleicher Bedeutung (aufliegen / ausliegen, niederstoßen / umstoßen,...)
 - o dasselbe Präfix wird mit einem anderen Stammverb kombiniert, bei gleicher Bedeutung (absperren / abschließen, sich ausrasten / sich ausruhen,...)

- zwei Präfixe haben annähernd dieselbe Bedeutung, sie unterscheiden sich in Bezug auf das Basisverb und das Präfix (mit jmd. auskommen / sich gut verstehen, sich niederlegen / sich schlafen legen,...)

morphologische Unterschiede (vgl. Muhr 2000, S. 67, Tatzreiter 1988, S. 89ff.)

- unterschiedliche Konjugation
 - Umlaut starker Verben entfällt in der 2.u.3.P.Sg.Präs. (du backst, er backt / du bäckst, er bäckt)

syntaktische Unterschiede

- Unterschiede in Rektion und Valenz (vgl. Muhr 2000, S. 67)
 - Verb verlangt Präpositionalobjekt (vergessen auf etw. / etw. vergessen)
- unterschiedliche Verwendung des Reflexivpronomens „sich“ (sich lohnen / lohnen, sich ausgehen / reichen,...)
- unterschiedliche Bildung des Perfekts
 - mit „sein“ statt mit „haben“, darunter die „Basisverben“, die für den DaF-Unterricht von unmittelbarer Relevanz sind (vgl. Muhr 2000, S. 70):
fahren, laufen, schweben, sitzen, schwimmen, springen
- unterschiedliche Bildung und Verwendung des Partizips II der Modalverben,
z.B. Sie hat schon früher wollen (A) – Sie hat schon früher gewollt (D)
- unterschiedliche Reihenfolge der verbalen Elemente im Schlussfeld des Satzes
z.B. weil er die Geschäfte auffliegen hatte lassen (A) – weil er die Geschäfte
hatte auffliegen lassen (D)
- unterschiedliche Wahl von Präpositionen in Präpositionalgruppen (vgl. Muhr
2000, S. 74f.)
z.B. Kommst du beim Geschäft vorbei? (A) – Kommst du am Geschäft
vorbei? (D) / Der Ball flog bei der Tür hinaus. (A) – Der Ball flog zur Tür
hinaus (D) / Er geht in die Schule (A) – Er geht zur Schule (D) / am Jahresende
(A) – zum Jahresende (D)

Adjektive und Adverbien

Bei Adjektiven und Adverbien kommt es in erster Linie zu Unterschieden in der Wortbildung (vgl. Muhr 2000, S. 76f.):

- das Morphem –entel bei Zahlenangaben, z.B. siebentel (A) – siebtel (D)
- das Nullmorphem bei manchen Adjektiven, z.B. fad (A) – fade (D), mürb (A) – mürbe (D)
- unterschiedliche Suffixe, die teilweise zu Bedeutungsunterschieden führen z.B. durchwegs (A) – durchweg (D), weiters (A) – weiter[hin] (D)
- Bildungen mit Umlaut, z.B. färbig (A) – farbig (D)
- Neubildungen, z.B. fallweise – gelegentlich, jedweder – jeglicher, von Vornherein – im Voraus

Temporalsystem

Die Unterschiede im Temporalsystem betreffen vor allem die Vergangenheitstempora (vgl. Muhr 2000, S. 77ff.):

- Im österreichischen Deutsch wird das Perfekt universell als Vergangenheitstempus benutzt, Präteritum und Plusquamperfekt kommen nur in der geschriebenen Sprache zum Einsatz.
- Das „sein“-Plusquamperfekt wird gar nicht verwendet. (Bsp. für in Deutschland verwendetes „sein“-Plusquamperfekt: „er war Studienrat gewesen und hatte es abgelehnt...“ - mögliche Varianten im österreichischen Deutsch: „er war Studienrat und hatte es abgelehnt...“ oder „er ist Studienrat gewesen und hatte es abgelehnt...“)
- Als Ersatzformen für ein fehlendes Plusquamperfekt treten in Österreich das „doppelte Perfekt“ („Er hat dort sein Auto abgestellt gehabt“) oder das „doppelte Plusquamperfekt“ („Er hatte dort sein Auto abgestellt gehabt“) auf.

2.3.1.3 Phonetik und Phonologie

Im Bereich der Aussprache gibt es besonders große Unterschiede zwischen den verschiedenen deutschen Varietäten. Allgemein kann gesagt werden, dass es

hörbare Unterschiede vor allem hinsichtlich Sprechmelodie und Sprachtempo gibt. So sprechen österreichische Sprecher meist langsamer, und der Stimmeneinsatz zur Markierung von Wortzwischenräumen oder Silbenschnitten ist wesentlich geringer ausgeprägt als in (Nord)Deutschland, wo beispielsweise durch einen Stimmritzenverschluss (Glottostop) Silben oder Elemente deutlich abgegrenzt werden (z.B. Verlein) (vgl. Ammon et al. 2004, S. LIII). Auch was die Wortbetonung betrifft, unterscheidet sich die österreichische Varietät vom bundesdeutschen Standard, und zwar insofern, als in Österreich häufiger zur Betonung der ersten Silbe tendiert wird als in Deutschland, z.B. absichtlich (A) – absichtlich (D), unglaublich (A) – unglaublich (D) (vgl. Ammon et al. 2004, S. LIV)

Über diese allgemeinen Unterscheidungsmerkmale hinaus können die Ausspracheunterschiede in zwei große Gruppen unterteilt werden, wie es auch in den Lernzielkatalogen des ÖSD gehandhabt wird (vgl. Muhr 2000, S. 43ff.). In seinem *Österreichischen Aussprachewörterbuch* verwendet Muhr (2007, S. 41ff.) eine differenziertere Kategorisierung, und zwar in folgende Gruppen:

- die Aussprache von Vokalen
- die Aussprache von Konsonanten und Konsonantenverbindungen
- die Aussprache von Suffixen
- die Aussprache von Präfixen
- die Aussprache des anlautenden und inlautenden –s
- die Aussprache von Lehn- und Fremdwörtern

Im Folgenden werden für die einzelnen Kategorien jeweils einige Beispiele angeführt. Einen umfassenden Überblick über die Aussprachemerkmale des österreichischen Deutsch bietet das oben erwähnte *Österreichische Aussprache Wörterbuch* und die *Österreichische Aussprachedatenbank* von Rudolf Muhr (2007), die allerdings nicht unumstritten sind. So seien der Rezension von Ursula Hirschfeld (2008) zufolge beispielsweise die in der Aussprachedatenbank enthaltenen Aufnahmen zwar „von sehr guter Qualität und gut gesprochen“ (Hirschfeld 2008, S. 208) sowie „reichhaltig und gut geeignet, einen Eindruck

möglicher standardnaher Aussprache von österreichischen, deutschschweizerischen und deutschen Berufssprechern und der Aussprachebesonderheiten großregionaler Standards in Österreich zu vermitteln“ (ebd. S. 211), gleichzeitig gebe es aber oft starke Diskrepanzen zu den jeweiligen Transkriptionen, welche darüber hinaus oft uneinheitlich und teilweise sogar schlichtweg fehlerhaft seien (vgl. ebd.).

Die Aussprache von Vokalen

In der Kategorie der Aussprache von Vokalen werden die Aussprache von Monophthongen, Diphthongen, sowie die Vokallänge berücksichtigt

Monophthonge

- Öffnungsgrad von Vokalen
 - o die Kurzvokale, besonders die vorderen offenen Vokale, sind in Österreich generell geschlossener und zentralisierter als in Deutschland, und ergeben ein (metaphorisch gesprochen) „dunkleres“ Klangbild.
 - o der <ä – Laut> wird in Österreich als geschlossenes [e] ausgesprochen, (kein Unterschied zwischen <Gewähr> und <Gewehr>). In Deutschland wird durch einen größeren Öffnungsgrad [ɛ] von [e] unterschieden.
 - o Das [i] wird offen und ungerundet ausgesprochen, nicht gerundet und zentralisiert vor <r + Konsonant>, wie es bei mittel- und norddeutschen Sprechern zu beobachten ist (<Kirche>, <Birke>, ...).

Diphthonge

- Bei Diphthongen, wie etwa den Graphemen äu, eu, au, ai oder ei, ist in der österreichischen Aussprache der Abstand zwischen den Artikulationspolen geringer als in der deutschen Standardaussprache, der Diphthong wird sehr kurz realisiert (<Häuser>, <Euter>, ...) (vgl. Muhr 2007, S. 43)

Vokallänge

- Die Kurzvokale [e], [a] und [i] werden im österreichischen Deutsch meist zu Halblängen gelängt, während sie in Deutschland generell kürzer ausgesprochen werden (<gestellt>, <gemacht>, <Angst>,...) (vgl. Muhr 2000, S. 45)

Konsonanten

- Fehlen des stimmhaften Frikativs [z]; während in Deutschland für ein anlautendes <s> meist ein schwach stimmhafter Laut [z] realisiert wird, wird es in Österreich immer stimmlos [s] ausgesprochen (vgl. Muhr 2007, S. 44f.)
- Die Plosive [b]/[p], [t]/[d] und [g]/[k] werden im österreichischen Deutsch im Anlaut weitgehend stimmlos und wenig bis gar nicht aspiriert ausgesprochen (<Gebäck> - <Gepäck>, <danken> - <tanken>,...) (vgl. Muhr 2000, S. 46f.)
- Die Plosive [b], [d] und [g] werden in Österreich auslautend lenisiert und haben wenig bis keine Behauchung (<lieb>, <Rad>, <Weg>,...) (vgl. Muhr 2000, S. 47)
- Die velaren Plosive [g] und [k] werden vor Vorderzungenvokalen deutlich palatisiert (<klein>, <gleich>,...) (vgl. ebd.)
- Vokalisierung des postvokalischen [r]
 - o Ein postvokalisches [r] wird in Österreich nach einem hauptbetonten Vokal zu einem zentralisierten Vokal – in Deutschland wird stattdessen ein velarer Vibrant oder Frikativ realisiert (<Dorf>, <ursprünglich>,...) (vgl. Muhr 2000, S. 44f und Muhr 2007, S. 45)
- Das <r> wird im Osten Österreichs (Niederösterreich, Burgenland) als vorderes [r] oder auch als Zungenspitzen-r realisiert, in anderen Regionen wie auch in Deutschland als uvularer Vibrant ([R]) (vgl. Muhr 2007, s. 45)

Präfixe und Suffixe

- Das unbetonte <e> in Nebentonsilben wird in der österreichischen Aussprache nur gelegentlich als Schwa-Laut realisiert. Häufiger ist die Realisierung unterschiedlicher Reduktionsvokale zum Beispiel für das

auslautende <-er> (<Wasser>, <Forscher>,...) oder die Präfixe <zer->, <er-> und <ver-> (<zerfallen>, <erhalten>,...) (vgl. Muhr 2000, S. 45f.)

- Das Suffix <-ig> wird in Österreich mit dem Verschlusslaut [-ik] und nicht als [iç] (wie in Deutschland üblich) ausgesprochen (<lustig>, <fleißig>,...) (vgl. Muhr 2007, S. 50)

Fremd- und Lehnwörter

- Anlautendes <ch> in Lehnwörtern oder Ländernamen (<Chemie>, <China>) wird in Österreich ausschließlich als [k], bzw. im Fall von <Chile> als [tʃ] ausgesprochen (vgl. Muhr 2000, S. 48)

2.3.1.4 Pragmatik

Auch im Bereich der Pragmatik lassen sich Unterschiede zwischen den verschiedenen Varietäten ausmachen. Diese betreffen unter anderem das Begrüßungs- und Anredeverhalten, die Sprechaktrealisierung sowie das Bitte- und Aufforderungsverhalten. An dieser Stelle seien einige Beispiele zur Veranschaulichung erwähnt.

Begrüßung und Anrede

Einer der auffälligsten Unterschiede, der auch für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache von unmittelbarer Relevanz ist, zeigt sich im Begrüßungsverhalten der ÖsterreicherInnen. Während in Deutschland meist die Grußform „Guten Tag“ verwendet wird, grüßt man sich in Österreich oft mit „Grüß Gott“, oder auch – familiärer – mit „Servus“, veraltete Grußformen, die in Österreich jedoch durchaus verwendbar sind, sind „Habe die Ehre!“ und „Küss die Hand“ (vgl. Ammon 1995, S. 177) oder „Baba“ (vgl. Muhr 2000, S. 153). Indirekte Grüße werden in Österreich *ausgerichtet*, während sie in Deutschland *bestellt* werden (vgl. ebd. S. 157).

Auch bezüglich des Anredeverhaltens unterscheidet sich der österreichische Sprachgebrauch von dem in Deutschland und der Schweiz. So haben

ÖsterreicherInnen offensichtliche eine wesentlich stärker ausgeprägte und weiter verbreitete Vorliebe für Titel, die in Österreich anders als in Deutschland nicht nur als Qualifikationsnachweise dienen wie in Deutschland oder der Schweiz, sondern auch gerne in der Anrede verwendet werden (vgl. Ammon et al. 2004, S. LXXV). Am augenscheinlichsten ist dieses Verhalten bei der Verwendung akademischer Grade (Magister, Doktor, Professor) (vgl. ebd.), darüber hinaus existieren in Österreich aber auch Titel, die jenseits der Landesgrenze schlichtweg unbekannt, und mit akademischer Ausbildung wenig zu tun haben, wie etwa der „Hofrat“ (vgl. Ammon 1995, S. 177). Auffällig dabei ist auch, dass besonders LehrerInnen häufig nicht mit ihrem Namen, ja nicht einmal mit ihrem tatsächlichen Titel, sondern mit „Herr / Frau Professor“ angesprochen werden (vgl. Ammon et al. 2004, S. LXXV). In manchen Situationen kann es dabei auch zur Vermischung von Titelverwendung und duzen kommen, was in Anreden wie „Servus, Herr Direktor“ (vgl. de Cillia 2006b) oder „Du, lieber Herr Hofrat“ (Muhr 1993b, S. 31) resultiert.

Bitten und Aufforderungen / Sprechaktrealisierung

Bei der Sprechaktrealisierung gibt es zwar regionale und nationale Unterschiede, diese sind jedoch nicht in ihrem gesamten Ausmaß bekannt und lassen sich darüber hinaus nicht in jedem Fall auf die Standardvarietät beziehen (vgl. Ammon et al. 2004, S. LXXV). Das Variantenwörterbuch nennt hierzu zwei Beispiele aus dem Bitte- und Aufforderungsverhalten (vgl. ebd.):

- Während bei Rauchverbotsschildern in Deutschland meistens „Rauchen verboten“ zu lesen ist, findet man in Österreich häufiger den Wortlaut „Bitte nicht zu rauchen“
- Hört man bei einer Restaurantbestellung in Deutschland oft „Ich kriege....“, sagt man in Österreich meistens „Ich hätte gern...“

Ammon 1995 (S. 177) nennt bezüglich des Aufforderungsverhalten zwei Beispiele aus der militärischen Sprache:

- „Habt acht!“ (A) – „Stillgestanden!“ (D) – „Achtung – steht!“ (CH)
- „Ruht!“ (A) – „Rührt euch!“ (D) – „Ruhn!“ (CH)

Muhr (2000, S. 141f) beschreibt das Kommunikationsverhalten in der öffentlichen Kommunikation als indirekter, in privaten Kontexten jedoch als direkter als in Deutschland (z.B. „Bitte kannst du die Küche jetzt aufräumen“ (A) – „Räumste mal kurz auf?“ (D)). Außerdem unterscheidet sich der Gebrauch von Modalpartikeln wie „einmal“, „mal“, „ja“, „doch“, „eben“ in Deutschland wesentlich von jenem in Österreich, wo „generell ein anderer Gebrauch dieser Elemente vorherrscht“ (ebd., S. 141).

2.3.2 Wahrnehmung und Status des österreichischen Deutsch

Dem österreichischen Deutsch kommt im Kontext der asymmetrischen Plurizentrik der Status einer A-Nation zu. Dieser Umstand äußert sich vor allem darin, dass das österreichische Deutsch – vor allem, aber nicht ausschließlich – im Ausland als vom Standard abweichend, veraltet, umgangssprachlich bzw. dialektal, oft auch als minderwertig oder schlichtweg falsch angesehen wird (vgl. Ransmayr 2006a und 2006b). So sind nicht nur die Mitglieder des dominanten Deutschland der Meinung, dass die in Österreich gesprochene Sprache ein Dialekt des Deutschen sei, was eine typische Einstellung von D-Nationen widerspiegelt (vgl. Kapitel 2.1.3 Asymmetrien bei plurizentrischen Sprachen), auch im nichtdeutschsprachigen Ausland ist ebendiese Auffassung eines österreichischen Dialekts weit verbreitet (vgl. Ransmayr 2006b, S. 41 und Ransmayr 2006a). Als Beispiele für die allgemeine Einschätzung des österreichischen Deutsch nennt Ransmayr (2006b, S. 40) etwa folgende:

- „*Lieb und putzig, aber belächelt*“
- „*Charmant aber falsch*“
- „*Ländlich*“

Auch in der 10 Jahre zuvor in Prag, Tschechien, durchgeführten Studie von Christa Fasch wurden als „Besonderheiten“ bzw. „Auffälligkeiten“ der Sprache österreichischer LektorInnen in erster Linie „artikulatorische und intonatorische

Spezifika“ genannt (Fasch 1997, S. 309). So nennt Fasch (ebd.) beispielsweise folgende Antworten:

- „eine bessere Artikulation“
- „Eine Sprache, die anderes klingt als das Deutsche – weicher und schöner“

Das österreichische Deutsch wird also weitgehend als angenehm, aber gleichzeitig auch als falsch wahrgenommen. Auch bezüglich eines Auslandsstudiums in einem deutschsprachigen Land wird den Studierenden nichtdeutschsprachiger Universitäten Österreich nur sehr selten als Zielland empfohlen, denn:

„Während des prägenden längeren Auslandsaufenthalt [sic!] solle erst richtiges Hochdeutsch gelernt werden, bevor man sich an exotischeren Spielarten der deutschen Sprache zu üben beginnt. Umgekehrt könne dies sonst zu dem Ergebnis führen, dass das richtige Deutsch nicht mehr gelernt werden kann und die Studierenden durch ein ‚österreichisch‘ geprägtes Deutsch definitiv mit Nachteilen [...] zu rechnen hätten“
(Ransmayr 2006a, S. 155).

Auch Victoria Martin kam in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Lehrende in Großbritannien „im großen und ganzen alle Studenten, die den Wunsch äußern, das Auslandsjahr in Österreich zu verbringen, [unterstützen], aber nur die wenigsten machen die Studenten auf diese Möglichkeit aufmerksam.“ (Martin 1995, S. 135).

Ein wesentlicher Grund für die eher geringe Anerkennung des österreichischen Deutsch im Ausland liegt wohl im geringen Verbreitungsgrad sowie am mangelnden Wissen über die österreichische Varietät, denn „wovon man nix versteht, sollte man am besten gar nichts sagen“ (Ransmayr 2006a, S. 152), antwortete eine von Jutta Ransmayr befragte Lektorin.

Wichtige und vor allem zielführende Schritte zur (Weiter-)Entwicklung des Prestiges des österreichischen Deutsch können in diesem Zusammenhang in erster Linie durch eine angemessene Sprachenpolitik verwirklicht werden. Diese fällt bis

dato jedoch sowohl in Österreich als auch seitens der EU eher dürftig aus. Zur Diskussion des Status des österreichischen Deutsch in der EU leistete vor allem Heidemarie Markhardt, die sich intensiv mit diesem Thema auseinandergesetzt und im Rahmen ihrer Dissertation eine umfassende Untersuchung dazu durchgeführt hat, einen wichtigen Beitrag (vgl. Markhardt 2005). Mehr zum österreichischen Deutsch in der EU folgt später in diesem Kapitel. Zunächst soll ein kurzer Blick auf die Situation der Sprachplanung in Österreich geworfen werden.

Sprachplanung in Österreich

Einen wesentlichen sprachpolitischen Beitrag zur Sprachplanung im Sinne von Korpus- und Prestigeplanung hat die Kodifizierung der deutschen Sprache in Österreich im Österreichische Wörterbuch (ÖWB) geleistet. De Cillia bezeichnet die Herausgabe des ÖWB, *„das seit den [19]50er Jahren in gewissem Sinn für eine selbständige österreichische Sprachenpolitik steht und eine Vorwegnahme des plurizentrischen Konzepts darstellt“* als einen *„sichtbare[n] Ausdruck auf der sprachpolitischen Ebene“* (de Cillia 1998, S. 69).

Nichts desto trotz wird das ÖWB von ExpertInnen immer wieder kritisiert. So muss beispielsweise festgehalten werden, dass auch das ÖWB in seinen ersten Ausgaben zahlreiche österreichische Ausdrücke zunächst als umgangssprachlich markiert, was laut Pollak als eine Art „Warnsignal“ verstanden werden sollte, welches „zu den guten, gemeinsprachlichen Ausdrücken hinleitete“ (Pollak 1994, S. 59). Ebenda zitiert Pollak die 37. Auflage des ÖWB aus dem Jahr 1990, wonach *„die meisten Österreicher im Alltag Umgangssprache, nicht Standardsprache (!) reden“*. Auch in der 1997 erschienenen 38. Auflage wird die Standardsprache als *„jene Form des Deutschen, die im gesamten deutschen Sprachgebiet mehr oder weniger einheitlich gebraucht wird“* (ÖWB 38, S. 11) beschrieben, wobei jedoch hier bereits die Anmerkung einer *„eigenen Ausprägung“* der deutschen Standardsprache für Österreich eingeräumt wird (vgl. ebd.). In der 40. Auflage (2006) wird schließlich zwischen Standardsprache, regionalen Standards, Umgangssprache und Dialekt unterschieden (vgl. ÖWB 40,

S. 803) und der Standardsprache in Österreich (vgl. ÖWB 40, S. 806f.) sowie dem österreichischen Deutsch und seinen Merkmalen (vgl. ebd., S. 808f.) je ein eigenes Kapitel gewidmet.

Ohne Frage ist das Österreichische Wörterbuch nach wie vor ein zentraler Bestandteil der Sprachplanung in Österreich, galt es doch jahrzehntelang als „einzig amtliches Wörterbuch Österreichs“ (ÖBW 40, Klappentext) und somit als *das* Standardwerk zur Sprache in Österreich (ebd.) und das wichtigste Nachschlagewerk zum österreichischen Deutsch. Dieser Umstand hat sich jedoch im letzten Jahr durch die Einführung des *großen österreichischen Schulwörterbuchs* (2008) geändert. Dieses von einem Team österreichischer LexikografInnen rund um Jakob Ebner erarbeitete und vom Dudenverlag herausgegebene Nachschlagewerk wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) zum Unterrichtsgebrauch approbiert und stellt nunmehr mit über 90.000 Stichwörtern das umfangreichste Werk zum österreichischen Deutsch dar.³

Daneben existieren noch einige weitere Werke zur Standardsprache in Österreich:

- Das österreichisches Aussprachewörterbuch und die österreichische Aussprachedatenbank von Rudolf Muhr (2007)
- Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch von Jakob Ebner (1998)
- Auf gut Österreichisch. Ein Wörterbuch der Alltagssprache herausgegeben von Herbert Fussy (2003)

Neben diesen weitgehend seriösen Nachschlagewerken existieren darüber hinaus weniger ernsthafte, eher humorvoll gehaltene „Sprachführer“, wie beispielsweise:

- Sprechen Sie Österreichisch? Ein [eher scherzhafter] Sprachführer für Einheimische und Zugereiste von Alfred Schierer und Thomas Zauner (2002)

³ vgl. Duden Website: www.duden.at

- Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden von Robert Sedlaczek (2004)

Abgesehen von diesen österreichischen Nachschlagewerken ist vor allem das Variantenwörterbuch (Ammon et al. 2004) zu erwähnen, welches im Rahmen eines länderübergreifenden Forschungsprojekts in Zusammenarbeit mit Deutschland und der Schweiz erstellt wurde, und einen Überblick über die Varianten aller drei Hauptvarietäten der deutschen Sprache gibt.

Darüber hinaus konzentrierte sich Österreich in den letzten 15 Jahren vor allem auf eine verstärkte Auslandssprachenpolitik. So wurden die *Österreich-Kooperation* (1993) sowie das *Österreich Institut* (1997) gegründet und ein eigenes Sprachdiplom für Deutsch als Fremdsprache, das *Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)*, entwickelt (1994) (vgl. de Cillia 2006b, S. 132). Seit über 15 Jahren gibt es darüber hinaus das *Referat Kultur und Sprache* im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Österreichisches Deutsch und die EU

Eine wichtige Rolle in der Diskussion um das österreichische Deutsch spielt das so genannte „Austriazismenprotokoll“ in der EU. Das „Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der europäischen Union“ listet im Anhang zur Beitrittsakte zum österreichischen Beitritt zur EG 23 ausgewählte österreichische Ausdrücke, welche im Rahmen der EU den gleichen Status wie deren bundesdeutsche Entsprechungen genießen sollen.

So findet man im Amtsblatt der Europäischen Union vom 16.12.1994 folgende Absätze über das Protokoll Nr. 10 und den Status des österreichischen Deutsch in der EU:

„(1) Die in der österreichischen Rechtsordnung enthaltenen und im Anhang⁴ zu Protokoll Nr. 10 zur Akte über die Bedingungen des Beitritts der Republik Österreich, der Republik Finnland und des Königreichs

⁴ ABl. C 241 vom 29.8.1994, S. 370.

Schweden aufgelisteten spezifisch österreichischen Ausdrücke der deutschen Sprache haben den gleichen Status und dürfen mit der gleichen Rechtswirkung verwendet werden wie die in Deutschland verwendeten entsprechenden Ausdrücke, die in jenem Anhang aufgeführt sind.

(2) In der deutschen Sprachfassung neuer Rechtsakte werden die im Anhang zum Protokoll Nr. 10 der Akte über die Bedingungen des Beitritts der Republik Österreich, der Republik Finnland und des Königreichs Schweden genannten spezifisch österreichischen Ausdrücke den in Deutschland verwendeten entsprechenden Ausdrücken in geeigneter Form hinzugefügt“. (Europäische Union 1994)

Konkret enthält der Anhang zum Protokoll 10 folgende 23 – allesamt aus dem Nahrungsmittelbereich stammende – „Austriazismen“:

Österreich	Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften
Beiried	Roastbeef
Eierschwammerl	Pfifferling
Erdäpfel	Kartoffeln
Faschiertes	Hackfleisch
Fisolen	Grüne Bohnen
Grammeln	Grieben
Hüferl	Hüfte
Karfiol	Blumenkohl
Kohlsprossen	Rosenkohl
Kren	Meerrettich
Lungenbraten	Filet
Marillen	Aprikosen
Melanzani	Aubergine
Nuß	Kugel

Obers	Sahne
Paradeiser	Tomaten
Powidl	Pflaumenmus
Ribisel	Johannisbeeren
Schlögel	Keule
Topfen	Quark
Vogerlsalat	Feldsalat
Weichseln	Sauerkirschen

So spielte das Protokoll Nr. 10 nicht zuletzt für die EU-Beitrittskampagne, die mit Slogans wie „Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat“ oder „Alles bleibt, wie es ißt“ (vgl. de Cillia 1997b; 1998, S. 11; de Cillia / Wodak 2006, S. 39), um die Gunst der ÖsterreicherInnen warb, eine entscheidende Rolle. Mit solchen und ähnlichen Wortspielen sollte deren Furcht vor einem Verlust ihrer Identität gemildert und Befürchtungen, ÖsterreicherInnen „würden nach dem EU-Beitritt in der Konditorei nur mehr ‚Quarktaschen‘ statt ‚Topfengolatschen‘ bekommen und im Restaurant ‚Frikadellen‘ statt ‚faschierten Laibchen‘“, entgegengewirkt werden. (de Cillia 1997b, S. 240). Auf gleiche Weise warnten übrigens EU-GegnerInnen vor einer „Preußifizierung“ Österreichs (die Presse, 27. 8.1994).

