



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Plurizentrik im Deutschunterricht? Eine empirische
Untersuchung bei Wiener UnterrichtspraktikantInnen“

Verfasser

Mag. Mag. Klaus Redl

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache UG2002

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

"Aufrichtig zu sein, kann ich versprechen –
unparteiisch zu sein aber nicht."

(Johann Wolfgang von Goethe)

Danksagung

Da sich ein Studium nicht (von) alleine absolviert und sich eine Masterarbeit ebenso wenig von selbst schreibt, soll an dieser Stelle all jenen, die mich in diesem Unterfangen unterstützt haben, mein Dank ausgesprochen werden. Einige, die für die Entstehung dieser Arbeit mitverantwortlich sind, sollen hier besondere Erwähnung finden.

Mein Dank gilt meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, die mein Forschungsunterfangen mit hilfreichen Literaturtipps und wertvollen Anregungen unterstützt und begleitet hat, ohne mich dabei bei dessen Entfaltung einzuengen. Bedanken möchte ich mich auch bei Dipl.-Päd. Dr. phil. des. Marion Döll, Dr. Sara Hägi, Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia und Mag. Dr. Jutta Ransmayr, die mich unter anderem mit Literaturempfehlungen und konstruktiver Kritik zur Erhebungs- und Auswertungsmethode unterstützten.

An dieser Stelle sei natürlich auch den unzähligen Personen aus meinem KollegInnen- und FreundInnenkreis gedankt, die sich die Mühe gemacht haben, die Rohfassung des Fragebogens zu pre-testen und mir ein sehr brauchbares Feedback zu geben. Dank gebührt selbstverständlich auch jenen UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch, die sich bereit erklärten an der Fragebogenerhebung, die die Grundlage dieser Arbeit bildet, teilzunehmen.

Herzlich danken möchte ich natürlich auch jenen Lehrenden sowie Kolleginnen und Kollegen, denen es immer wieder gelungen ist, mich für die unterschiedlichsten Seiten des Fachbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu begeistern. Das Spektrum reicht hier von der sinnvollen Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht, über die Analyse von Lehrmaterialien und methodischen Überlegungen zum Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, bis hin zur Einführung in die Methoden empirischer Sozialforschung und nicht zuletzt zur Plurizentrik der deutschen Sprache.

Abschließend möchte ich meinen Freundinnen und Freunden sowie meiner Familie für ihre direkte oder indirekte Unterstützung danken, die es mir ermöglichte dieses Studium und die damit verbundene Forschungsarbeit zu beenden.

Inhaltverzeichnis

I. Einleitung	1
1.1. Zielsetzung der Arbeit	1
1.2. Aufbau der Arbeit	3
II. Theoretische Einbettung.....	4
2.1. Deutsch als Plurizentrische Sprache – eine Annäherung.....	5
2.1.1. Begriffsentwicklung – vom Mono- zum Plurizentrismus	6
2.1.2. Der Versuch einer Definition.....	7
2.1.3. Ein asymmetrisches Verhältnis.....	9
2.1.4. ... und seine Auswirkungen auf Österreich	10
2.2. Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Österreich	12
2.2.1. Muttersprachlicher oder muttersprachlich-konzipierter Deutschunterricht?	12
2.2.2. Funktionen der deutschen Sprache im österreichischen Schulwesen	13
2.3. Plurizentrik im Deutschunterricht an österreichischen Schulen.....	14
2.3.1. Lehrpläne.....	15
2.3.2. Lehrmittel	22
2.3.3. Lehrendenverhalten	25
2.3.4. Kodizes.....	29
2.3.5. Aus- und Fortbildung.....	35
2.3.6. Fazit	37
III. Besprechung der Forschungsmethodik	38
3.1. Ziel der Untersuchung.....	38
3.1.1. Forschungsfragestellungen	38
3.1.2. Hypothesen	41
3.2. Erhebungsdesign.....	43
3.2.1. Auswahl der Methode der Datenerhebung	44
3.2.2. Auswahl der InterviewpartnerInnen	45
3.2.3. Überlegungen zur Stichprobe	45
3.2.4. Auswahl der Aufzeichnungsmethode der Erhebung	47
3.2.5. Aufbau des Fragebogens.....	48
3.2.6. Pre-Tests.....	59
3.2.7. Vorbereitung und Verlauf der Befragung	60

3.3. Auswertungsdesign.....	61
3.3.1. Auswahl des Interpretationsansatzes	61
3.3.2. Verlauf der Auswertung	62
 IV. Darstellung der Ergebnisse	64
4.1. Anonymisierte Vorstellung der UntersuchungsteilnehmerInnen	64
4.2. Wissen um Plurizentrik	70
4.3. Umgang mit Plurizentrik.....	88
4.4. Grundlagen für die Unterrichtsgestaltung.....	104
4.5. Erwünschte Hilfestellungen	111
 V. Konklusion.....	117
 VI. Rück- und Ausblick.....	122
 VII. Literaturverzeichnis	124
7.1. Literatur zum methodischen Vorgehen.....	124
7.2. Literatur zum Themenkomplex.....	125
 VIII. Anhang	133
8.1. Fragebogen	133
8.2. Abstract	141
8.3. Lebenslauf des Verfassers	142

Darstellungsverzeichnis

Abbildung 1 - Alter und Geschlecht der ErhebungsteilnehmerInnen	65
Abbildung 2 - Herkunftsregion der ErhebungsteilnehmerInnen	66
Abbildung 3 - Häufigkeit des Kontakts zu Menschen aus D A CH.....	67
Abbildung 4 - Häufigkeit des Konsums von Medien D A CH.....	67
Abbildung 5 - Thematisierung der Plurizentrik in Schule, Aus- und -fortbildung.....	69
Abbildung 6 - Gesamtzahl der korrekt und fehlerhaft zugeordnete Varianten	71
Abbildung 7 - Streuung der genannten Varianten	72
Abbildung 8 - Einschätzung des Unterschieds zwischen der österreichischen und der bundesdeutschen Standardvarietät.....	80
Abbildung 9 - Einschätzung des Unterschieds zwischen der österreichischen und der schweizerischen Standardvarietät	80
Abbildung 10 - Einschätzung der Unterscheidung von SprecherInnen verschiedener Standardvarietäten	81
Abbildung 11 - Einschätzung der Unterscheidung von Schriftstücken in verschiedenen Standardvarietäten	81
Abbildung 12 - Erkennungsmerkmale von SprecherInnen der unterschiedlichen Standardvarietäten	83
Abbildung 13 - Erkennungsmerkmale von Schriftstücken der unterschiedlichen Standardvarietäten	84
Abbildung 14 - Störung durch Nennung von exonormorientierten Varianten	88
Abbildung 15 - Reaktionsmuster bei Nennung von exonormorientierten Varianten.....	89
Abbildung 16 - Gesamtzahl, der nicht markierten, als „schlecht gewählt“ beziehungsweise „inakzeptabel“ betrachteten Varianten.....	92
Abbildung 17 - Thematisierung der Plurizentrik im Unterricht.....	101
Abbildung 18 - Vorgaben bezüglich der Sprache, die unterrichtet werden soll	105
Abbildung 19 - Klarheit der Vorgaben bezüglich der Sprache, die unterrichtet werden soll	105

Abbildung 20 - Im Unterricht verwendete Lehrwerke	107
Abbildung 21 - Herkunft der im Unterricht verwendeten Medien	109
Abbildung 22 - Konsultierte Nachschlagewerke.....	110
Abbildung 23 - Benötigte Unterstützung / Hilfsmittel.....	112
Abbildung 24 - Gewünschte Thematisierung der Pluriz. in Schule, Aus- und -fortbildung ...	114
Abbildung 25 - Thematisierung der Plurizentrik in Schule, Aus- und -fortbildung.....	114
Abbildung 26 - Begründungen für/gegen eine starke Thematisierung der Plurizentrik.....	116
Tabelle 1 - Überblick der Varianten des Korrekturtextes	57
Tabelle 2 - Spektrum und Häufigkeit der genannten Varianten.....	73
Tabelle 3 - „Besondere“ Varianten	76
Tabelle 4 - Prozentsatz der Markierung von Varianten	94
Tabelle 5 - Durchschnitts-Korrekturwerte	95
Tabelle 6 - Ausgangsvarianten und Verbesserungsvorschläge.....	97
Tabelle 7 - Überblick über die Verbesserungsrichtung.....	99

I. Einleitung

1.1. Zielsetzung der Arbeit

Sprache(n) und die damit verbundenen Varietäten können zweifellos als konstitutiver Bestandteil der menschlichen Identität betrachtet werden. Insofern sind Varietäten, wie Ransmayr zu Recht feststellt „nicht nur ein interessantes Orchideen-Thema der SprachwissenschaftlerInnen und der SoziolinguistInnen“ (2012: 199). Im Falle Österreichs stellt das österreichische Deutsch „ein wesentliches identitätsstiftendes und emotionsbehaftetes Element dar“ (De Cillia/Ransmayr/Fink 2011: 3), was vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten nicht nur von sprachwissenschaftlicher Seite wiederholt festgestellt wurde (Moosmüller (1991), Wodak (1994), Muhr (1995, 2011), de Cillia (2000, 2012), de Cillia/ Wodak (2006), Mikula (2009), Ransmayr (2012) et al.). Spätestens im Zuge des österreichischen Beitritts zur Europäischen Union wurde dieser Umstand einer breiteren Masse bewusst – Stichwort „Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat“ (nicht nur der Titel eines Lieds von Georg Danzers Album *Große Dinge* aus dem Jahr 1995).

Es überrascht daher auch nicht, dass die sprachwissenschaftliche Untersuchung des österreichischen Deutsch seither intensiviert wurde. Muhr zählt für den Zeitraum 2001 bis 2011 insgesamt 235 Publikationen zum österreichischen Deutsch – ein erstaunlicher Umstand, „da in den 1980er Jahren und in der ersten Hälfte der 1990er Jahre noch kaum zum ÖD publiziert wurde“ (2011: 2). Trotz zwei Jahrzehnten intensiver Auseinandersetzung mit dem Themenkreis kann nur immer wieder betont werden, dass es „auch innerhalb von Österreich [...] weiterhin an breiter öffentlicher Resonanz [fehlt]“ (Heinrich 2010: 4) – die Plurizentrik und mit ihr das österreichische Deutsch sind folglich weit davon entfernt, alte Hüte zu sein, wie dies auch de Cillia (2006: 51) und Ransmayr (2012: 200) festgestellt haben.

Dies zeigt sich in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen, vor allem aber in den Bildungseinrichtungen. Obwohl beim Spracherwerb der Institution Schule und in diesem Zusammenhang den Lehrenden eine besondere Rolle zukommt, da sie als so genannte „Sprachnormautoritäten“ (Ammon 2004: 32) die Einhaltung der Sprachnormen

überwachen, ist der Themenkomplex der Plurizentrik im Deutsch als Muttersprache-Unterricht ein eher wenig beforschtes Feld.

Die meisten rezenten Untersuchungen sind auf Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache gerichtet (Ransmayr (2005), Markhardt (2005), Hägi (2006), Merlingen (2008), El-Hariri (2009), et al.) und fokussieren primär auf das Imageproblem des österreichischen Deutsch im Ausland. Für den Zeitraum 2001 bis 2011 zählt Muhr vier Publikationen zum „ÖD im inländischen Deutschunterricht“ (2011: 3). Über die Einstellungen österreichischer LehrerInnen und SchülerInnen zum österreichischen Deutsch, über ihr Wissen sowie über den Umgang damit im Unterricht, liegen, abgesehen von Pilotstudien, keine umfassenden Untersuchungen vor. Dazu zählt etwa die 1995 von Ammon durchgeführte Untersuchung zum Korrekturverhalten von DeutschlehrerInnen bezüglich nationaler Varianten. Eine weitere Arbeit (Legenstein 2008) beschäftigte sich primär mit der Einstellung zum österreichischen Deutsch von Lehrenden und SchülerInnen. Die letzte Auseinandersetzung mit dieser Thematik (Heinrich 2010) legt den Fokus auf die Lehrwerke für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I.

Die vorliegende Arbeit möchte an die Erkenntnisse der vorangegangenen Untersuchungen anknüpfen und diese vertiefen. Der Fokus soll dabei jedoch ein etwas anderer sein. Konkret soll versucht werden das Wissen um und den Umgang mit den unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache von UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen zu ergründen. Es handelt sich also um eng verwobene Themenblöcke – die plurizentrische Theorie und Praxis – die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen sollen. Anders als etwa Legenstein und Ammon, die primär die Einstellung und das Korrekturverhalten der Lehrenden (und Lernenden) untersuchten, soll es im Zuge der vorliegenden Arbeit gelingen, den Zusammenhang zwischen Kenntnis und Umgang nationaler Standardvarietäten, wie dieser in einigen vorangegangenen Arbeiten angedeutet wurde, noch deutlicher hervorstreichen.

Ausgehend von der Forschungsfragestellung wurde ein standardisierter Fragebogen erstellt, pre-gestetet und in weiterer Folge an die UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen des Schuljahrs 2011/12 verteilt,

ausgewertet und die Ergebnisse in den bereits bestehenden Erkenntnissen verortet. Neben der Beantwortung der konkreten Forschungsfragen, wurde auch eine Reihe von Hypothesen überprüft, die nach der Durchsicht, der bisher auf diesem Gebiet getätigten Forschung, formuliert worden waren.

Zweifelsohne wäre eine geographische und zeitliche Dehnung der Untersuchung wünschenswert, was jedoch der begrenzte Rahmen einer Masterarbeit nicht zulässt. Mit umso größerem Interesse wird daher den zu erwartenden Ergebnissen eines größer angelegten, vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) finanzierten Forschungsprojekt zur Rolle des österreichischen Standarddeutsch als Unterrichts- und Bildungssprache unter der Leitung von Rudolf de Cillia gemeinsam mit Jutta Ransmayr und Elisabeth Fink (siehe: <http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/>) entgegengeblickt.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine weitere Pilotstudie, die ein zusätzliches Mosaiksteinchen zum komplexen Gesamtbild des Umgangs mit der Plurizentrik der deutschen Sprache im österreichischen Bildungswesen beitragen möchte. Ihre Gliederung soll im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

1.2. Aufbau der Arbeit

Nach diesen einleitenden Worten, die kurz die Struktur der vorliegenden Arbeit erläutern sollen, folgt jener Teil, der den theoretischen Rahmen dieser Masterarbeit vorgeben soll (Kapitel II). In drei Unterkapiteln: „2.1 Deutsch als Plurizentrische Sprache“, „2.2 Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Österreich“ und „2.3 Plurizentrik im Deutschunterricht an österreichischen Schulen“ soll dabei der aktuelle Forschungsstand zum Themenkreis dargelegt und die Anknüpfungspunkte, an denen diese Arbeit ansetzen möchte, aufgezeigt werden. Während mit den ersten beiden Unterkapiteln grundlegende Zusammenhänge und Begrifflichkeiten geklärt werden sollen, bietet Kapitel 2.3 den Hintergrund vor dem die Hypothesen formuliert wurden und auf dem die Ergebnisse der empirischen Erhebung später verortet werden können.

Um die Nachvollziehbarkeit der Untersuchung zu gewährleisten wurde in Kapitel III („Besprechung der Forschungsmethodik“) der Besprechung der Forschungsmethodik viel Platz eingeräumt: konkret werden dabei Forschungsfragestellungen, Hypothesen sowie das gewählte Erhebungs- und Auswertungsdesign eingehend reflektiert.

Die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung (Kapitel IV) wurde entsprechend der konkreten Forschungsunterfragen in vier Teilbereiche gegliedert: „4.2 Wissen um Plurizentrik“, „4.3 Umgang mit Plurizentrik“, „4.4 Grundlagen für die Unterrichtsgestaltung“ und „4.5 Erwünschte Hilfestellungen“. Dabei wurden die jeweiligen Forschungsfragestellungen beantwortet und die entsprechenden Hypothesen auf ihre Konsistenz hin überprüft. Vorangestellt wurde dieser Ergebnispräsentation die „Anonymisierte Vorstellung der UntersuchungsteilnehmerInnen“ (Kapitel 4.1), um so einen Eindruck von der Stichprobe zu bekommen.

Die Ergebnisse der Arbeit werden im darauf folgenden Schlussteil (Kapitel V) zusammengefasst und die Forschungsfragen erneut aufgeworfen und zu beantworten versucht. Abschließend wird noch der Verlauf der Erarbeitung der Masterarbeit evaluiert und ein Forschungsausblick gegeben (Kapitel VI). Abgerundet wird die Arbeit vom Literaturverzeichnis sowie dem Anhang, in dem sich unter anderem der Fragebogen findet, der für diese Untersuchung verwendet wurde.

II. Theoretische Einbettung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit soll wie angekündigt, das Konzept der Plurizentrik – fokussiert auf die deutsche Sprache – die theoretische Basis bilden. Gesondert soll dabei auf die soziolinguistischen Rahmenbedingungen in Österreich, sowie die Rolle der Plurizentrik im muttersprachlich-konzipierten Deutschunterricht an österreichischen Schulen eingegangen werden, wobei hier insbesondere der aktuelle Forschungsstand zu dieser Thematik in Betracht gezogen werden soll, um so ein Anknüpfen an die Ergebnisse vorangegangener Untersuchungen zu ermöglichen. Der Schwerpunkt der

Auseinandersetzung soll auf der Betrachtung der Rolle der Plurizentrik im muttersprachlich-konzipierten Deutschunterricht liegen, da dies auch dem Fokus des empirischen Teils entspricht. Das Konzept der Plurizentrik soll allerdings nur grob umrissen werden, da eine detaillierte Darstellung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, dem Ziel der Untersuchung nicht wirklich zuträglich erscheint und es zu diesem Themengebiet bereits hervorragende Literatur gibt (Clyne (1992), Ammon (1995), Muhr (2000), de Cillia (2006), Hägi (2006)). Aus selbigem Grund wurde auf eine Darstellung der Merkmale des österreichischen Deutsch verzichtet, wie dies in anderen ähnlich konzipierten Arbeiten Usus zu sein scheint (Markhardt 2005: 36ff., Legenstein 2008: 15ff., El-Hariri 2009: 25ff., Heinrich 2010: 35ff.). Diese können dort, oder umfassender behandelt bei Wiesinger (1988; 1995), Ammon (1995: 148ff.), Muhr (2000: 54ff.), oder im *Variantenwörterbuch* (2004) nachgeschlagen werden.

2.1. Deutsch als Plurizentrische Sprache – eine Annäherung

Plurizentrik ist sicherlich eines der Modewörter des letzten Jahrzehnts, zumindest im Bereich Deutsch als Fremd- beziehungsweise Zweitsprache, was das Gebiet der pädagogisch-didaktischen Ausbildung und Forschung betrifft. Gleichzeitig hat sich dieses Konzept jedoch in der Praxis, wie nicht zuletzt in Kapitel 2.3 gezeigt werden soll, noch nicht zur Gänze durchgesetzt.

Vereinfachend ausgedrückt trägt die plurizentrische Konzeptionalisierung des Deutschen dem großen Varianten- und Varietätenreichtum der deutschen Sprache¹ Rechnung – denn durch sie entstehen zumindest drei gleichwertige beziehungsweise gleichberechtigte Varietäten des Deutschen: das deutschländische, das schweizerische und das österreichische Standarddeutsch (de Cillia 2006: 51f.). Dass das nicht immer so war, soll das folgende Kapitel veranschaulichen.

¹ Der Umstand, dass „das Deutsche [...] wahrscheinlich die vielgestaltigste Sprache Europas [ist]“ (Barbour 1998: 11) hängt vermutlich eng mit den geographischen Gegebenheiten und der Sprecherzahl zusammen (Die deutsche Sprache wird von etwa 100 Millionen Menschen weltweit als Muttersprache gesprochen (Markhardt 2005: 11)).