Die Kritik an diesem „Austriazismenprotokoll“ ließ nicht lange auf sich warten. So sei dadurch die „Nichtgleichwertigkeit der beiden Varietäten der deutschen Sprache festgeschrieben [worden]“ (de Cillia 1998, S. 86), da bis dato lediglich die bundesdeutsche Varietät der deutschen Sprache gültig gewesen war, und sich das österreichische Deutsch im Rahmen der EU auch nach Inkrafttreten des Protokolls Nr. 10 auf lediglich 23 Ausdrücke beschränke, und zahlreiche wesentliche österreichische Ausdrücke, wie beispielsweise Palatschinka oder Beuschel (vgl. de Cillia 1997b, S. 241) vermisst werden. In dieser Tatsache liegt auch ein weiterer Kritikpunkt, nämlich die Beschränkung auf diese wenigen lexikalischen Begriffe, hatte doch Markhardt im Vorfeld eine Liste mit nicht weniger als 1.130 Lemmata im Rahmen einer 160-seitigen Broschüre zu Termini des öffentlichen Bereichs in Österreich erstellt (vgl. Markhardt 2005, S. 146).

Pollak bezeichnet diese Vorgehensweise als einen „geradezu parodistisch anmutenden Schrumpfungsprozess“ (Pollak 1995, S. 152).

Darüber hinaus wird kritisiert, dass das Protokoll Nr. 10 sich ausschließlich auf lexikalische Unterschiede, nicht aber auf andere sprachliche Bereiche wie Morphologie, Syntax, Pragmatik sowie Phonetik und Phonologie bezieht (vgl. de Cillia 1998, S. 86), in welchen es ebenfalls zahlreiche dem österreichischen Deutsch eigene Merkmale gibt (siehe 2.3.1 Merkmale des österreichischen Deutsch). Dieser Umstand mag nicht zuletzt auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass man es „während des ganzen Verfahrens nicht für notwendig [erachtete], linguistische oder sprachenpolitische Expert/inn/en beizuziehen“ (de Cillia 1997b, S. 243).

Heute, 15 Jahre nach Unterzeichnung des EU-Beitrittsvertrags, scheint sich zu bestätigen, dass diese „Forcierung des ÖD [...] in erster Linie ein geschickter Schachzug des Identitätsmanagements“ (de Cillia 2006b, S. 130) – und zwar angesichts des Ergebnisses ein äußerst erfolgreicher – gewesen war, und dabei hauptsächlich politische Ziele verfolgt wurden, wurden doch seitdem kaum nennenswerte Maßnahmen der Sprach- und Sprachenpolitik getroffen, die im Zusammenhang mit dem Protokoll 10 standen. Vielmehr war das Protokoll Nr. 10 gemäß einer Studie von Markus Linke ⁵ selbst dem zuständigen Außenministerium, Ministern und MitarbeiterInnen hoher Politiker weitgehend unbekannt (vgl. ebd.).

2.3.3 Einstellungen von ÖsterreicherInnen zu ihrer Sprache

Nicht nur im Ausland, auch in Österreich selbst hat das österreichische Deutsch mit Imageproblemen zu kämpfen. De Cillia (1997a, S. 123) spricht dabei hinsichtlich des Normverständnisses in Österreich von einem „sprachlichen Minderwertigkeitskomplex“, der ein „Normverhalten der ÖsterreicherInnen, das sich in der Erziehung an einer (fremdbestimmten) vagen hochdeutschen Norm orientiert“, zur Folge hat. Was die Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrer

⁵ nach de Cillia 2006b: Linke, Markus (2002): Zum Zusammenhang von Sprache und nationaler Identität in Österreich. Magisterarbeit an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg.

eigenen Sprache betrifft, so sei diese gemäß einer am Institut für Sprachwissenschaft durchgeführten Studie einerseits wichtig und ein „wesentlicher Bestandteil ihrer Identität“ (de Cillia 1997a, S. 117). Die Sprache sei für ÖsterreicherInnen ein „Aspekt der Abgrenzung gegenüber Deutschland, der sehr emotional belastet ist“ (de Cillia 1997a, S. 121). Gleichzeitig ergab dieselbe Studie, dass es in Österreich kaum ein Bewusstsein für einen eigenen österreichischen Standard gebe, und ÖsterreicherInnen ihr eigenes Sprachverhalten eher als umgangssprachlich wahrnehmen (vgl. de Cillia 1997a, S. 124). Daher sei es auch in diesem Bereich notwendig, sprachenpolitische Maßnahmen zu treffen, um die Sprachloyalität der ÖsterreicherInnen zu festigen (vgl. de Cillia 2006a, S. 59).

Zu eben diesem Bereich der Plurizentrik, nämlich der Beurteilung von Standardsprachlichkeit (*standardness*), Gefallen (*pleasantness*) und Verwendungshäufigkeit (*frequency of use*), hat James Pfrehm (2007) im Rahmen seiner Dissertation eine Studie unter österreichischen sowie deutschen StaatsbürgerInnen durchgeführt. Dabei hat sich Pfrehm unterschiedlicher Datenerhebungsmethoden (qualitativ und quantitativ) bedient, um die Beurteilung einer Reihe von Lexemen des österreichischen Standards ebenso wie der jeweiligen bundesdeutschen Entsprechungen bei beiden Zielgruppen – also ÖsterreicherInnen und Deutschen – zu eruieren. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen die von de Cillia (1997a) tendenziell. So kommt Pfrehm zu dem Schluss, dass ÖsterreicherInnen ihre „eigenen“ Wörter zwar sehr wohl als standardsprachlich wahrnehmen (ebenso wie die Deutschen die ihren), gleichzeitig überschattet die bundesdeutsche Varietät jedoch die österreichische (vgl. Pfrehm 2007, S. 71):

- Deutsche beurteilen die Standardsprachlichkeit bundesdeutscher Varianten „hoch“, die österreichischer Ausdrücke jedoch „niedrig“.
- ÖsterreicherInnen beurteilen beide Varianten gleichermaßen als Standard, insgesamt jedoch in einem geringerem Ausmaß als die Deutschen (vgl. Pfrehm 2007, S. 73).

- Deutsche beurteilen ihre eigenen Varianten in einem höheren Ausmaß als Standard als dies die österreichischen Befragten mit ihren tun.
- Österreichisches Deutsch wird von Deutschen als dialektal bzw. umgangssprachlich wahrgenommen (vgl. Pfrehm 2007, S. 72).

Pfrehm fasst diesen Umstand folgendermaßen zusammen (Pfrehm 2007, S. 90):

"Austrians regard the 18 ASG [Anm.: Austrian Standard German] items presented in the quantitative questionnaire as standard, but not as standard as the 18 GSG [Anm.: German Standard German] items, and decidedly less standard than the Germans regard their own 18 words."

Und weiter (ebd.):

"Austrians are significantly more familiar with the 18 GSG words [...] than the Germans are with the 18 ASG items."

Ein ähnliches Bild wie beim Empfinden der Standardsprachlichkeit zeigt sich hinsichtlich der Vertrautheit mit den verschiedenen Varianten. So sind ÖsterreicherInnen zu einem großen Teil mit beiden Varianten vertraut, Deutsche jedoch mit österreichischen Varianten viel weniger als mit ihren eigenen (vgl. Pfrehm 2007, S. 75).

Pfrehm zieht aus diesem Ergebnis den Schluss, dass Deutsche über ein stärker ausgeprägtes sprachliches Identitätsbewusstsein verfügen. Diese Beobachtungen stimmen auch mit den von Clyne (1995 und 2005) und Ammon (1995) beschriebenen Asymmetrien bei plurizentrischen Sprachen sowie der Einstellung dominanter bzw. abhängiger Nationen überein (siehe dazu auch Kapitel 2.1.3 Asymmetrien bei plurizentrischen Sprachen sowie 2.2.1 Asymmetrien innerhalb der deutschen Sprache).

Eine Ursache dafür mag unter anderen die Medienlandschaft sein, die in Österreich sehr stark von Deutschland beeinflusst wird (vgl. Pfrehm 2007, S. 80), was auch von einer befragten Person erwähnt wird:

„Zu beobachten ist auch, dass Kinder sehr leicht und viel häufiger Ausdrücke aus ‚deutschem Deutsch‘ verwenden. (Sat-TV?)“. (ebd.)

Darüber hinaus kam Pfrehm zu dem Ergebnis, dass das Alter und die Bildung der befragten ÖsterreicherInnen eine Rolle bei der Beurteilung der österreichischen Lexeme in jeder Hinsicht (Standardsprachlichkeit, Verwendungshäufigkeit und Gefallen) spielt, und zwar insofern, als ältere und höher gebildete Personen spezifisch österreichische Varianten in der Regel besser beurteilen als jüngere oder weniger gebildete Befragte. Darüber hinaus äußerten vor allem ältere ÖsterreicherInnen Befürchtungen, das österreichische Deutsch könnte von der bundesdeutschen Varietät verdrängt werden (vgl. Pfrehm 2007, S. 78f.):

"Ich verwende österreichisches Deutsch ganz bewusst, um diese Wörter auch bei meinen Kindern im Bewusstsein zu verankern, damit sie nicht aussterben"

2.4 Plurizentrik im DaF/DaZ Unterricht

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Grundlagen des Konzepts der Plurizentrik, des Deutschen als plurizentrischer Sprache sowie die Merkmale des österreichischen Deutsch behandelt wurden, gilt es nun die Relevanz dieses Konzepts im Rahmen des DaF/DaZ Unterrichts zu diskutieren. Dabei soll den Fragen auf den Grund gegangen werden, inwiefern der Einbezug von Plurizentrik in den Unterricht überhaupt relevant ist, welche Faktoren bei der Bewertung dieser Relevanz eine Rolle spielen, und auf welche Art Plurizentrik in angemessener Weise im Unterricht berücksichtigt werden kann.

2.4.1 Die Rolle der Plurizentrik im Unterricht – bisherige Forschungsergebnisse

Vor allem von deutscher Seite wird dem Einbezug der Plurizentrik in den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache wenig Interesse entgegengebracht. Einen entsprechenden Stellenwert genießt das österreichische Deutsch meist in

der Unterrichtspraxis Lehrender – zumindest außerhalb Österreichs. Ob dem auch in Österreich selbst so ist, soll mit der vorliegenden Untersuchung auf den Grund gegangen werden. Dabei werden nicht nur die Notwendigkeit, sondern auch die didaktische Relevanz sowie die Umsetzungsmöglichkeiten in Frage gestellt (vgl. Hägi 2006, S. 102). Außerdem wird argumentiert, dass Lehrkräfte durch den Einbezug der Plurizentrik sowohl durch den zusätzlichen Arbeitsaufwand aber auch aufgrund eines Mangels an ausreichend spezifischen Kenntnissen der jeweiligen Varietäten überfordert wären (vgl. ebd.). Auch ist man vielerorts der Ansicht, Sprachen ließen sich ohne Variation am einfachsten erlernen (vgl. Elspaß 2007, S. 35).

Die Thematisierung der Plurizentrik außerhalb Österreichs (oder auch der Schweiz) erscheint demnach vielen als ein übertriebener Anspruch, dem man häufig mit Aufzählungen von Austriaismen gerecht zu werden versucht (vgl. Fasch 1997, S. 307f.). Vor allem aber außerhalb des deutschen Sprachgebiets ist schon das Bewusstsein über die Existenz verschiedener Varietäten der deutschen Sprache nur mangelhaft vorhanden. So klassifizieren im Rahmen der von Jutta Ransmayr durchgeführten Studie bis zu 60% der Studierenden das österreichische Deutsch als einen Dialekt des Deutschen (vgl. Ransmayr 2006b, S. 40).

Einer der Hauptgründe für die Vernachlässigung unterschiedlicher Varietäten liegt ohne Frage im geringen Wissen über die Existenz derselben, was ein klarer Hinweis auf die vorherrschende monozentrische Sprachauffassung ist (vgl. Ransmayr 2006a, S. 290). Die Annahme von österreichischem Deutsch als Dialekt der bundesdeutschen Varietät als einzig gültige Norm ist weit verbreitet, das Wissen über das österreichische Deutsch beschränkt sich ebenso wie die Vermittlung desselben weitgehend auf einige gängige Austriaismen aus dem lexikalischen Bereich, wobei in Ransmayrs Studie lediglich 8% der Befragten typische österreichische Wörter nennen konnten. Dabei weisen Studierende in den untersuchten Nachbarländern Österreichs (Tschechien und Ungarn) einen deutlich höheren Wissensstand über österreichische Varianten auf als ihre Kollegen in Frankreich und Großbritannien (vgl. ebd.).

Auch Christa Fasch hat als Lektorin an der Karls-Universität Prag die Erfahrung gemacht, dass das Konzept der Plurizentrik in Tschechien „grundsätzlich positiv“ wahrgenommen, und die Behandlung von Merkmalen unterschiedlicher Varietäten in der Ausbildung berücksichtigt wird (vgl. Fasch 1997, S. 309). Trotzdem konnten bei einer im Jahr 1995 durchgeführten Untersuchung nur 16 von 42 Befragten Beispiele österreichischen Deutschs anführen, und auch die, die genannt wurden, stammten vorwiegend aus dem Bereich der Lexik (vgl. ebd.).

Dieses mangelnde Wissen über das Deutsche als eine plurizentrische Sprache führt oft auch dazu, dass die Verwendung von österreichischem Deutsch im Ausland sanktioniert, das heißt als Fehler markiert bzw. korrigiert wird (vgl. Ransmayr 2006a, S. 157f.). So hat Ransmayr in ihrer Studie auch das Korrekturverhalten sowie die Normtoleranz der Lehrenden gegenüber dem österreichischem Deutsch untersucht, indem aus einem vorliegenden Text die jeweils bevorzugte Variante eines Wortpaares ausgewählt, und in weiterer Folge nicht akzeptable Varianten durchgestrichen werden sollten (vgl. Ransmayr 2006a, S. 175). Ein Großteil der Befragten bevorzugte deutlich häufiger die bundesdeutsche Variante.

Victoria Martin kam in ihrer in Großbritannien durchgeführten Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich Studierende, die ein Auslandsjahr in Österreich verbracht hatten, ihres Sprachverhaltens unsicher sind – Martin spricht von einem „sprachlichen Minderwertigkeitsgefühl gegenüber den Studenten, die ihr Auslandsjahr in Deutschland verbracht hatten und folglich das ‚richtige‘ Deutsch beherrschten“ (Martin 1995, S. 139) – und vor allem im Hinblick auf schriftliche Prüfungen versuchen, erworbene Austriazismen abzulegen und sich dem bundesdeutschen Standard anzupassen, „um potentiellen Fehleinschätzungen des Prüfers zuvorzukommen“ (Martin 1995, S. 138). Zwar sei bei den Abschlussprüfungen die Verwendung von Formen, die „der österreichischen Hochsprache entstammen“ (Martin 1995, S. 134) theoretisch möglich, allerdings fehlen den jeweiligen Prüfern meist die entsprechenden Kenntnisse, wodurch auch korrekte Ausdrücke und Satzkonstruktionen oft fälschlicherweise als fehlerhaft angesehen werden (vgl. ebd.). Abgesehen von diesen Prüfungssituationen

empfangen ein großer Teil der Studierenden ihren Aufenthalt in Österreich eher als vorteilhaft, da sie dadurch einen umfassenderen Einblick in die deutschsprachige Realität bekommen hatten und durch die Kenntnis unterschiedlicher Varietäten der deutschen Sprache im Gegensatz zu ihren KollegInnen eine größere Bandbreite von SprecherInnen verstehen (vgl. Martin 1995, S. 136).

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass es hinsichtlich des Stellenwerts des österreichischen Deutsch offensichtlich Ost-West-Unterschiede gibt, also die Skepsis gegenüber der österreichischen Varietät in den Nachbarländern Österreichs wesentlich geringer ist als in Frankreich oder Großbritannien (vgl. Ransmayr 2006a, S. 293). Diese Unterschiede wirken sich auch auf das Korrekturverhalten aus, das in Tschechien und Ungarn wesentlich seltener gegen österreichische Varianten angewandt wird. Ein Grund dafür ist wohl, dass das österreichische Deutsch für diese ostmitteleuropäischen Länder als direkte Nachbarländer Österreichs die primäre Kontaktvarietät und somit am präsentesten ist. Zudem verbindet diese Länder mit Österreich darüber hinaus eine gemeinsame Geschichte und Gemeinsamkeiten in der Sprechkultur (vgl. Muhr 1993c, S. 118).

Aus österreichischer und Schweizer Sicht ist der Einbezug der verschiedenen Varietäten jedoch ohne Zweifel relevant und stellt daher ein zunehmendes Anliegen dar. Aber auch für die Lernenden spielt die Kenntnis – oder zumindest das Verständnis – unterschiedlicher Varietäten zweifellos eine Rolle. Schließlich soll diesen ein möglichst realistisches Bild der zu erlernenden Sprache vermittelt werden (vgl. de Cillia 2006a, S. 58), und die Auffassung einer „einheitlichen“ deutschen Sprache entspricht keineswegs der Realität, der tatsächlichen Sprachsituation im deutschen Sprachraum. Darüber hinaus gilt es natürlich, Deutschlernende vor unangenehmen Überraschungen – vor einem „Praxisschock“ – zu bewahren, wenn diese in ein anderes deutschsprachiges Land als Deutschland reisen (vgl. de Cillia 2006a, S. 58 und Elspaß 2007, S. 35). All diese Tatsachen spiegeln sich auch in der Konzeption der ÖSD und Zertifikat Deutsch Prüfungen wider, welche ebenfalls auf einem plurizentrischen Sprachkonzept beruhen und

die Varietäten aller drei Vollzentren (Deutschland, Österreich, Schweiz) miteinbeziehen.

Selbstverständlich spielen die äußeren Gegebenheiten, die Zusammensetzung der Gruppe, die Umstände sowie der Ort des Lernens eine maßgebliche Rolle bei der Entscheidung, in welchem Ausmaß unterschiedliche Varietäten in den DaF Unterricht eingebracht werden sollen. So gehen Lehrende im nichtdeutschsprachigen Ausland wohl anders damit um als solche, die ihre Sprache in einem der Zielländer unterrichten (vgl. de Cillia 2006a, S. 60). Auch ist es wahrscheinlich von Bedeutung, ob es sich beim Unterricht tatsächlich um Deutsch als Fremdsprache im klassischen Sinne handelt, oder ob vielmehr Deutsch als Zweitsprache unterrichtet wird, also die Lernenden einen dauerhaften Aufenthalt im Zielland planen.

Welche Dinge es dabei zu berücksichtigen gilt, und welche Prinzipien ausschlaggebend für eine erfolgreiche Umsetzung des Plurizentrikkonzepts im Unterricht sein können, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

2.4.2 Unterrichtsgestaltung

Auf welche Weise kann nun der Unterricht so gestaltet werden, dass die verschiedenen Varietäten in angemessenem Ausmaß berücksichtigt werden? Hinsichtlich dieser Problematik kommt zunächst eine Reihe von Fragen auf, die es zu beantworten gilt.

Die erste Frage ist das „**Wann**“, also ab welchem Niveau sollen Lernende mit dem Konzept der Plurizentrik konfrontiert werden? Muhr (2000, S. 34) empfiehlt diesbezüglich den Unterricht so zu gestalten, dass *„die Aufteilung des Deutschen auf verschiedene Länder von Anfang an bewusst [gemacht wird], und [...] anhand von alltagsrelevanten Textsorten aus den drei deutschsprachigen Ländern die wichtigsten Merkmale der nationalen Varietäten [vermittelt werden].“*

Auch Anna Nagy plädiert dafür, das Bewusstsein für unterschiedliche Varietäten von Anfang an zu stärken, und Lernende somit auf die tatsächliche sprachliche

Realität vorzubereiten, damit diese ein entsprechendes Normbewusstsein entwickeln können (vgl. Nagy 1993, S. 68).

Diese erste Frage steht in engem Zusammenhang mit der folgenden, nämlich „wie“ bzw. „in welcher Form“ Plurizentrik im DaF Unterricht gehandhabt werden soll. Sollen nur rezeptive oder auch produktive Fertigkeiten in den verschiedenen Varietäten gelehrt werden? Gilt es dabei eine bestimmte Reihenfolge zu beachten? Hierfür gibt es für Lehrende die Empfehlung, sich zu Beginn, also in den anfänglichen Lernstufen, insbesondere auf Hör- und Lesetexte unterschiedlicher Herkunft zu konzentrieren, auf die konkreten sprachlichen Erscheinungen jedoch nicht im Detail einzugehen (vgl. Muhr 2000, S. 35). Erst ab der Mittelstufe (ca. Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens) sollen Lernende sich intensiv mit den unterschiedlichen sprachlichen Varietäten auseinandersetzen und in weiterer Folge auch in der Lage sein, diese produktiv zu verwenden (vgl. ebd.).

Muhr bezieht sich bei der Frage, was konkret wann unterrichtet werden soll, auf die von ihm als „Allgemeindeutsch“ bezeichnete Schnittmenge zwischen den unterschiedlichen Varietäten, welche einen möglichst großen Kommunikationsradius ermöglicht. (Muhr 2000, S. 31).

Auch Hägi (2007, S. 11) betont die Bedeutung vor allem der rezeptiven Fertigkeiten: *„Für eine maximale Reichweite ist es bei den rezeptiven Fertigkeiten angebracht, bereits in einem relativ frühen Stadium eine möglichst breite Varietätenkompetenz zu vermitteln“.*

Nagy (1993, S. 68) wiederum bezieht sich bei dieser Frage auf János Juhász, der über die Normidealisierung im Fremdsprachenunterricht folgende, auch auf den Einbezug verschiedener Varietäten anzuwendende Auffassung teilt:

„Der Adressat des Unterrichts verlangt die Adressatenbezogenheit der Normidealisierung. Wir sind also gezwungen, idealisierte Normen zu unterrichten. Wie groß der Idealisierungsgrad ist, das hängt vom Ziel und den Möglichkeiten des Unterrichts ab. Je mehr Zeit wir [...] haben, desto

weniger idealisiert sind die Normen, desto differenzierter können wir sie lehren, desto mehr können wir die innersprachlichen Konventionen und die Situationsadäquatheit der Äußerungen berücksichtigen.“ (Juhász 1985, S. 291f.)

Inwieweit, also in welchem Ausmaß, Plurizentrik in den Unterricht mit einbezogen werden kann und soll, hängt also einerseits von den Lernenden selbst, andererseits von den äußeren Gegebenheiten und dem Ziel des Unterrichts ab.

Eine weitere, vielleicht die wichtigste – vor allem aber für DaF Lehrkräfte die wahrscheinlich relevanteste – Fragestellung ist die nach den zu verwendenden **Materialien**. Womit kann eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Varietäten des Deutschen sinnvoll durchgeführt werden? Lehr- und Lernmaterialien spielen im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle, wobei Lehrwerke meist im Mittelpunkt des Lehrgeschehens stehen, weshalb sie auch oft als „heimliche oder stille Lehrpläne“ bezeichnet werden (Hägi 2006, S. 123). Bestehende Lehrwerke werden dem Konzept der Plurizentrik allerdings meist kaum bzw. nur mangelhaft gerecht. Krumm spricht in diesem Zusammenhang von einer „inländischen Brille“, die „das vielfältige Interesse Nichtdeutschsprachiger an der sprachlichen (und kulturellen) Vielfalt des deutschsprachigen Raumes [...] verkennet“ (Krumm 1997, S. 135).

Zwar gibt es teilweise ergänzende Materialien wie zum Beispiel Datenträger mit Hörübungen oder andere Unterlagen zum österreichischen Deutsch, meistens bleiben die Lehrpersonen diesbezüglich allerdings sich selbst und ihrer eigenen Motivation und Kreativität überlassen. Ein Ziel der geplanten Untersuchung ist es daher, die verwendeten Materialien zu ermitteln (mehr dazu in Kapitel 3).

Einige grundsätzliche didaktische Prinzipien zum Einbezug verschiedener Varietäten in den DaF-Unterricht definiert Hägi (2007, S. 12) in ihrem Beitrag „Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht“:

- *das rezeptionsorientierte Prinzip*
- *das exemplarische Prinzip*
- *das lernerorientierte Prinzip*

- *das prozessorientierte Prinzip*

Während das **rezeptionsorientierte Prinzip**, wie die Bezeichnung leicht vermuten lässt, die Vorrangigkeit der rezeptiven Fertigkeiten (Hören, Lesen) betont, bezieht sich das **exemplarische Prinzip** direkt auf die Auswahl des Materials, wobei hier einerseits von möglichst vielfältigem und authentischem Material (vgl. Hägi 2006, S. 120) die Rede ist, gleichzeitig aber auch darauf geachtet werden soll, dass das Konzept der Plurizentrik an sich sowie Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Varietäten anhand ausgewählter exemplarischer Beispiele veranschaulicht werden (vgl. Hägi 2006, S. 121).

Das **lernerorientierte Prinzip** beschreibt den auch als „LernerInnenzentriertheit“ bekannten Grundsatz, dass Lernprozesse von den Lernenden selbst bestimmt werden und auf diese ausgerichtet sind, und der Unterricht in erster Linie auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse dieser abgestimmt sein soll (vgl. Hägi 2006, S. 112 und 121).

Schließlich besagt das **prozessorientierte Prinzip**, dass beim Einbezug unterschiedlicher Varietäten in den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache darauf zu achten ist,

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

Stephan Elspaß schlägt zur praktischen Umsetzung des Plurizentrikkonzepts und zum Umgang mit nationaler und regionaler Variation im Unterricht zwei Dinge vor, die Lehrende unbedingt beachten müssen. Der erste Vorschlag betrifft das **Korrekturverhalten**, wobei Elspaß es als „absurd“ bezeichnet, „‘Abweichungen‘ von traditionellen schriftsprachlichen Normen [...] nicht zuzulassen oder gar als

Fehler zu bewerten“ (Elspaß 2007, S. 35f.). Gerade dieser Umstand, dass Lehrende unterschiedlichen Varietäten gegenüber zwar positiv eingestellt sind, die Verwendung dieser aber „ahnden“, werde dennoch häufig beobachtet. Zu dieser Erkenntnis kam auch Jutta Ransmayr in ihrer Untersuchung, wonach österreichische Ausdrücke oft als falsch gewertet werden (vgl. Ransmayr 2006a, S. 185), während sich die „bundesdeutschen Varianten [...] durchwegs eines deutlich höheren Beliebtheitsgrades erfreuen.“ (Ransmayr 2006a, S. 200).

Mit seinem zweiten Vorschlag, der sich in erster Linie auf Phonetik und Phonologie bezieht, beruft sich Elspaß auf König (1997), der empfiehlt, sich hinsichtlich der Aussprache des Deutschen an den artikulatorischen Verhältnissen und Gegebenheiten der Ausgangssprachen zu orientieren, sich nicht nach einer starren Norm zu richten, sondern „flexibel die gegebene Variation des auf hoher Formstufe tatsächlich Gesprochenen ein[zu]beziehen“ (König 1997, S. 264f.).

Die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im Unterricht hat Sara Hägi (2006) in ihrem Werk *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* in einer empirischen Analyse einer Reihe von **Lehrwerken** untersucht. Was diese Studie betrifft, so zeigt sich, dass der plurizentrische Ansatz nicht überall, und wenn, dann oft nur halbherzig bzw. exemplarisch Einzug in die Lehrwerkspraxis findet. Dabei bleiben die „eigenen“ Varianten im Gegensatz zu den Fremdvarianten in der Regel unmarkiert (vgl. Hägi 2006, S. 129). Oft werden darüber hinaus dialektale mit standardsprachlichen Ausdrücken verwechselt bzw. vermischt (vgl. Hägi 2006, S. 147f.).

Aber nicht nur im engeren sprachlichen Sinn, auch im Bereich der **Landeskunde** weisen zahlreiche Lehrwerke gravierende Mängel auf, indem sie Stereotype, Klischees und Vorurteile vermitteln bzw. bestätigen und dabei oft ein eher touristisch angehauchtes Bild Österreichs aber auch der Schweiz wiedergeben, welches der tatsächlichen Realität kaum entspricht (vgl. Hägi 2006, S. 185ff.).

Aber auch die **Authentizität** mancher Situationen und Beispiele in Lehrwerken ist nicht immer gegeben (vgl. Hägi 2006, S. 193). Ein besonders wichtiger

Stellenwert wird daher neben den Lehrwerken der Verwendung authentischer Materialien zuteil.

In welchem Ausmaß solche authentischen Materialien im Unterricht an österreichischen Sprachschulen tatsächlich eingesetzt werden, welche Art von Materialien dabei gewählt wird und wie Lehrende in Österreich im Allgemeinen mit den unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache umgehen, diese und weitere Fragen zur Methodik im DaF Unterricht hinsichtlich der Plurizentrik und des österreichischen Deutsch stellt sich die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Untersuchung. Diese empirische Studie wird nun im folgenden zweiten Teil der Arbeit ausführlich vorgestellt.

3 Empirische Studie

3.1 Entdeckungszusammenhang

Den Ausgangspunkt für die Durchführung der vorliegenden Untersuchung bildete einerseits die bereits im vorhergegangenen Teil der Arbeit besprochene Studie von Jutta Ransmayr (2006a). Darüber hinaus unterstützten persönliche Erfahrungen im Ausland die Bestrebungen, ein Forschungsprojekt zur Plurizentrik im Rahmen der Fremdsprachendidaktik sowie insbesondere zum österreichischen Deutsch zu verwirklichen.

Wie bereits in den Kapiteln 0 und 2.4 dargestellt, untersuchte Ransmayr (2006a und 2006b) in Ihrer Studie den Status des österreichischen Deutsch an Auslandsgermanistiken in Frankreich, Großbritannien, Tschechien sowie Ungarn. Dabei kam sie zu der Erkenntnis, dass es um das Wissen über das österreichische Deutsch – und ebenso über das Konzept der Plurizentrik im Allgemeinen – in der Regel eher schlecht bestellt ist. Lehrende ebenso wie Studierende beurteilen österreichisches Deutsch sehr oft als einen Dialekt der deutschen Sprache und bewerten meist ausschließlich die bundesdeutsche Varietät als den einzig gültigen Standard.

Das Prestige des österreichischen Deutsch im Ausland ist zwar einerseits durch eine positive Wahrnehmung wie etwa hinsichtlich des angenehmen, „gemütlichen“ Klangbilds geprägt, gleichzeitig wird es aber als schlichtweg falsch beurteilt und im Unterricht dementsprechend korrigiert. Ebenso wird Studierenden vorzugsweise ein Aufenthalt in Deutschland empfohlen, um ihre Sprachkenntnisse in angemessener Weise zu festigen (vgl. Ransmayr 2006a und Martin 1995).

In den Unterricht findet das Konzept der Plurizentrik folglich kaum Einzug, das österreichische Deutsch wird im Ausland in der Regel kaum bis gar nicht behandelt, und wenn doch, beschränkt sich dieser Einbezug in erster Linie auf die Nennung einiger Austriazismen, meist aus dem kulinarischen Bereich.

Auch im Zuge eines Jahres als Sprachassistentin in Frankreich wurden persönliche Erfahrungen gemacht, die in etwa diesem Bild entsprechen: Lehrpersonen haben meistens wenig bis keine Ahnung von der Existenz eines eigenständigen österreichischen Standards, unterrichtet wird demnach ausschließlich die bundesdeutsche Varietät.

3.2 Ziel der Untersuchung

Alle bisherigen Untersuchungen zur Plurizentrik, zur Verwendung unterschiedlicher Varietäten, insbesondere des österreichischen Deutsch – sowohl im muttersprachlichen als auch im Fremdsprachenunterricht – wurden im Ausland bzw. mit Bezug aufs Ausland durchgeführt. Ausgehend von den Erkenntnissen Ransmayrs (2006a), aber auch von anderen Studien wie denen von Markhardt (2005 und 2006), die sich mit dem österreichischen Deutsch im Rahmen der EU auseinandersetzte, oder Hägi (2006), die die Verwendung unterschiedlicher Varietäten in Lehrwerken untersuchte, sowie aufgrund persönlicher Erfahrungen als DaF/DaZ Lektorin wurde eine empirische Untersuchung in Österreich durchgeführt.

In der vorliegenden Studie wurde demnach untersucht, welchen Stellenwert das österreichische Deutsch „im eigenen Land“ hat und welche Einstellung Lehrpersonen in Österreich zum österreichischen Deutsch haben. Außerdem hat sich die Untersuchung zum Ziel gesetzt, das Wissen über das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache bei Unterrichtenden zu ermitteln, und herauszufinden, inwieweit dieses Plurizentrikkonzept im Unterricht berücksichtigt wird.

3.2.1 Hypothesen

Um den zuvor genannten Untersuchungszielen auf den Grund zu gehen, wurden vorab folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Das österreichische Deutsch wird von in Österreich Lehrenden als eigener Standard des Deutschen wahrgenommen.

Von Lehrenden im Ausland wird die Sprache in Österreich zu einem großen Teil als dialektaler Non-Standard wahrgenommen (vgl. Ransmayr 2006a und 2006b), der dementsprechend korrigiert wird. Aber auch den ÖsterreicherInnen selbst mangelt es oft an ausreichendem Bewusstsein bezüglich eines eigenen österreichischen Standards.

In dieser Untersuchung wird davon ausgegangen, dass dieses Standardbewusstsein seitens Lehrender von Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache in Österreich selbst – anders als im Ausland – sehr wohl gegeben ist, und das österreichische Deutsch dementsprechend als eine eigenständige Varietät der deutschen Sprache wahrgenommen und anerkannt wird.

Hypothese 2: Ausgehend von Hypothese 1 wird angenommen, dass die Einstellung zum österreichischen Deutsch hierzulande wesentlich positiver ist als im Ausland.

Die weit verbreitete Wahrnehmung des österreichischen Deutsch als Non-Standard und das mangelnde Wissen vieler Lehrender über die Existenz unterschiedlicher Varietäten führt in weiterer Folge dazu, dass im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache im Ausland meist ausschließlich die bundesdeutsche Varietät gelehrt wird, und spezifisch österreichische Varianten dementsprechend als falsch korrigiert werden (vgl. Ransmayr 2006a und 2006b und Martin 1995). Dies wiederum hat zur Folge, dass Lernende versuchen, sich dem bundesdeutschen Standard anzupassen und die Verwendung österreichischer Varianten bewusst vermeiden (vgl. Martin 1995). Ebenso wird Studierenden der Germanistik im Ausland oft von einem Auslandsaufenthalt in Österreich abgeraten (Ransmayr 2006a) bzw. ein solcher im Gegensatz zu Aufenthalten in Deutschland nicht explizit gefördert (Martin 1995).

Aber nicht nur im Bereich der Lehre, auch auf EU-Ebene hat die österreichische Varietät einen wesentlich geringeren Stellenwert als die bundesdeutsche (vgl. Markhardt 2005 und 2006).

Hypothese 2 geht hier davon aus, dass das österreichische Deutsch „im eigenen Land“ höheres Ansehen genießt, und nicht wie im Ausland im Schatten der bundesdeutschen Varietät steht.

Hypothese 3: Die Vermittlung von österreichischem Deutsch nimmt in Österreich einen wesentlich wichtigeren Stellenwert ein als im Ausland.

Diese Hypothese steht in direkter Verbindung zur vorangegangenen Annahme bezüglich einer positiveren Einstellung zum österreichischen Deutsch. Ausgehend von dieser Einstellung wird angenommen, dass sich diese verstärkt in der Unterrichtspraxis widerspiegelt und das österreichische Deutsch entsprechend in den Unterricht mit einbezogen wird.

3.2.2 Fragestellungen

Aus diesen vorab formulierten Hypothesen ergeben sich drei zentrale Fragestellungen, die durch die empirische Untersuchung beantwortet werden sollen.

1. Welchen Stellenwert hat das österreichische Deutsch bei Lehrenden von Deutsch als Fremdsprache in Österreich?

Diese Fragestellung zielt darauf ab, die Einstellung von Unterrichtenden zur österreichischen Varietät zu ermitteln, und damit der Frage auf den Grund zu gehen, wie das österreichische Deutsch hierzulande im Vergleich zum Ausland wahrgenommen wird.

2. Inwieweit wird das Konzept der Plurizentrik in den Unterricht eingebracht?

Nach einer Ermittlung des Wissens über das Konzept der Plurizentrik unter den Lehrenden soll herausgefunden werden, inwiefern dieses Konzept in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt wird und in welchem Ausmaß es sich im tatsächlichen Unterricht wiederfindet.

3. Welche Materialien werden dabei von den DaF Lehrenden verwendet?

Schließlich soll mittels der vorliegenden Studie untersucht werden, mit welchen Materialien Unterrichtende in Österreich das Konzept der Plurizentrik bzw. das österreichische Deutsch in ihren Unterricht einbeziehen. Da in gängigen Lehrwerken unterschiedliche Varietäten oft kaum bis gar nicht berücksichtigt werden (vgl. Hägi 2006), müssen Lehrende eigene Strategien entwickeln und Materialien einbringen, um dieser Anforderung gerecht zu werden.

Nach Möglichkeit ist darüber hinaus die Beantwortung einer vierten Fragestellung wünschenswert:

4. Gibt es bezüglich der Fragestellungen 1-3 Unterschiede zwischen Lehrenden im DaF und DaZ Bereich?

Da die jeweilige Unterrichtssituation eine wesentliche Rolle bei der Unterrichtsgestaltung spielt, scheint es interessant herauszufinden, ob und inwiefern es Unterschiede zwischen den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache gibt. Wird das österreichische Deutsch bei denjenigen Lernenden, die planen in Österreich zu bleiben (DaZ), eher in den Unterricht mit einbezogen als im klassischen DaF-Unterricht? Erachten DaZ Lehrende demnach die Plurizentrik für wichtiger als Unterrichtende für DaF?

Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen und dadurch die zuvor getroffenen Hypothesen zu bestätigen (oder zu widerlegen), wurde eine empirische Untersuchung in Form einer Fragebogenstudie konzipiert und durchgeführt, welche im folgenden Abschnitt näher dargestellt werden soll.

3.3 Untersuchungsdesign

Nachdem in Kapitel 3.2 das Ziel der vorliegenden Arbeit mittels der ihr zugrunde liegenden Hypothesen und Fragestellungen definiert wurde, soll in diesem Abschnitt nun auf die konkrete Gestaltung und Durchführung der empirischen Untersuchung eingegangen werden. Dazu werden an dieser Stelle die Untersuchungsmethode, die Zielgruppe, sowie der Ablauf der Untersuchung selbst dargestellt.

3.3.1 Untersuchungsmethode

Als Untersuchungsmethode wurde für die vorliegende Studie eine schriftliche Befragung in Form eines Onlinefragebogens gewählt. Diese Methode bietet sowohl den Vorteil, dass auf unkomplizierte Art und Weise eine große Anzahl von Testpersonen erreicht werden kann, als auch, dass die Teilnahme an der Untersuchung für die Befragten selbst einfach und schnell durchzuführen ist. Außerdem ist es durch die Onlineversion des Fragebogens nicht notwendig, dass die TeilnehmerInnen diesen eigenständig retournieren (das Absenden des Fragebogens erfolgt mittels eines einfachen Klicks), was die Hemmschwelle im Vergleich zu „physischen“ Fragebögen deutlich herabsetzt.

Auch für mich selbst als durchführende Person ist diese Art von Untersuchungsmethode als eine der effizientesten anzusehen, da nach der Konzeption und Erstellung des Fragebogens – ein Aufwand der jedoch keinesfalls zu unterschätzen ist – die „Arbeit“ der eigentlichen Befragung auf die Teilnehmenden übertragen wird, die währenddessen sich selbst überlassen sind, und man selbst lediglich für etwaige Rückfragen zur Verfügung steht.

Selbstverständlich lassen sich durch eine solche Art der Befragung auch weniger wünschenswerte Konsequenzen nicht ausschließen, welche sich so äußern können, dass TeilnehmerInnen einer schriftlichen Befragung eher dazu tendieren könnten, verfälschte oder unvollständige Auskünfte zu geben, bzw. aus Bequemlichkeit die meist angebotene Option „weiß nicht“ oder „keine Angabe“ zu wählen. Auf Grund der Natur des Fragebogens kann außerdem nicht weiter in

die Tiefe gegangen werden, es sind keine Rückfragen möglich. Teilweise wird versucht, diesen Umstand durch entsprechende offene Fragen im Fragebogen in einem gewissen Maß auszugleichen (siehe auch Kapitel 3.4 Konzeption des Fragebogens), nichts desto trotz kann natürlich nicht im selben Ausmaß wie etwa bei mündlichen Interviews auf die einzelnen Fragen und Gegebenheiten eingegangen werden.

Da jedoch verständlicherweise nie alle Aspekte einer Problemstellung durch eine einzige Datenerhebungsmethode abgedeckt werden können, habe ich mich im Rahmen dieser Untersuchung für eine Onlinebefragung entschieden. Denn eine solche Befragung scheint für das Ziel der Arbeit, nämlich einen Überblick über die Einstellung und den „Stand der Dinge“ hinsichtlich des Einbezugs von Plurizentrik im österreichischen DaF Unterricht zu bekommen, am besten geeignet zu sein.

3.3.2 Das Sample

Die gewählte Untersuchungsmethode hat zum Ziel, möglichst viele Testpersonen auf möglichst einfachem Weg zu erreichen. Optimal wäre es daher naheliegenderweise, alle in Österreich tätigen Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache zu erreichen. Da dieses Ziel realistischerweise allein auf Grund der sehr heterogenen Bildungslandschaft hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts nicht erreichbar ist, soll die Untersuchung auf Institutionen der Erwachsenenbildung eingeschränkt werden. Hier gestaltet sich auch der Zugang zu potenziellen BefragungsteilnehmerInnen (zumindest theoretisch) nicht allzu kompliziert.

Einerseits bietet der Campus Austria, eine Art Dachverband österreichischer Sprachschulen, unter welchem Institutionen im Bereich DaF vereint sind, einen Überblick über zahlreiche Einrichtungen, die Sprachkurse in Österreich anbieten. Über den Campus Austria, welcher auch online unter der Adresse www.campus-austria.at im Internet erreichbar ist, können sämtliche Kontaktdaten aller Mitgliedsinstitutionen abgerufen werden. Der Campus Austria umfasst insgesamt

13 Sprachschulen in fünf österreichischen Bundesländern (Wien, Salzburg, Steiermark, Kärnten, Tirol), welche in die Untersuchung mit einbezogen wurden. Darüber hinaus wurde der Fragebogen an einen privaten Emailverteiler einer weiteren Wiener Sprachschule versendet. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache stellten die Österreichischen Volkshochschulen den potenziellen Anlaufpunkt erster Wahl dar.

Abgesehen von diesen einfach und direkt zugänglichen Kontakten wurde von Verena Blaschitz außerdem ein von ihr im Rahmen der Evaluation der Wiener Mama lernt Deutsch Kurse⁶ recherchierter E-Mailverteiler von Organisationen, die DaF bzw. DaZ in Österreich anbieten, zur Verfügung gestellt.

Zahlreiche weitere Lehrende im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache konnten über den Newsletter des Österreichischen Verbandes für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache (ÖdaF) erreicht werden.

3.3.3 Ablauf der Untersuchung

Die Konzeption des Fragebogens zählt zu einem der wichtigsten Schritte im Rahmen einer empirischen Untersuchung. Bevor auf den konkreten Aufbau des Fragebogens im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird, soll an dieser zunächst die Vorgehensweise kurz erläutert werden.

Nach der Ausarbeitung des Fragebogens wurde dieser im Internet veröffentlicht, um den potenziellen Testpersonen zur Verfügung zu stehen.

Den nächsten Schritt stellte daraufhin die Kontaktaufnahme mit den möglichen BefragungsteilnehmerInnen dar. Dazu wurden die einzelnen Sprachschulen des Campus Austria sowie der Verband Österreichischer Volkshochschulen zunächst telefonisch bzw. persönlich kontaktiert und um Erlaubnis einer Zusendung des Fragebogenlinks per E-Mail gebeten. Dieses E-Mail inklusive Begleitschreiben sollte daraufhin von den jeweiligen Instituten an sämtliche Lehrenden im Bereich

⁶ vgl. DOROSTKAR, Niku / BLASCHITZ, Verena / de CILLIA, Rudolf (2009): „Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann“. Evaluation und Dokumentation der „Mama lernt Deutsch“-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

DaF bzw. DaZ weitergeleitet werden. Weitere Organisationen (Mama lernt Deutsch-Verteiler, ÖdaF) wurden ausschließlich per E-Mail kontaktiert und um Weiterleitung der Anfrage gebeten.

Auf diese Weise konnte ein umfangreicher Personenkreis auf unkomplizierte Weise erreicht werden, ohne die Anonymität der befragten Personen zu gefährden.

Der Befragungszeitraum erstreckte sich von März – Juni 2009.

3.4 Konzeption des Fragebogens

Als Befragungsmethode wurde also die schriftliche Onlinebefragung gewählt, was die Durchführung der Untersuchung für beide Seiten, sowohl für mich als durchführende Person, aber auch für die Teilnehmenden, relativ einfach und unkompliziert gestalten ließ. Ebendieser Umstand, dass die Befragten beim Ausfüllen des Fragebogens auf sich selbst gestellt waren und keine Möglichkeit zur direkten Rückfrage bzw. für weiterführende Erklärungen hatten, führte dazu, dass ein besonderes Augenmerk auf die Planung und Gestaltung des Fragebogens gelegt werden musste.

3.4.1 Allgemeines zum Fragebogen

Als besonders wichtig und zielführend für die vorliegende Untersuchung erschien dabei ein ausgewogenes Verhältnis zwischen offenen und geschlossenen Fragen. Zwar bedeutet ein großer Anteil offener Fragen sowohl für die Befragten selbst als auch für die Auswertung einen entsprechenden Mehraufwand, vorangegangene „Pilotstudien“ zeigten jedoch, dass erst solche Antwortmöglichkeiten verwertbare Aufschlüsse über die Bedeutung und Interpretationsmöglichkeiten der restlichen Antworten zu geben vermögen. Außerdem hat sich ebenfalls gezeigt, dass die Teilnehmenden diese Möglichkeiten zu einem Großteil sehr gerne in Anspruch nehmen, um ihre Ansichten und Meinungen expliziter darzustellen und zu erläutern.

Insgesamt beinhaltet der Fragebogen (siehe Anhang) 38 Fragen, von denen es sich bei 14 Fragen um offene Fragen handelt. 22 Fragen sind geschlossene Fragen mit einer oder mehreren Auswahlmöglichkeiten, wobei teilweise die Option eines zusätzlichen Textfeldes angeboten wird, für den Fall, dass keine der im Fragebogen genannten Möglichkeiten auf den/die TeilnehmerIn zutreffend ist (z.B. bei Frage 36 nach erworbenen Zusatzqualifikationen, Frage 24 bezüglich der Verwendung authentischer Materialien oder Frage 26 zur Herkunft der verwendeten Materialien).

Bei zwei Fragen (Frage 7 - Relevanz der Unterschiede zwischen den verschiedenen nationalen Varietäten sowie Frage 21 - Wichtigkeit der Vermittlung von österreichischem Deutsch) werden die BefragungsteilnehmerInnen in Form einer Likert-Skala um eine Bewertung gebeten, was insbesondere der Einstellungsmessung dient. In beiden Fällen wurde eine 4-stufige Skala gewählt, um die Befragten quasi zu einer Meinung zu „zwingen“ und so eine Häufung in der Mitte zu vermeiden.

3.4.2 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen selbst gliedert sich in vier Teile, mit Hilfe derer jeweils unterschiedliche Aspekte des der Untersuchung zu Grunde liegenden Themenbereichs beleuchtet und somit die zuvor formulierten Fragestellungen beantwortet werden sollen.

Konkret umfasst der konzipierte Fragebogen folgende Aspekte, welche im Anschluss näher erläutert werden sollen:

- Allgemeines
- Spracheinstellung
- Methodik
- Fragen zur Person

Im ersten Teil werden kurz einige allgemeine Fragen zur Tätigkeit der Befragten in ihrer Rolle als DaF/DaZ-Lehrkräfte gestellt. Diese Fragen dienen zum einen dazu, die Antworten allenfalls nach Institutionen oder auch nach Auswahl der

Lehrwerke zu differenzieren, zum anderen aber auch dazu, etwaige institutionelle Vorgaben vorweg zu definieren. Darüber hinaus werden die Befragten in diesem Teil des Fragebogens nach ihrem hauptsächlichen Tätigkeitsgebiet (Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache) gefragt, ein Punkt, der für die Auswertung hinsichtlich der Fragestellung zu Unterschieden im Umgang mit Plurizentrik zwischen den Bereichen DaF und DaZ von besonderer Bedeutung ist.

Der folgende zweite Teil des Fragebogens zielt in erster Linie darauf ab, die Spracheinstellung der BefragungsteilnehmerInnen zu ermitteln. Dabei wird insbesondere auf die Unterschiede zwischen den verschiedenen Varietäten des Deutschen, deren Wahrnehmung durch und Bedeutung für die Befragten, sowie deren Unterrichtsrelevanz eingegangen.

Den Kern der Untersuchung bildet der dritte Teil des Fragebogens, der sich mit der konkreten Unterrichtsgestaltung der Lehrenden, aber auch mit deren Wissen über das Konzept der Plurizentrik und den Einbezug dieses in ihren Unterricht, auseinander setzt. Mittels der Fragen in diesem Teil sollen die vorweg getroffenen Hypothesen bestätigt bzw. widerlegt und so die jeweiligen Fragestellungen beantwortet werden.

Abschließend werden einige allgemeine Fragen zur Person selbst sowie zu deren Ausbildung und Tätigkeit als DaF-Lehrkraft gestellt, welche etwaige statistische Auswertungen der Ergebnisse nach ausgewählten Kriterien ermöglichen sollen.

Der vollständige Fragebogen ist dem Anhang zu entnehmen.

3.4.3 Auswertung

Nach Abschluss der Datenerhebung Ende Juni 2009 wurden die Rückläufe zunächst nach bestimmten Kriterien selektiert. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit dezidiert um eine Untersuchung über Status und Einbezug von österreichischem Deutsch und Plurizentrik *in Österreich* handelt, mussten Antworten von Lehrenden außerhalb Österreichs aussortiert werden. Ebenso wurden doppelte und unvollständige Fragebögen entfernt.

Miteinbezogen wurden hingegen auch vereinzelt vorkommende Rückmeldungen von Lehrenden im formalen Bildungsbereich (Hauptschule, Handelsschule bzw. –akademie, AHS und Volksschule).

Die Analyse der so gewonnenen Daten erfolgte daraufhin in erster Linie deskriptiv. Die zahlreichen offenen Fragen wurden qualitativ ausgewertet und zusammengefasst. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse folgt nun in Kapitel 4.

4 Darstellung der Ergebnisse

Die im vorangegangenen Kapitel vorgestellte empirische Studie hat sich zum Ziel gesetzt, die Wahrnehmung des österreichischen Deutsch und die Einstellung zu demselben sowie den Einbezug unterschiedlicher Varietäten in den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache in Österreich (im Vergleich zu vorangegangenen Studien im Ausland) zu untersuchen.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Studie ausführlich dargestellt. Analog zur Konzeption des Fragebogens werden hier zunächst allgemeine Ergebnisse und Rahmenbedingungen, unter welchen die Befragten tätig sind, erläutert, wobei auch gleich an dieser Stelle persönliche Daten der Lehrenden zusammengefasst werden. In weiterer Folge sollen die Ergebnisse zur Spracheinstellung der UntersuchungsteilnehmerInnen sowie zu deren Wahrnehmung hinsichtlich der Varietäten der deutschen Sprache präsentiert und diskutiert werden. In Abschnitt 0 wird daraufhin auf Rückmeldungen zur konkreten Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung des Plurizentrikkonzepts eingegangen.

Abschließend wird versucht, aus gewonnenen Ergebnissen Schlussfolgerungen zu ziehen und mögliche Verwertungsansätze zu liefern.

4.1 Allgemeines

Im Befragungszeitraum zwischen März und Juni 2009 konnten insgesamt 173 verwertbare Rückmeldungen gewonnen werden. Um die befragte Gruppe etwas genauer zu beschreiben, folgt an dieser Stelle eine kurze Übersicht zu Tätigkeitsort, Herkunft und Ausbildung der UntersuchungsteilnehmerInnen. Darüber hinaus werden Rahmenbedingungen wie der Tätigkeitsbereich (DaF oder DaZ), die Verwendung von Lehrwerken sowie etwaige institutionelle Vorgaben diesbezüglich abgeklärt.

4.1.1 Tätigkeitsort

Die mit Abstand meisten Befragten gehen einer Lehrtätigkeit in Wien nach, nämlich 95 Personen (55%). 15 Befragte (9%) unterrichten in der Steiermark, 10 (6%) in Vorarlberg, 6 (4%) in Kärnten, die restlichen Bundesländer sind mit 2-5 Befragten vertreten. Allerdings gibt es mit 18% (31 Befragte) einen relativ hohen Anteil von Rückmeldungen, die keinem bestimmten Bundesland zugeordnet werden konnten. Außer Zweifel bleibt jedoch, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte in der Bundeshauptstadt tätig ist.

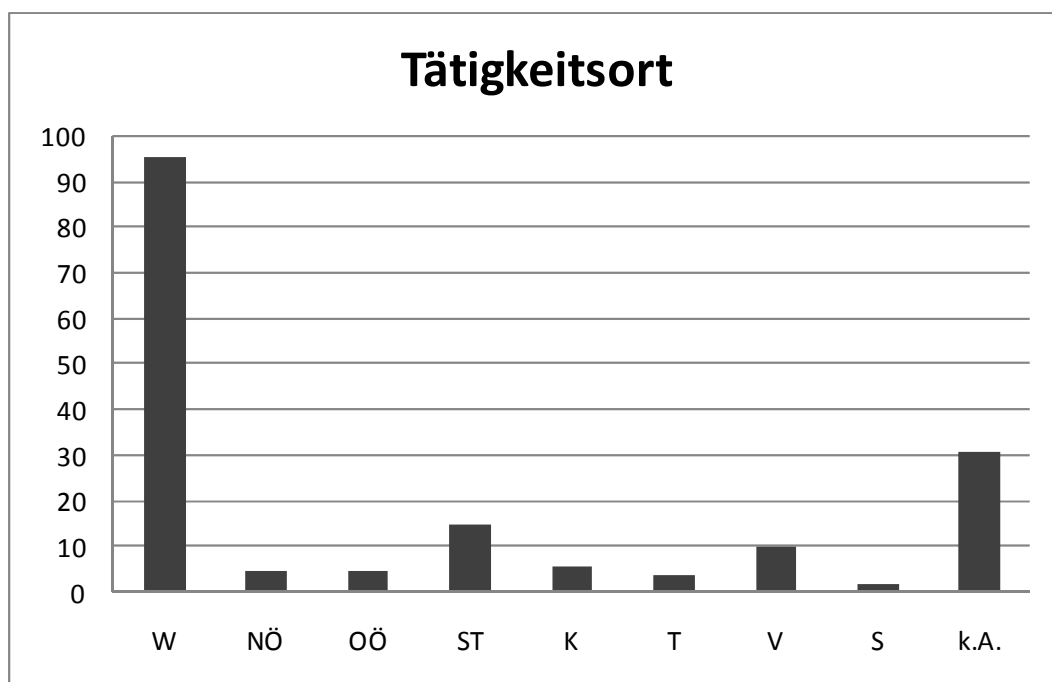


Abbildung 3: Tätigkeitsort der Befragten

4.1.2 Herkunft der Befragten

134 (77%) UntersuchungsteilnehmerInnen wurden in Österreich geboren, 136 (78%) wuchsen in Österreich auf. 12 (7%) Befragte wuchsen im deutschsprachigen Ausland auf, 10 (6%) im nichtdeutschsprachigen Ausland und 15 (9%) Personen machten keine Angabe über ihre Herkunft.