2.1.1. Begriffsentwicklung – vom Mono- zum Plurizentrismus

Zwar beginnt die Auseinandersetzung mit dem Deutschen als plurizentrische Sprache unter anderem mit Heinz Kloss² (1952) und Elise Riesel (1953) schon Anfang der 1950er Jahre, aber bis in die 1980er Jahre wird das deutschländische Deutsch, als die allgemein gültige „Hauptvariante“³ der deutschen Sprache angesehen, wohingegen die in Österreich und der Schweiz vorherrschenden Varianten als divergierende „Neben- oder Außenvarianten“ empfunden werden (Moser 1985: 1678ff.). Die erwähnte „Hauptvariante“ ist dabei auch keiner – wie auch immer gearteten – inneren Variation unterworfen und wird zur Norm aller Deutschsprachigen erhoben (Schrodt 1997: 13). Diverse Wissenschaftler sprechen daher von einer Periode des „Monozentrismus“ (Wiesinger 1995: 60; Schrodt 1997: 13), welche Anfang der 1980er Jahre langsam durch eine plurizentrische Sichtweise abgelöst wird – anfänglich, in Anspielung auf die unterschiedlichen Ausprägungen der Sprache in den vier deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Liechtenstein, Österreich und Schweiz) als „Viervariantenhypothese“ (Ammon 1995: 43ff.) bezeichnet.

Als Wendepunkt in der germanistischen Sprachwissenschaft wird hier häufig eine Podiumsdiskussion bei der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Bern 1986 genannt (de Cillia / Fink / Ransmayr 2013: 35) beziehungsweise ein darauf Bezug nehmender Beitrag in der *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* von Peter von Polenz: „Auch in der Geschichte der deutschen Sprache ist das Zeitalter der perfektionierten monomanen Standardisierung heute wohl zu Ende“ (1988: 216). Etwas vereinfachend dargestellt, war es vor allem Clyne, der mit seinen Werken *Language and society in the German-speaking countries* (1984) und *Pluricentric languages: differing norms in different nations* (1992) bei der Übertragung des zuvor vor allem für Englisch, Französisch und Spanisch angewandten, plurizentrischen Konzepts auf das Deutsche eine zentrale Rolle spielte (El-Hariri 2009: 17). Allerdings verhalf erst Ammon diesem Konzept mit seinem 1995 erschienenen Standardwerk *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten* sowie der darin verwendeten, konsistenten Terminologie zum Durchbruch (de Cillia 2006: 53) und schaffte so eine solide Grundlage für weitere Forschung auf diesem Sektor.

² Dieser wird später den Terminus „polyzentrisch“ zum heute vermehrt gebräuchlichen „plurizentrisch“ weiterentwickeln (Mikuła 2009: 11).

³ Die Ausdifferenzierung des Begriffspaares Variante und Varietät erfolgt, wissenschaftsgeschichtlich erst später. Dieser Umstand soll auch in dieser Arbeit kurz behandelt werden.

Obwohl sich das Konzept der Plurizentrik bei weitem noch nicht in allen Sektoren durchsetzen konnte, veranschaulicht die folgende Aussage von von Polenz doch die Tragweite des in den 1980er Jahren begonnenen Paradigmenwechsels:

Ich glaube (...), es ist heute für die *meisten* Menschen, die ein bisschen darüber *nachdenken*⁴ [Hervorhebungen durch den Verfasser], eine Selbstverständlichkeit, dass die anderen deutschsprachigen Staaten ganz gleichwertig ihren Beitrag zur deutschen Sprache und Literatur als Kultureinheit leisten (...).“ (1986: 65 zit. in: Schmidlin 2003: 326).

2.1.2. Der Versuch einer Definition

Um sich mit Plurizentrik auseinanderzusetzen, muss das Begriffspaar Variante/Varietät⁵ näher beleuchtet werden. Während bis vor nicht allzu langer Zeit diese beiden Begriffe zum Teil synonym verwendet wurden, werden darunter heute unterschiedliche Bedeutungen gefasst. Während *Variante* sich auf eine bestimmte Ausformung einer Einzelsprache bezieht, bezeichnet der Begriff *Varietät* „funktional von einander geschiedene, konstitutive Subsysteme des Gesamtsystems einer Sprache“ (Dittmar / Schmidt-Regener 2001: 521). Es handelt sich jedoch lediglich um idealisierte Konstrukte, um Inventarisierungen der systematisch, situationsabhängig zu erwartenden Realisierungen von Sprache (Dittmar / Schmidt-Regener 2001: 521). De Cillia verweist dabei auf den Umstand, dass man sich diese als „ein Kontinuum mit Kern- und Übergangszonen vorstellen [muss]“ (2006: 52).

Nachdem der Begriff der Varietät – und der Bedeutungsunterschied zur Variante – in aller Kürze geklärt wurde, muss nunmehr, um zu einer Definition einer plurizentrischen Sprache zu gelangen, der Begriff *Standardsprache* erläutert werden, „denn darum geht es bei plurizentrischen Sprachen zunächst“ (de Cilia 2006: 52). Sie bildet den stabilen Kern einer Sprache und lässt sich als „Norm mit dem höchsten Verbindlichkeitsgrad für alle Angehörigen“ (Dittmar / Schmidt-Regener 2001: 521) definieren.

⁴ Wobei hier wohl diese Einschränkungen („meisten“ und „nachdenken“) besonders hervorgehoben werden müssen.

⁵ Eine umfassende Auseinandersetzung dazu findet sich bei Ammon (1995: 61ff.).

Eine Sprache, die, wie beispielsweise das Englische, das Französische, das Spanische, das Niederländische, aber auch das Deutsche (Muhr 2000: 28), über mindestens zwei solcher Standardvarietäten in unterschiedlichen Zentren verfügt, bezeichnet man als „plurizentrische Sprache“ (de Cillia 2006: 53)⁶. Daneben existieren Begrifflichkeiten, die ähnliche Sachverhalte beschreiben, wie etwa „plurinationale“⁷ oder „pluriareale Sprachen“⁸, sowie weitere regionale Gliederungen⁹, auf die aber im Rahmen dieser Abhandlung nicht näher eingegangen werden kann.

Dem Konzept der plurizentrischen Sprache folgend, werden die Zentren in Voll- und Halbzentren unterschieden (Ammon et. al. 2004: XXXI). Die Vollzentren der deutschen Sprache sind Deutschland, Österreich und die Schweiz, da sie über eigene Nachschlagewerke verfügen. Als Halbzentren bezeichnet man jene Gebiete, die über keine eigenen kodifizierten Sprachstandards verfügen, die in Nachschlagewerken festgehalten werden (im Fall des Deutschen: Liechtenstein, Südtirol, Luxemburg und Ostbelgien) (de Cillia 2006: 53).

Im Kontext der nationalen Varianten¹⁰ muss darüber hinaus zwischen spezifischen¹¹ und unspezifischen¹² Varianten unterschieden werden, welche sich mit Ammons Aprikosen/Marillen-Beispiel am einfachsten veranschaulichen lassen: „Aprikose ist eine unspezifische nationale Variante Deutschlands wie auch der Schweiz. Ihre Entsprechung, Marille, ist dagegen eine spezifische nationale Variante Österreichs.“ (Ammon 1995: 106). Die den jeweiligen nationalen Varietäten der Vollzentren zuordenbaren Varianten werden

⁶ Bereits 1978 nähert sich Kloss dieser Definition sehr stark an, als er festhält: „Hochsprachen sind besonders dort häufig plurizentrisch, d.h. weisen mehrere gleichberechtigte Spielarten auf, wo sie die Amts- und Verwaltungssprache mehrerer größerer unabhängiger Staaten ist [sic!] (...).“ (67).

⁷ Von „plurinationalen Sprachen“ spricht man, wenn eine plurizentrische Sprache ihre Zentren in zwei Nationen hat (de Cillia 2006: 53).

⁸ Das „pluriareale“ Konzept geht davon aus, dass man eine Sprache besser mit linguistischen (also mit „durch dialektale Großräume bestimmten Arealen“ (Pohl 1997: 69)), als mit politischen Maßstäben einteilen kann. Im deutschen Sprachraum hat sich jedoch das Konzept der plurizentrischen Sprache durchgesetzt.

⁹ Muhr definiert etwa zwei Ebenen der Plurizentrik (1997: 53): die nationalen Varietäten des Deutschen gehören zur „ersten Ebene“, die Variation innerhalb der einzelnen deutschsprachigen Länder will Muhr als eine „zweite Ebene“ der Plurizentrität verstanden wissen (2000: 30). Ebenfalls regional abgestützt fällt die Einteilung des Variantenwörterbuchs (Ammon et. al 2004: XLVII, XXXVII und XLI) aus.

¹⁰ Ammon definiert diese als: „(...) diejenigen Sprachformen, die Bestandteil der Standardvarietät mindestens einer Nation, aber nicht der Standardvarietäten aller Nationen der entsprechenden Sprachgemeinschaft sind. (...)“ (1995: 70).

¹¹ Die spezifischen Ausdrücke eines Landes werden auch „uninationale“ Varianten genannt (El-Hariri 2009: 19).

¹² Diese Wörter werden im deutschen Kontext auch „binationale Varianten“ genannt, da sie „zwei der drei Vollvarietäten einer dritten gegenüber gemeinsam haben“ (Muhr 2000: 31).

als *Teutonismen* beziehungsweise *Deutschlandismen*¹³ (für Deutschland), *Austriazismen* (für Österreich) und *Helvetismen* (für die Schweiz) bezeichnet (Ammon 1995: 99). Das gemeinsame Sprachmaterial, die „Schnittmenge“ aller drei nationalen Varietäten bezeichnet man als „Gemeindeutsch“ (Ammon et al. 2004: XXIX).

2.1.3. Ein asymmetrisches Verhältnis...

Wie bei anderen plurizentrischen Sprachen, besteht auch zwischen den einzelnen Varietäten der deutschen Sprache eine klare Hierarchie. Schon alleine die Bezeichnung¹⁴ deutet die Dominanz Deutschlands an (Ammon 1995: 317). Clyne spricht in diesem Zusammenhang von *D(ominant) and O(ther) varieties* (1992: 3), unter anderen erachten SprecherInnen der dominanten Nationen ihre Varietät(en) als Standard (Schmidlin 2003: 326), von dem sich die anderen abheben – etwa als archaisch, exotisch oder schlicht inkorrekt (Clyne 2004: 297). Daraus entsteht die Meinung, dass sprachliche Besonderheiten Österreichs und der Schweiz dialektal seien. Der Umstand, dass es auch im deutschländischen Standard Varianten gibt, die in Österreich und der Schweiz kaum oder nicht gebraucht werden, ist kaum bekannt (Schmidlin 2003: 326). Darüber hinaus tendieren die SprecherInnen der dominanten Varietäten dazu, nationale Variation mit regionaler Variation zu verwechseln und Abweichungen im Allgemeinen als rein orale Phänomene zu betrachten, die in der Schriftlichkeit keinen Niederschlag finden (Schmidlin 2003: 326). Hier im Detail auf die Asymmetrien einzugehen, würde den Rahmen dieser Abhandlung sprengen, weshalb auf Clyne (2004: 296ff.) und Ammon (1995: 484ff.) verwiesen werden soll, die diese anhand von zehn respektive zwölf Punkten festhalten und ausführlich kommentieren.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Einbettung soll nun in einem nächsten Schritt auf die Auswirkungen dieser Asymmetrie auf die soziolinguistischen Rahmenbedingungen für den Deutschunterricht in Österreich eingegangen werden.

¹³ Während der erste Ausdruck umstritten ist, genießt der Ausdruck *Deutschlandismus* wahrscheinlich die größere Akzeptanz (de Cilia 2006: 53).

¹⁴ Ähnlich wie im Katalanischen, wo die Varietät Kataloniens, Valentias oder der Balearen unterschiedlich bewertet wird (Doppelbauer 2006: 145ff., Hoffmann 2009: 11ff.).

2.1.4. ... und seine Auswirkungen auf Österreich

Aber nicht nur im Ausland, sondern auch in Österreich ist die österreichische Varietät von Imageproblemen gekennzeichnet (El Hariri 2009: 46; Muhr 1995: 84), was in engem Zusammenhang mit der bereits besprochenen Asymmetrie zwischen den Varietäten der deutschen Sprache steht (Heinrich 2010: 24). Grundsätzlich haben viele ÖsterreicherInnen ein „widersprüchliches Verhältnis zu ihrer Muttersprache“ (Ransmayr 2012: 203). So besteht unter den ÖsterreicherInnen zwar durchaus ein Bewusstsein für die „Andersartigkeit“ der österreichischen Varietät, darüber hinausgehendes Wissen, etwa um konkrete Unterschiede, ist jedoch Mangelware: „Dass es einen österreichischen Standard gibt, ist den Menschen viel zu wenig bewusst. Vielleicht auch, weil es nirgends eine Definition gibt, was österreichisches Deutsch ist.“ (Moser zit. nach: de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 5). Unter anderem führt dies zu starken sprachlichen Unsicherheiten. Zusätzlich werden diese durch ein von den Medien und der Schule transportiertes, „an einer (fremdbestimmten) vagen hochdeutschen Norm orientiert[es Normverständnis]“ (de Cillia 1997: 123) verstärkt. Muhr spricht hier von einer „inneren Mehrsprachigkeit“ (2003: 24), welche aus der Spannung zwischen einer exogen bestimmten Schriftsprache und einer endogen bestimmten gesprochenen Sprache resultiert (Legenstein 2008: 74). Weiters kursieren schwammige Konzepte bezüglich der Standardsprache und des Dialekts, was zu einer irrigen Zuordnung der österreichischen Varietät führt (de Cillia 2012: 176). So nehmen viele ÖsterreicherInnen ihr eigenes Sprachverhalten als tendenziell umgangssprachlich oder gar dialektal wahr. Das Bewusstsein für den Standard der eigenen Varietät ist hingegen kaum ausgeprägt (de Cillia 1997: 121ff.). „Elemente, die aus der Eigensprache trotzdem in die Schriftsprache einsickern, werden als ‚Dialekt‘ oder ‚Umgangssprache‘ angesehen und abgelehnt.“ (Muhr 1997a: 40). Auch der Stellenwert und die Funktion der eigenen Varietät(en) können von den wenigsten ÖsterreicherInnen richtig eingeschätzt werden (Ransmayr 2012: 204).

Eine bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit den soziolinguistischen Varietäten, wäre sehr wichtig, vor allem, ob der großen „Diskrepanz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache“ (Muhr 1997b: 33). Im Alltagsdiskurs herrscht hier ein dichotomes Konzept vor. Auf der einen Seite steht der mündliche Sprachgebrauch, der ein breites Feld, samt *Codeswitching* zulässt und auf der anderen die Schriftsprache, bei der „mit

schlechtem Gewissen bis überzogenem Patriotismus oder auch mit ‚Wurschtigkeit‘ verbundene vage Vorstellungen von ‚Standard-/Hochsprache‘ Pate stehen“ (Griesmayer 2005: 90). So ist es also neben medialen, wirtschaftlichen und soziologischen Faktoren, vor allem die Komponente Schule, die auf das Sprachbewusstsein der ÖsterreicherInnen wirkt (Ransmayr 2012: 203). Auf die tragende Rolle der schulischen Bildung in diesem Zusammenhang soll allerdings erst im nächsten Abschnitt (Kapitel 2.3) gezielter eingegangen werden.

Das mangelhafte Wissen um die eigene Varietät zieht „Abwertung und Vermeidung der sprachlichen Merkmale der eigenen Varietät nach sich.“ (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 5) und führt in weiterer Folge zu mangelnder Sprachloyalität, Minderwertigkeitsgefühlen (in erster Linie gegenüber bundesdeutschen SprecherInnen) und schließlich zum sprachlichen Identitätsverlust (Muhr 1995: 84): „Wir sind Österreicher, aber sprachlich wissen wir nicht, wer wir sind.“ (Muhr zit. nach: Ransmayr 2012: 203). Muhr hat für diesen Zustand die Begriffe der „ungeklärte[n] Mehrsprachigkeit“ und der „linguistische[n] Schizophrenie“ (1982: 306ff.) geprägt. „Einerseits wird die Wichtigkeit der Sprache für das ÖsterreicherInnentum betont. [...] Andererseits gibt es kaum ein Bewußtsein von einer eigenen österreichischen hochsprachlichen Varietät der plurinationalen Sprache Deutsch.“ (de Cillia 1997: 126).

Dies führt auch dazu, dass sich ÖsterreicherInnen sprachlich oftmals ambivalent verhalten. Dies kann am leichtesten an der Verwendung von einzelnen Varianten wahrgenommen werden: manche exogene Varianten werden abgelehnt, während andere problemlos akzeptiert und in den Alltagswortschatz integriert werden. Pfrehm kommt hier etwa in einer Untersuchung zum Schluss, dass ÖsterreicherInnen österreichische Varianten großteils als standardsprachlich wahrnehmen, gleichzeitig stoßen aber bundesdeutsche Varianten auf eine höhere Akzeptanzrate (2007: 71). Als Teilerklärung hierfür, führt er den Einfluss der deutschen Medienlandschaft auf Österreich an (Pfrehm 2007: 80).

2.2. Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Österreich

2.2.1. Muttersprachlicher oder muttersprachlich-konzipierter Deutschunterricht?

Es darf wohl als unumstritten gelten, dass der Schule beim Erlernen beziehungsweise Perfektionieren der Muttersprache eine zentrale Rolle zukommt: „Der eigensprachliche Unterricht ist einer der wichtigsten Bereiche der schulischen Bildung.“ (Heinrich 2010: 50). Wie der Titel dieses Kapitels suggeriert, soll im Folgenden aber mit Absicht von einem „muttersprachlich-konzipierten“ Deutschunterricht die Rede sein, da es zu bedenken gilt, dass dieser nur für einen Teil der SchülerInnen Erst- beziehungsweise Muttersprachenunterricht ist, für eine in den letzten Jahren wachsende Zahl¹⁵ hingegen genau genommen als Zweitsprachenunterricht¹⁶ zu werten ist (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 12). Für das Schuljahr 2010/2011 spricht das Ministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK) von einem österreichweiten Anteil von 18,4 Prozent der SchülerInnenpopulation mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Für Wien liegt der Anteil bei 43,3 Prozent (BMUKK 2012: 23f.). Richtet man den Blick auf Allgemein bildende höhere Schulen (AHS), welche für diese Untersuchung primär relevant sein werden, so schrumpft dieser Anteil für ganz Österreich auf 14,7 beziehungsweise für Wien auf 30,4 Prozent¹⁷ (BMUKK 2012: 23f.). Wenn also in dieser Arbeit von Deutsch als Muttersprache-Unterricht gesprochen wird, dann geschieht dies in dem Bewusstsein, dass dieser streng genommen nur für einen Teil der SchülerInnen als solcher zu bezeichnen ist, weshalb die Benennung muttersprachlich-konzipierter Deutschunterricht vorgezogen wird. Der Lehrplan für die AHS-Unterstufe nimmt darauf Bezug, wenn er innerhalb der Ausführungen für den Unterrichtsgegenstand Deutsch von „Besondere[n] didaktische[n] Grundsätze[n], wenn Deutsch Zweitsprache ist“ spricht (<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>). Wie

¹⁵ Österreichweit hat sich die Anzahl der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch seit 2004/05 um knapp 30 Prozent gesteigert (von 157.370 auf 207.054 oder anteilig von 13,3 auf 18,4 Prozent) (BMUKK 2012: 14ff.).

¹⁶ Hier sei darauf verwiesen, dass damit nicht auf den Zeitpunkt des Spracherwerbs Bezug genommen wird, sondern vielmehr auf die Erwerbsumstände (in dem Land, in dem die Zielsprache gesprochen wird).