4.1.3 Ausbildung der Befragten

71% der Lehrkräfte (123 Befragte) haben ein Hochschulstudium abgeschlossen. Weitere 19% (33 Befragte) verfügen über eine Matura. 2 Personen gaben an, einen Lehrabschluss zu haben und 9% (15 Befragte) machten keine Angaben über ihre Ausbildung.

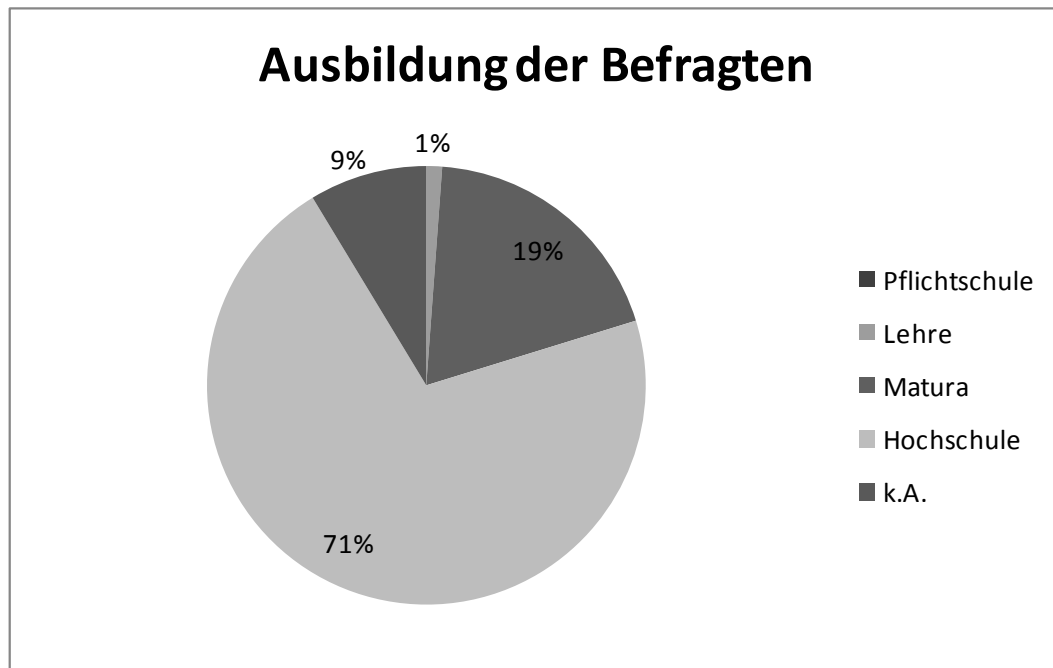


Abbildung 4: Ausbildung der Befragten

Die jeweiligen Studienrichtungen (abgeschlossener oder laufender Studien) sind breit gefächert, Mehrfachnennungen waren möglich. 40 Befragte (23%) gaben demnach an, ein Diplomstudium Germanistik absolviert zu haben, oder gerade zu studieren, 37 (21%) ein Germanistik Lehramtsstudium. 28 Befragte (16%) studier(t)en ein anderes Lehramt. 22% der Befragten (38 Personen) studier(t)en eine andere philologische Studienrichtung, wobei Anglistik/Amerikanistik, Arabistik, Romanistik, Slawistik, Turkologie, Nederlandistik, Skandinavistik, Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft, Komparatistik, sowie Übersetzen und Dolmetschen (Translationswissenschaften) genannt wurden. Die meisten Nennungen, nämlich 42 (24% aller Befragten), gab es für andere Studienrichtungen, zu denen Politikwissenschaften, europäisches

Bildungsmanagement, Philosophie, Semiotik, Geschichte, Betriebswirtschaft, Kultur- und Sozialanthropologie, Pädagogik, Religionspädagogik, Psychologie, Musikwissenschaften bzw. Musikpädagogik, Ethnologie, Literaturwissenschaft, Theater-, Film-, und Medienwissenschaften und Kunstgeschichte zählen, wobei diese in vielen Fällen in Verbindung mit einer philologischen Studienrichtung genannt wurden. Auch Absolventen Pädagogischer Akademien fallen zum Großteil in diese Kategorie (einige wenige gaben „kein Studium“ an). Interessanterweise wurden in dieser Sparte auch Angaben wie Deutsche Philologie, Sprachwissenschaft und Übersetzen/Dolmetschen gefunden.

Was den Teil betrifft, der den Punkt „kein Studium“ ausgewählt hat, so nannte eine Person „Ausbildung zur Volks- bzw. Hauptschullehrerin“, zwei weitere Person führte an dieser Stelle DaF/DaZ Lehrgänge an.

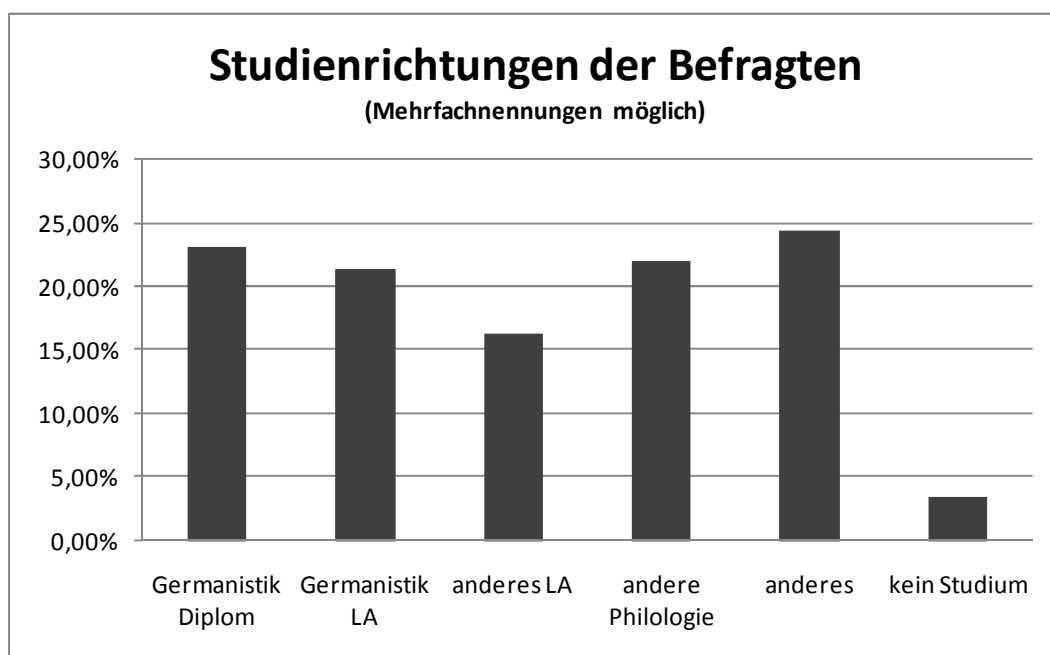


Abbildung 5: Studienrichtungen der Befragten

Von allen Befragten verfügt gut die Hälfte (51% bzw. 89 Personen) über eine abgeschlossene Zusatzqualifikation für DaF/DaZ, weitere 9% (15 Befragte) sind gerade dabei, eine solche Zusatzqualifikation zu erwerben. Knapp ein Drittel 31% bzw. 53 Lehrkräfte) verfügt über keine DaF/DaZ Zusatzqualifikation, und 9% der Befragten (16 Personen) machten keine Angaben darüber.

Was die jeweiligen Institutionen betrifft, in denen die Lehrkräfte tätig sind, so reichen diese von Universitätssprachenzentren (in Wien, Graz, Klagenfurt, Salzburg und Innsbruck) über Volkshochschulen in ganz Österreich, bekannte Bildungs- und Beratungseinrichtungen wie beispielsweise das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI), das Berufsförderungsinstitut (bfi) oder die Arbeiterkammer (AK), privat geführte Sprachschulen bzw. Sprachreiseveranstalter, bis hin zu MigrantInnenorganisationen, sozialen Einrichtungen und privaten Vereinen.

4.1.4 Tätigkeitsbereiche (DaF / DaZ)

Hinsichtlich des jeweiligen Tätigkeitsbereichs (DaF oder DaZ), gaben 91 Befragte (53%) an, im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig zu sein, 76 Befragte (44%) im Bereich Deutsch als Zweitsprache, und 6 Befragte (3%) wählten entweder die Option „weiß nicht“ oder machten keine Angabe über ihren Tätigkeitsbereich. Die Befragten sind also relativ ausgeglichen in den Bereichen DaF und DaZ tätig, mit einer leichten Mehrheit an DaF Lehrkräften.

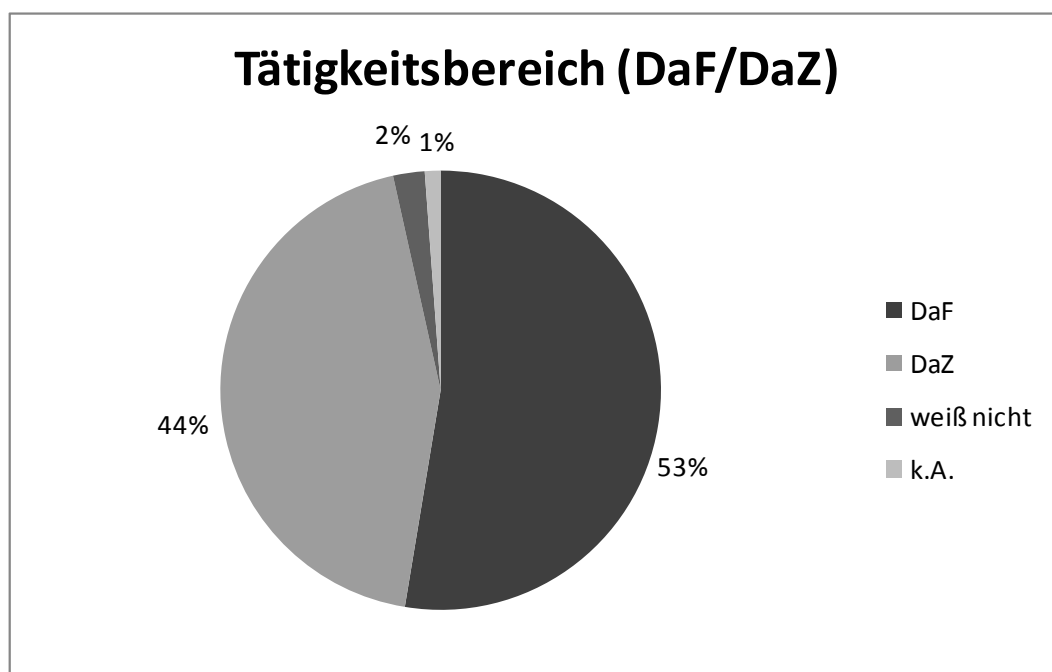


Abbildung 6: Tätigkeitsbereich der Befragten

4.1.5 Tätigkeitsdauer

Beinahe die Hälfte aller BefragungsteilnehmerInnen (82 bzw. 47%) ist seit über 5 Jahren als Lehrkraft für DaF/DaZ tätig. Weitere 26% (45 Personen) unterrichten zwischen 2 und 5 Jahren. 17 Befragte üben die Tätigkeit seit 1-2 Jahren aus, 8 seit 6-12 Monaten und 3 Personen seit weniger als 6 Monaten. 18 Personen (10%) machten keine Angaben über die Dauer ihrer Tätigkeit als DaF/DaZ Lehrkraft.

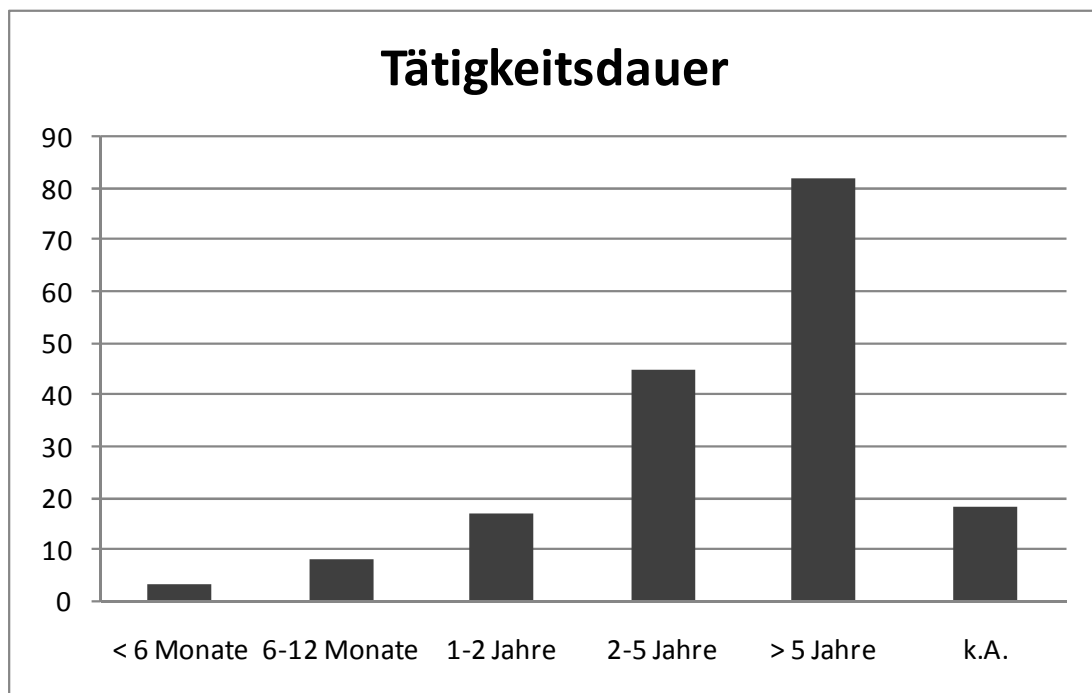


Abbildung 7: Tätigkeitsdauer

4.1.6 Verwendung von Lehrwerken

Da die Verwendung von Lehrwerken den Aufbau und Ablauf des Fremdsprachenunterrichts oft maßgeblich beeinflusst, wurden die TeilnehmerInnen gefragt, ob sie generell kurstragende Lehrwerke im Rahmen ihres Unterrichts verwenden, und wenn ja, ob die Wahl dieser Lehrwerke auf institutionellen Vorgaben beruht oder diese bei der jeweiligen Lehrperson selbst liegt.

Von den 173 befragten Personen gaben 106 (61%) an, Lehrwerke in ihrem Unterricht zu verwenden. 65 (38%) Befragte verwenden keine Lehrwerke, die restlichen 2 TeilnehmerInnen machten darüber keine Angabe.

Was die Auswahl der Lehrwerke betrifft, ist diese in 42% der Fälle (72 Befragte) vorgegeben, 36% (62 Personen) wählen ihre Lehrwerke selbst aus. Interessant ist hier die Beobachtung, dass insgesamt 77% aller BefragungsteilnehmerInnen diese Frage beantworteten und nur 23% keine Angaben machten, obwohl sich die Frage in erster Linie an diejenigen TeilnehmerInnen richtete, welche die vorhergehende Frage nach den Lehrwerken mit „ja“ beantwortet hatten (61%). Dies mag vielleicht darauf zurückzuführen sein, dass obwohl keine *kurstragenden* Lehrwerke verwendet werden, doch hin und wieder das eine oder andere Lehr- oder Arbeitsbuch – oder Ausschnitte solcher – zu Unterrichtszwecken herangezogen wird.

Konkret werden an Institutionen, wo die Lehrwerke vorgegeben sind, sehr häufig die Hueber Lehrwerke Themen (Themen neu), Tangram, Schritte bzw. Schritte international, em und Delfin sowie das Lehrwerk „Aspekte“ von Langenscheidt verwendet. Zweimal wurden darüber hinaus die Lehrwerke Optimal 1A (Langenscheidt) und Lagune (Hueber) erwähnt, je einmal Ping Pong (Hueber), Genial (Langenscheidt) und Pluspunkt Deutsch (Cornelsen).

Bei all diesen Titeln handelt es sich um deutschlandzentrierte Lehrwerke, die jedoch zum Teil über Zusatzmaterialien für den Unterricht in Österreich verfügen (z.B. Tangram Österreich-Materialien, vgl. Hägi 2005, S. 112). Abgesehen davon erfolgt die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes innerhalb dieser Lehrwerke – vor allem in Überarbeitungen etablierter Lehrwerken wie Themen – meist additiv, etwa durch die Anführung einiger lexiklischer Varianten am Ende eines Kapitels (vgl. Hägi 2005, S. 182). Von einem integrativen Ansatz laut dann gesprochen, wenn „das Vorkommen nationaler Varietäten nicht jedes Mal explizit motiviert wird“ (ebd.). Von den oben genannten Lehrwerken beruht gemäß Hägis Untersuchung keines auf diesem Ansatz.

Eigene Kursmaterialien wurden vom Österreichischen Integrationsfonds, inlingua, Berlitz und dem Institut für innovative Sozialprojekte (ISOP), und der VHS Götzis entwickelt, wobei letztere nicht nur von den Volkshochschulen sondern auch von anderen Kursanbietern in Vorarlberg verwendet werden.

Die Auswahl der Lehrwerke von Lehrkräften ohne institutionelle Vorgaben unterscheidet sich von den oben genannten insofern, als eine höhere Bandbreite an Lehrwerken (und anderen Materialien genannt wird). Zusätzlich zu den bereits erwähnten Lehrwerken werden von Lehrkräften folgende Materialien verwendet:

- Dimensionen (Hueber)
- Du und Deutsch (Zalozba Obzorja, Maribor/ ÖBV&hpt)
- Deutsch positiv! (ÖBV)
- Passwort deutsch (Klett)
- DiG Materialien (Universität Graz)
- Ideen (Hueber)
- Unterwegs (Langenscheidt)
- Mittelpunkt (Klett)
- Dialog Beruf (Hueber)
- Der Auftrag (Langenscheidt)
- Berliner Platz (Langenscheidt)
- Sprache heute (ÖBV&hpt)
- Ziel (Hueber)
- Sichtwechsel (Klett)
- Vorstufe Deutsch (Büchler)
- ÖIF Arbeitsmappe (ÖIF)
- Von Mund zu Mund (VHS Götzis)

An dieser Auflistung ist sehr schön zu erkennen, dass Lehrende, die ihre Lehrwerke bzw. Unterrichtsmaterialien selbst auswählen können, ein wesentlich breiter gefächertes Spektrum an Materialien verwenden und außerdem gerne auf Werke österreichischer Herausgeber zurückgreifen, was bei den vorgegebenen Lehrwerken bis auf wenige Ausnahmen kaum der Fall ist.

Besonders zu erwähnen ist hier das Lehrwerk *Dimensionen*, welches auf dem D-A-CH Konzept beruht und dementsprechend „die nationalen Varietäten durchgängig und selbstverständlich nebeneinander präsentiert“ und „viel anschauliches und authentisches plurizentrisches Material [bietet]“ (Hägi 2005, S. 182f.).

Zu beobachten ist dabei, dass abgesehen von traditionellen DaF/DaZ Lehrwerken auch Schulbücher für Deutsch (als Muttersprache) zur Verwendung kommen. Eine in Vorarlberg tätige Lehrperson gab außerdem an, Lehrwerke aus der Schweiz zu verwenden. Weitere zwei befragte Personen gaben bei den verwendeten Lehrwerken „Mama lernt Deutsch an“. In diesen Fällen ist allerdings nicht klar, ob sich die Befragten dabei auf Materialien der österreichischen „Mama lernt Deutsch“ Kurse oder auf das deutsche Lehrwerk „Mama lernt Deutsch“ (Klett) beziehen. Sehr gerne werden von Lehrenden darüber hinaus auch eigene Materialien verwendet.

4.2 Spracheinstellung

Im zweiten Teil des Fragebogens sollte die Spracheinstellung der Befragten, ihre Wahrnehmung der Unterschiede zwischen den verschiedenen Varietäten sowie die Unterrichtsrelevanz dieser Unterschiede im Sinne der Befragten ermittelt werden.

4.2.1 Unterschiede in der Standardsprache

Die erste Frage in diesem Abschnitt des Fragebogens bezog sich auf die Unterschiede in der Standardsprache:

„Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede in der Standardsprache wie sie in Deutschland, Österreich und der Schweiz gesprochen wird?“

167 Personen (96%) beantworteten diese Frage mit „Ja“, 1 Person (<1%) wählte die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“, und 5 Befragte (3%) beantworteten diese

Frage nicht. So gut wie allen TeilnehmerInnen sind sich demnach der existierenden Unterschiede zwischen den verschiedenen Varietäten bewusst.

4.2.2 Relevanz der Unterschiede

Die darauf folgende Frage bezog sich auf die Relevanz dieser Unterschiede nach Meinung der Befragten. Dabei konnte die jeweilige Ansicht auf einer vierstelligen Skala von „sehr relevant“ bis „nicht relevant“ zum Ausdruck gebracht werden.

Insgesamt erachten knapp 61% der TeilnehmerInnen (105 Personen) die Unterschiede als sehr relevant oder relevant, wobei 82 Befragte (47,5%) die Möglichkeit „relevant“, 23 Befragte (13%) die Option „sehr relevant“ wählten.

Auf der anderen Seite beurteilen 36% (63 Befragte) die Unterschiede als wenig bis nicht relevant, von denen 32% (56 Befragte) auf „wenig relevant“ und 4% (7 Befragte) auf „nicht relevant“ entfallen. 5 Personen gaben keine Angabe zur Relevanz der Unterschiede.

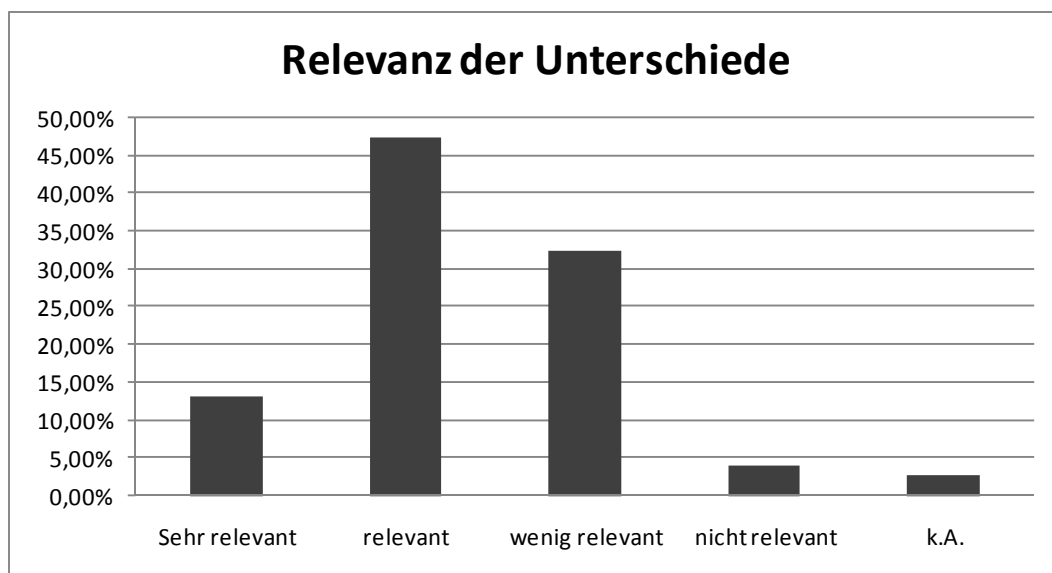


Abbildung 8: Relevanz der Unterschiede

In diesem Zusammenhang lohnt es sich, einen genaueren Blick auf die **Begründungen** zu werfen.

Von den 23 Befragten, die die Unterschiede als „**sehr relevant**“ erachteten, gaben 20 eine Erklärung für diese Einschätzung ab, wobei sich die Antworten auf unterschiedliche Aspekte der Sprache beziehen. Während einige Befragte das Verständnis und die Kommunikation betonen („*Unsere TN müssen für das „echte“ Leben bereit sein*“), wird von anderen der kulturelle und gleichzeitig auch identitätsstiftende Aspekt der Sprache in den Vordergrund gestellt:

„Weil gewisse Wörter im Alltag in Österreich nicht verwendet werden, die in Deutschland üblich sind. Und auch unsere Sprache einzigartig machen - uns aus machen!“⁷

Auch die Bedeutung der Unterschiede für den Unterricht wird hier deutlich:

„Ich möchte meinen Schülern, das gilt vor allem für Erwachsene, schon den Unterschied z.B. zwischen Österreich u Deutschland aufzeigen. Die Lehrbücher kommen doch alle aus Deutschland und wir Österreicher drücken uns schon etwas anders aus.“

Eine Person spricht bereits an dieser Stelle explizit vom Deutschen als einer plurizentrischen Sprache.

Der größte Anteil an Antworten ist für die Bewertung „**relevant**“ zu finden. Auch hier gab ein großer Teil der Befragten, die diesen Punkt wählten, eine nähere Begründung an. Insgesamt unterscheiden sich die Begründungen nicht wesentlich von jenen, die von Personen gegeben wurden, die die Unterschiede als „sehr relevant“ erachten. Auch hier schaffen die meisten Befragten eine direkte Verbindung zum Unterricht von Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache. Ein Großteil der Antworten bezieht sich auf die Kommunikationsfähigkeit und das Zurechtkommen in Alltagssituationen.

„Weil das Deutsch, das meine StudentInnen im Klassenraum hören nicht immer dem entspricht, was sie in der freien "Wildbahn" hören.“

⁷ Die im folgenden Abschnitt erwähnten Zitate entstammen aus den Antworten des Fragebogens und wurden bis auf die Anpassung von Groß- und Kleinschreibung wörtlich übernommen, weshalb diese Rechtschreib- bzw. Tippfehler sowie unvollständige Sätze enthalten können.

„Weil es um soziale Kompetenzen geht und in Österreich beispielsweise ein Sackerl und keine Tüte getragen wird...“

Von vielen Lehrenden wird in diesem Zusammenhang die Situationsbezogenheit zur Sprache gebracht:

„Lernende sollten die Varietät ihres Kursortes beherrschen“

Dabei wird auch die Diskrepanz zwischen (deutschen) Lehrwerken und tatsächlichem Leben (in Österreich) erwähnt, und auf die weit verbreitete Annahme, nur in Deutschland werde „richtiges“ Deutsch gesprochen, aufmerksam gemacht:

„Für mich ist das insofern relevant, als dass die Lehrwerke aus Deutschland stammen und die Studenten oft nicht glauben wollen, dass es auch richtige standardsprachlichen Varianten gibt.“

„Ich werde von den TeilnehmerInnen häufig auf die Unterschiede angesprochen, die meisten fallen aber dem Irrtum anher, dass nur in Deutschland "richtiges" Deutsch gesprochen wird.“

In Zusammenhang mit dieser häufig anzutreffenden Auffassung steht auch ein weiterer Punkt, der von einigen Befragten erwähnt wird, nämlich den Lernenden das Konzept plurizentrischer Sprachen deutlich zu machen:

„Erstens ist das Bewusstsein, dass Deutsch nicht gleich Deutsch ist, wichtig [...]“

„Es ist wichtig, den Sprachkontext und unterschiedliche Normen bewußt zu machen“

Interessanterweise befindet sich unter den Antworten allerdings auch die eine oder andere Aussage, die sich nicht auf die Standardvarietäten, sondern vielmehr auf Dialekte bezieht:

„Regionale Dialekte unterscheiden sich stark von der Standardsprache Deutsch.“

„Völlig unterschiedliche Dialekte, selbst wenn die Leute sich bemühen, Hochdeutsch zu sprechen, sind die Unterschiede im Klang sehr stark und für einen Fremden oft schwer verständlich“

„Gelerntes Hochdeutsch unterscheidet sich relevant vom meist mündlich gebrauchtem Dialekt, sowohl auf Basis des Wortschatzes, als auch in der Aussprache.“

„Tlw. große Lexikunterschiede, die tlw. doch dialektal gefärbte Aussprache erschwert das Verstehen ...“

Dieser Umstand lässt die Vermutung aufkommen, dass sich Lehrende in Österreich der Unterschiede zwischen den Varietäten zwar bewusst sind, es aber noch an ausreichendem Bewusstsein für die Unterscheidung von Standard und Nonstandard mangelt. Die Konzepte österreichischer Standardsprache und Dialekt scheinen nach wie vor vermischt zu werden. Dies bestätigen auch die Untersuchungen von de Cillia, wonach sich ÖsterreicherInnen ihrer eigenen Sprachverwendung größtenteils unsicher sind und diese oft als umgangssprachlich erachten (vgl. de Cillia 1997a, S. 124).