¹⁷ Dies legt nahe, dass es andere Schulen gibt, an denen der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wesentlich höher liegt. Unter Nichtberücksichtigung der Vorschulstufen wiesen in Wien im Schuljahr 2010/11 die Hauptschulen mit 64,1 Prozent den größten Anteil auf, österreichweit sind das die Sonderschulen (!) mit 28,5 Prozent (in Wien liegt deren Anteil bei 52,5 Prozent) (BMUKK 2012: 23f.). Beide Befunde – der hohe Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Vorschulstufen (70,2 Prozent in Wien, 50,2 österreichweit) sowie ihr hoher Prozentsatz in Sonderschulen, spricht eine deutliche Sprache: ganz klar werden hier segregierende Sprachförderungskonzepte verfolgt.

dieser Schritt auszulegen sei, bleibt allerdings offen: „Gutwillig interpretiert ist das wohl insofern positiv, als damit der Realität einer SchülerInnenpopulation Rechnung getragen wird, für die Deutsch nicht Herkunftssprache ist, negativ jedoch erscheint, dass damit wieder Ausgrenzung nahegelegt wird.“ (Griesmayer 2005: www.inst.at/trans/15Nr/06_1/griesmayer15.htm). Auf einen etwaigen, darüber hinausgehenden beziehungsweise davon unabhängigen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht einzugehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

2.2.2. Funktionen der deutschen Sprache im österreichischen Schulwesen

Wie dies bereits angedeutet wurde, erfüllt die deutsche Sprache im österreichischen Schulwesen neben ihrer Rolle als Erst- beziehungsweise Zweitsprache der SchülerInnen mehrere Funktionen (Heinrich 2010: 50): Dazu zählt unter anderem jene der Unterrichtssprache. Paragraph 16 des Schulunterrichtsgesetz (SchUG) stellt hierzu klar: „Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache“ (BKA 2012: 11). Ausnahmeregelungen gelten für Privatschulen sowie innerhalb des gesetzlichen Rahmens beziehungsweise auf Grund zwischenstaatlicher Abkommen für sprachliche Minderheiten. Von den sieben autochthonen Minderheitensprachen¹⁸ wird jedoch nur Burgenlandkroatisch, Slowenisch, Ungarisch und die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) in unterschiedlichem Maße und mit variierender Förderung von staatlicher Seite an öffentlichen Schulen als Unterrichtssprache verwendet. Tschechisch und Slowakisch als Unterrichtssprache sind auf den Privatschulbereich beschränkt. Der Unterricht auf Romanes ist als Fremd- oder Zweitsprachenunterricht konzipiert (BMUKK/BWF/ÖSZ 2008: 32f.).

Daneben ist die deutsche Sprache im Fach Deutsch Unterrichtsgegenstand und sichert als „Bildungssprache den Zugang zur Bildung“ (Heinrich 2010: 4). Sie soll eine überregionale Kommunikationsfähigkeit gewährleisten (Muhr 1997b: 34) und sprachlich auf das Leben außerhalb des Schulalltags vorbereiten (Ammon 1995: 74). Darüber hinaus erfüllt

¹⁸ Im Konkreten sind es sechs ethnische: Burgenlandkroatisch (18.943 autochthone SprecherInnen), Romanes (1.732 autochthone SprecherInnen), Slowakisch (1.172 autochthone SprecherInnen), Slowenisch (13.225 autochthone SprecherInnen), Tschechisch (4.137 autochthone SprecherInnen) und Ungarisch (9.565 autochthone SprecherInnen), sowie seit 2005 eine nicht-ethnische Sprache: Gebärdensprache (9.000 autochthone BenutzerInnen) (Statistik Austria 2001: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html).

sie eine wichtige identitätsstiftende Rolle, wie dies in der Literatur wiederholt festgestellt wurde, etwa von Moosmüller (1991), Wodak (1994), Muhr (1995, 2011), de Cillia (2000, 2012), de Cillia / Wodak (2006), Mikula (2009), Ransmayr (2012). Dieser Umstand ist nicht zuletzt auch „im Zuge des österreichischen EU-Beitritts klar zutage getreten [...]“ (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 5). Bis dato liegen jedoch keine umfassenden Untersuchungen zur Rolle des österreichischen Deutsch im Bildungskontext vor.

Damit die in der Unterrichtsrealität tatsächlich vermittelte deutsche Sprache diese und weitere Funktionen erfüllt, orientieren sich die Lehrenden im Allgemeinen und im Unterrichtsgegenstand Deutsch im Besonderen an „sprachlichen Normen und gesellschaftlichen Erwartungen“ (Heinrich 2010: 51). Die Vermittlung beziehungsweise Aufrechterhaltung von Sprachnormen ist dabei zentraler Bestandteil des Tätigkeitsprofils der Deutschlehrenden (Muhr 1997b: 33). Da dadurch die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen geprägt wird, haben Lehrende einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Sprachkultur ihres Landes (Huneke / Steinig 2004: 12f.). Bei ihrer Aufgabe stützen sich Lehrkräfte auf die Vorgaben der Lehrpläne, auf Lehrmittel und Kodizes, weshalb diese gemeinsam mit dem LehrerInnen-Verhalten sowie der LehrerInnenbildung im folgenden Kapitel näher betrachtet werden sollen.

2.3. Plurizentrik im Deutschunterricht an österreichischen Schulen

In den folgenden Unterkapiteln soll der Frage nachgegangen werden, ob der muttersprachlich-konzipierte Deutschunterricht an österreichischen Schulen tendenziell als mono- oder plurizentrisch zu bezeichnen ist. Dabei sollen die folgenden Punkte näher untersucht werden: Lehrplan, Lehrmittel, Lehrendenverhalten, Kodizes und Lehrenden-Aus- und Fortbildung. Faktoren also, welche sich in unterschiedlicher Weise gegenseitig beeinflussen und auf ihre jeweilige Art und Weise die Unterrichtspraxis bestimmen. Dabei dürfen natürlich die außerschulischen Rahmenbedingungen nie außer Acht gelassen werden, da der soziolinguistische Kontext, in dem dieser Deutsch-Unterricht stattfindet, sicherlich als bestimmender Faktor für das schulische Handeln gewertet werden muss. Konkret ist hier die nationale Sprachlandschaft Österreichs gemeint – Stichwort: Diskrepanz zwischen

gesprochener und geschriebener Sprache – sowie die internationalen Implikationen – spricht: die Asymmetrie zwischen den verschiedenen Standardvarietäten der deutschen Sprache.

2.3.1. Lehrpläne

Lehrpläne verstehen sich als der Versuch der Einflussnahme von Seiten eines Staats auf den Lehrstoff, der in den (staatlichen) Schulen vermittelt wird (Kodaj 2008: 7). Konkret werden in der Regel gewisse Standards für Kenntnisse und Fertigkeiten ausgegeben, die von den Lernenden erworben werden sollen (Heinrich 2010: 58f.). Aus diesem Grund erscheint eine Analyse der Lehrpläne hinsichtlich der Verankerung des Gedankens der Plurizentrik besonders spannend. Dabei darf natürlich nicht vergessen werden, dass sich aus ihnen selbstverständlich „nicht ablesen [lässt], was tatsächlich im Unterricht geschieht“ (Griesmayer 2005: 86). Denn es kann bezweifelt werden, dass „Lehrpläne die [ihnen zugewiesene] Orientierungs- bzw. Steuerungsfunktion tatsächlich erfüllen können“ (Vollstädt et al. 1999: 21) – umso weniger, wenn – wie in weiterer Folge gezeigt werden soll – die darin enthaltenen Formulierungen sehr vage gehalten sind. Daneben besitzen Lehrpläne aber auch eine „Legitimationsfunktion“ (Tillmann 1996: 7). Denn einerseits berufen sich die ErstellerInnen von Unterrichtsmaterialien auf sie und rechtfertigen deren Konzeption mit den curricularen Vorgaben. Andererseits prägen sie „das Bewusstsein von Sprache in der Schule, der ‚Sprache der Lehrenden‘ wie der Sprachlichkeit der heranwachsenden Generation“ (Griesmayer 2005: 86).

Die Frage der Berücksichtigung des Konzepts der Plurizentrik in den Lehrplänen der österreichischen Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) ist sicherlich eines der am intensivsten untersuchten Felder im Bereich der sprachlichen Praxis im österreichischen Bildungswesen. So widmen sowohl Legenstein (2008) als auch Heinrich (2010) einen Teil ihrer Diplomarbeiten der kritischen Auseinandersetzung mit den AHS-Lehrplänen und nehmen hierbei in erster Linie auf einen Artikel zum Thema von Griesmayer (2005) Bezug. Daneben scheint auch die Stellungnahme des Verbands für angewandte Linguistik (verbal) (1999) eine brauchbare Grundlage zu sein. Neben einer allgemeinen Kritik an der Textqualität des Lehrplans, welcher entgegen der Tatsache, dass es sich eigentlich um einen Gebrauchstext handelt, als schlecht verwobene „isolierte Textbausteine“ (Griesmayer 2005:

85) und „schwerfällig, fachsprachlich, mit vielen, dem Laien nicht nachvollziehbaren Querverweisen“ (verbal 1999: 3) bezeichnet wird, wurden auch inhaltliche Mängel festgestellt. Der Grundtenor aller AutorInnen ist dabei, dass die Plurizentrik kaum bis gar nicht verankert ist und „nicht explizit thematisiert [wird]“ (Heinrich 2010: 172). Im gesamten Lehrplan findet man kein einziges klares Bekenntnis zur Plurizentrik der deutschen Sprache oder zur österreichischen Standardvarietät. Wenn man, wie Muhr davon ausgeht, dass „die nationale Varietät [...] in der Regel in den Schulen unterrichtet und so systematisch weitergegeben [wird]“ (2000: 28), dann überrascht die Kritik von Seiten der genannten AutorInnen nur wenig.

Auch wenn sich die Ergebnisse der Analyse der unterschiedlichen Teile des Lehrplans kaum voneinander unterscheiden, so muss doch zwischen drei Abschnitten differenziert werden: dem allgemeinen Teil¹⁹, der für die gesamte AHS²⁰ gilt, sowie dem Lehrplan des Unterrichtsgegenstands Deutsch für die AHS-Unterstufe²¹ und jenem der AHS-Oberstufe²². In weiterer Folge sollen diese drei Teile des Lehrplans für AHS kurz unter Berücksichtigung der Ergebnisse der genannten Publikationen besprochen werden.

Im allgemeinen Teil des AHS-Lehrplans wird das Konzept der Plurizentrik sowie die österreichische Varietät mit keinem Wort direkt erwähnt. Ausdrückliche Hinweise fehlen, jedoch werden viele Interpretationsmöglichkeiten offen gelassen. Wie im Fall der erwünschten „Berücksichtigung der [...] persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler“ (Ester Teil, allgemeines Bildungsziel, 1. Funktion und Gliederung des Lehrplans, BMUKK 2000: 1) beziehungsweise des „Anknüpfen[s] an die Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und an die Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler“ (Zweiter Teil, allgemeine didaktische Grundsätze, BMUKK 2000: 5), wo diese Aussagen aber sehr vage gehalten sind. Es ist hier „kein direkter Bezug auf die innere Mehrsprachigkeit der SchülerInnen als

¹⁹ In seiner am 11. Mai 2000 kundgemachten Fassung (BGBl. II Nr. 133/2000) (BMUKK 2000: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>).

²⁰ In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass „[d]ie Lehrpläne jener Unterrichtsgegenstände, die sowohl in der Hauptschule als auch im Realgymnasium vorkommen“ bis auf „Differenzierungshinweise bzw. der Bestimmungen zum Förderunterricht“ völlig ident sind (BMUKK 2013: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml).

²¹ In seiner am 11. Mai 2000 kundgemachten Fassung (BGBl. II Nr. 133/2000) (BMUKK 2000: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>).

²² In seiner am 8. Juli 2004 kundgemachten Fassung (BGBl. II Nr. 277/2004) (BMUKK 2000 http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf).

Merkmal persönlicher Lebensrealität herstellbar, allerdings wird jene auch nicht kategorisch abgelehnt“ (Legenstein 2008: 29). Der Nachsatz „Kontinuierliche Kontakte mit vorgelagerten und weiterführenden Schulen sind zweckmäßig.“ (Zweiter Teil, allgemeine didaktische Grundsätze, BMUKK 2000: 5) deutet jedoch klar an, wie dieser Satz zu interpretieren sei, nämlich, „dass es sich hierbei vorrangig um Anknüpfung an die Anforderungen und Lerninhalte zuvor besuchter bzw. weiterführender Schulen handelt“ (Heinrich 2010: 60).

Etwas eindeutiger liest sich eine Passage der „Leitvorstellungen“ (erster Teil, allgemeines Bildungsziel, BMUKK 2000: 1), wo die „Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität“ eingefordert wird, denn Sprache kann ohne Zweifel als konstitutiver Bestandteil der Identität betrachtet werden (Coseriu 1979: 127). Eine Antwort auf die Frage, wie sich diese Identität definieren lässt, beziehungsweise auf welche Sprache(n) sie sich dabei stützt, bleibt der Lehrplan, wenig überraschend, schuldig. Wenn in einem Absatz des „Bildungsbereich Sprache und Kommunikation“ (erster Teil, allgemeines Bildungsziel, BMUKK 2000: 1) von der „sprachlichen und kulturellen Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft“, die Rede ist, könnte dies – obwohl anzunehmenderweise nicht so intendiert – auch als Hinweis auf die Variation der deutschen Sprache gelesen werden (Heinrich 2010: 60).

Neben diesen vagen Andeutungen muss auch die grundlegende Sprachauffassung, die vom Lehrplan vertreten wird, kritisch betrachtet werden. Griesmayer bezeichnet die Ausführungen dazu als „inkohärentes Kompilat [in dem] [...] Aussagen mit den unterschiedlichsten Konzeptionen und Begriffen von Sprache (Sprache als allgemein menschliche Fähigkeit, als einzelne "natürliche" Sprache und als ein "Medium") undifferenziert aneinander gereiht [werden]“ (2005: 87). Diese mangelnde Präzisierung setzt sich auch in den anderen Teilen des AHS-Lehrplans fort.

Im Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Deutsch für die AHS-Unterstufe wird stillschweigend davon ausgegangen, dass „die österreichische Schule [...] prinzipiell eine deutsche Schule [sei]“ (verbal 1999: 1). Wenn also von „Sprache“ die Rede ist, dann ist damit

Deutsch gemeint – explizit festgestellt wird dies nicht²³. In den didaktischen Grundsätzen zum Sprechen wird der Begriff „Sprache“ erstmals etwas näher bestimmt, wenn von der Erfahrbarmachung der „unterschiedliche[n] Leistungen von *Standardsprache* und Herkunftssprachen [gesprochen wird].“ (BMUKK 2000: 2). „[W]as in diesem Zusammenhang konkret unter „Herkunftssprachen“ zu verstehen ist“ (Heinrich 2010: 61) wird dem Leser allerdings vorenthalten. Darüber hinaus finden sich lediglich im Abschnitt „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ zwei Hinweise welche Sprache hier eigentlich erlernt werden soll: „Spezifische Schwierigkeiten beim Erwerb der *deutschen* Rechtschreibung ergeben sich vor allem aus Unterschieden zu den Muttersprachen“ (BMUKK 2000: 4) und „Aussprache und Intonation sollen der *deutschen* Standardsprache möglichst nahe kommen.“ (BMUKK 2000: 3).

Betrachtet man die letzte Passage genauer, sticht die monozentristische Sichtweise, die dadurch ganz klar zum Ausdruck kommt, ins Auge. Die Frage an welchen Aussprache- und Intonationsnormen man sich orientieren sollte, erübrigt sich durch die Verwendung des bestimmten Artikels, welcher die Existenz einer einzigen, wahrhaftigen Standardsprache vermuten lässt. Die anderen Teile des Lehrplans sind zwar frei von solchen deutlichen Ansagen, eine Klarstellung darüber, welches Deutsch unterrichtet werden soll, findet man aber ebenso wenig. Dies scheint auch überflüssig, da dem Lehrplan ganz offensichtlich allgemein ein monozentristisches Verständnis der deutschen Sprache zugrunde liegt, dass auf einem "naiven Sprachuniversalismus" (verbal 1999: 1) fußt. So überrascht es auch kaum, dass man im Lehrplan auf eine unreflektierte Vorstellung von "der deutschen Standardsprache" (BMUKK 2000: 3) stößt. „Das richtige/korrekte Deutsch [erweist sich dabei] als nicht näher erläutertes (homogenes) Konstrukt.“ (Griesmayer 2005: www.inst.at/trans/15Nr/06_1/griesmayer15.htm). Irritierender Weise wird, wenn von Normen die Rede ist, stellenweise der Singular und manchmal der Plural verwendet – so liest man in den Abschnitten „Didaktische Grundsätze“ und „Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht“ etwa von „Sprach- und Schreibnormen“ (BMUKK 2000: 2f.), die berücksichtigt und behandelt werden sollen, während in den Ausführungen zur „Bildungs- und Lehraufgabe“ noch ein Sprachgebrauch, der frei von groben Verstößen gegen „die Sprach- und Schreibrichtigkeit“ (BMUKK 2000: 1) sein soll, eingefordert wird. Eine ähnliche

²³ An staatlichen Schulen in Spanien wird sogar soweit gegangen den Spanisch-Unterricht etwa nur als *Lengua* (Sprache) zu bezeichnen.

Formulierung findet sich bei den „Didaktischen Grundsätzen“ zum Teilbereich Schreiben, wo Maßnahmen zum Umgang mit mangelhafter Beherrschung „der Sprach- und Schreibrichtigkeit“ (BMUKK 2000: 2) genannt werden. Die Norm(en) der nicht näher definierten „deutschen Standardsprache“, bleiben ebenfalls vage. Die daraus folgende mangelnde Verankerung einer „Sensibilisierung für sprachliche Normen“ ist auch ein Defizit, das von ExpertInnen stark angeprangert wird (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 5).

Im gesamten Lehrplanteil des Unterrichtsgegenstands Deutsch der AHS-Unterstufe finden sich darüber hinaus lediglich zwei Hinweise auf das „österreichische Wörterbuch“, das zur „Sprachbetrachtung und [für den] Rechtschreibunterricht [...] heranzuziehen [sei]“ (Didaktische Grundsätze, Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht, BMUKK 2000: 3) beziehungsweise für das Erlernen von Nachschlagetechniken im Bereich „wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist, Rechtschreiben, BMUKK 2000: 4). Indirekt kann dies als versteckte, „mehr verschämt[e] als selbstbewusst[e]“ Anspielung auf die österreichische Standardvarietät interpretiert werden (Griesmayer 2005: 90). Eine explizite Benennung, etwa durch die Verwendung von Begrifflichkeiten wie „österreichisches Deutsch“ oder „nationale Varietät“ sucht man in diesem Abschnitt des Lehrplans vergeblich.

Erst im Lehrplan des Unterrichtsgegenstands Deutsch der AHS-Oberstufe stößt man auf die einzige, explizite Erwähnung der österreichischen Standardsprache und zwar im Lehrstoffteil, der sich den in der 7. und 8. Schulstufe zu erwerbenden mündlichen Kompetenzen widmet. Konkret sollen die SchülerInnen „verschiedene sprachliche Register einschließlich der - österreichischen - Standardsprache beherrschen“ (BMUKK 2004: 3). Aus plurizentrischer Perspektive kann die „Hereinnahme des Begriffes als ein positiver Entwicklungsschritt [gewertet werden]“ (Legenstein 2008: 28). Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass es sich um eine einmalige Erwähnung handelt und die österreichische Standardsprache somit aus anderen wesentlichen Teilbereichen ausgeklammert bleibt, wie etwa jenem der schriftlichen Kompetenz, der Textkompetenz oder der Sprachreflexion. Dies kann möglicherweise als Hinweis gewertet werden, dass es sich – wie beim Lehrplan für die AHS-Unterstufe – um eine „Kompilation von Textbausteinen völlig unterschiedlicher AutorInnenteams [handelt]“ (verbal 1999: 3). Wenn in den anderen

Textpassagen von „sprachlichen Normen“ (Bildungs- und Lehraufgabe, BMUKK 2004: 1), „sprachlichen Standards“ (Bildungs- und Lehraufgabe, BMUKK 2004: 1) oder „Sprach- und Schreibnormen“ (Lehrstoff Schriftliche Kompetenz, BMUKK 2004: 4) gesprochen wird, so wird nicht klargestellt, woran sich diese orientieren. Eine Erläuterung wäre hier allerdings dringend notwendig.