Anders sehen die Begründungen derjenigen TeilnehmerInnen aus, die die Unterschiede in den Standardsprachen als **wenig oder nicht relevant** beurteilen. Die jeweiligen Begründungen auf diese Antworten unterscheiden sich wenig, je nachdem ob „nicht relevant“ oder „wenig relevant“ angegeben wurde. Insgesamt werden die Unterschiede von diesen Befragten als geringer und weniger verständnishemmend angesehen.

„Grundlegendes ist identisch“

„Unterschiede ja, aber in stand.sprache betreffen sie nur einige vokabel und haben/sein als hilfsverb“

„Sind nur ein paar Kleinigkeiten, wie zum Beispiel ander Wörter oder anderer Artikel“

„Da es um die Standardsprache geht, können die Unterschiede nicht so extrem sein, dass man sich nicht deswegen nicht verständigen könnte. Daher sind sie meiner Meinung nach nicht wirklich relevant.“

„Weil das Grundverständnis normalerweise auf jeden Fall gegeben ist“

„Bis zu relativ hohem Niveau (C1) spielen Unterschiede für Lerner keine Rolle.“

„Weil es überall ja auch einen einigermaßen gemeinsamen Standard gibt“

Gleichzeitig wird vermehrt auf größere Relevanz regionaler Variation verwiesen.

„Weil in etwa 99,9 Prozent der Sprache gleich ist und wahrscheinlich die Unterschiede zwischen z.b. einem bayrischen Sprecher und einem Oberösterreichischem Sprecher kleiner sind als etwa zwischen einem Münchner und einem Berliner.“

„Weil Ausländer den jeweiligen regionalen Dialekt erlernen sollen“

Auch hier werden teilweise Unklarheiten was Standard und Nonstandard betrifft offenbar:

„Hochsprache ist verbindlich;“

Andere wiederum vertreten die Meinung, dass die Bedeutung von Plurizentrik im DaF/DaZ Unterricht eine untergeordnete Rolle spielt, da es andere Prioritäten gebe:

„Im DAF-Unterricht haben die Lernenden andere Prioritäten: Syntax, Lexik etc., die nicht direkt von der Plurizentristik betroffen sind“

„Da die Sprachdefizite unseres Schülerklientels viele eklatantere Probleme (RS, GR und Ausdruck betreffend) offenbaren!“

Nichts desto trotz ist das Bewusstsein für die Bedeutung der Unterschiede auch bei dieser Gruppe erkennbar:

„Die Gemeinsamkeiten überwiegen, aber es ist wichtig, dass die SchülerInnen alle Varietäten verstehen können.“

„Es ist gut die Unterschiede zu zeigen und zu kennen. Für Personen, z.B. MigrantInnen, die nur hier leben, ist es wichtiger, die Varianten zu kennen, die in der Region verwendet werden.“

Besonders die Situationsbezogenheit wird hier deutlich gemacht:

„Kommt auf die momentane Situation der SchülerInnen an-wo leben sie gerade und welche Standardsprache brauchen sie im Alltag“

Interessante Ansätze liefert eine befragte Person, die sich der Unterschiede zwar durchaus bewusst und welcher auch das Plurizentrikkonzept bekannt ist, die die Relevanz dieser Unterschiede allerdings nicht aufgrund von Geringfügigkeit als weniger relevant erachtet, sondern vielmehr die Gleichwertigkeit der Varietäten in den Vordergrund stellt:

„Deutsch ist plurizentrisch, die Ausdrucksweisen der verschiedenen Staaten, aber auch die Unterschiede innerhalb der BRD (ich bin/habe gesessen) sollten gleichberechtigt sein, ohne dass der Anspruch auf Hochdeutsch aufgegeben wird.“

All diese Aussagen bestätigen weitgehend Ergebnisse der Spracheinstellungsforschung, der zufolge das Konzept der Plurizentrik zwar bekannt ist, in der praktischen Umsetzung jedoch nach wie vor die monozentrische Auffassung vorherrschend ist. Ein Grund dafür mag im bereits zuvor mehrmals erwähnte mangelnden „Selbstbewusstsein der SprecherInnen der A-Varietäten“ liegen (vgl. de Cillia 2006, S. 57), aber auch „im Lehr- und

Lernbetrieb an Universitäten, dort, wo die zukünftigen Deutschlehrer und -lehrerinnen ausgebildet werden“ (ebd.). Die Rolle der Ausbildung wird weiter unten noch näher analysiert (siehe dazu Kapitel 4.3.6 Plurizentrik in der Ausbildung).

Einen sehr interessanter Aspekt offenbart bei der oben erwähnten Frage die Differenzierung nach Tätigkeitsbereich, also nach Befragten, die im DaF- und solchen, die im DaZ- Bereich tätig sind. Die folgende Abbildung illustriert den Unterschied:

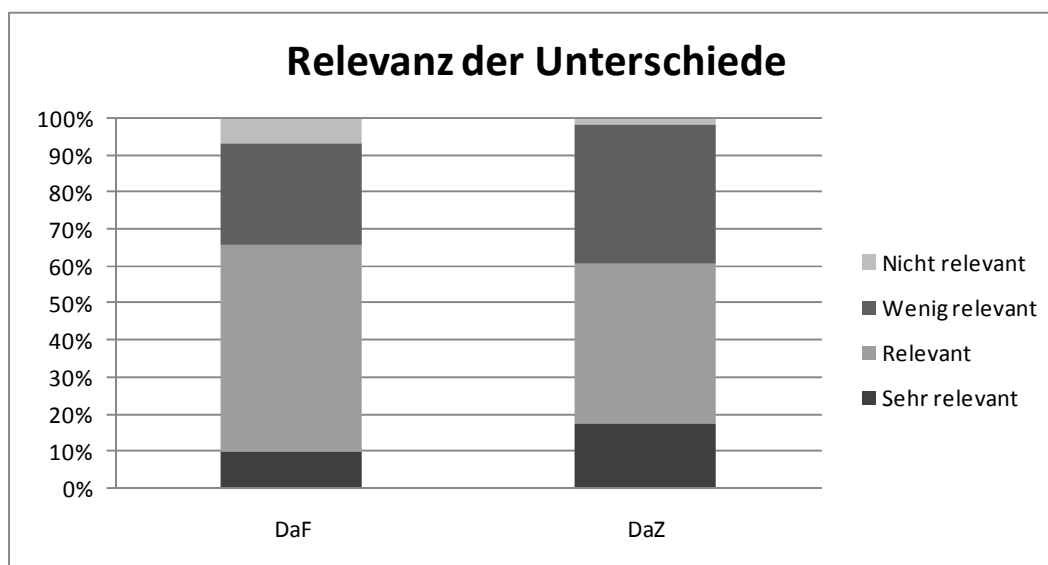


Abbildung 9: Relevanz der Unterschiede (DaF vs. DaZ)

Entgegen vorab getroffener Annahmen scheinen die Unterschiede für Lehrende, die im Bereich Deutsch als Zweitsprache tätig sind, von weniger Relevanz zu sein als für DaF Lehrende. Zwar zeigt sich eine etwas stärkere Tendenz unter DaZ Lehrkräften, die Unterschiede als „sehr relevant“ zu bezeichnen (17% aller DaZ Lehrkräfte gegenüber 10% aller DaF Lehrkräfte), der „Vorsprung“ ist allerdings nur schwach ausgeprägt. Für die Option „relevant“ entschieden sich weiters 54% der DaF Lehrenden, während nur 42% der DaZ Lehrpersonen die Unterschiede als relevant erachten. Insgesamt beurteilen 64% der DaF Lehrpersonen die Unterschiede als sehr relevant oder relevant. Bei den DaZ Lehrkräften sind es 59%. Demgegenüber steht mit 38% ein höherer Anteil an DaZ Lehrkräften,

welche die Unterschiede für wenig bzw. nicht relevant erachten während unter DaF Lehrkräften 33% eine dieser beiden Optionen wählten. Insgesamt kann also eine etwas höhere Einschätzung der Relevanz von Unterschieden zwischen österreichischem und bundesdeutschem Deutsch bei DaF als bei DaZ Lehrkräften beobachtet werden, wobei diese Unterschiede jedoch nur sehr gering ausgeprägt sind.

Mögliche Erklärungen bzw. Erläuterungen zu diesen Ergebnissen lieferte eine direkte Frage nach der Bedeutung von Plurizentrik bzw. österreichischem Deutsch in den Bereichen DaF bzw. DaZ, auf welche weiter unten näher eingegangen wird (siehe Kapitel 4.3.5)

4.2.3 Eigene Sprachverwendung

In weiterer Folge wurden die UntersuchungsteilnehmerInnen in einer offenen Frage nach ihrer eigenen Sprachverwendung gefragt: *„Wie würden Sie die Sprache bezeichnen, die Sie sprechen?“*. Diese Frage diente dazu, die Eigenwahrnehmung bzw. das Bewusstsein über die Existenz unterschiedlicher Standards indirekt zu eruieren. Die Antworten auf diese Frage waren vielfältig. Ein großer Teil der Befragten, nämlich 62 TeilnehmerInnen, bezeichneten ihre Sprache als „österreichisches Deutsch“, „österreichisches Hochdeutsch“, „österreichischen Standard“, „österreichische Standardsprache“, „österreichische Variante/Varietät (des Deutschen)“, „österreichische Hochsprache“, bzw. „österreichisches Standarddeutsch“, eine aus Deutschland stammende Person machte die Angabe „Standard Deutschland“, zwei weitere Personen definierten ihre Sprache als „süddeutscher Standard“ bzw. „Standard süddeutscher Raum“ und eine befragte Person spricht eine Mischung aus österreichischem und deutschem Standard. Eine in Nordrhein-Westfalen aufgewachsene Lehrperson beschreibt ihre Sprachverwendung sehr konkret auf folgende Weise:

„Idiolekt, der auf der deutschen Standardsprache basiert (...), mit Österreichischem Wortschatz aus der Ö. Standardsprache und eher Ö. Intonation (melodischeres Sprechen)“

Knapp 40% aller Befragten ist das Konzept bzw. die Existenz unterschiedlicher Standards demnach durchaus bewusst. Weitere 6 TeilnehmerInnen verwendeten in ihren Antworten eine „abgeschwächte“ Version der oben genannten Bezeichnungen, so bezeichneten fünf Befragte ihre eigene Sprachverwendung als „(Hoch)Deutsch mit österreichischem Schwerpunkt/Akzent/Einschlag“ bzw. „österreichischer Ausprägung/Kadenz“, eine Person als „Standarddeutsch mit süddeutschem Einschlag“. 6 Befragte bezeichneten die Sprache, die sie sprechen, als „Österreichisch“. Die regionale Variation stärker miteinbeziehend formulierten ihre Sprachverwendung 12 Personen mit Bezeichnungen wie „regional gefärbtes Hochdeutsch“, „westösterreichisch geprägtes Standarddeutsch“, „(in Wien) gefärbtes Hochdeutsch“, „wienerisches Hochdeutsch“, „ost-österreichisches Deutsch“, „hochdeutsches Wienerisch“, „Hochdeutsch mit ostösterreichischen Spezifika“, „Wiener/Österr. Hochdeutsch“, „Standard mit regionalen Merkmalen“, „Wiener Ausprägung des Hochdeutschen“, „dialektaffine Hochsprache“

Relativ undifferenziert und ohne Berücksichtigung unterschiedlicher Varietäten bezeichneten 22 Befragte ihre Sprachverwendung als „Hochdeutsch“, 16 schlicht als „Deutsch“ bzw. „Standarddeutsch“ und weitere 12 als „Standard(sprache)“ bzw. „Standarddeutsch“ und zwei Personen als „Schriftsprache“. Insgesamt 76 Befragte, also fast 44% scheinen sich spontan der Existenz unterschiedlicher Standards der Deutschen Sprache nicht so bewusst zu sein.

Die verbleibenden Antworten umfassen Sprachbezeichnungen wie (gehobene) Umgangssprache, Dialekt oder Pluriglossie bzw. „verschiedene Soziolekte je nach Gruppe“. Eine befragte Person verwendet im Kurs „Burgtheaterdeutsch“. Keine Antwort auf diese Frage gaben 9 Personen.

Sehr viel deutlicher wird das Verständnis bezüglich der eigenen Sprachverwendung bei der folgenden Frage, bei welcher vier Antwortmöglichkeiten (Hochdeutsch, Österreichisches Deutsch, Umgangssprache und Dialekt) vorgegeben wurden, und darüber hinaus die Möglichkeit einer anderen Sprachbezeichnung angeboten wurde.

Bei dieser Frage wählten 118 TeilnehmerInnen (68%) die Bezeichnung „Österreichisches Deutsch“ und 12% (21 Befragte) „Hochdeutsch“. Die drittstärkste Option mit 9% (16 Personen) bildet die Kategorie „Anderes“. Genannt wurden hier unter anderem die Bezeichnungen „Österreichisches Standarddeutsch“ (6x) bzw. „österreichische Varietät Standardsprache“, „Standard“, „Standarddeutsch“ (2x) und „Standardsprache“ (2x). Von Seiten der Befragten wurde also in erster Linie die Bezeichnung „Standard“ vermisst, da im Fragebogen anstatt „Standard“ „Hochdeutsch“ verwendet wurde. Gemeint ist dabei zwar dasselbe, allerdings wird im wissenschaftlichen Kontext in der Regel von „Standard“ gesprochen, während im umgangssprachlichen Sprachgebrauch die Bezeichnung „Hochdeutsch“ vorherrscht.

Einige UntersuchungsteilnehmerInnen nutzten das Zusatzfeld unter „Anderes“ auch für weiterführende Erläuterungen, wie zum Beispiel die Abhängigkeit ihrer Sprachverwendung von den Wünschen der Lernenden oder von den Anforderungen unterschiedlicher Situationen.

4.3 Das Konzept der Plurizentrik und konkrete Unterrichtsgestaltung

Den Kern des Fragebogens bildete der dritte Teil, der auf die Ermittlung der konkreten Unterrichtsgestaltung der Lehrenden, aber auch auf das bestehende Wissen über das Konzept der Plurizentrik und den Einbezug desselben in ihren Unterricht, abzielte.

4.3.1 Bekanntheit des Plurizentrik-Konzepts

In Frage 11 wurden die TeilnehmerInnen direkt darüber befragt, ob diese schon einmal vom Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache gehört hätten.

Diese Frage wurde von 121 Befragten (70%) mit Ja beantwortet. 36 Befragte (21%) haben noch nie etwas von Plurizentrik gehört, 6% (11 Personen) wählten die Option „weiß nicht“ und 5 Befragte gaben keine Antwort. Nicht einmal drei Viertel aller in Österreich tätigen Lehrpersonen können demnach mit dem Konzept der Plurizentrik etwas anfangen.

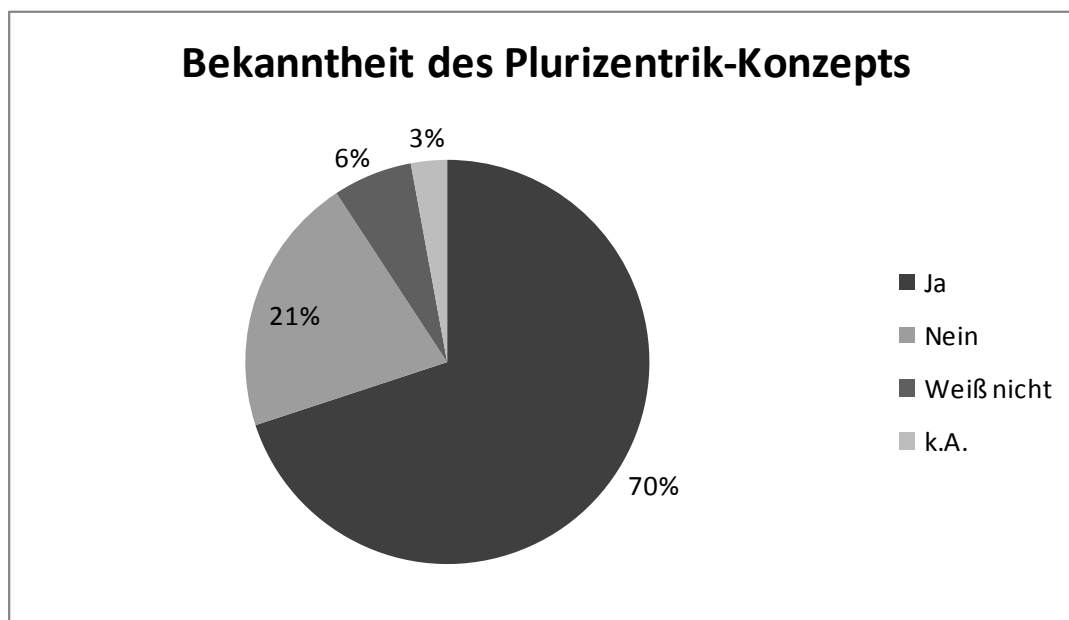


Abbildung 10: Bekanntheit des Plurizentrik-Konzepts

Betrachtet man dieses Ergebnis unter Berücksichtigung der jeweiligen Studienrichtung zeigt sich folgendes Bild:

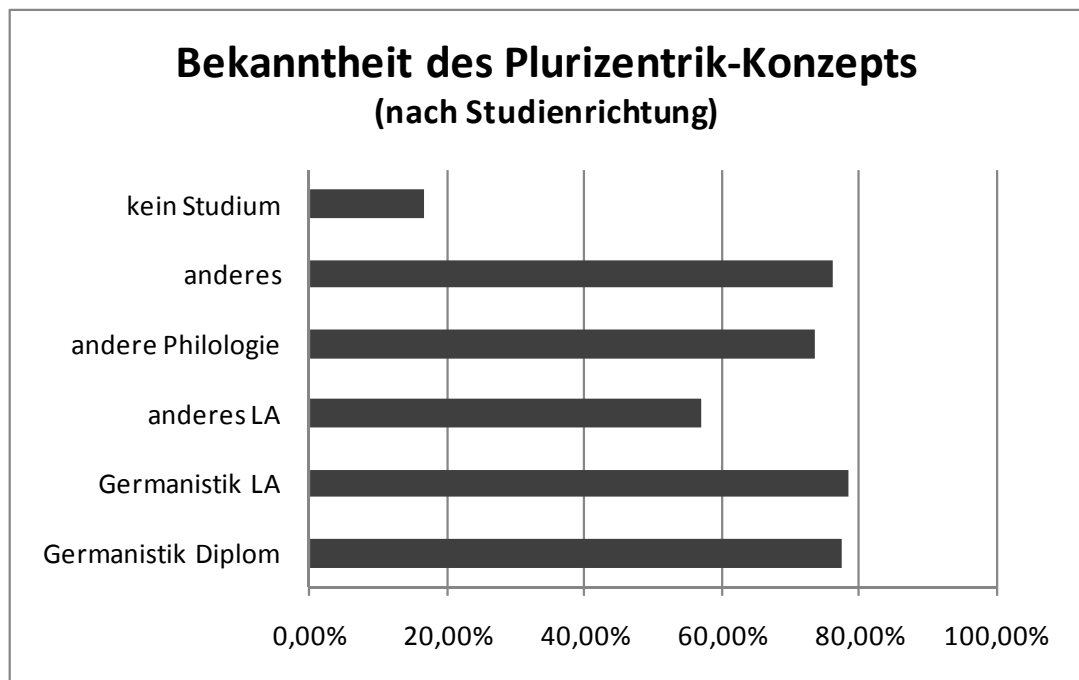


Abbildung 11: Bekanntheit des Plurizentrik-Konzepts (nach Studienrichtung)

Am bekanntesten scheint das Konzept plurizentrischer Sprachen unter GermanistInnen zu sein. 76% aller Diplom- und 78% aller Lehramtsstudierenden bzw. –absolventen gaben an, schon etwas von diesem Konzept gehört zu haben. Aber auch bei Studierenden bzw. Absolventen anderer Studienrichtungen (76%) und anderer Philologien (74%) ist die Kenntnis des Plurizentrik-Konzepts weit verbreitet. Unter den Befragten mit Lehramtsstudien (außer Germanistik) ist dieses Konzept 57% ein Begriff und bei den BefragungsteilnehmerInnen ohne Studium sind es 17%.

Unterscheidet man zwischen Lehrkräften mit oder ohne DaF/DaZ Zusatzqualifikation, sieht das Ganze folgendermaßen aus:

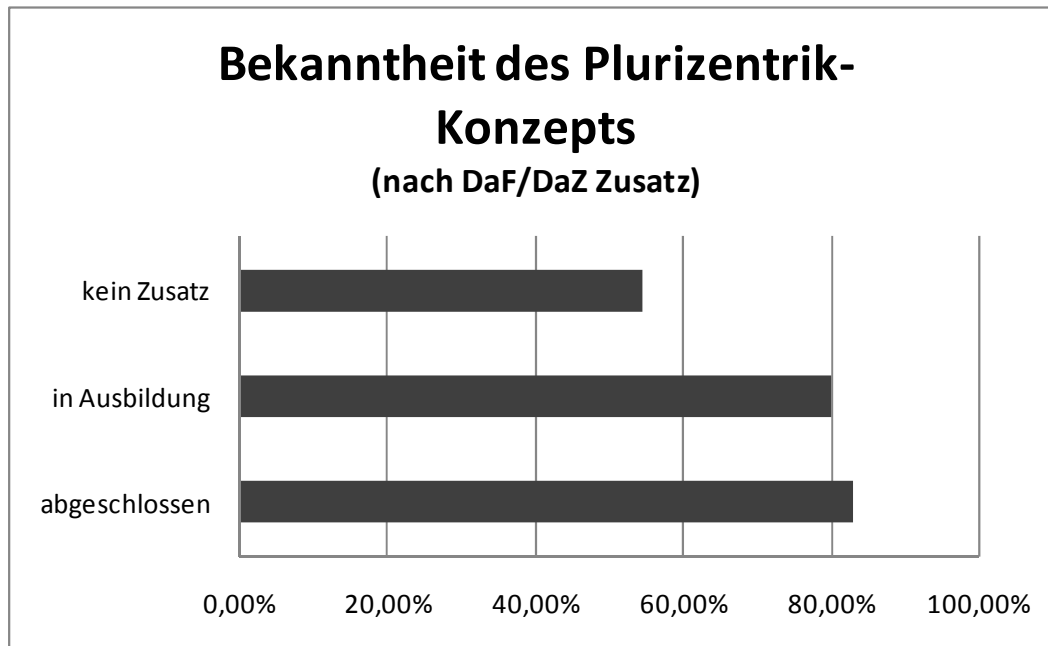


Abbildung 12: Bekanntheit des Plurizentrikkonzepts (nach DaF/DaZ Zusatz)

83% der Befragten, die eine Zusatzqualifikation für DaF/DaZ abgeschlossen haben, ist das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache ein Begriff. Bei denjenigen, die gerade dabei sind, eine solche Zusatzqualifikation zu erwerben, sind es 80%, während unter Lehrkräften ohne DaF/DaZ Zusatz nur 55%, also etwas mehr als die Hälfte, mit diesem Konzept etwas anfangen können.

Die Ausbildung, insbesondere im Sinne einer DaF/DaZ Zusatzqualifikation, scheint also für die Bewusstseinsbildung des Plurizentrik-Konzepts eine nicht unwesentliche Rolle zu spielen.

4.3.2 Existenz eines eigenen österreichischen Standards

Die folgende Frage bezog sich auf die Existenz eines eigenen österreichischen Standards. Gaben in der vorhergehenden Frage „nur“ 70% an, mit dem Begriff der Plurizentrik etwas anfangen zu können, waren es an dieser Stelle 81% (140 Personen), deren Ansicht nach ein eigenständiger österreichischer Standard der deutschen Sprache existierte. 19 Befragte (11%) glauben nicht, dass es eine

österreichische Standardsprache gibt, 8 Personen (5%) wählten die Option „weiß nicht“ und 6 TeilnehmerInnen gaben keine Antwort auf diese Frage.

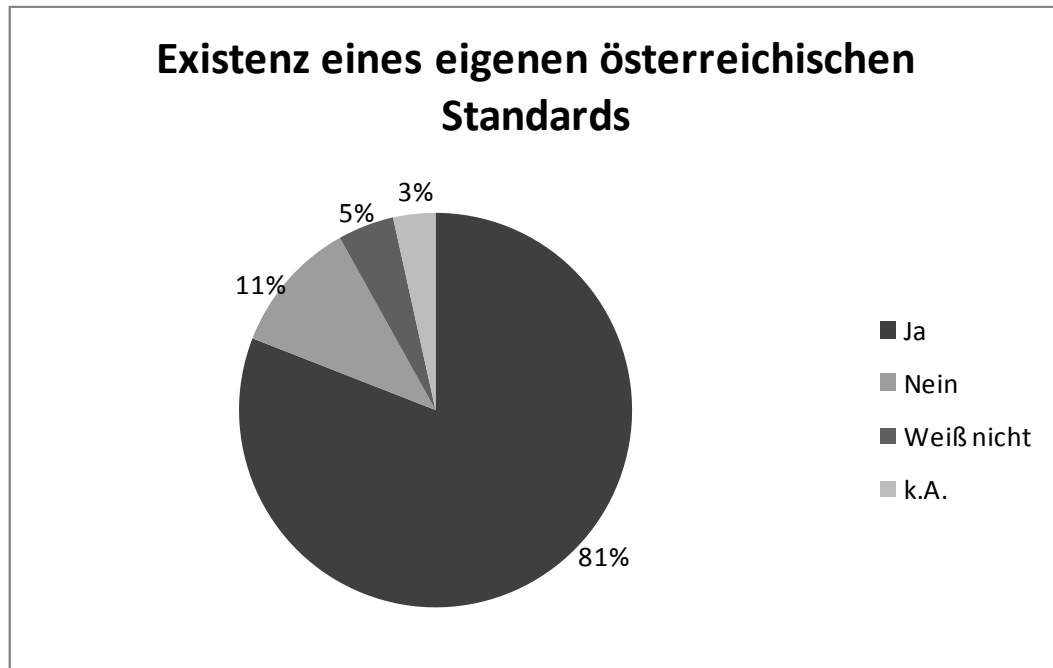


Abbildung 13: Existenz eines österreichischen Standards

4.3.3 Thematisierung von Unterschieden im Unterricht

„Thematisieren Sie in Ihrem Unterricht Unterschiede zwischen österreichischem und bundesdeutschem Deutsch?“ – so der Wortlaut von Frage 13, auf den 163 Befragte (94%) mit „Ja“ antworteten. Nur 2 Personen gaben an, die Unterschiede nicht zu thematisieren, eine weitere wählte die Auswahlmöglichkeit „weiß nicht“, und 7 Personen gaben keine Antwort.

In einer weiteren Frage wurden die TeilnehmerInnen nach dem Ausmaß der Thematisierung befragt. Der Großteil, nämlich 130 Befragte (75%) gaben an, die Unterschiede zwischen den Varietäten „bei Bedarf“ zu thematisieren. 13 Lehrende (8%) thematisieren die Unterschiede „immer“, 15 Personen (9%) „manchmal“ und 7 Befragte (4%) „selten“. Eine Person gab an, die Unterschiede „nie“ zu thematisieren, und 7 Personen (4%) gaben keine Antwort auf diese Frage.

Situationen, in denen Unterschiede thematisiert werden

In der darauf folgenden Frage wurden die TeilnehmerInnen nach beispielhaften Situationen, in denen sie Unterschiede im Unterricht thematisieren, gefragt. In den Antworten wurden dabei nicht nur allgemeine Situationen beschrieben, sondern häufig auch konkrete Beispiele genannt. So erwähnt ein Großteil der Befragten Unterschiede in Lexik und Grammatik, wobei diese sich vor allem auf Wortschatzunterschiede im Nahrungsmittelbereich sowie grammatikalische Unterschiede in der Perfektbildung beziehen.