Darüber hinaus finden sich an verschiedenen Stellen des Lehrplans für den Unterrichtsgegenstand Deutsch Aussagen, die eine Auseinandersetzung mit den Sprachvarietäten und Sprachnormen einfordern. Im Stile der anderen Lehrplanteile sind diese Passagen jedoch sehr vage gehalten und können unterschiedlich ausgelegt werden. Ob, wenn vom „Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit“ (Beiträge zu den Bildungsbereichen, BMUKK 2004: 1) die Rede ist, hier die nationalen oder, wie Legenstein (2008: 29) dies postuliert, regionalen Varietäten gemeint sind, kann auf Grund mangelnder Ausführlichkeit nicht definitiv bestimmt werden.

Grundsätzlich kann es aber als sehr positiv beurteilt werden, dass der Sprachreflexion doch eine tragende Rolle beigemessen wird, wie hier anhand einiger Auszüge aus dem Lehrplan veranschaulicht werden soll. So wird diese Reflexion an unterschiedlichen Stellen mit mehr oder weniger expliziten Erläuterungen eingefordert. Die Reflexion der „eigenen Rolle und Identität [wird dabei als] tragende[s] Element[...] für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit“ (Beiträge zu den Bildungsbereichen, BMUKK 2004: 1) identifiziert und soll helfen „ein Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen [zu] entwickeln“ (Bildungs- und Lehraufgabe, BMUKK 2004: 1), um so „mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit umgehen zu können“ (Didaktische Grundsätze, BMUKK 2004: 3). Daneben existiert ein eigener Lehrstoffbereich, der als „Sprachreflexion“ betitelt wurde. Darin findet sich der eindeutigste Hinweis auf eine gewünschte Auseinandersetzung mit der Plurizentrik der deutschen Sprache, nämlich, wenn von der „gegenseitige[n] Beeinflussung von Sprachen und Varietäten“ sowie der „Auseinandersetzung mit dem Phänomen sprachlicher Normen“ (BMUKK 2004: 6) die Rede ist. Noch deutlicher wird der Lehrplan einige Zeilen danach, wenn eine Auseinandersetzung mit „innerer und äußerer Mehrsprachigkeit“ gefordert wird (BMUKK 2004: 7). Bei der Überschrift des Abschnitts scheint den Verfassern allerdings ein terminologischer Lapsus passiert zu sein, da von „Sprachvarianten“ gesprochen wird, obwohl

an dieser Stelle nach Ammon (1995: 61ff.) vermutlich „Sprachvarietäten“ gemeint wären. Legensteins Kritik, dass der „Terminus in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache [...] an keiner Stelle erwähnt [wird]“ (2008: 30) kann ich nicht teilen, da sich der Lehrstoffbereich „Sprachreflexion“ sowohl auf die geschriebene als auch auf die gesprochene Sprache zu beziehen scheint.

An dieser Stelle sei ebenfalls erwähnt, dass die Verordnung für die im Schuljahr 2011/2012 verpflichtend für SchülerInnen der 4. und 8. Schulstufe österreichischer Schulen eingeführten Bildungsstandards (BIST) ähnlich wie der Lehrplan monozentrisch konzipiert ist. „In der BIST-Verordnung ist stets von „Deutsch“ die Rede, eine Bezugnahme auf österreichische Sprachmerkmale und deren Berücksichtigung fehlt [...]“ (Muhr 2011: 18). In der Reifeprüfungsverordnung sucht man ebenfalls vergebens (BMUKK 2008) und die Leistungsbeurteilungsverordnung stellt hinsichtlich der Sprachfrage in schönem Juristendeutsch lediglich fest, dass „[d]ie Rechtschreibung nach Maßgabe des Lehrplanes und unter Zugrundelegung der gemeinsamen Absichtserklärung zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung vom 1. Juli 1996 zu beurteilen [sei].“ (Feigl 2007: 23). Was dabei genau unter der Formulierung „nach Maßgabe des Lehrplanes“ zu verstehen ist, ist daher in letzter Instanz der Lehrkraft überlassen und weist somit einen entsprechend großen Spielraum auf. Neben diesen vage gehaltenen Aussagen gibt es „keine weiteren offiziellen Bestimmungen bzw. Erlässe zur Verwendung des österreichischen Deutsch. (Heinrich 2010: 166) – die Beteiligten werden also im Unklaren darüber gelassen, welche Sprachnormen umgesetzt werden sollen.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass sich der Lehrplan somit weitestgehend auf ein „verkürztes und dichotomisches Sprachverständnis [stützt], wie es auch sonst in Österreich anzutreffen ist“ (Griesmayer 2005: 90). Ganz leicht davon hebt sich der Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Deutsch der AHS-Oberstufe ab (Legenstein 2008: 32), der einen Schwerpunkt auf die nicht spezifizierte Sprachreflexion legt. Das Sprachverständnis des Lehrplans für die AHS ist allgemein sehr schwammig und gibt „sich damit zufrieden [...], dass so etwas wie ‚richtiges Deutsch‘ existiert. Letztendlich sind aber nur die individuellen Normvorstellungen des Lehrers ausschlaggebend.“ (Griesmayer zit. nach: de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 5), genau jener Bereich also, mit dem sich die vorliegende Arbeit eingehend beschäftigen wird.

2.3.2. Lehrmittel

Einen noch direkteren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen als die Lehrpläne, haben freilich die Lehrmittel (Griesmayer 2005: 86), welche wie bereits angedeutet wurde, jedoch sehr stark durch eine Orientierung an den Vorgaben der Lehrpläne geprägt sind. Die im vorangegangenen Kapitel festgestellte monozentristische Sichtweise lässt sich vermutlich auf Grund dieser Zusammenhänge auch in den Lehrmitteln wieder finden, wo diese allerdings wirksamer – weil im Unterricht sichtbarer – sind. In diesem Kapitel soll versucht werden anhand der vorliegenden Literatur zu zeigen, inwieweit die Lehrmittel den Vorgaben des Lehrplans entsprechen.

Wirft man einen Blick auf die Schulbuchliste für die Schulbuchaktion 2013-14, so stellt man fest, dass für den Unterrichtsgegenstand Deutsch eine Fülle von Materialien vorliegt. Alleine für die AHS-Unterstufe gibt es für Deutsch – in die Bereiche Deutsch-Lesen, Deutsch-Sprachlehre, Deutsch-Sprachlehre-Lesen, Deutsch-Wörterbücher und Deutsch-Zusatz unterteilt – neun Seiten Lehrwerke, zu denen noch einmal neun Seiten als Anhang zur Schulbuchliste kommen. Für die Oberstufe gibt es für den Unterrichtsgegenstand Deutsch – untergliedert in die Bereiche Deutsch-Lesen, Deutsch-Literaturkunde, Deutsch-Sprachlehre, Deutsch-Sprachlehre-Zusatz und Deutsch-Wörterbücher – drei Seiten Lehrwerke sowie zwei Seiten als Anhang zur Schulbuchliste. Das Angebot an Lehrwerken ist also relativ umfangreich. Dieses jedoch an der Nachfrage zu messen, ist leider nicht möglich, da sich die kontaktierten Verlage „aus Konkurrenzgründen“ hinsichtlich der Auflagezahlen weitestgehend bedeckt hielten und daher auch von Seiten des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur keine „[k]onkrete[n] Bestellzahlen [...] bekannt gegeben werden [können]“ (MinR Mag. Michael Renner, B.A., Abteilung B/8 – Schulbuch, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur auf E-Mail-Anfrage, 16. Mai 2013). Es konnte mir lediglich eine Liste der fünf meistbestellten Lehrwerke in ungeordneter Reihenfolge zur Verfügung gestellt werden. Dabei handelt es sich um die folgenden Lehrwerk-Serien für die AHS-Unterstufe: *Deutschstunde* (Verlag Veritas), *Treffpunkt Deutsch* (Verlag öbv), *ganz klar: Deutsch* (Verlag Jugend & Volk), *Deutsch* (Verlag öbv) sowie *Genial! Deutsch* (Verlag

Lemberger).²⁴ Für die AHS-Oberstufe werden die folgenden fünf Lehrwerk-Serien am häufigsten bestellt: *klar_Deutsch* (Verlag Jugend & Volk), *Aktion Sprache* (Verlag Veritas), *das Sprachbuch* (Verlag Veritas), *Gestalten und Verstehen* (Verlag öbv) und *Sprachräume* (Verlag öbv) (MinR Mag. Michael Renner, B.A., Abteilung B/8 – Schulbuch, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur auf E-Mail-Anfrage, 24. Mai 2013). Diese sollten bei künftigen Untersuchungen besonders berücksichtigt werden.

Wie dies bereits angedeutet wurde, liegen jedoch bis dato kaum Untersuchungen der in den Schulen meistverwendeten Lehrmittel unter Berücksichtigung des Aspekts der Plurizentrik vor. Es sei dabei hervorgehoben, dass Lehr- und Lernmaterialien für den Deutsch als Fremdsprache-Bereich wesentlich intensiver untersucht wurden. Die vorhandenen Studien (Baßler / Spiekermann 2001; Hägi 2006) zeigten deutlich, dass die Umsetzung des plurizentrischen Gedankens hier bisher nur „ungenügend gelungen ist“ (Spiekermann 2010: 355). Dabei werden „eigene“ Varianten im Unterschied zu „fremden“ nicht markiert (Hägi 2006: 129) oder wie es Schmidlin formuliert: „Das Süddeutsche, Schweizerische, Österreichische ist immer das *Andere*, das, was gesehen wird, der Blick selber, die urteilende Instanz, ist tendenziell norddeutsch (...)“ (2003: 331). Gleichzeitig werden in vielen Fällen Dialekt und Standardsprache verwechselt beziehungsweise vermischt (Hägi 2006: 147f.). Daneben bemängelt Hägi unter anderem auch den Bereich der Landeskundevermittlung, da viele Lehrwerke auf Klischees basierende Bilder Österreichs und der Schweiz vermitteln (2006: 185ff.), sowie die fehlende Authentizität vieler in Lehrwerken evozierter Materialien oder Beispiele (2006: 193). Neben einzelnen Lehr- und Lernmaterialien²⁵, die dem plurizentrischen Gedanken (zum Teil) gerecht werden, gibt es einige Zusatzmaterialien (El-Hariri 2009: 55), die jedoch in vielen Fällen mit weiteren Kosten beziehungsweise Aufwand verbunden sind – und eben nur eine Ergänzung zu einem monozentristisch ausgerichteten Lehrwerk darstellen.

²⁴ Der Vergleich mit der Heinrich 2009 vom BMUKK zugeschickten Liste der meistverwendeten Lehrwerksserien für die AHS-Unterstufe (ganz klar: Deutsch (Verlag Jugend und Volk), Deutschstunde (Verlag Veritas) sowie Sprachbuch (Verlag öbv) zeigt, dass es hier offensichtlich zu leichten Veränderungen gekommen ist (Heinrich 2010: 188).

²⁵ De Cillia nennt hier etwa die Lehrwerke *Memo* oder *Dimensionen* (2006: 59).

Eine vergleichbar umfassende Analyse der gängigsten Lehrmittel des muttersprachlich-konzipierten Deutschunterrichts in Österreich liegt (noch) nicht vor. Die einzige Arbeit auf diesem Gebiet ist eine Fallstudie von Heinrich (2010), welche sich auf ausgewählte Lehrwerke der Sekundarstufe I beschränkt. Konkret handelt es sich dabei um die folgenden drei Lehrwerke der 8. Schulstufe: *ganz klar Deutsch 4*, *Deutschstunde 4* und *Sprachbuch 4*. Sie analysierte also eine Auswahl jener Lehrwerke, die nach Angaben des BMUKK nach wie vor zu den meistverwendetsten zählen. Ähnlich wie Hägi kommt Heinrich dabei zum Schluss, dass auch hier mit dem österreichischen Deutsch und damit einhergehend mit dem plurizentrischen Konzept „eher unsystematisch umgegangen wird.“ (2010: 167). Damit decken sich ihre Ergebnisse mit den Einschätzungen von Wiesinger, der feststellt, dass „Die Lehrbücher [...] dabei [bei der Vermittlung des österreichischen Standards] keine Hilfe [leisten].“ (zit. nach: de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 4). Konkret stellte Heinrich unter anderem fest, dass etwa nur zwei der drei analysierten Lehrwerke auf das österreichische Deutsch explizit eingehen (*Sprachbuch*, *Deutschstunde*). Dabei wird allerdings nur ein Wortschatzvergleich zum deutschländischen Deutsch vorgenommen, auf Unterschiede in der Grammatik, Orthographie, Orthophonie oder Pragmatik wird nicht eingegangen. Die lexikalischen Phänomene werden dabei zwar als gleichwertig präsentiert, allerdings kommt es hier zum Teil zu einer Gegenüberstellung von standardsprachlichen Varianten mit Dialektausdrücken (*Sprachbuch*). Gleichzeitig richten sich manche Erklärungen (*Deutschstunde*) zum Teil nach „in Österreich unüblichen Normen“ (Heinrich 2010: 100).

Das plurizentrische Konzept als solches wird dabei in keinem der drei Lehrwerke explizit erörtert. Vielmehr wird – wenn vom Begriff der Standardsprache die Rede ist – der Eindruck erzeugt, die deutsche Sprache wäre monozentristisch. An anderen Stellen wird wiederum darauf hingewiesen, dass manche Varianten nicht nur in Österreich gebräuchlich sind – eine Darstellungsweise also, der eine pluriareale Auffassung zugrunde liegt, aber auch diese wird weder erläutert noch konsequent durchgehalten (Heinrich 2010: 108). Von einer schlüssigen, expliziten Auseinandersetzung mit der Thematik ist man also weit entfernt. Die analysierten Lehrwerke stehen daher dem Lehrplan in der Nebulosität ihrer Aussagen und der monozentristischen Ausrichtung um nicht sehr viel nach.

Die Ergebnisse dieser Fallstudie können vermutlich ohne allzu große Einschränkungen auf den gesamten Lehrwerkssektor des muttersprachlich-konzipierten Deutschunterrichts in Österreich umgelegt werden. Denn wie die Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Bereich haben sich jene des Deutsch als Muttersprache-Bereichs „auf den ersten Blick auf eine nie gekannte Weise [aneinander] angeglichen.“ (Funk 2004: 41). Es ist daher anzunehmen, dass „der Aspekt der Sprachreflexion im Hinblick auf nationale sowie soziolinguistische Varietäten unterrepräsentiert ist.“ (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 4). Eine konkrete Auseinandersetzung mit Lehrwerken der Sekundarstufe II wäre jedoch äußerst wünschenswert, um diese Hypothese zu überprüfen beziehungsweise, um zu klären, ob die verstärkte Auseinandersetzung auf akademischer Ebene den Bekanntheitsgrad der Plurizentrik in Didaktikwerkstätten beziehungsweise Verlagshäusern gesteigert hat.

Oft als „heimliche oder stille Lehrpläne“ bezeichnet (Hägi 2006: 123) spielen Lehr- und Lernmaterialien im Sprachenunterricht allgemein eine sehr wichtige Rolle. Auf Grund dieser tragenden Rolle ist es besonders erschütternd, dass Lehrwerke den Forderungen nach der Berücksichtigung der Plurizentrik nur sehr zögerlich beziehungsweise mangelhaft nachkommen.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehrmitteln von einem plurizentrischen Standpunkt aus bisher sowohl im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-, als auch im Deutsch als Muttersprache-Bereich lediglich auf Lehrwerke erstreckt. Andersartige Unterrichtsmaterialien, wie etwa Lesebücher, Zusatzmaterialien, etc. wurden bis dato keiner eingehenden Untersuchung unterzogen.

2.3.3. Lehrendenverhalten

Wie bereits im Zuge der Auseinandersetzung mit den Lehrplänen angedeutet wurde, sind es letzten Endes die Normvorstellungen der Lehrenden, die die Auseinandersetzung mit der Plurizentrik im Unterrichtsgeschehen am wesentlichsten beeinflussen (Griesmayer zit. nach: de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 5), da es die Lehrkräfte sind, die entscheiden, wie welche Themen im Unterricht behandelt werden sollen, beziehungsweise, wie sich die

vorhandenen, vagen Aussagen des Lehrplans oder der Lehrmaterialien auf ihr eigenes Korrekturverhalten auswirken. Es ist also „dem Interesse und Engagement der Lehrkräfte überlassen [...], das Thema ‚plurizentrische Variation‘ im Deutschunterricht aufzugreifen“ (de Cillia / Fink / Ransmayr 2013: 43).

Zu diesem Themenkreis liegt bisher allerdings nur eine Forschungsarbeit vor. In ihrer Fallstudie zeigt Heinrich (2010), dass es unter der österreichischen Lehrerschaft ein „exonormorientiertes, also [ein] an der deutschländischen Varietät orientiertes Korrekturverhalten gibt“ (Ransmayr / de Cillia 2012: 1). Konkret wurden in den im Rahmen der Untersuchung vorgelegten Texten Austriaismen zugunsten gemeindeutscher Alternativen verbessert. Somit stellt die Verfasserin in ihrer Untersuchung eine ähnliche Tendenz fest, wie Ammon in einer Pilotstudie, die Mitte der 1990-er Jahre durchgeführt wurde (1995: 446, 480). Es scheint also, dass die sich seither intensivierte Auseinandersetzung mit der Plurizentrik und dem österreichischen Deutsch (vor allem in akademischen Kreisen) keinen messbaren Effekt auf die Korrekturpraxis gezeigt haben.

Auffallend ist auch der Umstand, dass die befragten Lehrpersonen zwar eine positive Einstellung gegenüber dem österreichischen Deutsch haben, dies aber in ihrer Korrekturarbeit nicht zum Tragen kommt (Heinrich 2010: 169). Mit diesem Ergebnis bestätigt sich auch die in der Literatur immer wieder erläuterte und in dieser Arbeit in Kapitel 2.1.4 beschriebene, ambivalente Einstellung der ÖsterreicherInnen beziehungsweise österreichischer Lehrender zu ihrer Sprache, denn die „innere Haltung war [...] in der Praxis nicht feststellbar, zumal u.a. einige Merkmale des österreichischen Deutsch als dialektal oder umgangssprachlich abgewertet wurden.“ (Heinrich 2010: 170). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen Ammons, der in seiner Pilotstudie aus dem Jahr 1995 zwar allgemein eine „Tendenz zur stärkeren Korrektur fremdnationaler Varianten festgestellt, aber auch eine deutlich geringere Toleranz gegenüber Austriaismen und Helvetismen beobachtet [hat] als gegenüber Deutschlandismen“ (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 4). Dies wird von ihm als eine zum Teil schwächer ausgeprägte Loyalität der österreichischen (und Schweizer) Lehrenden gegenüber der eigenen Standardvarietät interpretiert (1995: 446f.).

Auffallend ist dabei auch, „dass bei der Korrektur zuweilen etwas unsystematisch vorgegangen wird.“ (Heinrich 2010: 165), was als Hinweis auf eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit den Normen gewertet werden kann, wie dies auch Legenstein in seiner Pilotstudie feststellt (2008: 113). Dies entspricht der „allgemeinen Norm-Unsicherheit – von der die LehrerInnen nicht ausgenommen sind“ (Muhr 1995: 100), wie sie in Kapitel 2.1.4 erörtert wurde. Einen ähnlichen Zusammenhang zwischen dem Korrekturverhalten und der Kenntnis nationaler Varietäten konnte übrigens neben Ammon (1995: 447) auch Ransmayr unter Universitätsdozenten im nicht-deutschsprachigen Ausland festmachen (2005: 236). Diesem Zusammenhang soll auch im Rahmen dieser Studie nachgegangen werden.

Neben dem Korrekturverhalten, wäre natürlich von Interesse, welche Rolle die Plurizentrik beziehungsweise das österreichische Deutsch im Unterrichtsgeschehen spielt. De Cillia / Ransmayr / Fink kamen im Zuge diverser ExpertInneninterviews zur Einschätzung, dass im „schulischen Bereich kaum [ein] bewusster und reflektierter Umgang mit den soziolinguistischen Varietäten [betrieben wird]“ (2011: 6). Gezielte Forschungsarbeiten liegen allerdings zu diesem Themenkreis nicht vor. Die Frage wurde bisher nur im Zuge der angesprochenen Untersuchungen (Legenstein (2008), Heinrich (2010)) gestreift. Die Ergebnisse beruhen dabei allerdings zur Gänze auf der Analyse der Aussagen der Lehrkräfte selbst. Heinrich stellt dazu fest, dass „[d]as plurizentrische Konzept [...] auch im Deutschunterricht keine Rolle [spielt].“ (2010: 172). Legensteins Befragung kommt hier zum Ergebnis, dass weniger als die Hälfte der interviewten Lehrkräfte „die Unterschiede zwischen dem Bundesdeutschen und dem Österreichischen Deutsch in ihrem Unterricht [behandelt]“ (2008: 112). Gemeinsam mit dem Ergebnis, dass etwa ein Viertel der PädagogInnen von den Lernenden verwendete Deutschlandismen überhaupt nicht korrigiert, gelangt Legenstein zur Einschätzung, dass die befragten LehrerInnen „dem fehlenden Sprachbewusstsein ihrer SchülerInnen und dem dadurch bedingten Sprachwandel größtenteils teilnahmslos gegenüberstehen“ (2008: 112). Muhr identifiziert in diesem Zusammenhang, „die Praxis des gegenwärtigen Deutschunterrichts als Hauptquelle für den schlechten Status und das Nichtwissen über die Merkmale des ÖD [österreichischen Deutsch]“ (2011: 5). Besonders hervorgehoben werden muss hier die Rolle des Begriffsinventars, welches in der Schule nicht vermittelt wird. Ohne dieses können Sachverhalte jedoch nicht benannt und eingeordnet werden (de Cillia 2012: 176).

In Ermangelung von Ergebnissen zur Unterrichtspraxis soll an dieser Stelle auf das ambivalente Sprachverständnis, der Lehrenden eingegangen werden, da dieses als Basis der Unterrichtsgestaltung dient und somit gewisse Rückschlüsse auf die Unterrichtsgestaltung zulässt. So scheinen sich die Erkenntnisse auf fachlicher beziehungsweise theoretischer Ebene hinsichtlich der Plurizentrik im Allgemeinen beziehungsweise dem österreichischen Deutsch im Speziellen in der Sprachpraxis nicht durchzusetzen (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 4). Heinrich stellt dazu fest, dass „den Einstellungen der befragten DeutschlehrerInnen in Bezug auf das österreichische Deutsch keine plurizentrische Sichtweise zugrunde [liegt]“ (2010: 172). Für Muhr haben österreichische Deutschlehrende in vielen Fällen gar ein eindeutig monozentristisches Sprachverständnis (2005: 18). Legenstein zeigt in seiner Untersuchung hier ein ambivalentes Bild, wenn er feststellt, dass etwa ein Viertel der Lehrenden der Meinung ist, dass es aufgrund der vielen regionalen Unterschiede „eigentlich gar kein [einheitliches] Österreichisches Deutsch gibt“ (2008: 113), obwohl dem Verfasser zufolge Deutsch überwiegend als plurizentrische Sprache betrachtet wird. Diese Erkenntnisse decken sich mit anderen Untersuchungen zur Spracheinstellungen unter Deutschlehrenden und -lernenden im In- und Ausland (Ammon 1995, de Cillia 1997, Ransmayr 2006), welche zur Erkenntnis kommen: „[D]as österreichische Deutsch [wird] vielfach nicht als Standardvarietät wahrgenommen, sondern hat mit Dialektgleichsetzungen zu kämpfen und gilt fälschlicherweise vielfach als Substandard-Varietät“ (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 4). Die Spracheinstellung der Lehrenden deckt sich insofern mit der in Kapitel 2.1.4 dargestellten allgemeinen Einstellung der ÖsterreicherInnen ihrer Varietät gegenüber.

Eine weitergehende wissenschaftliche Untersuchung zur Unterrichtspraxis sowie Normtoleranz und dem Korrekturverhalten österreichischer LehrerInnen in Bezug auf Austriazismen/Deutschlandismen/Helvetismen ist daher wünschenswert und wird derzeit im Rahmen eines vom FWF finanzierten Forschungsprojekt unter der Leitung von Rudolf de Cillia gemeinsam mit Jutta Ransmayr und Elisabeth Fink durchgeführt (siehe: <http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/>). Einen Beitrag zur Erforschung dieses Themenkreises soll aber auch im begrenzten Rahmen dieser Arbeit geleistet werden.

2.3.4. Kodizes

Bei der Betrachtung der Kodifizierung des österreichischen Deutsch nimmt sicherlich das *Österreichische Wörterbuch* (ÖWB) von Back / Benedikt / Blüml / Ebner / Hornung / Möcker / Pohl / Tatzreiter eine zentrale Rolle ein (Heinrich 2010: 34). Es hat den Anspruch „die gesamte deutsche Sprache in Österreich [zu] dokumentier[en] und [zu] beschreib[en]“ (ÖBV 2013: <http://www.oebv.at/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=%D6sterreichisches+W%F6rterbuch&modul=konzeption>). Die Kodifikationspraxis des ÖWB ist sicherlich nicht ganz unumstritten (Wiesinger 2001: 482) – von Muhr wird sie etwa als „an exogenen Normen ausgerichtet“ bezeichnet (2011: 9) – andere prangern den „Wienerische[n] Monozentrismus“ des ÖWB an (Moser 1995: 176; Putz 2002: 4). Clyne kritisiert darüber hinaus unter anderem, dass grammatikalische Aspekte vollkommen ausgeklammert werden (1995: 13). Eine genaue Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Kritikpunkten würde hier allerdings zu weit führen, weshalb an dieser Stelle mit einem zusammenfassenden Zitat von De Cillia geendet werden soll:

„So verdienstvoll die Aktivitäten rund ums Österreichische Wörterbuch auch sein mögen, [...], es ist in der jetzigen Form kein geeignetes Instrument der Korpus- und schon gar nicht der Prestigeplanung des österreichischen Deutsch.“ (1998: 266).

Dass in der Konzeption des Wörterbuchs die folgende Passage zu finden ist, zeigt aber aus welcher rechtfertigenden Position hier ein plurizentrischer Ansatz vertreten wird: „[D]as Österreichische Wörterbuch beschreibt österreichisches Deutsch nicht als Fremdsprache, sondern dokumentiert es als eigenständige Form der deutschen Sprache.“ (ÖBV 2013: <http://www.oebv.at/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=%D6sterreichisches+W%F6rterbuch&modul=konzeption>). Das ÖWB ist 2012 in seiner 42. Auflage erschienen und ist seit über 60 Jahren in Gebrauch. Die erste Ausgabe aus dem Jahr 1951 war als „sprachlich identitätsbildende Maßnahme [gedacht]“ (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 6). Herausgegeben wird es seit dieser Zeit vom Österreichischen Bundesverlag (ÖBV) im Auftrag des Unterrichtsministeriums. Dabei ist es über die sechs Jahrzehnte seines Bestehens im Zuge diverser Überarbeitungen und Aktualisierungen von 274 Seiten auf 1056 Seiten angewachsen und hat damit „mit mehr als 100.000 Einträgen den Umfang eines Vollwörterbuchs erreicht“ (Muhr 2011: 6).

Heinrich (2010) ist im Zuge ihrer Recherchen auf spannende Interpretationen der Rolle des ÖWB in den AHS-Lehrplänen gekommen. So wies Herr MinR Mag. Johann Wimmer, Leiter der AHS-Abteilung im BMUKK auf die „prominente Rolle [hin], die das Österreichische Wörterbuch in den Lehrplanverordnungen einnimmt“ (zit. nach: Heinrich 2010: 186), auf die auch schon im Zuge der Ausführungen zum Lehrplan (Kapitel 2.3.1) im Rahmen dieser Arbeit hingewiesen wurde: „Im gesamten Lehrplanteil finden sich [...] zwei Hinweise auf das ‚österreichische Wörterbuch‘“. Auf diesen beiden Erwähnungen fußt offensichtlich auch die folgende Feststellung auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur: „Verbindliche Grundlage für den Unterricht ist das Österreichische Wörterbuch.“ (BMUKK 2013: <http://www.bmukk.gv.at/rechtschreibung>). Eine andere Sicht der Dinge vertritt Dr. Jakob Ebner, Mitautor des ÖWB und des *Österreichischen Schülerdudens*, der ebenfalls in einem Schreiben an Heinrich klarstellt, dass „die so genannte Monopolstellung des ÖWB [...] nie durch Erlässe abgesichert [war]. Das Monopol wurde aber auf österreichische Weise ‚unter der Tuchent‘ erhalten, nämlich über die Approbation“ (Heinrich 2010: 187). Noch 1982 wurde so noch die Zulassung des *Österreichischen Schülerdudens* verhindert, danach wurde die Monopolstellung aber nicht mehr haltbar und so wurde mit dem *Wortprofi: Schulwörterbuch für Österreich* im Schuljahr 1997/98 erstmals neben dem ÖWB ein anderes Wörterbuch für den Unterricht an österreichischen Schulen zugelassen (Ebner zit. nach: Heinrich 2010: 187; E-Mail-Auskunft von Sylvia Pumberger, Veritas).

Heute finden sich neben dem ÖWB eine ganze Reihe approbierte Wörterbücher für den Bereich Deutsch auf der Schulbuchliste. Für die AHS-Unterstufe weist die Schulbuchliste für die Schulbuchaktion 2013/14 die folgenden sieben Wörterbücher aus: *Duden - Das große österreichische Schulwörterbuch*, *ganz klar: Ein österreichisches Wörterbuch*, *SchulWörterBuch* (mit oder ohne CD-ROM) sowie *Wortprofi. Schulwörterbuch für Österreich* und neben der Standardausgabe des *Österreichischen Wörterbuchs* auch dessen Kompaktausgabe (BMUKK 2012: 17). Für die AHS-Oberstufe reduziert sich die Zahl der potenziell über die Schulbuchaktion für den Unterricht anforderbaren Wörterbücher auf vier, nämlich: *Duden - Das große österreichische Schulwörterbuch*, *SchulWörterBuch* (mit oder ohne CD-ROM) sowie die Standardausgabe des *Österreichischen Wörterbuchs* (BMUKK 2012: 154f.). Die Sprachauffassung dieser Nachschlagewerke wurde bisher noch nicht im Detail untersucht. Muhr kritisiert den *Duden - Das große österreichische Schulwörterbuch*

unter anderem, weil nicht klargelegt wird, „auf welchem Corpus es basiert und was daran ‚österreichisch‘ ist“ (2011: 6) und stellt fest, dass eine stichprobenartige Durchsicht ergeben habe, dass die Markierungen „ugs.“, „landsch.“, usw. nicht den österreichischen Verhältnissen angepasst seien. Noch größere Mängel lassen sich in zweisprachigen Wörterbüchern feststellen. So etwa im *Österreichischen Englisch-Wörterbuch*, das vom Verlag mit dem Satz „mit 2.000 österreichischen Ausdrücken in jeder Sprachrichtung“ (o.V. 2013: http://www.langenscheidt.de/produkt/4994/Langenscheidt_oesterreichisches_Englisch-Woerterbuch-Buch/978-3-468-11391-8) angepriesen wird, aber durch terminologische Ungenauigkeiten eine „Abwertung des ÖD betreibt“ (Muhr 2011: 6), da es etwa zu einer Gegenüberstellung der Begriffe „Austriazismus“ und „Hochdeutsch“ kommt – was in letzter Instanz dem Austriazismus seine Standardsprachlichkeit abspricht. Nichtsdestotrotz wurde dieses Wörterbuch approbiert und findet sich auch auf der Schulbuchliste für die AHS-Oberstufe für das Jahr 2013/2014 (BMUKK 2012: 162). Andere rezent erschienene Wörterbücher vermeiden diese terminologischen Fallen, indem sie ausschließlich Austriazismen und ihre Entsprechungen enthalten, wie etwa das Werk *Österreichisches Deutsch: ein deutsch-rumänisches Wörterbuch* von Lăzărescu / Scheuringer (2007). Ausführliche Untersuchungen der Wörterbücher mit Österreichschwerpunkt beziehungsweise jener, die an österreichischen AHS zum Einsatz kommen liegen allerdings, wie gesagt, nicht vor.

Völlig klar scheint jedoch, dass die Zeiten der Monopolstellung des ÖWB wirklich vorbei zu sein scheinen, zumindest wenn man der Schulbuchliste Glauben schenkt. Leider konnten weder das BMUKK noch die jeweiligen Verlage konkrete Zahlen bereitstellen, um zu klären, in welchem Ausmaß die unterschiedlichen Wörterbücher angefordert werden. Erneut konnte lediglich eine Liste der fünf meistbestellten Wörterbücher in ungeordneter Reihenfolge zur Verfügung gestellt werden. Dabei handelt es sich um die folgenden: *Österreichisches Wörterbuch* (Verlag öbv), *SchulWörterBuch* (Verlag Veritas), *Duden - Das große österreichische Schulwörterbuch* (Verlag Veritas), *Wortprofi. Schulwörterbuch für Österreich* (Verlag Veritas) und ganz klar: *Ein österreichisches Wörterbuch* (Verlag Jugend & Volk). Diese Angaben sind jedoch weniger aufschlussreich, da insgesamt nur aus sieben Wörterbüchern ausgewählt werden kann. Es liegen auch keine Untersuchungen zu den Beweggründen die jeweiligen Wörterbücher anzufordern vor. Weiters geben diese Zahlen

keinen Aufschluss darüber, welche Stellung diese Wörterbücher im Schulalltag (und darüber hinaus) einnehmen. So gibt es noch keine Untersuchungen, die der Frage nachgehen, in welcher Form diese Wörterbücher von Lehrenden und Lernenden benutzt werden, beziehungsweise welchen Stellenwert sie im Schulalltag haben. Interessant wäre es hierbei auch zu klären, inwieweit von den SchülerInnen andere Wörterbücher herangezogen werden – eine Frage, die in Zeiten der vermehrten Internetnutzung und damit einhergehend von Online-Wörterbüchern besonders relevant erscheint.

Zum österreichischen Deutsch existieren so etwa inzwischen diverse Internetwörterbücher „deren Verlässlichkeit und Umfang [jedoch] stark variieren.“ (Muhr 2011: 11). Mit fast 20.000 Einträgen ist ostarrichi.org sicherlich das umfangreichste (siehe: <http://ostarrichi.org/extra.html>). Ebenfalls Erwähnung sollte an dieser Stelle, die *Österreichische Aussprachedatenbank* (ADABA) mit 42.000 Einträgen (siehe: <http://www.aussprache.at>) finden. Ob diese allerdings einem breiteren BenutzerInnenspektrum, abseits akademischer Zirkel bekannt sind, beziehungsweise wie deren Nutzung aussieht, ist noch nicht erhoben.

Der Bereich der Lexik ist auch der einzige zu dem von offizieller österreichischer Seite – also etwa vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – Kodizes herausgegeben werden. „Es gibt [...] weder ein offizielles Werk zur Lautung, noch über grammatikalische Merkmale des österreichischen Deutsch.“ (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 6). Der Bereich der Orthographie nimmt hier eine Ausnahmeposition ein. Auf der Homepage des BMUKK findet man unter der Rubrik „Rechtschreibung“ einen Hinweis auf „Das Amtliche Regelwerk“, welches in der einschlägigen Literatur bisher wenig Beachtung gefunden hat. Dabei handelt es sich um das Werk *Deutsche Rechtschreibung* (2010), das von der – nach eigenen Angaben – „maßgebende Instanz in Fragen der deutschen Rechtschreibung“ (RDR 2013: <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/rat/>), dem Rat für deutsche Rechtschreibung (RDR)²⁶ ausgearbeitet wird. Bei näherer Begutachtung

²⁶ Der Rat für deutsche Rechtschreibung ist ein „zwischenstaatliches Gremium, das vonseiten der staatlichen Stellen damit betraut wurde, die Einheitlichkeit der Rechtschreibung im deutschen Sprachraum zu bewahren“ (RDR 2013: <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/rat/>). Er wurde 2004 als Nachfolgeorganisation für die sieben Jahre zuvor geschaffene Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung von Deutschland, Österreich, der Schweiz, Südtirol, Liechtenstein und der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens eingerichtet. Es sind auch diese sechs Länder, die die 40 Mitglieder des Rates stellen: 18 aus

disqualifiziert sich „Das Amtliche Regelwerk“ allerdings aus plurizentrischer Sicht bereits im Vorwort selbst: „Regionale und mundartliche Besonderheiten sind nicht erfasst. Länder-spezifische Wörter (Austriazismen und Helvetismen) werden jedoch verzeichnet, [...]. Sie sind sofern es sich nicht um österreichische oder schweizerische Schreibvarianten handelt, nicht markiert.“ (RDR 2010: 11). Diese Handhabung ist aus mehreren Gründen problematisch, so etwa weil lediglich Austriazismen und Helvetismen ausgewiesen werden, Deutschlandismen allerdings nicht. Außerdem wird durch diese Formulierung keine klare Unterscheidung zwischen Dialekt beziehungsweise Umgangssprache und Standardsprache getroffen. Die Abgrenzung zwischen „regionale und mundartliche Besonderheiten“ und „Länder-spezifische[n] Wörtern“ aus Österreich oder der Schweiz scheint nicht besonders gut gelungen.

Eine ähnlich monozentristische Sichtweise drängt sich auch in den Ausführungen „Zum Aufbau des Regelteils“ auf, wenn hier die „üblichen grammatischen Fachausdrücke“ (RDR 2010: 10) des Regelwerks den (primär) österreichischen und schweizerischen Varianten gegenüber gestellt werden (etwa: „Im Regelwerk: Ausrufezeichen; Variante: Rufzeichen (Österreich)“ (RDR 2010: 10f.). Solche Formulierungen werfen die Frage auf, inwieweit die Auseinandersetzung mit der Thematik der Plurizentrik einen Einfluss auf die Erstellung von Kodizes hat. Auch an dieser Stelle scheint Muhrs Feststellung gut zu passen: „[D]as ‚Dogma des einzig guten und richtigen Deutsch‘ wirkt weiterhin massiv.“ (2011: 7).

Umso wichtiger sind andere Darstellungen des österreichischen Deutsch, die allerdings von offizieller Seite keine (solche) Anerkennung und Unterstützung genießen. Muhr zählt für den Zeitraum 2001 bis 2011 insgesamt 49 Wörterbücher-Publikationen zum österreichischen Deutsch (2011: 1f.). Im selben Zeitraum spricht er von 25 Veröffentlichungen zu Lexik oder Lexikografie, neun zu Aussprache / Phonetik / Phonologie / Prosodie, fünf zu Grammatik / Morphologie und drei zu Pragmatik und sieht damit eine Wende von der „faktische[n] Nichtkodifikation [...] zu einer kontinuierlichen Kodifikation in Form von Einzelarbeiten [eingeleitet]“ (2011: 10). Welche dieser Publikationen allerdings als Beitrag zur Kodifizierung gewertet werden, lässt sich seinen Ausführungen nicht entnehmen.

Deutschland, je neun aus Österreich und der Schweiz und je eines aus dem Fürstentum Liechtenstein, aus der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol und von der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Die Geschäftsstelle des Rats ist am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim angesiedelt, wo der Rat in der Regel mindestens zwei Mal im Jahr zu einer Sitzung zusammenkommt (o.V. 2004: <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/download/statut.pdf>).