Was nun die Situationen betrifft, in denen solche und andere Unterschiede angesprochen werden, spielen in erster Linie die verwendeten Lehrwerke, aber auch andere im Unterricht herangezogene Texte und Materialien, eine ausschlaggebende Rolle:

„Da viel Unterrichtsmaterial aus deutschen Verlagen stammt, ist es oft erforderlich auf Abweichungen zum öst. Standard hinzuweisen.“

„Deutsche Lehrbücher sind meist an einer deutschen (=deutschländischen) "Umgangssprache" orientiert“

Eine Person formuliert diesen Umstand mit wenigen Worten schlicht und einfach folgendermaßen:

„Die Bücher stammen aus Deutschland.“

Diese kurze aber umso prägnantere Aussage bringt die Schwierigkeit österreichischer bzw. in Österreich tätiger Lehrender auf den Punkt: das Vorherrschen bundesdeutscher Lehrwerke beeinflusst den Unterricht in Österreich maßgeblich. Als konkrete Beispiele hierzu werden von den UntersuchungsteilnehmerInnen etwa Lehrbuchdialoge und Hörbeispiele genannt.

Oft werden Lehrende in Österreich aber auch von den Lernenden selbst auf Unterschiede angesprochen, weil sie beispielsweise mit unbekannten Ausdrücken und/oder Redewendungen auf der Straße bzw. über die Medien konfrontiert werden. Zwei der Befragten beschreiben diesen Umstand folgendermaßen:

„(...) wenn Begriffe aus den Medien wie z.B. Fernsehen aufgeschnappt wurden ohne Bedeutungshintergrund (...)“

„Da ich selbst aus Deutschland komme, merken die Studenten natürlich Unterschiede zwischen "meinem" Deutsch und dem, was sie auf der Straße hören. Außerdem sind alle Lehrwerke ‚deutschlandlastig‘ (...)“

Eine nicht unwesentliche Rolle spielt dabei die Tatsache, dass viele Lernenden schon vor ihrem Aufenthalt in Österreich anderswo, sei es im jeweiligen Heimatland oder in Deutschland, „ein anderes“ Deutsch gelernt haben.

„(...) wenn ein Lernender zuvor z.B. in Deutschland gelebt hat und Beispiele nennt“

„SchülerInnen, die in Deutschland gelernt haben, die spezielle Ausdrücke nachfragen, die ein vertieftes Interesse zeigen“

Besonders auffällig ist, dass zahlreiche Befragte die Relevanz der Unterschiede schon für den Anfängerbereich erkennen, und dementsprechend ab einem sehr niedrigen Niveau thematisieren. In diesem Bereich werden vor allem die folgenden Unterschiede erwähnt:

- Wortschatzunterschiede insbesondere bei den Themenfeldern Essen und Möbel
- Pragmatische Unterschiede: Uhrzeit, Begrüßungsformeln
- Grammatikalische Unterschiede: Artikel, Perfektbildung mit sein / haben
- Phonetische Unterschiede: Wortakzent (z.B. bei Kaffee), Aussprache (Endsilbe –ig, anlautendes ch)

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild hinsichtlich der Plurizentrik im DaF/DaZ Unterricht:

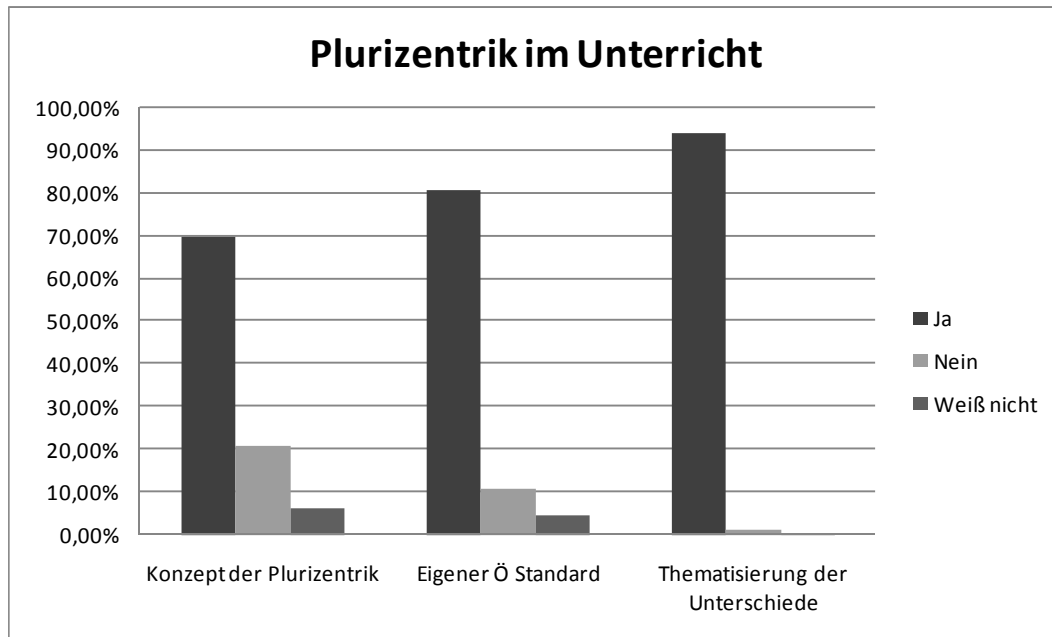


Abbildung 14: Plurizentrik im Unterricht (Überblick)

Zwar ist das Konzept der Plurizentrik „nur“ etwas mehr als zwei Drittel der Befragten ein Begriff, dennoch sind 81% der Meinung, dass es einen eigenen österreichischen Standard der deutschen Sprache gebe. 96% sind sich der Unterschiede zwischen den verschiedenen Varietäten bewusst (siehe 4.2) und 94% aller befragten UntersuchungsteilnehmerInnen thematisieren diese bei Bedarf im Unterricht.

Für die Praxis für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache bedeutet das, dass Plurizentrik de facto fast immer in den Unterricht mit einbezogen wird, unabhängig davon, ob den Lehrenden das Konzept plurizentrischer Sprachen oder die Existenz verschiedener Varietäten explizit bewusst ist.

4.3.4 Vermittlung von österreichischem Deutsch

In einem weiteren Punkt wurden die TeilnehmerInnen danach gefragt, wie wichtig ihnen die Vermittlung von österreichischem Deutsch sei. Dabei hatten sie die Möglichkeit, die Wichtigkeit auf einer vierteiligen Skala von „sehr wichtig“ bis

„gar nicht wichtig“ zu beurteilen. Diese Frage diente nicht nur dazu, die tatsächliche Unterrichtssituation in Österreich besser einschätzen zu können, sondern auch um ein Bild von der Einstellung der Lehrenden zum österreichischen Deutsch zu bekommen.

Insgesamt gaben 63 Befragte (36,5%) an, die Vermittlung von österreichischem Deutsch sei ihnen sehr wichtig, 70 Befragte (40,5%) diese sei ihnen wichtig. Insgesamt beurteilten also 77% aller Befragten die Vermittlung von österreichischem Deutsch im Unterricht als wichtig oder sehr wichtig. Demgegenüber stehen 22 TeilnehmerInnen (13%), die die Vermittlung von österreichischem Deutsch als weniger wichtig erachten, und 6 Personen (4%), die „nicht wichtig“ wählten. 12 Befragte (7%) enthielten sich einer Antwort. Die folgende Darstellung illustriert das:

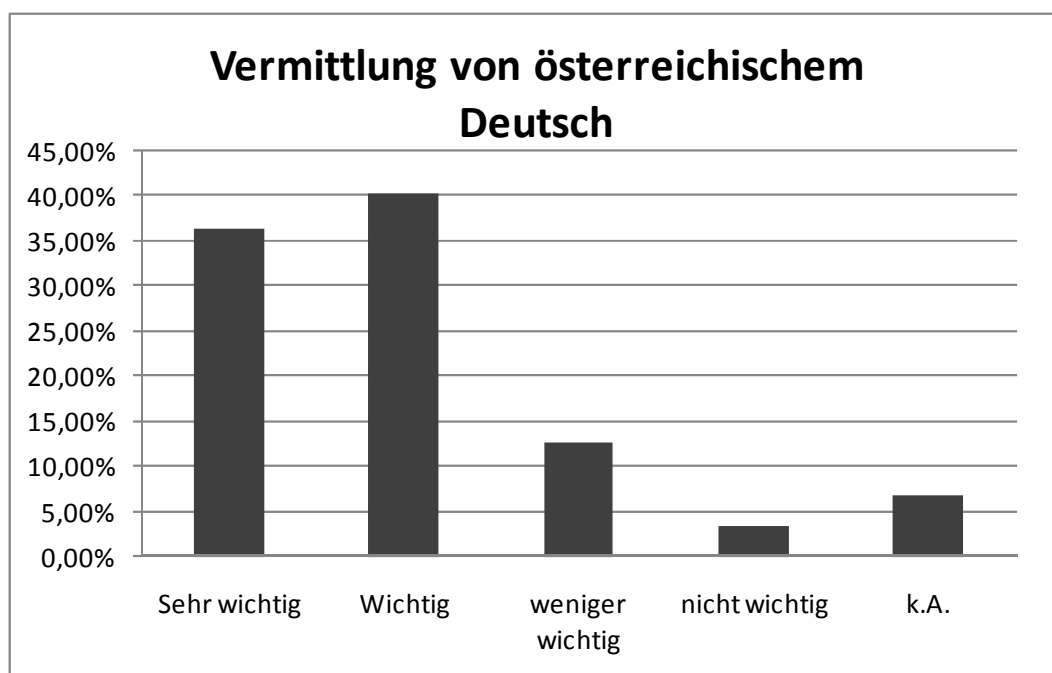


Abbildung 15: Vermittlung von österreichischem Deutsch

Im Gegensatz zu Ergebnissen aus dem Ausland, wo der bundesdeutschen Varietät von Unterrichtenden mehrheitlich der Vorzug gegeben wird (vgl. Ransmayr 2006a, S. 149), ist den Lehrenden in Österreich die Vermittlung von österreichischem Deutsch sehr wohl ein großes Anliegen.

Die Antworten zwischen Befragten, die DaF als ihren hauptsächlichen Tätigkeitsbereich angegeben haben, unterscheiden sich von denjenigen, die eher DaZ unterrichten dabei insofern, als DaZ Unterrichtende stärker dazu tendierten „sehr wichtig“ (45%) zu wählen, während DaF Lehrkräfte vermehrt „wichtig“ (51%) wählten. Insgesamt ist die Bedeutung der Vermittlung von österreichischem Deutsch bei DaF Lehrkräften geringfügig stärker ausgeprägt (79% aller Befragten, die DaF unterrichten) als bei DaZ Lehrenden (75% aller DaZ Lehrkräfte).

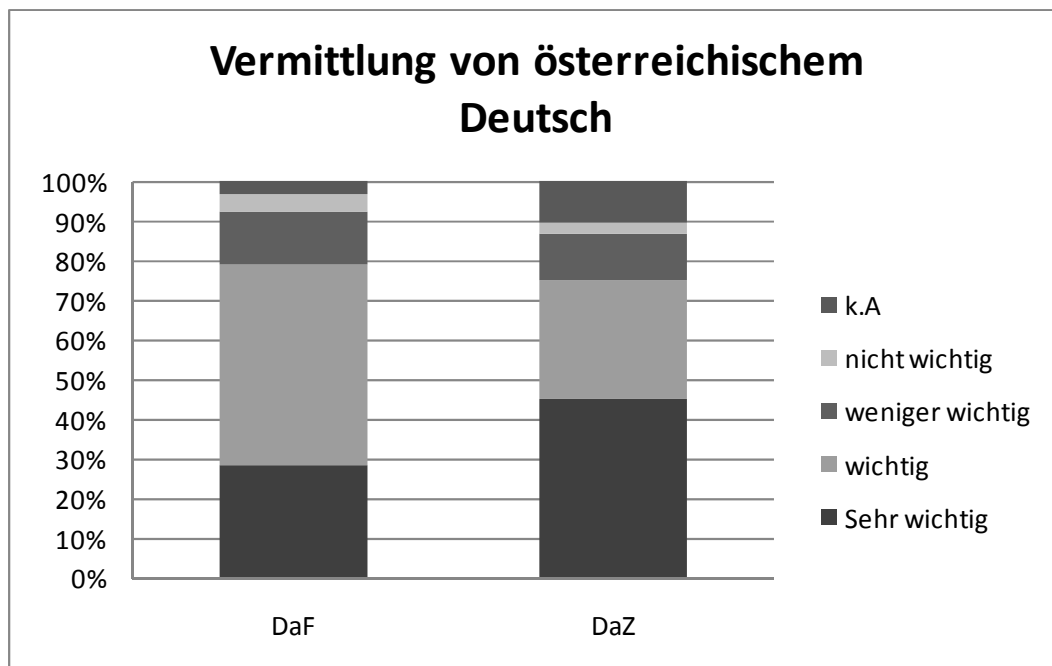


Abbildung 16: Vermittlung von österreichischem Deutsch (nach DaF/DaZ)

Vergleicht man in Österreich aufgewachsene Lehrpersonen mit solchen, die im Ausland aufgewachsen sind, sieht das Verhältnis folgendermaßen aus:

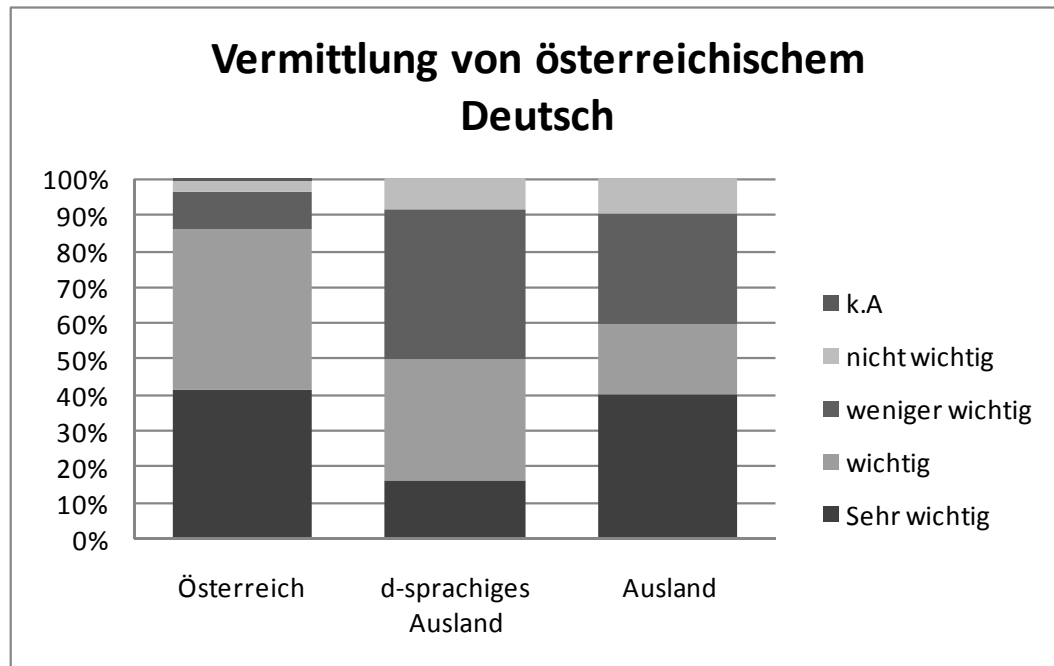


Abbildung 17: Vermittlung von österreichischem Deutsch (nach Herkunft)

„Naturgemäß“ ist Lehrenden aus Österreich die Vermittlung von österreichischem Deutsch am wichtigsten. 86% aller in Österreich aufgewachsenen Befragten erachten diese als sehr wichtig oder wichtig. Am geringsten scheint die Bedeutung bei Unterrichtenden aus dem deutschsprachigen Ausland zu sein. Nur die Hälfte dieser Befragten empfindet die Vermittlung von österreichischem Deutsch als sehr wichtig oder wichtig. Etwas größer ist dieser Anteil bei Lehrenden aus dem nicht-deutschsprachigen Ausland mit 60%.

4.3.5 Relevanz von Plurizentrik für DaF/DaZ

Im Anschluss an die Relevanz der Vermittlung von österreichischem Deutsch wurden die UntersuchungsteilnehmerInnen gefragt: *„Sind Sie der Meinung, dass der Einbezug von Plurizentrik bzw. von österreichischem Deutsch für DaZ eine größere Rolle spielt als für den DaF Unterricht?“*

Die Antworten auf diese Frage erscheinen auf den ersten Blick undeutlich:

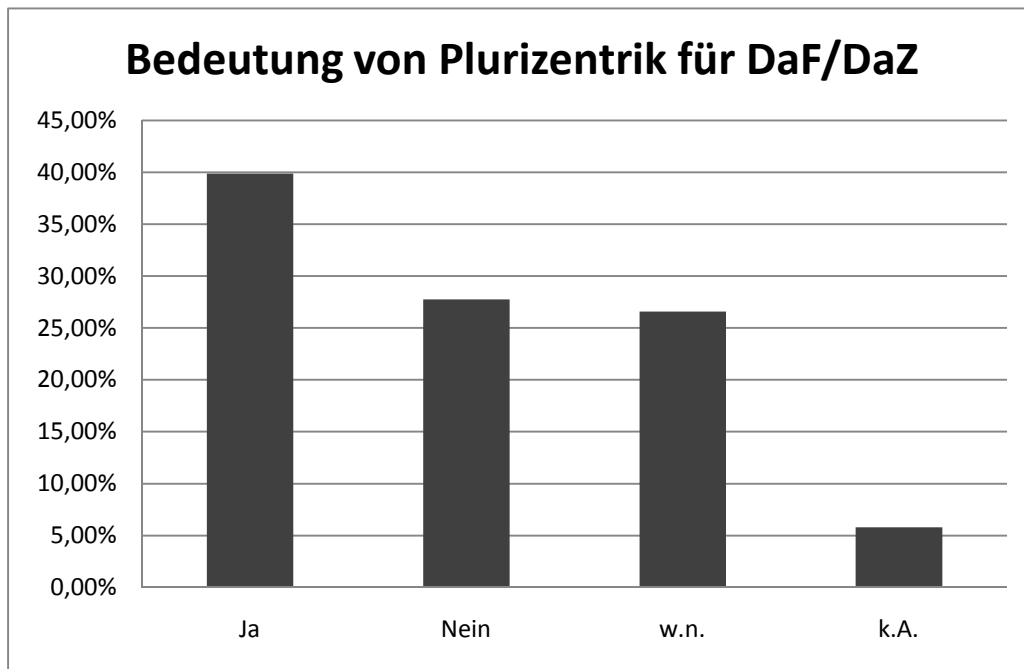


Abbildung 18: Bedeutung von Plurizentrik für DaF/DaZ

Während 40% der Befragten (69 Personen) diese Frage klar mit „Ja“ beantworteten, halten sich die Antworten „Nein“ mit 28% (48 Befragte) und „weiß nicht“ mit 27% (46 Personen) in etwa die Waage. 10 Personen gaben keine Antwort auf diese Frage. Die hohe Zahl der unschlüssigen TeilnehmerInnen liegt möglicherweise in der etwas undeutlichen Fragestellung, wie die erklärenden Ausführungen auf das dieser Frage folgende „Warum“ vermuten lassen.

So beziehen sich die Begründungen derjenigen, die diese Frage mit „Ja“ beantwortet hatten, relativ einheitlich auf die tatsächliche Lebenssituation der Menschen, die Österreich zu ihrer zweiten Heimat gewählt haben:

„(...) für Lernende, die ihren Lebensmittelpunkt nun in Österreich haben, ist es wichtig, mit österreichischem Deutsch vertraut zu sein.“

„Weil Lerner von DaZ in diesem Fall in Österreich leben und hier integriert werden sollen.“

„Weil sich DAZ SchülerInnen in der jeweiligen Lebenswelt befinden...“

„...weil die Menschen, die hier gelandet sind, hier ihre Umgebung verstehen wollen...“

„Die Zielgruppe für Deutsch als Fremdsprache sind MigrantInnen, die sich entschieden haben in Österreich zu leben. Das Wissen um regionalsprachliche Varianten erleichtert den Kontakt mit ÖsterreicherInnen. (...)“

„Weil die Lernenden den Unterschied unmittelbarer erleben können“

„Die Personen, die den DaZ Unterricht besuchen sind im Vergleich zu den DaFlern bereits länger in Österreich und haben auch die Absicht, hier zu bleiben (...) natürlich konzentriere ich mich dann hier mehr auf den österreichischen Standard als bei Kursteilnehmern; die nur auf ‚Durchreise‘ sind!“

Interessant werden die Ergebnisse bei Betrachtung der folgenden beiden Erläuterungen zweier UntersuchungsteilnehmerInnen:

„Weil die DaZ-Lernenden täglich mit österreichischem Deutsch konfrontiert sind (in dieser Situation würde ich allerdings nicht Plurizentrik unterrichten, sondern nur die österreichische Varietät, da diese gebraucht wird und die Lernenden nicht unbedingt verwirrt werden“

„(...) weil die Leute, die in Wien DaZ lernen, meistens auch in Wien bleiben, was interessiert sie also, ob man in D Semmel oder Brötchen sagt? Wichtig ist, sich in Wien verständigen zu können! (...)“

Ein Umstand, der diese sehr ähnlichen Ausführungen besonders interessant macht, ist die Tatsache, dass von den betreffenden Befragten eine Person mit „Ja“ und eine mit „Nein“ geantwortet hatte. Dies ist wohl auf die etwas unklare bzw. zweideutige Fragestellung zurückzuführen, da „Einbezug von Plurizentrik“ und „Einbezug von österreichischem Deutsch“ nicht ohne weiteres zusammen gefasst werden können. Zwar wurde es von vielen TeilnehmerInnen „richtig“ im Sinne

meiner Absicht (Einbezug von Plurizentrik ist gleich Einbezug von österreichischem Deutsch und umgekehrt) verstanden, andere wiederum fassten diese Frage berechtigterweise allgemeiner auf. Eine Person (Antwort „Nein“), die diesen Unterschied in ihrer Begründung sehr deutlich darstellt, formulierte es folgendermaßen:

„Weil es im DaZ-Unterricht diejenige Variante im Zentrum der Vermittlung steht, die am Wohn-/Unterrichtsort verwendet wird. Genaue Unterscheidungen und eine ausgedehntere Beschäftigung mit den Auswirkungen der Plurizentrik würde hier ganz am Ziel vorbei gehen. Im DaF-Unterricht kann es sinnvoller bzw. wichtiger sein, Varianten z.B. zu vergleichen, aber auch hier würde ich je nach Zielgruppe der von den Lernenden gewünschten Variante den Vorzug geben.“

Die Frage nach der Wichtigkeit von Plurizentrik bzw. österreichischem Deutsch wurde also je nach Person unterschiedlich aufgefasst. Während sich die einen auf den Aspekt „österreichisches Deutsch“ konzentrierten, legten andere den Fokus auf „Plurizentrik“ im Sinne von Einbringung und Vergleich mehrerer Varietäten. Dies ist auch durchaus nachvollziehbar, die unterschiedlichen Antworten sind daher der Fragestellung selbst zuzuschreiben. Denn auch zahlreiche weitere Befragte begründen ihr „Nein“ ähnlich:

„Wer hier lebt, braucht fast nur öst. Deutsch; DaF-Lernende brauchen alle Varianten wg. möglichem Aufenthalt in jedem deutschsprachigen Land“

„Weil im DaZ-Unterricht diejenige Variante im Zentrum der Vermittlung steht, die am Wohn-/Unterrichtsort verwendet wird. Genaue Unterscheidungen und eine ausgedehntere Beschäftigung mit den Auswirkungen der Plurizentrik würde hier ganz am Ziel vorbei gehen.“

Dies geht bis hin zu sehr nachvollziehbaren Begründungen, Plurizentrik – hier im Sinne eines Vergleichs unterschiedlicher Varietäten bzw. des Lehrens mehrerer Varietäten – sei für den DaF Unterricht wichtiger als für den DaZ Unterricht:

„im DaZ Bereich eigentlich weniger als im DaF Bereich, da DaZ KursteilnehmerInnen unweigerlich mehr mit den österreichischen Varianten konfrontiert sind und für sie der Vergleich zu Deutschland nicht so relevant ist.“

„Eher für den DaF Unterricht wichtiger, da im DaZ Unterricht österreichisches Deutsch bekannter ist.“

In diesem Zusammenhang wird von einigen TeilnehmerInnen die Frage in den Mittelpunkt gestellt, wo der Unterricht stattfindet (was ebenfalls nicht klar aus der Frage hervorging):

„Kommt darauf an, wo die Leute wohnen. Wenn ich Deutsch in Ö. unterrichte, wird das wichtiger sein, als wenn ich im Ausland unterrichte.“

Es wird auch immer wieder die Begründung gefunden, Plurizentrik sei sowohl für DaF als auch für DaZ von Bedeutung:

„Jede Beschäftigung mit der deutschen Sprache braucht das Wissen um die Plurizentrik dieser Sprache.“

„Die Plurizentrik ist in beiden Fällen genau so wichtig.“

„Nach meinen bisherigen Erfahrungen sind zwar die Gründe, warum Plurizentrik im Unterricht Platz findet bei DaZ und DaF unterschiedliche, jedoch bei beiden präsent. (DaF: eher Interesse an Sprache an sich; DaZ: Beispiele aus dem Alltag)“

Weitere Befragte sind der Meinung, dass für den DaZ Unterricht eher regionale bzw. dialektale Variation und weniger Standardvarietäten von Bedeutung seien:

„für DaZ wäre Dialektmaterial notwendiger als der Vergleich Ö-D-Ch“

„Im DaZ-Unterricht ist die Einbeziehung von jeweiligen Dialekten wahrscheinlich von höherer Relevanz, (...)“

Ein wichtiger Aspekt beim Einbezug von Plurizentrik ist außerdem die Lernerfahrung der KursteilnehmerInnen, die von einer befragten Person schon weiter oben, im Zuge der Relevanz der Unterschiede betont wurde:

„Für meine Zielgruppe wäre das Herausarbeiten der regionalen Unterschiede Überforderung, denn die meisten haben keine Vorerfahrung punkto Lernen.“

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass ein Großteil der Befragten den Einbezug der jeweiligen Standardvarietät – im Falle von Österreich ist das österreichisches Deutsch – für besonders wichtig im Bereich Deutsch als Zweitsprache erachtet, während die Thematisierung von Plurizentrik im Allgemeinen, insbesondere ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache, eher im Bereich Deutsch als Fremdsprache von Bedeutung ist. Gleichzeitig wird betont, dass für MigrantInnen neben der Standardsprache auch die Kenntnis – zumindest das Verständnis – von regionalen Varietäten eine besondere Rolle spielt.

4.3.6 Plurizentrik in der Ausbildung

Eine wesentliche Rolle für das Bewusstsein hinsichtlich des Konzepts plurizentrischer Sprachen, der Existenz unterschiedlicher Varietäten sowie der Möglichkeiten zum Einbezug von Plurizentrik in den Unterricht spielt die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden. Wie weiter oben dargestellt, ist die Ausbildung der in Österreich tätigen Lehrpersonen sehr heterogen. Dieser Umstand mag darauf zurückzuführen sein, dass es in Österreich kein einheitliches Ausbildungskonzept für Lehrende von Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache gibt, und Lehrende darüber hinaus an vielen Institutionen der

Erwachsenenbildung keine formalen Kriterien erfüllen müssen. Seit 1993 gibt es an der Universität Wien einen eigenen Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache, und auch an den Universitäten Graz und Klagenfurt existieren entsprechende Fachbereiche. Darüber hinaus gibt es auch noch weitere Möglichkeiten, eine Zusatzqualifikation für DaF/DaZ zu erwerben (z.B. Lehrgänge der VHS), und seit dem akademischen Jahr 2008/09 auch ein eigenes Masterstudium an der Universität Wien. Dennoch ist die Ausbildung der in Österreich tätigen Lehrenden sehr heterogen, und nur ein Teil der Unterrichtenden verfügt überhaupt über eine derartige Zusatzqualifikation (siehe dazu auch Abschnitt 4.1.3 Ausbildung der Befragten).