Allgemein zählen hier sicher Wiesingers (1988) *Das österreichische Deutsch*, Moosmüllers (1991) *Hochsprache und Dialekt in Österreich: soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck*, Muhrs (2000) *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge*, sowie Muhrs (2007) *Österreichisches Aussprachewörterbuch, österreichische Aussprachedatenbank*, und Ebners (2008) *Österreichisches Deutsch: eine Einführung zu den prominentesten Beispielen*. Obwohl sich seit Ammons Kritik aus dem Jahr 1995 einige Dinge zum Besseren gewendet haben, trifft seine Beanstandung, dass die Binnenkodizes unsystematisch und unvollständig seien sowie nur einen Teil der standardsprachlichen Normen abdecken würden (1995: 490), nach wie vor zu. So wird ebenfalls von Ammon (1995: 490) und auch von Ransmayr (2005: 89) kritisch angemerkt, dass „weder eine offizielle Gesamtdarstellung der grammatikalischen Merkmale des österreichischen Deutsch, noch Stil- oder Bedeutungswörterbücher existieren.“ (Heinrich 2010: 33). Moser ortet die Ursache für die mangelhafte Kodifizierung der österreichischen Varietät im Umstand, dass nicht endgültig geklärt ist, was der „österreichische Standard“ ist (1995: 166). Daher drängt sich die Frage auf, ob nicht der österreichische Staat durch die Vernachlässigung dieser Bereiche der Abwertung der österreichischen Varietät Vorschub leistet. Denn da der Binnenkodex Deutschlands alle Bereiche abdeckt, müssen ÖsterreicherInnen bei einer Reihe von Fragen auf diesen rekurren (Ammon 1995: 491). Muhr zufolge führt dies dazu, dass „die Österreich-eigenen Sprachformen [da]durch [...] immer mehr ins Abseits gedrängt werden“ (1995: 96f.). Dies führt dazu, dass die Bände der Duden-Reihe in weiterer Folge vermehrt gebraucht und oftmals als Standard angesehen werden (Schrodt 1997: 20). Welche Kodizes von österreichischen AHS-Lehrkräften als Nachschlagewerke konsultiert werden, soll unter anderem im Zuge der vorliegenden Studie geklärt werden.

Einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Kodifizierung des österreichischen Deutsch hat aber sicherlich das im Jahr 2004 veröffentlichte *Variantenwörterbuch (VWB)* von Ammon et al. geliefert (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 6). Welche der im Zuge dieses Kapitels genannten Werke allerdings in die schulische Praxis Eingang finden beziehungsweise rezipiert werden, wurde bis dato nicht erhoben. Eine grobe Antwort dazu kann möglicherweise die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Befragung liefern.

2.3.5. Aus- und Fortbildung

Diverse Untersuchungen (Ammon 1995, Muhr 2005, Legenstein 2008, Heinrich 2010, et al.) haben ergeben, dass Unklarheit über das österreichische Deutsch und das plurizentrische Konzept seitens der LehrerInnen besteht, wie dies auch bereits in Kapitel 2.3.3 ausführlich besprochen wurde. Dieser Umstand legt nahe, dass dieser Themenkreis im Zuge der LehrerInnenaus- und -fortbildung bisher keine oder nur eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Was von Ammon bereits vor bald zwei Jahrzehnten angesprochen wurde (1995: 480), konnte eine Analyse der Studienpläne der österreichischen Universitäten untermauern. De Cillia / Fink / Ransmayr kommen dabei zu dem Ergebnis, „dass das plurizentrische Konzept in keinem der Studienpläne erwähnt wird, in Wien und Graz allerdings weisen die Curricula [jeweils einmal] auf nationale Varietäten hin“ (2013: 41). Diverse ExpertInnen, die von de Cillia / Ransmayr / Fink im Zuge ihrer Vorerhebungen für ihr Projekt „Die Rolle des österreichischen Standarddeutsch und seiner soziolinguistischen Varietäten als Unterrichts- und Bildungssprache“ interviewt wurden (2011: 4), bestätigen dieses Bild. Allgemein wird auf den großen Stellenwert der Literaturwissenschaft im Rahmen der LehrerInnenausbildung hingewiesen, wodurch eine solide sprachwissenschaftliche Ausbildung zu kurz komme (Ransmayr 2012: 205). Glaboniat stellt hierzu fest: „Österreichisches Deutsch ist an Germanistikinstituten häufig ein Randthema.“ (zit. nach de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 4), welches primär im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache thematisiert wird. Hier gibt es allerdings klarerweise einen anderen Fokus, da von einer grundverschiedenen Zielgruppe ausgegangen wird. Der mögliche Zusammenhang zwischen Wissen über die Plurizentrik und Kontakt mit Deutsch als Fremd- beziehungsweise Zweitsprache im Zuge des Studiums soll unter anderem im Zuge dieser Erhebung geklärt werden.

Inwieweit der Themenkreis in die LehrerInnenfortbildung einfließt, wurde bisher noch nicht erhoben. Muhr stellt in diesem Zusammenhang allerdings fest, dass „[a]n einigen Pädagogischen Hochschulen [...] langsam darauf Bezug genommen [wird].“ (2011: 19). So wurde beispielsweise vom 18. bis 20. Oktober 2012 an der Pädagogischen Hochschule für die Steiermark in Graz ein bundesweites Seminar organisiert, das sich unter dem Titel "Welches Deutsch an Schulen? Österreichisches Deutsch und Plurizentrik." mit der Stellung des

österreichischen Deutsch im Schulalltag auseinandersetzte und zum Ziel hatte, an österreichischen Schulen eine Sensibilisierung für diesen Themenkreis voranzutreiben (PH Steiermark 2012: <https://www.ph-online.ac.at/phst/lv.detail?cLvNr=206976>). Wie man den Lehrveranstaltungsprogrammen entnehmen kann, haben die Pädagogische Hochschule Wien und die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems für das Schuljahr 2013/14 zu diesem Themenkreis keine Veranstaltung geplant (PH Wien 2013: https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/lv.liste?corg=19933&csj_nr=1704&csemsort=W&cart=W&csort=N&p-StpLvTypNr=2&pFilterAbg=&pFilterEnabled=N&pFilterLVNr=&pFilterTitel=&pFilterLVArtNr=ALL&pFilterVortr=; KPH Wien 2013: 23ff.). Das fehlende Angebot wird in erster Linie mit der Umstellung auf die Zentralmatura und des damit einhergehenden erhöhten Fortbildungsbedarfs in dieser Richtung begründet: „Die Fortbildung der letzten Jahre wurde von Themen wie Bildungsstandards, der neuen Reifeprüfung, Aufgabenkultur, DaZ, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung in allen Fächern usw. dominiert.“ (E-Mail-Auskunft von Mag. Martina Turecek, Leitung des Themenbereichs „Deutsch und Lesen“ des Instituts für Fortbildung (AHS) der PH Wien, vom 16. Mai 2013). Eine Einschätzung, die übrigens von den zuständigen Stellen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur geteilt zu werden scheint. Der Beantwortung der E-Mail-Anfrage konnte der geringe Stellenwert des Themenkreises Plurizentrik im Rahmen der österreichweiten LehrerInnenbildung entnommen werden (E-Mail-Auskunft von MR Mag. Silvia Wiesinger, Stabstelle Lehrer/innenbildung, Ressortkoordination Lehrer/innenfort- und Weiterbildung, vom 31. Juli 2013). Dass eine Sensibilisierung für dieses Thema wichtig wäre, lässt sich allerdings nicht nur an der folgenden Aussage von Glaboniat ablesen, die feststellt: „Man merkt bei Lehrerfortbildungen, dass es entweder überzogene patriotische Einstellungen gibt oder andere Extreme, wie z. B. nur Bundesdeutsch sei richtiges Deutsch.“ (zit. nach: Ransmayr 2012: 205).

Es ist dabei völlig klar, dass eine verstärkte Berücksichtigung des österreichischen Deutsch im Zuge der LehrerInnenbildung wünschenswert wäre, denn nur so kann sichergestellt werden, dass zukünftig eine vermehrte Sensibilisierung der Lernenden für diese Thematik im Zuge ihrer Schullaufbahn stattfindet.

2.3.6. Fazit

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass es um die Plurizentrik im als muttersprachlich-konzipierten Unterricht an österreichischen Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) schlecht bestellt ist. Was den AHS-Lehrplan betrifft so lässt sich feststellen, dass die Plurizentrik darin kaum bis gar nicht verankert ist. Ob seiner passagenweisen Inkohärenz lässt er die Rezipienten im Unklaren darüber, welche Sprachnormen umgesetzt werden sollen. Allgemein ist er jedoch von einer monozentristischen Sichtweise der deutschen Sprache geprägt, die von einer einzigen, richtigen Standardnorm ausgeht. Letzten Endes sind jedoch die individuellen Normvorstellungen des Lehrers ausschlaggebend. Auch in den Lehrmitteln wird mit dem Themenkreis unsystematisch umgegangen. Ähnlich wie der Lehrplan verlieren sie sich in vagen Andeutungen zur Plurizentrik und linguistischen Ungenauigkeiten. Von Seiten der Kodizes ist diesbezüglich allerdings ebenfalls wenig Hilfe zu erwarten, denn der Bereich der Lexik ist der einzige, dessen Kodifizierung von offizieller österreichischer Seite vorangetrieben wird (ÖWB). Dabei ist anzumerken, dass die Monopolstellung des ÖWB inzwischen nicht mehr existiert und durch andere approbierte Kodizes zum Teil eine Abwertung des österreichischen Deutsch betrieben wird. Es überrascht daher kaum, dass der Themenkreis der Plurizentrik, welcher im Zuge der LehrerInnenaus- und -fortbildung bisher eine untergeordnete Rolle gespielt hat, auch im Unterricht nur ungenügend behandelt wird. Bisherige Untersuchungen kamen zur Einschätzung, dass bei den Lehrenden eine Unsicherheit im Umgang mit den Normen vorherrscht. Dabei sticht die Ambivalenz zwischen positiver Einstellung gegenüber dem österreichischen Deutsch auf der einen und einem exonormorientierten Korrekturverhalten auf der anderen Seite besonders ins Auge.

Auf Basis der geschilderten soziolinguistischen Rahmenbedingungen und der Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zu den die Unterrichtspraxis beeinflussenden Faktoren sollen im folgenden Kapitel die Hypothesen und Forschungsfragen erläutert werden, auf denen der empirische Teil dieser Arbeit fußt.

III. Besprechung der Forschungsmethodik

Bei der Erarbeitung des empirischen Teils der Untersuchung wurden neben allgemein methodischen Werken auch Abhandlungen zur Plurizentrik herangezogen, die ebenfalls mit Fragebogen-Erhebungen arbeiteten. Bei letzteren fällt die Besprechung des methodischen Vorgehens in vielen Fällen allerdings leider sehr kurz aus oder entfällt gar zur Gänze – ein Umstand, der die Nachvollziehbarkeit der Untersuchungen zum Teil drastisch einschränkt. Dies ist mit ein Grund dafür, wieso der Besprechung der Forschungsmethodik in dieser Arbeit mehr Platz eingeräumt wird.

3.1. Ziel der Untersuchung

Die zentrale Zielsetzung dieser empirischen Untersuchung ist es, sich dem Thema der Plurizentrik aus innerösterreichischer Sicht anzunähern. Mit anderen Worten soll erhoben werden, wie Lehrende in Österreich mit dem Umstand umgehen, dass es in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedliche standardsprachliche Normen gibt. Die konkrete Forschungsfragestellung soll im nächsten Abschnitt dargestellt und erläutert werden.

3.1.1. Forschungsfragestellungen

Da, wie erwähnt, für dieses Feld kaum Untersuchungen vorliegen, wurde ein explorativer Frageansatz gewählt. Die dieser Untersuchung zugrunde liegende Hauptforschungsfrage lautet daher: Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Standardvarietäten der deutschen Sprache für UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen?

Da die Relevanz der Forschungsfrage und der Erkenntniszusammenhang im Zuge des Theorieteils der vorliegenden Arbeit erläutert wurden, soll nunmehr evaluiert werden, ob die Forschungsfragestellung den, an sie erhobenen Anforderungen entspricht. Punch nennt in diesem Zusammenhang fünf Funktionen, die von einer Forschungsfrage zu erfüllen sind

(2005: 36f.), welche die Forschungsfrage, die der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegt, weitestgehend erfüllt. Konkret gelingt es mit ihrer Hilfe den Forschungsprozess zu strukturieren und gleichzeitig nimmt sie auch eine Abgrenzungsfunktion ein: von der formulierten Forschungsfrage kann man nicht nur ablesen, was erforscht wird, sondern ebenso, was nicht erforscht werden soll. Sie stellt so etwa klar, dass es sich um UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch handelt und nicht etwa um fertig ausgebildete Lehrkräfte. Gleichzeitig werden Region und Schultyp näher bestimmt. Die dritte von Punch genannte Funktion ist eine lenkende – obwohl im Laufe eines Forschungsprozesses immer wieder neue, spannende Fragen auftreten – sollte der Fokus der Untersuchung der Forschungsfrage gelten (2005: 37), wie dies in der vorliegenden Arbeit gemacht wird. Sich neu ergebende Fragen sollen im Zuge des Forschungsausblicks (Kapitel VI) kurz beleuchtet werden. Die von Punch zuletzt genannten Funktionen zielen auf den konzeptionellen und methodischen Rahmen der Arbeit ab (2005: 37): Während die Konzeption der Arbeit aus der Forschungsfrage problemlos abgelesen werden kann, ist es die letztgenannte Funktion, die nicht erfüllt wird. Der Forschungsfrage kann man nicht entnehmen, welches Erhebungsinstrument und welche Analysemethode zur Anwendung kommen, ein Umstand, auf den in Unterkapitel 3.2 dieser Arbeit noch näher eingegangen werden soll.

Während bei Punch die Funktionen von Forschungsfragen im Mittelpunkt des Betrachtungsinteresses stehen, erläutern Bortz / Döring (2006: 40ff.) jene Kriterien, die *gute* Forschungsfragen ihrer Einschätzung nach zu erfüllen haben. Die vorliegende Frage erfüllt dabei alle genannten wissenschaftlichen Kriterien. Die empirische Untersuchbarkeit als auch das Kriterium der wissenschaftlichen Tragweite können als gegeben betrachtet werden. Ihre Formulierung ist präzise, obgleich der Begriff „Rolle“ zugegebener Maßen eher vage ist. Dies geschieht mit der Absicht, die Forschungsfrage in Unterfragen aufteilen zu können, die unter anderem so unterschiedliche Bereiche wie Wissen um und Umgang mit den unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache umfassen. Da in der Forschungsfrage die zu untersuchende Zielgruppe klar definiert und abgegrenzt wird, eine Operationalisierbarkeit der Parameter somit möglich und eine Angemessenheit des Arbeitsaufwandes gewährleistet ist, kann die empirische Untersuchbarkeit der Forschungsfrage als gegeben betrachtet werden.

Wie dies angesprochen wurde, diene die besprochene zentrale Frage der vorliegenden Arbeit als Ausgangsbasis, um spezifischere Unterfragen zu formulieren, die durch diese Studie zu beantworten versucht werden. Konkret handelt es sich um die folgenden Fragen:

1. Über welches Wissen verfügen die UnterrichtspraktikantInnen zur Plurizentrik der deutschen Sprache?
2. Wie gehen sie mit dieser Thematik im Unterricht um?
3. Was dient den UnterrichtspraktikantInnen dafür als Grundlage?

Es handelt sich also um eng verwobene Themenblöcke – die Theorie und Praxis beziehungsweise das Wissen und der Umgang mit der Plurizentrik – die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen sollen.

Da sich diese Untersuchung auch als Beitrag zur Steigerung des Bewusstseins für dieses Phänomen versteht, wird dabei auch immer der Frage nachgegangen, welche Hilfestellungen (etwa in Form von Fortbildungen, Nachschlagewerken, etc.) notwendig wären, um in diese Richtung zu wirken. Dadurch soll auch erhoben werden, ob ein Bewusstsein für die Defizite der Materialien und dargebotenen Informationen vorhanden ist, woraus sich die folgende vierte Unterfrage ergibt:

4. Welche Hilfestellungen würden die UnterrichtspraktikantInnen benötigen, um mit diesem Thema besser umgehen zu können?

Anhand der vorliegenden, im Zuge von Kapitel IV dargestellten Untersuchungsergebnisse, sowie Gesprächen und Erhebungen im Vorfeld, konnte eine Reihe von Hypothesen formuliert werden, wie die dargestellten Forschungsfragen zu beantworten wären. Diese sollen im folgenden Abschnitt präsentiert werden.

3.1.2. Hypothesen

Wie bereits angeklungen ist, wird ein thematisch nur zum Teil erforschtes Terrain betreten, weswegen die Funktion des Forschungsvorhabens eine deduktive ist und Hypothesen nicht generiert, sondern getestet werden sollen (Bortz / Döring 2006: 16). Konkret wurden vor dem Hintergrund der in Kapitel II dargestellten, bisherigen Forschungsergebnisse auf diesem Feld eine Reihe von Hypothesen formuliert. Diese sollen im Zuge der vorliegenden Arbeit überprüft werden. Es wird somit bestehendes Wissen, das primär aus dem Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Bereich stammt, aufgegriffen und auf ein neues Feld (den Deutsch als Muttersprache-Bereich) umgelegt.

Hypothesen, die das Wissen der UnterrichtspraktikantInnen zur Plurizentrik der deutschen Sprache betreffen:

1. Die UnterrichtspraktikantInnen haben nur eine sehr grobe Vorstellung von den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprachen:
 - a. Es kann spontan nur eine geringe Zahl an Helvetismen notiert werden.
 - b. Während zwar eine Vielzahl an Austriazismen genannt werden kann, fällt hier die Abgrenzung zwischen Standard- und Umgangssprache schwer (Anzeichen des mangelhaft ausgeprägten Bewusstseins für die eigene Hochsprache).
 - c. Gleichzeitig dürfte es oft zu einer Gleichsetzung von gemeindeutschen Ausdrücken mit Deutschlandismen kommen.
2. Eine Unterscheidung der unterschiedlichen Varietäten fällt den UnterrichtspraktikantInnen daher schwer. Unterscheidungsmerkmale können nur vage festgemacht werden.
3. Dieses mangelhafte Wissen lässt sich auf das Fehlen dieser Inhalte in der Aus- und Fortbildung zurückführen.

Hypothesen, wie die UnterrichtspraktikantInnen mit dieser Thematik im Unterricht umgehen:

4. Ob der Norm-Unsicherheit wird unsystematisch korrigiert. Es besteht die Tendenz dazu Austriazismen, Helvetismen und Deutschlandismen in unterschiedlichem Ausmaß zugunsten gemeindeutscher Alternativen zu verbessern.
5. Darüber hinaus wird im Unterricht kaum ein bewusster und reflektierter Umgang mit den soziolinguistischen Varietäten betrieben.
6. Ausgeprägtes Wissen um und intensiver Kontakt mit den Varietäten der deutschen Sprache lassen allerdings ein toleranteres Korrekturverhalten sowie eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik im Unterricht vermuten.

Hypothesen, was den UnterrichtspraktikantInnen für ihre Unterrichtsgestaltung als Grundlage dient:

7. Die UnterrichtspraktikantInnen sind sich bezüglich der Thematik keiner klaren Vorgaben bewusst.
8. Die verwendeten Schulbücher
 - a. setzen sich mit der Thematik kaum explizit auseinander und
 - b. sind tendenziell monozentristisch ausgerichtet.
9. In Ermangelung eines vollständigen Binnenkodex werden exonormorientierte Nachschlagewerke konsultiert.

Hypothesen, welche Hilfestellungen die UnterrichtspraktikantInnen benötigen würden:

10. Auf Grund des mangelhaften Bewusstseins und Wissens gibt es sehr disparate Vorstellungen über die sinnvollen Hilfestellungen.
11. In Ermangelung umfassender Angebote in diesen Bereichen wird hier
 - a. die Forderung nach zusätzlichen Materialien, sowie
 - b. eine Tendenz hin zu einer stärkeren Thematisierung in der Aus- und Fortbildung erkennbar sein.

3.2. Erhebungsdesign

Die Erhebungs- und Auswertungsmethode soll im Rahmen dieser Arbeit nur benannt und begründet, nicht aber im Detail erklärt werden. Zu diesem Zweck und um eine Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, soll für den für die Arbeit zentralen Methodikteil auf die umfangreiche, verwendete Literatur zu diesem Thema verwiesen werden (siehe Kapitel 7.1 Literatur zum methodischen Vorgehen).

Was die Form der Untersuchung allgemein betrifft, so sei angemerkt, dass es sich um eine Querschnittsstudie handelt, die aber, ob der unter anderem aus diesem Grund beabsichtigten Vergleichbarkeit mit früheren Studien zum Thema gewisse Merkmale einer Längsschnittstudie aufweist. Sie als wirkliche, konsequente Longitudinalstudie aufzuziehen, um zu überprüfen, ob sich der Wissensstand und Umgang mit den Varietäten der deutschen Sprache der UnterrichtspraktikantInnen im Laufe der Zeit wandelt, würde jedoch den Rahmen dieser Masterarbeit deutlich übersteigen. Daher kann im Zuge dieser Arbeit „nur“ der Status Quo dieser Frage erhoben und erforscht werden.

3.2.1. Auswahl der Methode der Datenerhebung

Zur Sammlung der Daten wurde eine anonyme, standardisierte, schriftliche Fragebogen-Erhebung unter den UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen durchgeführt.

Die Wahl des Erhebungsdesigns begründet sich in den Vorteilen, die dieses bietet: Neben der Vergleichbarkeit der Antworten und dem reduzierten Interviewereffekt ergibt sich auch die Möglichkeit mit größeren Populationen zu arbeiten. Zwar erfordert die Erarbeitung eines standardisierten Fragebogens viel Mühe und Zeit, ermöglicht es aber, eine große Anzahl von Personen mit einem relativ geringen Aufwand zu erreichen und in weiterer Folge, unter Berücksichtigung der Stichprobentheorie, zu Verallgemeinerungen der Untersuchungsergebnisse zu gelangen. Einigen Nachteilen dieser Erhebungsform wurde versucht durch eine intensive Pre-Test-Phase entgegen zu wirken. So wurde unter anderem sehr großer Wert auf die unmissverständliche Formulierung der Fragen gelegt. Selbstverständlich darf bei der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen dieser Untersuchung nie vergessen werden, dass es sich dabei doch lediglich um die eigene Einschätzung der UnterrichtspraktikantInnen handelt oder wie De Cillia feststellt, dass „letztlich nur erhoben werden kann, welche Einstellungen die Befragten zu haben glauben bzw. wie sie sich selbst gerne sehen und darstellen.“ (2012: 172). Dieser Umstand wurde bei der Formulierung der Forschungsfragestellung nicht berücksichtigt, da dies die Verständlichkeit stark eingeschränkt hätte: „Was geben UnterrichtspraktikantInnen an, wie sie mit dieser Thematik im Unterricht umgehen?“

Mitentscheidend für die Wahl des Erhebungsdesigns war auch der Umstand, dass viele der genannten, bereits durchgeführten Untersuchungen mit Fragebögen gearbeitet haben und damit zu sehr brauchbaren Ergebnissen gekommen sind. Im Unterschied zu diesen, ist der entwickelte Fragebogen jedoch umfangreicher und fokussiert weniger auf die Spracheinstellung, als vielmehr auf das Wissen und den Umgang mit der deutschen Sprache.

Zur Konstruktion des Fragebogens wurden neben methodischen Werken (Bortz 2010, Porst 2011, etc.) auch Arbeiten zur Plurizentrik, die in eine ähnliche Richtung arbeiteten, herangezogen (Ammon 1995, Ransmayr 2005, Legenstein 2008, etc.).

Nach Auswertung der, durch den Fragebogen erhobenen Daten, wurden zur Verifizierung, Ergänzung und Vertiefung noch an die Durchführung qualitativer, problemzentrierter Interviews gedacht. Nach erfolgter Analyse der Datensammlung kann davon allerdings abgesehen werden, um so der Auswertung des Fragebogens mehr Platz in der Arbeit einzuräumen. Zur Sicherheit wurden im Rahmen der Fragebogen-Erhebung von, an einer vertieften Auseinandersetzung interessierten TeilnehmerInnen die Kontaktdaten eingesammelt, um so etwaige InterviewpartnerInnen kontaktieren zu können.

3.2.2. Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die Wahl der Zielgruppe fiel aus mehreren Gründen auf UnterrichtspraktikantInnen: einerseits absolvieren die meisten Lehrenden ihr Unterrichtspraktikum relativ rasch nach dem Studium, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Eindrücke aus dem Studium noch relativ frisch sind. Weshalb aus der Untersuchung auch Rückschlüsse auf die Thematisierung der Varietäten in deren Schul- und Universitätslaufbahn gezogen werden können. Andererseits erlaubt es das Begleitstudium, das im Zuge des Unterrichtspraktikums an den Pädagogischen Hochschulen absolviert werden muss, die Zielgruppe relativ geschlossen anzutreffen, was eine Befragung erleichtert und die Rücklaufquote deutlich erhöht. Darüber hinaus erschien eine Einschränkung der Zielgruppe auf Wien, ob des Umstands, dass es sich um eine Masterarbeit handelt für angebracht. Welche Überlegungen bei der Wahl der Stichprobe eine Rolle gespielt haben, soll im folgenden Abschnitt dargelegt werden.

3.2.3. Überlegungen zur Stichprobe

Im Rahmen der Untersuchung, die aus bereits erläuterten Gründen auf die Wiener UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch abzielt, entspricht die Stichprobe der Grundgesamtheit – und ist somit in diesem Rahmen als global repräsentativ zu bezeichnen.

Nach Angaben von Mag. Georg Röblreiter, dem Bereichsordinator für das Unterrichtspraktikum an der Pädagogischen Hochschule Wien, ist hier für das Schuljahr 2011/2012 von einer Zahl von etwa 38 Studierenden auszugehen (E-Mail-Auskunft vom 8. September 2011). Demzufolge wäre für die Untersuchung also ein Pool von 38 „potenziell untersuchbaren Einheiten“ (Bortz 2010: 79) zur Verfügung gestanden. Ob der überschaubaren Zahl der Grundgesamtheit ist hier eine „Vollerhebung“, wie Flick (2011: 158) diese in seinen Ausführungen zum *Sampling* beschreibt, als durchführbar und zielführend zu erachten. Diese Art der Stichproben wurde gewählt, um so eine gewisse Breite der Untersuchung zu gewährleisten.

In weiterer Folge soll die durch die Forschungsfrage vorgegebene Einschränkung der Untersuchung auf den Raum Wien kritisch hinterfragt werden. Denn umgelegt auf ganz Österreich kann auf Grund der Einschränkung der Zielgruppe von keiner repräsentativen Stichprobe gesprochen werden, da dazu auch an anderen Pädagogischen Hochschulen Untersuchungen durchgeführt werden hätten müssen. Aus gesamtösterreichischer Perspektive ist die Stichprobe also nur im Bezug auf bestimmte Merkmale repräsentativ, entspricht also dem Konzept der „spezifischen Repräsentativität“ (Weinreich 2008: 37). Dabei wären die Wiener UnterrichtspraktikantInnen als *Ad-hoc*-Stichprobe, also als „eine bereits bestehende Objektgruppe“ (Bortz 2010: 82) zu bezeichnen.

Als *Ad-hoc*-Stichprobe kann unser Vorgehen auch deshalb interpretiert werden, weil nicht so sehr der Zufall, sondern die von Bortz und Schuster angesprochene „Bereitschaft, an dieser Untersuchung teilzunehmen“ (2010: 81) das bestimmende Moment bei der Auswahl unserer Stichprobe war. Da die Teilnahme am Interview selbstverständlich abgelehnt werden konnte, enthält die Stichprobe also nur jene Studierenden, die sich dazu bereit erklärt haben. Konkret wurden die Studierenden im Vorfeld über die bevorstehende Befragung informiert.

Der Umstand, dass es sich um eine *Ad-hoc*-Stichprobe handelt, ist vor allem für interferenzstatistische Auswertungen problematisch, da es sich dabei um eine nicht-probabilistische Form der Stichprobenziehung handelt. Um dies zu gewährleisten müsste mit anderen zufällig ausgewählten Stichproben verglichen werden (Bortz 2010: 81). Bei der

vorliegenden Untersuchung wurde unter anderem mit einer Häufung von Absolventen der Universität Wien gerechnet, was die Auswertung der Fragebögen bestätigt hat (siehe dazu Kapitel 4.1 Anonymisierte Vorstellung der UntersuchungsteilnehmerInnen). Dieser Umstand würde eine Verallgemeinerung auf ganz Österreich deutlich verzerren, lägen dadurch primär die Studienerfahrungen an der Universität und Pädagogischen Hochschule Wien zugrunde. Auf Grund der kleinen Stichprobe und vor allem auf Grund der nicht zufällig getroffenen Auswahl der BefragungsteilnehmerInnen können die Ergebnisse der Untersuchung wohl kaum als repräsentativ gewertet werden. Daher darf die Studie nur als das genommen werden, was sie ist: eine weitere Pilotstudie, die ein Mosaiksteinchen zum komplexen Gesamtbild des Umgangs mit den unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache in Österreich beiträgt. Dies wiegt allerdings bei dem explizit als explorativ deklarierten Ansatz nicht so schwer, da es hier darum geht, Erkenntnisse in einem bisher nur wenig erforschten Bereich zu gewinnen und die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen sowie neue Variablen zu lokalisieren.

Daneben sprachen auch Gründe der Ökonomie oder – wie Patton es nennt – der „Annehmlichkeit“ (zit. nach: Flick 2011: 166) – die überschaubare Forschungsgruppengröße, die Vorgaben für eine Masterarbeit, sowie die begrenzten zeitlichen Mittel – gegen eine Ausweitung der Untersuchung auf ganz Österreich. Das Prinzip der „theoretischen Sättigung“ (Glaser / Strauss 1998) – der Beendigung des Forschungsprozesses, wenn neue Daten keine neuen Erkenntnisse in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand mehr erwarten lassen, wurde dabei wissentlich und mit Blick auf die begrenzten Ressourcen ignoriert. Selbstverständlich wäre eine geographische und zeitliche Dehnung der Untersuchung wünschenswert.

3.2.4. Auswahl der Aufzeichnungsmethode der Erhebung

Längere Zeit wurden die Vor- und Nachteile einer Onlinebefragung und einer direkten Fragebogen-Erhebung evaluiert. Grundsätzlich wäre natürlich ein Onlinefragebogen mit Blick auf die Auswertung der erhobenen Daten vorzuziehen. Die Daten müssten nicht erneut eingegeben werden und zumindest auf der Ebene der einzelnen Zeichen bestünde kein Interpretationsspielraum – Stichwort: Lesbarkeit der Handschrift. Die Rücklaufquoten bei

einer Befragung im Rahmen einer Lehrveranstaltung des Begleitstudiums, bei der die Zielgruppe relativ geschlossen anzutreffen ist, ist jedoch anzunehmenderweise um ein vielfaches höher, als bei einer mehr oder weniger anonym versandten Bitte um die Teilnahme an einer Online-Befragung. Eine Kombination der positiven Aspekte einer Befragung im Rahmen einer Lehrveranstaltung und eines Onlinefragebogens war aus praktischen Gründen nicht möglich. Die Alternative der Übersiedlung der UnterrichtspraktikantInnen in einen Computer-Raum, hätte einen nicht zumutbaren, erhöhten organisatorischen und zeitlichen Aufwand für die LehrveranstaltungsleiterInnen bedeutet und konnte somit nicht in Betracht gezogen werden. Aus diesem Grund wurde in letzter Instanz eine höhere Rücklaufquote bevorzugt und ein schwierigeres Auswertungsprozedere in Kauf genommen. Die Berücksichtigung der Rücklaufquote ist im vorliegenden Fall besonders wichtig, da davon ausgegangen werden muss, dass sich „antwortende und nichtantwortende Personen systematisch in Bezug auf die untersuchten Merkmale unterscheiden“ (Bortz / Döring 2006: 256). Konkret wäre davon auszugehen, dass tendenziell eher jene UnterrichtspraktikantInnen an einer Online-Befragung teilgenommen hätten, die mit den Varietäten vertraut sind, während jene, denen diese Thematik weniger geläufig ist, davon Abstand genommen hätten – was dazu geführt hätte, dass das auswertbare Material nicht einmal für die bereits sehr eingeschränkte Zielgruppe repräsentativ gewesen wäre. Ein weiterer Punkt, der gegen einen computergebundenen Fragebogen spricht, ist mit Blick auf den Korrekturtext, der einen zentralen Teil der Befragung bildet, der Umstand, dass ein Gros der Korrekturen trotz zunehmender Digitalisierung noch handschriftlich vorgenommen wird. Die Verbesserung eines Textes am Computer hätte somit für den Großteil der BefragungsteilnehmerInnen die Korrektur- und mit ihr die Erhebungssituation noch unauthentischer gemacht.

3.2.5. Aufbau des Fragebogens

Wie dies bereits angedeutet wurde, wurden beim Entwerfen des Fragebogens neben Arbeiten zur Plurizentrik, die ebenfalls mit Fragebogen-Erhebungen arbeiteten, selbstverständlich auch allgemein methodische Werke herangezogen. Als sehr brauchbar und praxisnahe hat sich dabei der Band *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* von Porst (2011) erwiesen, dessen Ratschläge beim Erstellen des vorliegenden Fragebogens weitestgehend

berücksichtigt wurden. Daneben seien auch Bortz / Döring erwähnt, die mit dem Kapitel zu schriftlichen Befragungen in ihrem Werk *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (2006: 252ff.) ebenfalls eine nützliche Basis liefern und auf umfangreiche Literatur zu verschiedenen Subthemen verweisen. Einige allgemeine Überlegungen, die bei der Entwicklung des Fragebogens angestellt wurden, sollen hier kurz ausgeführt werden. Der komplette Fragebogen selbst ist im Anhang dieser Arbeit zu finden (Kapitel 0).

Bei der Erstellung des Fragebogens haben sich sicherlich die von Porst angestellten Überlegungen zur Gestaltung einer ansprechenden Titelseite als brauchbar erwiesen, die zur Teilnahme an der Untersuchung animieren sollen (2011: 34). Allgemein spielten Überlegungen zum Layout des Fragebogens eine nicht unwesentliche Rolle – es wurde hier auf eine übersichtliche, einheitliche und ansprechende Anordnung der Elemente geachtet. Vielfach geforderte Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens, sowie ein einleitender Vortext (Porst 2001: 3) haben sich nach Festlegung der Durchführungsweise der Befragung erübrigt. Es konnte sichergestellt werden, dass ich als Befragungsleiter bei allen Durchgängen anwesend sein und somit Erklärungen zu den Hintergründen der Untersuchung geben könnte, beziehungsweise als Ansprechperson für etwaige Fragen zur Verfügung stehen würde. Es war sicherlich zum Teil auch meine persönliche Anwesenheit, die zur hohen Rücklaufquote beitrug.

Da die bereits entwickelten Fragebögen, anderer Untersuchungen ein anderes Forschungsinteresse verfolgten, konnten diese lediglich als Leitfaden und Denkanstoß für den eigenen Fragebogen genutzt werden. Ein kompletter Fragebogen, wie dies etwa von Bortz / Döring vorgeschlagen wird (2006: 253), konnte allerdings nicht übernommen werden. Ausgehend von den Unterfragen zur Forschungsfrage wurden so Operationalisierungen für den Fragebogen entwickelt, um die jeweiligen Gebiete möglichst erschöpfend abzudecken.

In weiterer Folge sollen die Unterfragen zur Forschungsfrage den Operationalisierungen im Fragebogen gegenübergestellt werden. Die Darstellung ist dabei an den Unterfragen orientiert. Mit Blick auf die Dramaturgie des Erhebungsinstruments wurden diese allerdings im Fragebogen nicht immer geblockt dargestellt.

Unterforschungsfrage 1
Über welches Wissen verfügen die UnterrichtspraktikantInnen zur Plurizentrik der deutschen Sprache?
Operationalisierung im Fragebogen
1 Wie schätzen Sie Ihr Wissen über das österreichische Deutsch ein?
2.a-c Welche standardsprachlichen Ausdrücke, die vor allem in Deutschland / Österreich / der Schweiz verwendet werden, fallen Ihnen spontan ein?
3.a-b Wie stark unterscheidet sich Ihrer Meinung nach das österreichische Standarddeutsch vom bundesdeutschen Standarddeutsch / das österreichische Standarddeutsch vom schweizerischen Standarddeutsch?
4.a-c Wie leicht gelingt Ihnen die Unterscheidung von Standardsprache-SprecherInnen (zum Beispiel NachrichtensprecherInnen) aus Österreich und Deutschland / Österreich und der Schweiz / Deutschland und der Schweiz?
5 Woran erkennen Sie die unterschiedlichen Standardsprache-SprecherInnen?
6.a-c Wie leicht gelingt Ihnen die Unterscheidung von Standardsprache-Schriftstücken (zum Beispiel Zeitungen) aus Österreich und Deutschland / Österreich und der Schweiz / Deutschland und der Schweiz?
7 Woran erkennen Sie die unterschiedlichen Standardsprache-Schriftstücke?

Unterforschungsfrage 2
Wie gehen sie mit dieser Thematik im Unterricht um?
Operationalisierung im Fragebogen
8 Wie sicher fühlen Sie sich im Umgang mit der österreichischen Standardsprache
9.c Wie stark thematisieren Sie das in Ihrem Unterricht unabhängig vom Schulbuch
13.a Wie sehr stört es Sie, wenn Ihre SchülerInnen beim Sprechen eine andere als die in Österreich übliche Wortform verwenden (etwa statt „einen Einser“ „eine Eins“)? 13.b Wie würden Sie reagieren, wenn eineR Ihrer SchülerInnen eine solche Variante verwendet?
14 Bitte lesen Sie den folgenden Text und <u>unterwellen</u> Sie jene Ausdrücke, die auf Sie schlecht gewählt wirken, aber vertretbar erscheinen. ~~Streichen~~ Sie jene Wörter, die Sie in einer schriftlichen Arbeit Ihrer LernerInnen nicht akzeptieren würden. Sie können auch gerne Verbesserungsvorschläge machen oder den Text kommentieren.
15 Welches Deutsch sollte Ihrer Meinung nach an der Schulform, an der Sie unterrichten, vermittelt werden?

Unterforschungsfrage 3
Was dient den UnterrichtspraktikantInnen dafür als Grundlage?
Operationalisierung im Fragebogen
9.a Mit welchen Schulbüchern/welchem Schulbuch unterrichten Sie derzeit? 9.b Wie stark wird darin der Umstand thematisiert, dass es in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedliche standardsprachliche Normen gibt?
10.a Welche Nachschlagewerke verwenden Sie bei Fragen im Bereich der Orthographie / Grammatik / Stilistik / Aussprache? 10.b Welche anderen Hilfsmittel verwenden Sie für Ihren Deutsch-Unterricht oder dessen Vor- beziehungsweise Nachbereitung?
11.a-d Wie häufig stammen die Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Literatur, Radio, Fernsehen, Internetseiten, etc.), die Sie für Ihren Unterricht nutzen, aus Deutschland / Österreich / der Schweiz / bzw. sind nicht klar zuordenbar?
12 Sehen Sie bestimmte Personen- oder Berufsgruppen als Referenz für jenes Deutsch an, das Sie Ihren SchülerInnen beibringen wollen?
16.a Woher bekommen Sie Vorgaben bezüglich der Sprache, die Sie unterrichten sollen? 16.b Wie klar sind diese Vorgaben?

Unterforschungsfrage 4
Welche Hilfestellungen würden die UnterrichtspraktikantInnen benötigen, um mit diesem Thema besser umgehen zu können?
Operationalisierung im Fragebogen
17 Welche Unterstützung beziehungsweise Hilfsmittel würden Sie für eine gelungene Auseinandersetzung mit dem österreichischen Deutsch noch benötigen?
18.a Wie stark sollte der Umstand, dass es in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedliche standardsprachliche Normen gibt, in den folgenden Kontexten thematisiert werden? 18.b Warum treten Sie für beziehungsweise gegen eine starke Thematisierung ein?