Auf die Frage, ob im Zuge der jeweiligen Ausbildung die Unterschiede zwischen den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache thematisiert wurden, antworteten 77 TeilnehmerInnen (44%) mit „Ja“, 72 (42%) mit „Nein“. 15 TeilnehmerInnen (9%) wählten die Option „Weiß nicht“, 9 Personen (5%) machten keine Angaben.

In der darauf folgenden Frage ging es um die Erwähnung bzw. Diskussion von Möglichkeiten zum Einbezug im Rahmen der jeweiligen Ausbildung der Befragten. Hier antworteten nur mehr 63 Personen (36%) mit „Ja“, 71 (41%) mit „Nein“ und ganze 28 (16%) mit „Weiß nicht“. 11 Befragte (6%) gaben keine Antwort.

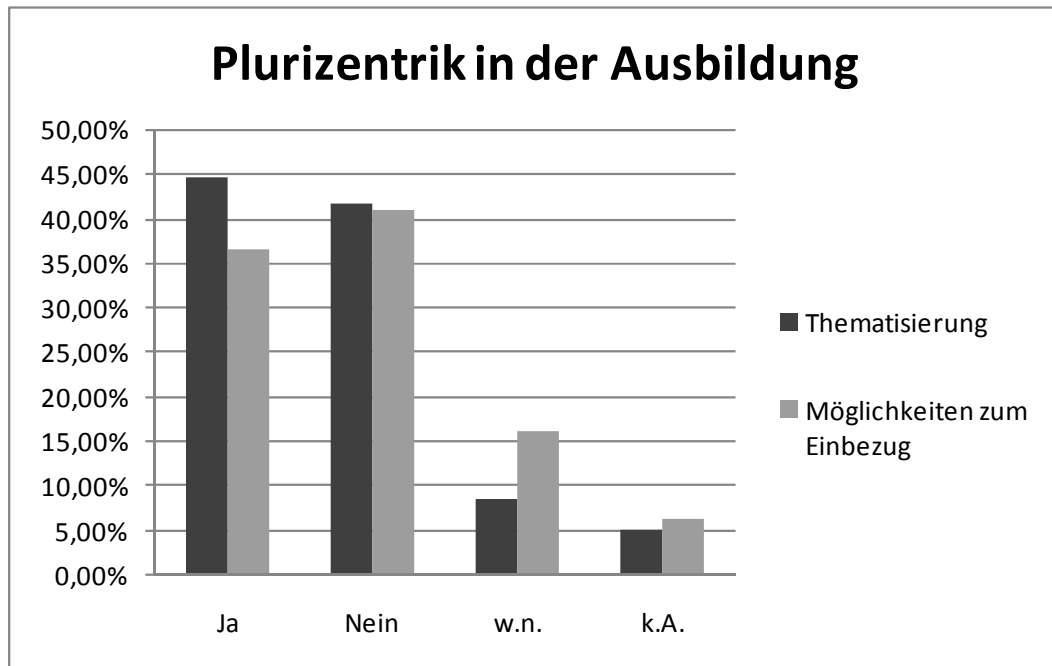


Abbildung 19: Plurizentrik in der Ausbildung

Am häufigsten thematisiert wird die Plurizentrik nach Angaben der Befragten im Diplomstudium Germanistik (57,5%), gefolgt von anderen Studienrichtungen (50%), Germanistik Lehramt (49%) und anderen Lehramtsstudien (46%). Bezüglich der Möglichkeiten zum Einbezug der Plurizentrik in den Unterricht liegt ebenfalls das Germanistikdiplomstudium mit 52,5% an erster Stelle. Es folgen Germanistik Lehramt mit 46%, andere Philologien mit 39% und andere Studienrichtungen mit 38%.

Auffallend ist hier, dass selbst unter Studierenden der Germanistik nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten im Zuge ihrer Ausbildung mit dem Konzept plurizentrischer Sprache in Berührung gekommen sind, obwohl doch gerade in diesem Bereich ein 100%iger Bekanntheitsgrad der Plurizentrik zu erwarten wäre. Hier herrscht also noch einiges an Nachholbedarf.

Aufgrund der sehr vielfältigen Studienrichtungen der Befragten und auch wegen der möglichen Mehrfachnennungen scheint an dieser Stelle wiederum eine

Differenzierung nach der Zusatzqualifikation für DaF/DaZ für wesentlich zielführender und aussagekräftiger:

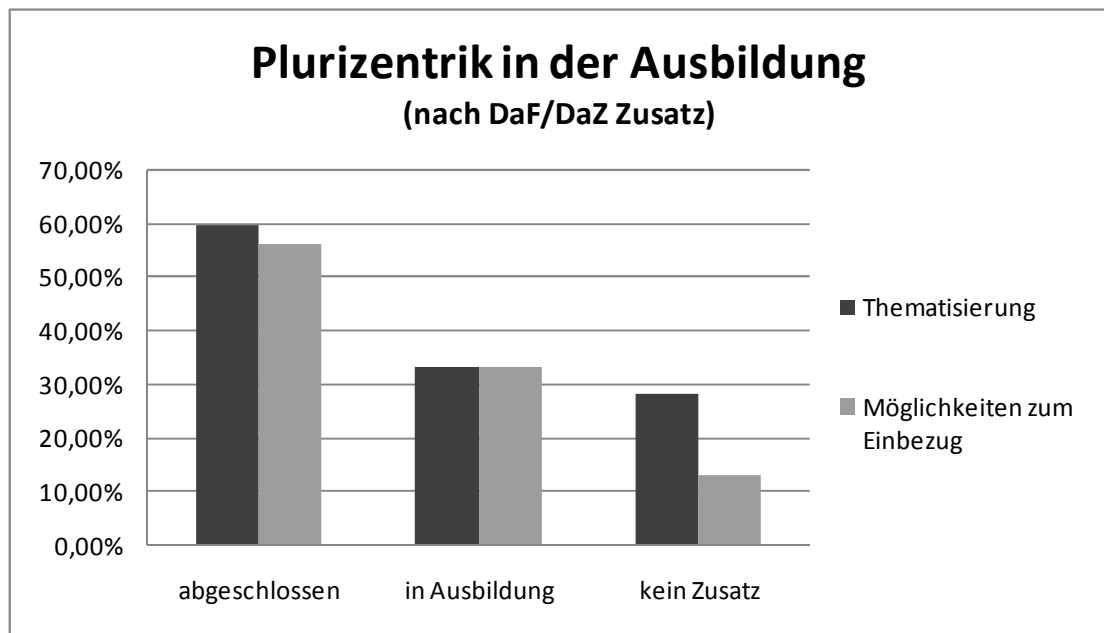


Abbildung 20: Plurizentrik in der Ausbildung (nach DaF/DaZ)

Demgemäß gaben 60% der Befragten mit abgeschlossener DaF/DaZ Zusatzqualifikation an, dass das Konzept der Plurizentrik im Zuge ihrer Ausbildung thematisiert worden war, bei 56% derselben wurden auch Möglichkeiten zum Einbezug von Plurizentrik in den Unterricht angesprochen.

Unter denjenigen UntersuchungsteilnehmerInnen, die gerade dabei sind, eine DaF/DaZ Zusatzqualifikation zu erwerben, ist es nur je ein Drittel, bei dem das Konzept der Plurizentrik sowie der Einbezug desselben im Zuge der Ausbildung thematisiert wurden. Bei den Befragten ohne Zusatzqualifikation gaben 28% an, Plurizentrik sei ein Thema in der Ausbildung gewesen, und nur bei 13% dieser Gruppe wurden Möglichkeiten zum Einbezug von Plurizentrik in den Unterricht diskutiert.

Hieraus wird einmal mehr deutlich, dass eine spezielle Zusatzqualifikation für Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache eine besonders wichtige Rolle hinsichtlich der Vermittlung von Plurizentrik spielt, ist doch der

Anteil unter den Befragten mit abgeschlossener Zusatzqualifikation, die im Zuge ihrer Ausbildung mit diesem Konzept konfrontiert worden waren, doppelt so hoch wie bei denjenigen Befragten ohne eine solche Zusatzqualifikation. Nichts desto trotz scheint es jedoch auch in diesem Bereich noch einiges an Aufholbedarf zu geben, denn immerhin bleiben selbst unter DaF/DaZ Absolventen immer noch ganze 40%, die sich keiner Thematisierung des Konzepts plurizentrischer Sprachen im Zuge der Ausbildung bewusst sind, und bei fast der Hälfte dieser Befragten wurden in der Ausbildung keine Möglichkeiten zum Einbezug von Plurizentrik in den Unterricht diskutiert.

4.3.7 Verwendung authentischer Materialien

Authentische Materialien spielen beim DaF/DaZ Unterricht ohne Zweifel eine besonders wichtige Rolle. Ein entsprechendes Ergebnis liefert die Untersuchung, wonach so gut wie alle BefragungsteilnehmerInnen solche Materialien verwenden. Lediglich eine Person gab an, keine authentischen Materialien zur Unterrichtsgestaltung heranzuziehen.

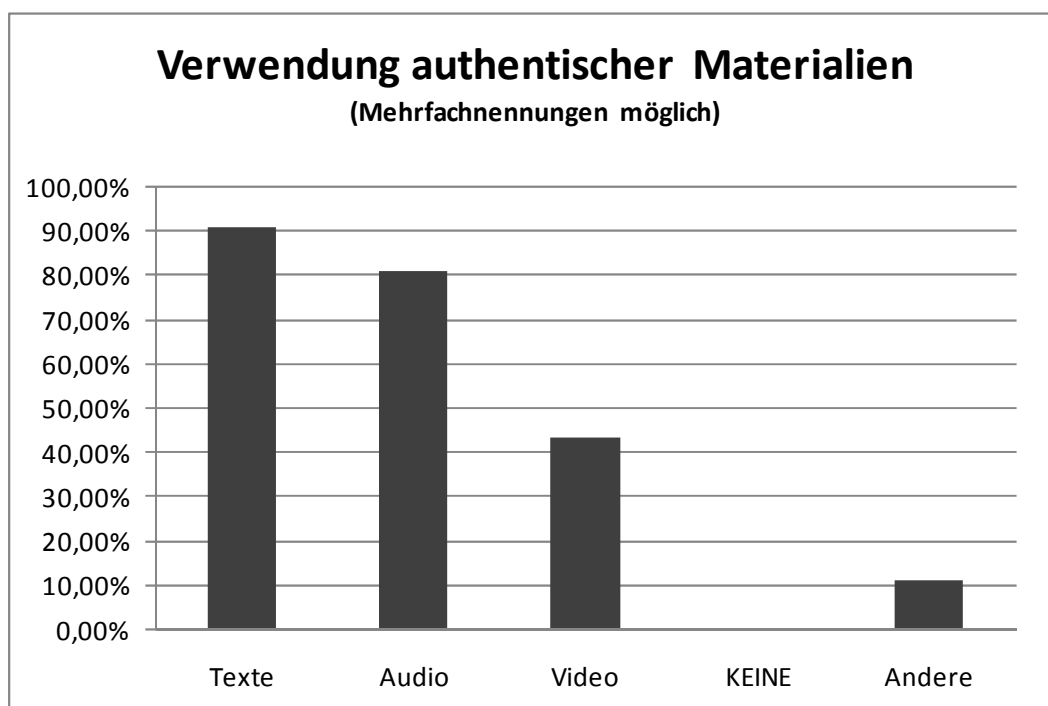


Abbildung 21: Verwendung authentischer Materialien

Was die Art der verwendeten Materialien betrifft, verwenden 91% aller Befragten Texte. Der Fantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt, es werden beispielsweise Materialien wie Ausschnitte aus Zeitungen und Zeitschriften, Gedichte, Formulare, amtliche Dokumente, literarische Texte, Werbekataloge, Liedtexte, Informationsbroschüren, Anzeigen, Beipackzettel, Gebrauchsanweisungen, Kochrezepte, Flugblätter, Speisekarten, Comics, Supermarktbelege oder Chateinträge genannt. Dabei werden sowohl didaktisierte Texte, z.B. aus dem Österreich-Spiegel oder ÖSD Materialien, aber auch *„Texte, die nicht extra für den Unterricht konzipiert wurden und auch nicht verändert wurden; natürlich komplexe Texte, die ich auch selbst lesen/hören/schauen würde“*.

Authentische Audiomaterialien werden von 81% der Befragten verwendet. Dabei kommen Radiomitschnitte (Nachrichten, Wetterbericht, Werbung, Diskussionen, Interviews), CDs (Lieder), Tonaufzeichnungen von MuttersprachlerInnen, authentische Hörtexte („Hören 1“), ÖSD Hörmaterialien, Bahnhofsdurchsagen und auch selbst aufgenommene Materialien zum tragen.

Unter authentische Videomaterialien, die von 43% der Befragten verwendet werden, fallen Fernsehsendungen (Nachrichten, Dokumentationen, Werbung, und andere TV Aufnahmen), Filme und Serien und Internetvideos (z.B. youtube wird gerne verwendet).

12% der UntersuchungsteilnehmerInnen gaben an, andere Materialien zu verwenden. Dazu gehören etwa Bilder(bücher), Fotos, Spiele, Gegenstände, Piktogramme, Grafiken, Plakate, Karikaturen und andere visuelle Unterlagen, multimediales Material (Internet), und nicht zuletzt lebhaftige muttersprachliche Personen. Die Möglichkeiten scheinen hier schier unendlich:

„Alles was sich anbietet: Werden verschiedene Brotsorten behandelt, bringe ich verschiedene Brotsorten mit (...)“

„Alles, was sich an den Studienort transportieren lässt (...) Kinderspielzeug - Playmobil bietet z.B. ungeahnte Möglichkeiten“

Manche Lehrende setzen nicht nur auf authentisches Material, sondern überhaupt auf authentischen Unterricht:

„Auf die Straße gehen, erlebte Landeskunde betreiben, Exkursionen auf Märkten, Interviews mit Kamera oder zumindest mit Tonaufnahmegerät machen,(...)“

„Exkursionen, erlebte Landeskunde, da ist alles echt!“

Was die Herkunft dieser Materialien betrifft, verwenden 86% der Befragten Unterlagen aus Österreich, 42% (zusätzlich) Materialien aus Deutschland, 8% aus der Schweiz und 4% Materialien anderer Herkunft. Die Option „anderes“ wurde dabei beispielsweise von Lehrenden gewählt, die Materialien aus dem Internet verwenden, von denen nicht immer bekannt ist, woher diese tatsächlich stammen, oder denen die Herkunft der Materialien „egal“ ist. Eine Person gab an, zusätzlich zu D-A-CH Unterlagen Material aus Amerika zu verwenden. Auch selbst erstellte Materialien wurden hier erwähnt.

Lediglich 3 Personen verwenden dabei ausschließlich aus Deutschland stammendes Material, wobei es sich um zwei in Österreich und eine im deutschsprachigen Ausland aufgewachsene Person(en) handelt.

Bei der Auswahl des Materials sind dabei vor allem das Interesse (sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden), das sprachliche Niveau der Lernenden, das jeweilige Lernziel und die Verfügbarkeit ausschlaggebend. Die Plurizentrik bzw. der Österreichbezug wird explizit nur 10 mal erwähnt, scheint also bei der Auswahl der Materialien eine untergeordnete Rolle zu spielen, und das obwohl – wie auch eine befragte Person erwähnt – *„die meisten Kursbücher ohnehin aus Deutschland sind“*.

5 Zusammenfassung

Ausgehend vom Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache hat sich die vorliegende Arbeit zum Ziel gesetzt, den Einbezug dieses Konzepts sowie den Stellenwert des österreichischen Deutsch im Rahmen des DaF/DaZ-Unterrichts in Österreich zu untersuchen. Da vorangegangene Studien im Ausland (vgl. vor allem Ransmayr 2006a und 2006b) zu dem Ergebnis geführt hatten, dass das österreichische Deutsch im Ausland weitgehend unbekannt ist bzw. als dialektal und fehlerhaft angesehen wird, sollte diese Vergleichsstudie die Situation des österreichischen Deutsch „im eigenen Land“ untersuchen, und gleichzeitig einen Überblick über den Einbezug von Plurizentrik und unterschiedlichen Varietäten im Allgemeinen geben.

Die im Zeitraum von März bis Juni 2009 unter in Österreich tätigen Lehrpersonen für Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache durchgeführte Fragebogenuntersuchung hat zu zahlreichen interessanten und aufschlussreichen Ergebnissen geführt. An dieser Stelle sollen nun die wichtigsten dieser Ergebnisse – vor allem auch in Hinblick auf die zuvor formulierten Hypothesen und Fragestellungen zusammengefasst – und in weiterer Folge Schlussfolgerungen gezogen werden.

5.1 Die wichtigsten Ergebnisse

Ausgehend von den in Kapitel 3.2 formulierten Hypothesen und den daraus gefolgerten Fragestellungen sollen hier die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst werden.

Hypothese 1: Das österreichische Deutsch wird von in Österreich Lehrenden als eigener Standard des Deutschen wahrgenommen.

Die erste Hypothese konnte mit den aus der Studie gewonnenen Ergebnissen weitgehend bestätigt werden. Im Gegensatz zu Lehrenden im Ausland, die die Sprache in Österreich großteils als Dialekt des Deutschen wahrnehmen (vgl.

Ransmayr 2006a und 2006b), sind sich über 80% der in Österreich unterrichtenden Lehrpersonen der Existenz eines eigenen österreichischen Standards bewusst. Auch auf die offene Frage nach der eigenen Sprachverwendung antworteten rund 40% spontan mit Antworten wie „österreichischen Standard“ oder „österreichisches Deutsch“, bei derselben Frage mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wählten knapp 70% die Option „österreichisches Deutsch“.

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich zwar ein Großteil der Lehrkräfte in Österreich der unterschiedlichen Varietäten bewusst ist, nichts desto trotz scheint es aber auch hierzulande einen gewissen Anteil Unterrichtender zu geben, die über die Existenz der Unterschiede zwar im Klaren sind, denen es aber am Bewusstsein der Unterscheidung zwischen Standard und Nonstandard noch in gewisser Hinsicht mangelt. Bei diesen Unterscheidungsschwierigkeiten handelt es sich um eine Problematik, die auch unter Lehrenden im Ausland häufig beobachtet wurde (vgl. Ransmayr 2006b, S. 41).

Hypothese 2: Ausgehend von Hypothese 1 wird angenommen, dass die Einstellung zum österreichischen Deutsch hierzulande wesentlich positiver ist als im Ausland.

Insgesamt konnten aus den Ergebnissen kaum Rückschlüsse gezogen werden, die auf eine negative Einstellung zum österreichischen Deutsch hinweisen würden. Die Unterschiede in den Standardsprachen werden von 96% der Befragten wahrgenommen, und von einem beinahe ebenso großen Anteil (94%) auch in den Unterricht in irgendeiner Weise thematisiert, was auf eine positive Einstellung der Unterrichtenden zur österreichischen Varietät schließen lässt. Zwar wird die Sprache in Österreich auch im Ausland oft mit positiven Attributen assoziiert (vgl. Ransmayr 2006b, S. 40), gleichzeitig hat sie dort aber trotzdem mit einem Imageproblem zu kämpfen – das österreichische Deutsch wird von vielen ausländischen Lehrenden als ein „Sprachhandikap“ (Ransmayr 2006b, S. 43) gesehen – und das Wissen über die österreichische Varietät hält sich außerhalb Österreichs in Grenzen (vgl. ebd. S. 42).

Was die Bedeutung bzw. die Relevanz der Unterschiede zwischen den Varietäten – insbesondere zwischen dem österreichischen und dem bundesdeutschen Deutsch – angeht, gehen die Meinungen der Befragten allerdings auseinander. Während etwas mehr als 60% die Unterschiede als sehr relevant oder relevant erachten, beurteilen die restlichen knapp 40% diese als weniger bis nicht relevant. Bei der näheren Erläuterung bzw. Begründung für die jeweiligen Antworten beziehen sich diejenigen, die (sehr) relevant gewählt hatten, in erster Linie direkt auf den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache und stellen vor allem das Verständnis und die alltägliche Kommunikation in den Vordergrund. Die befragten, die sich für die Optionen weniger oder nicht relevant entschieden hatten, betonten hingegen, dass die Unterschiede eher gering und wenig verständnishemmend wären.

Hypothese 3: Die Vermittlung von österreichischem Deutsch nimmt in Österreich einen wesentlich wichtigeren Stellenwert ein als im Ausland.

Diese Hypothese kann durch die Untersuchungsergebnisse ebenfalls bestätigt werden. Wie schon oben (Hypothese 2) erwähnt, thematisieren so gut wie alle in Österreich tätigen Lehrkräfte die unterschiedlichen Varietäten, insbesondere das österreichische Deutsch. Auch auf die direkte Frage, wie wichtig den Unterrichtenden die Vermittlung von österreichischem Deutsch sei, antworteten knapp 80% mit sehr wichtig oder wichtig, und für nur 15% der UntersuchungsteilnehmerInnen ist diese weniger bis nicht wichtig. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den vorangegangenen Studien im Ausland, wo aufgrund einer mangelnden Kenntnis der österreichischen Varietät des Deutschen meist ausschließlich der bundesdeutsche Standard unterrichtet, und spezifisch österreichische Varianten korrigiert werden (vgl. Ransmayr 2006 und Martin 1995).

Ausgehend von diesen Ergebnissen können auch die zu Beginn der Untersuchung formulierten Fragestellungen beantwortet werden:

- 1. Welchen Stellenwert hat das österreichische Deutsch bei Lehrenden von Deutsch als Fremdsprache in Österreich?*

Wie aus den weiter oben zusammengefassten Hypothesen deutlich wird, nehmen das österreichische Deutsch und die Vermittlung dieser Varietät einen wesentlichen Stellenwert bei Lehrenden von Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache in Österreich ein. 80% der Befragten beurteilen die Vermittlung von österreichischem Deutsch als sehr wichtig oder wichtig, nur 15% als weniger oder nicht wichtig.

2. Inwieweit wird das Konzept der Plurizentrik in den Unterricht eingebracht?

Die Wichtigkeit der Vermittlung des österreichischen Deutsch und die nahezu durchgehende Thematisierung der Unterschiede zwischen den Varietäten lässt zwar einerseits darauf schließen, dass das Konzept der Plurizentrik weitgehend in den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache eingebracht wird, die Antworten der befragten Lehrkräfte erfordern jedoch eine genauere Differenzierung. So zeigen die Ergebnisse, dass das österreichische Deutsch bzw. die Thematisierung von Unterschieden eine wesentliche Rolle im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache spielt, was das Konzept der Plurizentrik selbst betrifft, so halten die Lehrenden die Vermittlung desselben nur teilweise für sinnvoll. Eine größere Rolle spielt demnach das Verständnis und das Zurechtkommen in der sprachlichen Wirklichkeit des jeweiligen Landes, in dem die Sprache gelernt und daher auch verwendet wird.

Nichts desto trotz thematisieren 75% der Befragten die Unterschiede zwischen den Varietäten bei Bedarf, 7% sogar ständig und weitere 9% manchmal.

3. Welche Materialien werden dabei von den DaF Lehrenden verwendet?

Das Spektrum der verwendeten Materialien ist sehr vielfältig. Abgesehen von Lehrwerken, die von gut 60% regelmäßig verwendet werden, kommen häufig authentische Materialien zum Einsatz, wobei Texte mit über 90% klar an erster Stelle stehen, gefolgt von Audiomaterialien mit gut 80%. 43% der befragten Lehrkräfte verwenden darüber hinaus auch Videomaterial, und auch andere authentische Materialien bzw. auch Personen und Situationen spielen im

Unterricht eine Rolle. Hinsichtlich der Auswahl geeigneter Materialien scheinen die Möglichkeiten dabei schier unendlich, es scheint nichts zu geben, was sich nicht in irgendeiner Weise für den Sprachunterricht einsetzen ließe. Ausschlaggebend für die Auswahl ist dabei weniger die Herkunft – über 40% der Befragten verwenden unter anderem auch Materialien aus Deutschland – sondern vielmehr das sprachliche Niveau der Lernenden, das Lernziel und das Thema, sowie die Verfügbarkeit.

4. Gibt es relevante Unterschiede zwischen Lehrenden im DaF und DaZ Bereich?

Interessanterweise gibt es kaum Unterschiede zwischen den Bereichen DaF und DaZ. Ein erwähnenswerter Aspekt ist jener, dass entgegen zuvor getroffener Annahmen Lehrende für Deutsch als Zweitsprache die Vermittlung von österreichischem Deutsch insgesamt als etwas weniger wichtig beurteilen. Auf die direkte Frage nach der Bedeutung für Plurizentrik im DaZ Unterricht, und ob diese wie auch der Einbezug von österreichischem Deutsch in diesem Bereich eine wichtigere Rolle spiele als für klassischen DaF-Unterricht, antworteten nur 40%, also weniger als die Hälfte, mit „Ja“. Gleichzeitig machte sich in diesem Zusammenhang aber auch eine missverständliche Formulierung der Fragestellung deutlich, denn in einer weiterführenden offenen Frage wurde zwar schon die Bedeutung der Vermittlung der jeweiligen Standardvarietät erkennbar, der Einbezug von Plurizentrik wurde allerdings unabhängig davon von zahlreichen Befragten als weniger zielführend und teilweise sogar überfordernd und über das Ziel hinausgehend betrachtet. Die Vermittlung der jeweiligen Zielvarietät scheint also für den DaZ Unterricht insbesondere wichtig zu sein, wohingegen der Einbezug des gesamten Konzepts der Plurizentrik (und damit auch anderer Varietäten) eher für DaF eine Rolle spiele.

5.2 Fazit und Schlussfolgerungen

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, ist das österreichische Deutsch hierzulande wesentlich besser gestellt als im Ausland. Die Lehrenden in unserem Land sind sich der Existenz eines österreichischen Standards der deutschen Sprache weitgehend bewusst, und bringen diese im Vergleich zu anderen Standardvarietäten in ihren Unterricht ein. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der Dominanz aus Deutschland kommender Lehrwerke von besonderer Bedeutung, die Lehrende geradezu „zwingt“, unterschiedliche Varietäten – insbesondere das österreichische Deutsch – in ihren Unterricht einzubeziehen.

Aber nicht nur Lehrwerke, auch andere Unterrichtsmaterialien wie Grammatiken, Kopiervorlagen etc. stammen zu einem überwiegenden Teil aus Deutschland. Einen ersten Schritt in Richtung eines „plurizentrischen Unterrichts“ wurde mit dem Lehrwerk *Dimensionen* gesetzt, das unter Koordination der Universität Wien mit Unterstützung der Bundesministerien für Auswärtige Angelegenheiten sowie Bildung, Wissenschaft und Kultur und in Zusammenarbeit mit österreichischen, deutschen und Schweizer KollegInnen entwickelt wurde und versucht, sich an der D-A-CH Perspektive des „deutschsprachigen Raums in der Mitte Europas“⁸ zu orientieren.

Weiteren Nachholbedarf gibt es hinsichtlich der Ausbildung neuer sowie vor allem der Weiterbildung bereits tätiger Lehrpersonen. Denn obwohl sich die meisten Lehrenden der Unterschiede durchaus bewusst sind, herrscht über das Konzept der Plurizentrik selbst weitgehendes Unwissen. Nicht einmal die Hälfte der Befragten wurde damit im Zuge der jeweiligen Ausbildung konfrontiert, und bei nur etwas mehr als einem Drittel wurden Möglichkeiten zum Einbezug von Plurizentrik thematisiert. Zu einem gewissen Teil mag dies an den sehr heterogenen Bildungswegen der Lehrenden in Österreich liegen. Aber auch bei Studierenden bzw. Absolventen mit einer Zusatzausbildung für DaF/DaZ bzw. der Germanistik ist dieser Anteil mit knapp 60% zwar etwas höher, lässt aber immer noch zu wünschen übrig.

⁸ vgl. Homepage des Hueber Verlags: <http://www.hueber.de/dimensionen/>

Eine Empfehlung bezieht sich daher auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften von Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache, das Konzept plurizentrischer Sprachen verstärkt einzubeziehen. Vor allem für bereits tätige Lehrkräfte, die ihre Ausbildung vor Einführung der DaF/DaZ Lehrstühle an österreichischen Universitäten (1993) beendet haben, ist dieser Punkt von besonderer Bedeutung. Andererseits scheint in diesem Zusammenhang die Schaffung eines mehr oder weniger einheitlichen Ausbildungskonzepts für dieses Tätigkeitsfeld sinnvoll.

6 Abstracts

6.1 Kurzfassung (Deutsch)

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Deutsch als plurizentrischer Sprache sowie mit der Einbeziehung unterschiedlicher Varietäten einer Sprache in den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache. Vorangegangene Studien zu diesem Thema haben ergeben, dass das Konzept der Plurizentrik bei Lehrenden ebenso wie Studierenden im Ausland weitgehend unbekannt ist, und das österreichische Deutsch im Ausland einen eher geringen Stellenwert besitzt. Diese Arbeit stellt daher eine Art Vergleichsstudie dar, die die Situation des österreichischen Deutsch im „eigenen“ Land untersuchen soll.

Im ersten Teil wird nach einer Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen des Konzepts plurizentrischer bzw. plurinationaler Sprachen unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Deutsch und einer Diskussion über den Status des österreichischen Deutsch im In- und Ausland ein kurzer Literaturüberblick über bisherige Forschungsarbeiten zum Thema Plurizentrik und DaF/DaZ-Unterricht geboten.

Den zweiten Teil der Arbeit bildet eine empirische Studie, im Zuge derer in Österreich tätige Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache mittels eines Onlinefragebogens befragt wurden, um einerseits die Einstellung von Lehrkräften zum Thema Plurizentrik im Allgemeinen sowie zum österreichischen Deutsch im Besonderen zu untersuchen, andererseits die unterrichtliche Praxis in Österreich hinsichtlich der Berücksichtigung unterschiedlicher Varietäten zu ermitteln.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen deutlich, dass das österreichische Deutsch von Lehrenden in Österreich im Gegensatz zu ausländischen Unterrichtenden als eigener Standard wahrgenommen wird, und dass Unterschiede zwischen den jeweiligen Standardvarietäten großteils in den

Unterricht einbezogen werden, wobei mit einer großen Bandbreite unterschiedlicher Materialien gearbeitet wird. Über das Konzept der Plurizentrik an sich herrscht jedoch noch mancherseits Unwissen, weshalb m.E. vor allem in der Aus- und Weiterbildung nach wie vor Nachholbedarf besteht.

6.2 Abstract (English)

The present diploma thesis deals with the issue of German as a pluricentric language as well as with the introduction of different language varieties into the teaching practice of German as a foreign language / second language. Previous studies show that the concept of pluricentricity is widely unknown among teachers as well as students. Furthermore, Austrian Standard German suffers from quite a low prestige, especially abroad. This thesis therefore constitutes a comparative study examining the situation of the Austrian variety of the German language in its “own” country.

In the first part, the basic principles of pluricentric or plurinational languages with a special emphasis on Austrian standard variety are presented. After a discussion of the status of Austrian German, a review of previous research work on the subject of pluricentricity and teaching practice of German as a foreign language / second language is given.

The second part of this diploma thesis is formed by an empirical study. Within this study, teachers of German as a foreign language / second language in Austria have been interrogated by means of an online questionnaire, in order to examine their attitudes towards pluricentricity in general and towards Austrian German in particular. Furthermore, teaching practice in Austria in respect to the consideration of different varieties was to be investigated.

The results clearly show that – in contrast to teachers abroad – the Austrian German is perceived as standard by language teachers in Austria. Differences between the respective standard varieties are widely introduced into the teaching practice by using a broad variety of materials. Regarding the concept of

pluricentricity, however, some teachers are still unaware of, for which reason there seems to be a backlog in terms of further teacher education.

7 Literaturverzeichnis

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

AMMON, Ulrich (2004): Standard Variety / Standardvarietät. In: AMMON, Ulrich / DITTMAR, Norbert / MATTHEIER, Klaus J. / TRUDGILL, Peter (2004) (Hrsg.): S. 273-283.

AMMON, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: EICHINGER, Ludwig M. / KALLMEYER, Werner (2005) (Hrsg.): S. 28-40

AMMON, Ulrich / DITTMAR, Norbert / MATTHEIER, Klaus J. / TRUDGILL, Peter (2004) (Hrsg.) Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. 1. Teilband. Berlin / New York: de Gruyter

AMMON, Ulrich / BICKEL, Hans / EBNER, Jakob / ESTERHAMMER, Ruth / GASSER, Markus / HOFER, Lorenz / KELLERMEIER-REHBEIN, Birte / LÖFFLER, Heinrich / MANGOTT, Doris / MOSER, Hans / SCHLÄPFER, Robert / SCHLOSSMACHER, Michael / SCHMIDLIN, Regula / VALLASTER, Günter (2004) (Hrsg.): Variantenwörterbuch des Deutschen. Berlin / New York: de Gruyter.

CLYNE, Michael (1984): Language and society in the German-speaking countries. Cambridge: University Press

CLYNE, Michael (1992) (Hrsg.): Pluricentric Languages. Differing norms in different nations. Berlin / New York: de Gruyter

CLYNE, Michael (1995a): The German language in a changing Europe. Cambridge: University Press

CLYNE, Michael (1995b): Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache: Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht. In: Muhr, Rudolf / Schrod, Richard / Wiesinger, Peter (Hrsg.) (1995): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky: S. 7-16

CLYNE, Michael (2005): Pluricentric Language / Plurizentrische Sprache. In: AMMON, Ulrich / DITTMAR, Norbert / MATTHEIER, Klaus J. / TRUDGILL, Peter (2005) (Hrsg.) 1. Teilband: S 296-300

CLYNE, Michael / KIPP Sandra (1999) (Hrsg.): Pluricentric languages in an immigrant context: Spanish, Arabic and Chinese. Berlin. de Gruyter

DE CILLIA, Rudolf (1997a): „I glaub, dass es schon richtig ist, dass der österreichische Dialekt do muaß i sogn, holt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: MUHR / SCHRODT (1997) (Hrsg.): S. 116-126

DE CILLIA, Rudolf (1997b): „Alles bleibt, wie es ißt“. Österreichs EU-Beitritt und die Frage des österreichischen Deutsch. In: WIERLACHER et al. (Hrsg.): S. 239-258

DE CILLIA, Rudolf (1998): Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich. Klagenfurt: Drava

DE CILLIA, Rudolf (2006a): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: KRUMM / PORTMANN-TSELIKAS (2006) (Hrsg.): S. 51-65

DE CILLIA, Rudolf (2006b): „Sieg im Marmeladekrieg“ – Das Protokoll Nr. 10 zehn Jahre danach. In: FILL et al. (Hrsg.): S. 123-139

DE CILLIA, Rudolf (in Druck): Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF/DaZ-Unterricht. In: KOSKENSALO, Annikki / SCHILD, Gerhard / SMEDS, John (Hrsg): Culture in Language and Education. Kulturelle Herausforderungen. Münster / Hamburg / Berlin / Wien / London: LIT Verlag

DE CILLIA, Rudolf / WODAK, Ruth (2006): Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag

DIE PRESSE, 27.8.1994: Aus Marillen-Marmelade wird Aprikosen-Konfitüre. Österreich droht mit dem EWR eine „Preußifizierung“. In: MUHR (1993) (Hrsg.): S. 7

DOROSTKAR, Niku / BLASCHITZ, Verena / de CILLIA, Rudolf (2009): „Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann“. Evaluation und Dokumentation der „Mama lernt Deutsch“-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

DUDEN (2008): Das große österreichische Schulwörterbuch. Mannheim / Wien: Dudenverlag

EBNER, Jakob (1988): Wörter und Wendungen des österreichischen Deutsch. In: WIESINGER (Hrsg.): S. 99-187

EBNER, Jakob (1998): DUDEN – Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch. Mannheim / Wien: Dudenverlag

EBNER, Jakob (2008): DUDEN – Österreichisches Deutsch. Eine Einführung Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag

- EICHINGER, Ludwig M. / KALLMEYER, Werner (2005) (Hrsg.): Standardvariation. Wieviel Variation verträgt die deutsche Sprache. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2004. Berlin / New York: de Gruyter
- ELSPASS, Stephan (2007): Zwischen „Wagen“ und „Wägen“ abwägen. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 37/2007: S. 30-36
- EUROPÄISCHE UNION (1994): Amtsblatt der Europäischen Union C 310/295, Titel 5, Abschnitt 8, Artikel 74 vom 16.12.1994
- FASCH, Christa (1997): Österreichisches Deutsch als Exportartikel. Über die Schwierigkeiten der Vermittlung einer nicht näher definierten „Sprache“. In: MUHR / SCHRODT (1997) (Hrsg.), S. 305-313
- FILL, Alwin / MARKO, Georg / NEWBY, David / PENZ, Hermine (2006) (Hrsg.): Linguists (don't) only talk about it. Essays in Honour of Bernhard Kettemann. Tübingen: Stauffenberg
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (2007): Plurizentrik im Deutschunterricht. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts herausgegeben vom Vorstand des Goethe-Instituts. Heft 37/2007. Ismaning: Hueber
- FUSSY, Herbert (2003): Auf gut Österreichisch. Ein Wörterbuch der Alltagssprache. Wien: öbv & hpt
- HÄGI, Sara (2005): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- HÄGI, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HÄGI, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 37/2007. S. 5-13
- HIRSCHFELD, Ursula (2008): Rezension zu Rudolf Muhr (2007): Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachedatenbank. In: KRUMM / PORTMANN-TSELIKAS (2008) (Hrsg.): S. 205-211
- JUHÁSZ, Janos (1985): Die sprachliche Norm. Beiträge zur Budapester Germanistik. Budapest: Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Loránd-Eötvös-Universität
- KETTEMANN, Bernhard / DE CILLIA, Rudolf (1998) (Hrsg.): Sprache und Politik. Verbal Werkstattgespräche. Frankfurt u.a.: Lang.
- KÖNIG, Werner (1997): Phonetisch-phonologische Regionalismen in der deutschen Standardsprache. Konsequenzen für den Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“? In: STICKEL (1997) (Hrsg.): S. 246-270

KRUMM, Hans-Jürgen (1997) Welches Deutsch lehren wir? In: WIERLACHER et al. (1997) (Hrsg.): S. 133-139

KRUMM, Hans-Jürgen / PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2006) (Hrsg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag

KRUMM, Hans-Jürgen / PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2008) (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag

LEWI, Hermann (1875): Das österreichische Hochdeutsch. Versuch einer Darstellung seiner hervorstechendsten Fehler und fehlerhaften Eigenthümlichkeiten. Wien: Verlag von Hermann & Altmann

MARKHARDT, Heidemarie (2005): Das Österreichische Deutsch im Rahmen der EU. Frankfurt / Main: Peter Lang

MARKHARDT, Heidemarie (2006): 10 Jahre „Austriazismenprotokoll“ in der EU. Wirkung und Nichtwirkung – Chancen und Herausforderungen. In: MUHR / SELLNER (2006) (Hrsg.): S. 11-38

MARTIN, Victoria (1995): Vorurteile und Meinungen zu einem Auslandsjahr in Österreich aus sprachpädagogischer Sicht. In: MUHR / SCHRODT / WIESINGER (Hrsg.): S. 132-140.

MOSER, Hugo (1979): Studien zu Raum- und Sozialformen der deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Berlin: Erich Schmidt Verlag

MUHR, Rudolf (1993a) (Hrsg.): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky

MUHR, Rudolf (1993b): Pragmatische Unterschiede in der deutschsprachigen Interaktion. Österreichisch – Bundesdeutsch. In: MUHR (1993a) (Hrsg.): S. 26-38

MUHR, Rudolf (1993c): Österreichisch – bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: MUHR (1993a) (Hrsg.): S. 108-123

MUHR, Rudolf (1993d) (Hrsg.): Österreichisches Deutsch kennenlernen. Reader. Graz: Unidruckerei

MUHR, Rudolf (1997): Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen. In: MUHR / SCHRODT (Hrsg.): S. 40-66

MUHR, Rudolf (1998): Die Wiederkehr der Stämme – Gemeinschaftlichkeitsentwürfe via Sprache im Europa der neuen sozialen Ungleichheit - Dargestellt am Beispiel des Österreichischen Deutsch. In: KETTEMANN / DE CILLIA (Hrsg.): S. 30-56 1998, 30-56.

MUHR Rudolf (2000): Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. Wien: öbv & hpt

MUHR, Rudolf (2007): Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachedatenbank. Frankfurt/Main: Peter Lang

MUHR, Rudolf / SCHRODT, Richard / WIESINGER, Peter (1995) (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky

MUHR, Rudolf / SCHRODT, Richard (1997) (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, Band 3. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky

MUHR, Rudolf / SELLNER, Manfred B. (2006) (Hrsg.): Zehn Jahre Forschung zum Österreichischen Deutsch: 1995-2005. Eine Bilanz. Frankfurt/Main: Peter Lang

NAGY, Anna (1993): Nationale Varianten der deutschen Standardsprache und ihre Behandlung im Deutschunterricht des Auslandes. In: MUHR (1993a) (Hrsg.): S. 67-75

ÖDAF Mitteilungen (1996): Deutsch als plurizentrische Sprache. Heft 1/1996.

ÖWB 38 (1997): Österreichisches Wörterbuch. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Neu bearbeitete 38. Auflage. Wien: ÖBV / Jugend & Volk

ÖWB 40 (2006): Österreichisches Wörterbuch. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Neu bearbeitete 40. Auflage. Wien: ÖBV

PFREHM, James W. (2007): An empirical study of the pluricentricity of German: Comparing German and Austrian nationals' perceptions of the use, pleasantness, and standardness of Austrian standard and German standard lexical items. Dissertation. University of Wisconsin-Madison

POHL, Heinz Dieter (1997): Gedanken zum Österreichischen Deutsch als Teil einer pluriarealen deutschen Sprache. In: MUHR / SCHRODT (Hrsg.): S. 67-87

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

PUTZ, Martin (2002): „Österreichisches Deutsch“ als Fremdsprache? Kritische Überlegungen. GFL Journal 3/2002. Onlineressource: <http://www.gfl-journal.de/3-2002/putz.html>

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

RANSMAYR, Jutta (2006b): Der Status des Österreichischen Deutsch an Auslandsuniversitäten. In: MUHR / SELLNER (Hrsg.: S. 39-48

SCHIERER Alfred / ZAUNER Thomas (2002): Sprechen Sie Österreichisch? Ein Sprachführer für Einheimische und Zugereiste. Wien: Ueberreuter

SCHRODT, Richard (1997): Nationale Varianten, areale Unterschiede und der „Substandard“. An den Quellen des Österreichischen Deutsch. In: MUHR / SCHRODT (Hrsg.): S. 12-39

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

STICKEL, Gerhard (1997) (Hrsg.): Varietäten des Deutschen. Regional und Umgangssprachen. IdS Jahrbuch 1996. Berlin / New York: de Gruyter

TATZREITER, Herbert (1988): Besonderheiten der Morphologie in der deutschen Sprache in Österreich. In: WIESINGER (Hrsg.): S. 71-99

WIERLACHER, Alois / EGGERS, Dietrich / EHLICH, Konrad / ENGEL, Ulrich, KELLETAT, Andreas F. / KRUMM, Hans-Jürgen / BOHRER, Kurt-Friedrich (1997) (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 23. München: Iudicium Verlag

WIESINGER, Peter (1988) (Hrsg.): Das österreichische Deutsch. Wien / Köln / Graz: Böhlau Verlag

WIESINGER, Peter (1995): Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In: MUHR / SCHRODT / WIESINGER (Hrsg.): S. 59-74

WIESINGER, Peter (2006): Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. Wien / Berlin: LIT Verlag

WOLF, Norbert Richard (1994): Österreichisches zum österreichischen Deutsch. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 61 (1994): S. 66-76

8 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die nationalen Zentren der deutschen Sprache.....	18
Abbildung 2: Überlappung nationaler Varietäten	19
Abbildung 3: Tätigkeitsort der Befragten	72
Abbildung 4: Ausbildung der Befragten	73
Abbildung 5: Studienrichtungen der Befragten	74
Abbildung 6: Tätigkeitsbereich der Befragten	75
Abbildung 7: Tätigkeitsdauer.....	76
Abbildung 8: Relevanz der Unterschiede	80
Abbildung 9: Relevanz der Unterschiede (DaF vs. DaZ)	86
Abbildung 10: Bekanntheit des Plurizentrik-Konzepts.....	90
Abbildung 11: Bekanntheit des Plurizentrik-Konzepts (nach Studienrichtung)...	91
Abbildung 12: Bekanntheit des Plurizentrik-Konzepts (nach DaF/DaZ Zusatz)....	92
Abbildung 13: Existenz eines österreichischen Standards.....	93
Abbildung 14: Plurizentrik im Unterricht (Überblick)	96
Abbildung 15: Vermittlung von österreichischem Deutsch.....	97
Abbildung 16: Vermittlung von österreichischem Deutsch (nach DaF/DaZ)	98
Abbildung 17: Vermittlung von österreichischem Deutsch (nach Herkunft)	99
Abbildung 18: Bedeutung von Plurizentrik für DaF/DaZ.....	100
Abbildung 19: Plurizentrik in der Ausbildung.....	106
Abbildung 20: Plurizentrik in der Ausbildung (nach DaF/DaZ)	107
Abbildung 21: Verwendung authentischer Materialien	108

9 Anhang: Fragebogen

Methodik im DaF Unterricht in Österreich

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

im Rahmen meiner Diplomarbeit am Institut für Sprachwissenschaft an der Universität Wien führe ich zur Zeit eine Untersuchung über die methodischen Aspekte des DaF Unterrichts und die Berücksichtigung verschiedener Varietäten durch.

Daher würde ich Sie bitten, den folgenden Fragebogen auszufüllen, um einen Einblick in die Methodik des DaF Unterrichts an österreichischen Sprachschulen zu bekommen. Zum Ausfüllen des Onlinefragebogens benötigen Sie ca. 15-20 Minuten.

Für Rückfragen stehen ich oder mein Betreuer Ihnen gerne zur Verfügung:

Yasmin El-Hariri yasmin.el@gmx.at

Prof. Rudolf de Cillia rudolf.de-cillia@univie.ac.at

Zunächst möchte ich Sie bitten, einige allgemeine Fragen zu Ihrer Tätigkeit als DaF Lehrkraft zu beantworten

1. Wo (an welcher Institution) sind sie als Lehrkraft tätig?

2. Sind Sie eher im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) tätig?

- ☐ DaF
- ☐ DaZ
- ☐ Weiß nicht

3. Verwenden Sie im Rahmen Ihres Unterrichts ein kurstragendes Lehrwerk?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

4. Wenn ja, ist das Lehrwerk vorgegeben oder liegt die Wahl bei Ihnen?

- ☐ vorgegeben
- ☐ eigene Wahl

5. Wenn Sie in Ihrem Unterricht mit Lehrwerken arbeiten, welche Lehrwerke verwenden Sie?

weiter...

Im Folgenden bitte ich Sie, einige Fragen bezüglich des Gegenstands "Deutsch als Fremdsprache" an sich zu beantworten.

6. Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede in der Standardsprache wie sie in Deutschland, Österreich und der Schweiz gesprochen wird?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

7. Wenn ja, für wie relevant halten Sie diese Unterschiede.

sehr relevant ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht relevant

8. Warum?

9. Wie würden Sie die Sprache bezeichnen, die Sie sprechen?

[weiter...](#)

10. Welche der folgenden Bezeichnungen trifft Ihrer Meinung nach am Besten auf Ihre eigene Sprachverwendung im Unterricht zu?

- ☐ Hochdeutsch
- ☐ Österreichisches Hochdeutsch
- ☐ Umgangssprache
- ☐ Dialekt
- ☐

11. Haben Sie schon einmal vom Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache

gehört?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

12. Gibt es Ihrer Meinung nach einen eigenen österreichischen Standard der deutschen Sprache?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

weiter...

Im Anschluss einige Fragen zu Ihrem Unterricht

13. Thematisieren Sie in Ihrem Unterricht Unterschiede zwischen österreichischem und bundesdeutschem Deutsch?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

14. In welchem Ausmaß thematisieren Sie diese Unterschiede?

- ☐ ständig
- ☐ bei Bedarf
- ☐ manchmal
- ☐ selten
- ☐ nie

15. Können Sie beispielhafte Situationen beschreiben, in denen Sie die Unterschiede zwischen österreichischem und bundesdeutschem Deutsch thematisieren?

16. Wurden im Zuge Ihrer Ausbildung systematische Unterschiede zwischen österreichischem Deutsch, bundesdeutschem Deutsch bzw. Schweizer Deutsch thematisiert?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

17. Wurden im Zuge Ihrer Ausbildung Möglichkeiten zum Einbezug von Plurizentrik in den DaF Unterricht diskutiert?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

18.

Wenn ja, welche Möglichkeiten dazu fallen Ihnen spontan ein?

19. Sind Sie der Meinung, dass der Einbezug von Plurizentrik bzw. von österreichischem Deutsch für DaZ eine größere Rolle spielt als für den DaF Unterricht?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß nicht

20. Warum?

weiter...

21. Wie wichtig ist Ihnen die Vermittlung von österreichischem Deutsch?

sehr wichtig ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht wichtig

22. Was tun Sie, wenn Sie im Zuge Ihres Unterrichts auf in Österreich (bzw. von Ihnen selbst) nicht gebräuchliche Inhalte stoßen?

23. Wie gehen Sie mit Studierendenäußerungen um, die in Österreich (bzw. für Sie selbst) nicht gebräuchlich sind (hinsichtlich Korrektur, Erklärungen, etc.)

24. Welche Arten authentischer Materialien verwenden Sie in Ihrem Unterricht?

☐ Schriftliche Texte

☐ Audiomaterialien

☐ Videomaterialien

☐ Keine

☐

25. Wenn Sie authentische Materialien verwenden, was für Materialien sind das konkret?

26. Woher stammen diese Materialien hauptsächlich?

☐ Österreich

☐ Deutschland

☐ Schweiz

☐

27. Was ist ausschlaggebend für die Auswahl dieser Materialien?

weiter...

Abschließend möchte ich Sie noch um einige statistische Angaben bitten.

28. Wo sind Sie geboren?

- ☐ Österreich
- ☐ deutschsprachiges Ausland
- ☐ nichtdeutschsprachiges Ausland

29. Wo sind Sie aufgewachsen?

- ☐ Österreich
- ☐ deutschsprachiges Ausland
- ☐ nichtdeutschsprachiges Ausland

30. Wenn Sie in Österreich aufgewachsen sind, in welchem Bundesland?

31. Was ist ihre Muttersprache?

weiter...

32. Was ist Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung?

- ☐ Pflichtschulabschluss
- ☐ Lehrabschluss
- ☐ Matura
- ☐ Hochschulabschluss

33. Welches Studium haben Sie absolviert oder studieren Sie gerade?

- ☐ Germanistik (Diplom)
- ☐ Germanistik (Lehramt)
- ☐ anderes Lehramt
- ☐ andere philologische Studienrichtung
- ☐ andere Studienrichtung
- ☐ kein Studium

34. Bitte nennen Sie die genaue/n Bezeichnung/en Ihrer Studienrichtung/en (abgeschlossen oder in Ausbildung)

35. Haben Sie eine Zusatzqualifikation für Deutsch als Fremdsprache?

- ☐ Ja, abgeschlossen
- ☐ In Ausbildung
- ☐ Nein

36. Wenn ja, wo haben Sie die DaF Zusatzqualifikation erworben bzw. sind gerade dabei diese zu erwerben?

- ☐ Universität Wien
- ☐ Universität Graz
- ☐ Fernstudienlehrgang Goethe Institut
- ☐

37. Wie lange sind Sie bereits als DaF Lehrkraft tätig?

- ☐ weniger als 6 Monate
- ☐ 6-12 Monate
- ☐ 1-2 Jahre
- ☐ 2-5 Jahre
- ☐ über 5 Jahre

38. Welche/s Niveau/s unterrichten Sie?

- ☐ A1
- ☐ A2
- ☐ B1
- ☐ B2
- ☐ C1
- ☐ C2

fast geschafft...

39. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Wenn Sie über die Ergebnisse dieser Untersuchung informiert werden möchten, oder Anmerkungen zum Fragebogen haben, können Sie entweder direkt hier Ihre E-Mailadresse eintragen, oder mir diese in einer gesonderten E-Mail an yasmin.el@gmx.at zukommen lassen. In letzterem Fall wird die Anonymität Ihrer Angaben im Fragebogen sichergestellt.

Fragebogen abschicken

Lebenslauf

Angaben zur Person

Nachname(n) / Vorname(n)	El-Hariri Yasmin
E-Mail	yasmin.el@gmx.at
Staatsangehörigkeit	Österreich
Geburtsdatum und -ort	29. September 1981, Wien

Ausbildung

Daten	Seit März 2004
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Diplomstudium Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft Schwerpunkt Sprachlehrforschung
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung	Universität Wien
Daten	März 2005 – September 2007
Bezeichnung der erworbenen Qualifikation	Mag. rer. soc. oec.
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Informatikmanagement Schwerpunkt: Didaktik, Wirtschaft und Recht
Titel der Magisterarbeit	Arbeitszeitverkürzung als wirtschaftspolitisches Instrument Eine Analyse am Beispiel Frankreich
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung	Technische Universität Wien Technische Universität Prag
Daten	Oktober 2001 – Februar 2005
Bezeichnung der erworbenen Qualifikation	Bakk. rer. soc. oec.
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Wirtschaftsinformatik
Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung	Technische Universität Wien

Auslandsaufenthalte

Daten	Februar 2006 – Juni 2006
Aufenthaltort	Tschechische Republik, Prag
Tätigkeit	Erasmus Austauschsemester an der Technischen Universität Prag
Daten	Oktober 2007 – April 2008
Aufenthaltort	Frankreich, Dunkerque
Tätigkeit	Sprachassistenz

Berufserfahrung

Daten	Seit September 2008
Beruf oder Funktion	Projektmitarbeit
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten	Mitarbeit bei Mehrsprachigkeitsprojekten Planung und Organisation von Veranstaltungen Entwurf von Konzepten, Verfassen von Artikeln
Arbeitgeber	Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)
Tätigkeitsbereich oder Branche	Erwachsenenbildung, Sprachenprojekte
Daten	September 2008 – Juli 2009
Beruf oder Funktion	Projektmitarbeit
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten	Mitarbeit bei internationalen Projekten in der Erwachsenenbildung Erstellen von Konzepten, Curricula, Unterrichtsmaterialien Verfassen von Berichten, Erstellung von Präsentationen Planung, Organisation und Abhaltung von Meetings
Arbeitgeber	BEST Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining GmbH
Tätigkeitsbereich oder Branche	Internationale Bildungsprojekte, Erwachsenenbildung
Daten	Seit Juni 2008
Beruf oder Funktion	Freiberufliche Lektorin für Deutsch als Fremdsprache
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten	Planung Organisation und Abhaltung des Fremdsprachenunterricht Durchführung von Kultur- und Freizeitaktivitäten
Arbeitgeber	Actilingua Academy
Tätigkeitsbereich oder Branche	Deutsch als Fremdsprache, Erwachsenenbildung

Publikationen

- | | |
|------|--|
| 2009 | gemeinsam mit Bogenreiter-Feigl, Elisabeth: „Family Learning – Mama lernt Deutsch“. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, Nr. 231 / März 2009, S. 28 |
| 2007 | „Arbeitszeitverkürzung als wirtschaftspolitisches Instrument. Eine Analyse am Beispiel Frankreich“. In: Blaas, Wolfgang (Hrsg.): Der öffentliche Sektor – Forschungsmemoranden 1-2/2007. Institut für Finanzwissenschaft und Infrastrukturpolitik der Technischen Universität Wien, S. 19-23 |
| 2007 | Arbeitszeitverkürzung als wirtschaftspolitisches Instrument. Eine Analyse am Beispiel Frankreich. Magisterarbeit. Technische Universität Wien |