Den abschließenden und zweiten Teil des Fragebogens bildeten Fragen zur Person (Alter, Geschlecht, Muttersprache(n), etc.), um die erhobenen Daten verorten zu können und um etwaige Zusammenhänge aufzeigen zu können. Entgegen der Empfehlungen mancher AutorInnen (Bortz / Döring 2006: 256), wurden diese sozialstatistischen Angaben am Ende des Fragebogens erhoben, um zu vermeiden, dass in Anbetracht der Länge des

Fragebogens andere Fragen dann knapper beantwortet werden. Da es sich dabei um leicht zu beantwortende Fragen handelt, deckt sich dies mit den Empfehlungen einer Vielzahl von AutorInnen zur Gestaltung des letzten Teils eines Fragebogens (etwa Kreutz / Titscher 1974: 43f.). Vor allem von Interesse für diese Untersuchung waren hier die Angaben zur Ausbildung, zu Auslandsaufenthalten, Kontakt mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beziehungsweise der Thematik der unterschiedlichen standardsprachlichen Normen des Deutschen, da hierzu konkrete Hypothesen formuliert wurden. Frage 19 und 20 hätten ebenfalls diesem Abschnitt zugeordnet werden sollen, davon wurde aber aus layouttechnischen Gründen abgesehen. Mit Blick auf den Umfang des Fragebogens wurde die Empfehlung Porsts (2011: 158) doch für ein freies Feedback der BefragungsteilnehmerInnen mindestens eine halbe Seite zu „opfern“, nicht befolgt und auch die Danksagung kurz gehalten. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass ich als Befragungsleiter vor Ort war und somit allen TeilnehmerInnen persönlich danken konnte.

Hinsichtlich der Dramaturgie des Fragebogens orientierte ich mich an den Empfehlungen von Bortz / Döring (2006) und Porst (2011), da diese oft unterschiedlicher Meinung sind (etwa zur inhaltlichen Gruppierung von Fragen) und entsprechende Argumente dafür vorlegen. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass bei schriftlichen Befragungen die Sukzession der Fragen als (beinahe) irrelevant bezeichnet werden könnte, „weil nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Befragungsperson den Fragebogen hier entgegen der Intention des Forschers nicht sukzessive, sondern in beliebiger Abfolge bearbeitet“ (Porst 2011: 133). Trotzdem wurde hierauf sehr viel Wert gelegt, da die Dramaturgie eines Fragebogens nicht nur die Motivation der Befragungspersonen, sondern auch (bis zu einem gewissen Grad) deren Antwortverhalten beeinflussen kann. Allerdings „können [wir] nur erahnen, wie sich eine bestimmte Frage oder deren Beantwortung auf die Folgefrage oder eine der folgenden Fragen auswirken könnte.“ (Porst 2011: 134).

Eine zentrale Rolle kommt dabei der Einstiegsfrage zu, die inhaltlich spannend und gleichzeitig leicht zu beantworten sein sollte, um so potentielle (skeptische) BefragungsteilnehmerInnen zum Ausfüllen zu bewegen. Während Porst nun für den weiteren Befragungsverlauf eine thematische Blockbildung propagiert (2011: 142), empfehlen Bortz / Döring (2006: 256) mit Verweis auf Rost / Hoberg (1997) und Krampen et

al. (1992) darauf zu verzichten. Für den vorliegenden Fragebogen wurde keine thematische Blockung vorgenommen, da die verschiedenen Themen einerseits sehr eng miteinander verknüpft sind, eine logische Nachvollziehbarkeit der Fragensukzession daher gegeben ist und eine klare Abgrenzung ohnehin nicht immer möglich ist. Aus demselben Grund wurde auch auf Zwischenüberschriften verzichtet, um diese Fragenblocks zu markieren. Andererseits wurden manche Fragen gezielt in einem anderen Kontext gestellt, um die so erhobenen Daten mit den an einer anderen Stelle bereits gemachten Angaben zu vergleichen.

Auf Porsts Empfehlung hin wurde die als „heikel“ identifizierte Frage (die Textkorrektur) eher gegen Ende des Fragebogens gestellt (2011: 144). Da sie relativ umfangreich und aufwendig ist, könnte sie zu Beginn beziehungsweise ganz am Ende demotivierend wirken und einen Abbruch der Befragung bewirken. Die mittige Platzierung stellt (weitestgehend) sicher, dass sich die BefragungsteilnehmerInnen schon auf den Fragebogen eingelassen haben und sehen, dass sie nicht mehr allzu viele Fragen vom Schluss trennen.

Mit Filterfragen wurde ob der eingengten Zielgruppe nicht gearbeitet. Lediglich die Fragen 12 und P9 können als Filterfragen bezeichnet werden. Allerdings auf der niedrigsten Stufe, da sie lediglich jene Befragten bittet, nähere Angaben zu machen, die die Frage mit „Ja“ beantworten, während all jene, die diese Fragen verneint haben, zur nächsten Frage gehen können. Dies ist natürlich problematisch, da eine Bejahung der Frage mit einem Mehraufwand verbunden ist und daher möglicherweise das Antwortverhalten dahingehend beeinflusst, unwahrheitsgemäß ein „Nein“ anzukreuzen. So ist auch Frage 12, welche in der Pre-Test-Phase kontrovers diskutiert wurde, da sie zuerst offen formuliert war, eine der Schwachstellen des vorliegenden Untersuchungswerkzeugs.

Für den Fragebogen wurde schließlich darauf geachtet, dass die Fragetypen gemischt werden, wie dies Schlobinski (1996: 40) rät. Konkret kommt es zu einer Vermischung von geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen. Durch letztere kann eine Suggestivwirkung weitestgehend vermieden werden. Die (halb)offenen Fragen bieten darüber hinaus die Möglichkeit Angaben differenziert(er) beziehungsweise individuell(er) darzustellen. Dies

bedeutet zwar einen Gewinn an qualitativer Information, erschwert gleichzeitig aber die Dateneingabe beziehungsweise deren Auswertung. Dieser Punkt soll in Kapitel 3.3 näher ausgeführt werden. Allgemein wurde allerdings ganz im Sinne einer Standardisierung auf eindeutige Formulierung der Fragen und Antwortmöglichkeiten geachtet. Hinsichtlich der sprachlichen Komplexität mussten – ob der Zielgruppe – keine gesonderten Anpassungen vorgenommen werden.

Was die Skalen betrifft, die zur Beantwortung diverser geschlossener Fragen in den Fragebogen integriert wurden, so sei meine Wahl – eine endpunktbenannte, gerade, Sechser-Skala – hier in weiterer Folge kurz erläutert. Es sei dabei außerdem darauf hingewiesen, dass der gewählte Skalentyp über den gesamten Fragebogen hinweg verwendet wurde. Lediglich die Endpunktbenennung und mit ihr die Dimensionalität der Skala musste teilweise angepasst werden. Die wesentlichen Eigenschaften (Breite, Richtung und Endpunktbenennung) wurden aber nicht verändert und behinderten somit auch nicht den Befragungsprozess.

Der wesentliche Vorteil der gewählten Variante, einer endpunktbenannten Skala, ist der Umstand, dass – wie es der Name suggeriert – lediglich die Endpunkte verbalisiert werden müssen, was insofern den Erstellungsprozess erleichtert. Andererseits ermöglicht das die Anwendung einer Vielzahl von mehr oder weniger elaborierten Auswertungsverfahren, gelten diese Skalen doch als intervallskaliert, da angenommen wird, dass ihre Skalenpunkte gleichabständig wären. Allerdings gilt es einzuwenden, „[d]ass dies in der Wahrnehmung der Befragungspersonen im Interview gar nicht der Fall sein muss“ (Porst 2011: 73).

Des Weiteren wurde bewusst eine gerade Skala gewählt, um die Befragungspersonen dazu zu zwingen Farbe zu bekennen. Dies nimmt ihnen natürlich die Möglichkeit sich bewusst für eine neutrale Position zu entscheiden. Das dadurch gesteigerte Risiko der *item-nonresponse* (Porst 2011: 82) wurde in Kauf genommen, um im Gegenzug klarere Tendenzen aus dem Antwortverhalten ablesen zu können.

Da bei der Zielgruppe von einer relativ hohen Abstraktionsfähigkeit ausgegangen werden konnte, konnte eine mit sechs Skalenpunkten versehene Skala ohne weiteres zum Einsatz kommen. Weniger Skalenpunkte zu verwenden wäre nicht in Frage gekommen, da dadurch die Auswahlmöglichkeit zu sehr eingeschränkt worden wäre. Eine Erhöhung auf acht oder gar zehn Punkte wäre durchaus auch denkbar gewesen, hätte aber den Interpretationsspielraum nur unnötig erweitert.

Selbstverständlich wurden auch die von Porst genannten Konventionen hinsichtlich der Richtung der Skala berücksichtigt (2011: 87f.). Mit anderen Worten wurden die Skalen von links nach rechts angeboten – also vom niedrigsten zum höchsten Skalenwert. Dies erleichtert nicht nur für die BefragungsteilnehmerInnen das Erfassen der Skala sondern in weiterer Folge auch die Dateneingabe, da so der niedrigste, verbalisierte Skalenpunkt mit der niedrigsten Zahl encodiert werden kann.

Hinsichtlich der Dimensionalität der Skalen (Porst 2011: 89) finden sich beide Skalentypen im vorliegenden Fragebogen. Wo dies möglich war, wurde mit zweidimensionalen Skalen gearbeitet. Nur in jenen Fällen, in denen es keine negativen Werte gibt, wurden eindimensionale Skalen gewählt.

Wie bereits angedeutet, wurden bei der Erstellung des Fragebogens einzelne Fragen an bereits bestehende Fragebögen von früheren Untersuchungen angelehnt. Einerseits wurde dies getan, um eine gewisse Vergleichbarkeit zu ermöglichen und andererseits lassen sich manche Sachverhalte nicht x-beliebig erfragen. Es stellt sich, wie so oft im Forschungsprozess die Frage, woher ein bestimmter Gedanke – in diesem Fall eine Frage – stammt. Ist er der eigenen Gedankenwelt entsprungen, unabhängig von derselben Idee einer anderen Person, oder wurde das eigene Denken durch die Rezeption dieser Texte beeinflusst. Letztlich ein Henne-Ei-Problem. Im vorliegenden Untersuchungsinstrument gibt es einige solcher Fälle. Um welche es sich konkret handelt soll hier kurz ausgeführt werden.

Der erste Fragenblock von Ransmayr (2005)²⁷ erschien mir für meine Untersuchung sehr brauchbar, weshalb Fragen 1 bis 7 (mit Ausnahme von 3) sehr ähnlich konzipiert sind. Dabei wurden die Fragen allerdings zum Teil erweitert, umformuliert und an die Zielsetzung des vorliegenden Fragebogens angepasst und so etwa auch in eine andere Reihenfolge gebracht. Zentral war dabei auch der Gedanke die Schweizer Varietät in den Fragenkomplex zu integrieren und in der Formulierung klar zu unterstreichen, dass der Fokus der Untersuchung auf der Standardsprache liegt. Frage 13.a wurde an eine von Mikula (2009) formulierte Frage²⁸ angelehnt, ebenfalls erweitert und auf den schulischen Kontext zugeschnitten. Auch die zentrale Frage, die auf das Korrekturverhalten der UnterrichtspraktikantInnen abzielt, wurde an vorangegangene Untersuchungen angelehnt, die ebenfalls mit Korrekturtexten gearbeitet haben (Ammon 1995, Ransmayr 2005, Heinrich 2010). Während die Anweisungen im Fragebogen zu Frage 14 an Ransmayr orientiert sind, wurde beim zu korrigierenden Text explizit gegen das Vorgehen von Ammon und Ransmayr entschieden. Beide gaben den Befragten in ihren Korrekturtexten mehrere Varianten zur Auswahl, was meines Erachtens die ohnehin schon eingeschränkte Authentizität der gewünschten Korrektursituation neuerlich einschränkt. Aus diesem Grund wurde der Korrekturtext für den vorliegenden Fragebogen als Fließtext formuliert.

Unsere letzte Klassenfahrt:

Bei der Anreise saß ich im Bus in der ersten Reihe. Als die Polizei den Fahrausweis des Fahrers sehen wollte, bekam ich das also alles genau mit. Schon bald gab es einen Stau im Tunell und jede Menge verstopfter Strassen. Die Fußgeher am Trottoir waren schneller als unser Bus. Nirgends war Platz zum Parkieren. Da bekam ich langsam Hunger, weil ich nur ein Muesli gegessen hatte.

Irgendwann stiegen wir dann einfach mitten auf der Straße aus – die Wagen hinter uns hupten wie wild. Endlich hatten wir Zeit uns die Stadt anzugucken. Ich bestaunte vor allem die Pärke, brockte ein paar Blumen und holte mir dabei ganz gatschige Schuhe. Die waren dann einfarbig braun und die Schuhbündel nicht mehr zu sehen. Bald darauf begann es auch noch zu regnen, drum eilten wir ganz schnell heim in die Unterkunft. Damit wir uns nicht verkälteten, rubbelten wir uns rasch trocken.

Meine Zimmerkollegen sekkierten mich dann die ganze Zeit, weil ich im Gesangverein bin. Sie gaben mir einen solchen Schups, dass ich auf mein Bett fiel. Da deuteten dann alle mit den Zeigfingern auf mich und lachten. Außerdem versteckten sie meine Toilettetasche im Mistkübel. Vorher waren sie noch nie so hässig gewesen.

Nach dem Nachtmahl war mir dann obendrein ein wenig übel von der vielen Majonäse, der Knoblauch-Soß und der Schlagsahne. Aber es war doch so lecker gewesen. Im Bett wurde alles noch schlimmer, darum holte ich mir dann vorsichtshalber eine Tüte. Aber das war erst der Anfang...

²⁷ „[...] 2. Wie viel wissen Sie über das österreichische Deutsch?

3. Wie leicht fällt es Ihnen, österreichische Sprecher von bundesdeutschen Sprechern zu unterscheiden? Woran erkennen Sie österreichische bzw. bundesdeutsche Sprecher?

4. Wie leicht fällt es Ihnen, österreichische Texte von bundesdeutschen Texten zu unterscheiden? Woran erkennen Sie österreichische bzw. bundesdeutsche Texte?

5. Welche Ausdrücke, die nur in Österreich gebräuchlich sind, sind Ihnen geläufig?

6. Welche Ausdrücke, die nur in Deutschland gebräuchlich sind, sind Ihnen geläufig?“ (Ransmayr 2005: 407).

²⁸ „Frage 8: Stört es Sie, wenn jemand andere als die in Österreich benutzten Wortformen (z.B. statt Palatschinken Eierpfannkuchen oder statt Semmel Brötchen) verwendet?“ (Mikula 2009: 70)

Auf den Korrekturtext muss hier noch gesondert eingegangen werden. Der Entstehungshintergrund solcher Texte wird in anderen Untersuchungen, die ähnlich vorgehen oftmals verschwiegen. Der vorliegende Text wurde in Form einer Reizwortgeschichte von einem 15 jährigen AHS-Schüler verfasst und im Anschluss im Zuge der Pre-Test-Phase geringfügig überarbeitet. Zur Auswahl der Reizwörter wurden diverse Arbeiten analysiert, die ähnliche Aufgabestellungen präsentierten (Ammon 1995, Markhardt 2005, Scharloth 2006, Heinrich 2010, Legestein 2008 und Schmidlin 2011). Für den Text wurden primär häufige und spezifische nationale standardsprachliche Varianten verwendet. Ausgenommen wurden Sachspezifika. Neben den, anderen Arbeiten entnommenen Varianten wurde hier zusätzlich ein Schwerpunkt auf Unterschiede in der Orthographie und der Wortverbindung gelegt, da diese Aspekte in bisherigen empirischen Untersuchungen kaum berücksichtigt wurden und allgemein subtilere Unterschiede der Varietäten der deutschen Sprache sind, bei denen große Unsicherheit besteht. Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die ausgewählten Varianten.

Überblick der Varianten des Korrekturtextes

	Austriazismen	Deutschlandismen	Helvetismen
Orthographie	Tunell**	Schups	Strasse
	Soß	Majonäse**	Müesli
	Wägen	einfarbig**	Pärke
	Toilettetasche	Gesangverein**	Zeigfinger
Lexik	brocken*	rubbeln	parkieren
	sekkieren*	gucken	verkälten*
	Fußgeher	Klassenfahrt	Fahrausweis
	Nachtmahl	Schlagsahne	Trottoir*
	Mistkübel	Tüte	Schuhbändel*
	gatschig*	lecker	hässig

Tabelle 1

Alle Varianten wurden zusätzlich im *Variantenwörterbuch* nachgeschlagen, wo deren korrekte Zuordnung überprüft wurde. Die mit einem Sternchen markierten Varianten („brocken“ (Legenstein (2008)), „sekkieren“ (Heinrich (2010)), „gatschig“ (Heinrich (2010)),

„verkälten“ (Schmidlin (2011), Legenstein (2008), Heinrich (2010)), „Trottoir“ (Schmidlin (2011)) und „Schuhbändel“ (Schmidlin (2011)) weist das *Variantenwörterbuch* als unspezifische Variante der jeweiligen Zentren auf, ein Umstand, der in den herangezogenen Quellen keine Erwähnung findet. Konkret gelten diese als unspezifische Varianten Österreichs beziehungsweise der Schweiz, da sie dem *Variantenwörterbuch* zufolge auch Süddeutschland zugeordnet werden können. Zu den mit zwei Sternchen markierten Wörtern („Tunell“, „Majonäse“, „einfarbig“ und „Gesangverein“) finden sich im *Variantenwörterbuch* keine Einträge. Der Umstand, dass es sich dabei in erster Linie um Deutschlandismen handelt, kann als Hinweis auf die oftmals angesprochene Unterrepräsentation selbiger in den Kodizes gewertet werden. Zu diesen Wörtern fand sich jedoch sowohl im *Duden*, als auch bei Ammon (1995) eine entsprechende Markierung.

Aus methodischen Gründen wurde größtenteils auf die Hereinnahme von länderspezifischen Unterschieden in der Grammatik verzichtet. Einerseits hätte dies zu Komplikation bei der Erstellung des Korrekturtextes geführt – welche als Reizwortgeschichte leichter realisierbar war. Andererseits gibt es nicht genügend länderspezifische Grammatikphänomene, um hier ähnlich wie im Fall der Lexik vorzugehen. Außerdem hätte das die Auswertung verkompliziert. Bei der Frage der Wahl der Zeitform (Perfekt oder Präteritum) orientierte ich mich am vom Schüler verfassten Text, obwohl dieser für die Erzählung überraschenderweise und vielleicht für den österreichischen Kontext etwas untypisch das Präteritum gewählt hatte. Aber grundsätzlich könnte ja auch das Präteritum von den BefragungsteilnehmerInnen in Frage gestellt werden, so wie dies beim Perfekt der Fall hätte sein können. Allgemein liegt aber das Hauptaugenmerk des Untersuchungsinteresses auf den einzelnen Varianten und nicht so sehr auf der Zeitform.

Grundsätzlich sei an dieser Stelle angemerkt, dass ich dieser Erhebungsform sehr kritisch gegenüber stehe, da die Korrektur im Zuge einer Befragungssituation nie das wirkliche Korrekturverhalten widerspiegelt. Überlegungen zur Zielsetzung der Befragung, der sozialen Erwünschtheit, etc. haben hier einen viel zu großen Einfluss. Darüber hinaus steht den Befragten kein Wörterbuch oder andere Hilfsmittel zur Verfügung, wie dies auch folgendermaßen von einer Befragten angemerkt wurde: „würde jetzt im Wörterbuch nachschlagen, weil ich mir mit der Schreibweise nicht sicher bin, habe jetzt aber keins“

(Fragebogen 2). Zusätzlich stehen sie unter Zeitdruck und haben nicht die Möglichkeit den Text (etwa nach einer Pause) ein zweites Mal durchzulesen, wie dies in der Praxis oft geschieht. Weitere Bedenken erwachsen neben der unauthentischen Situation auch ob des unauthentischer Textes – obschon durch die Entwicklung des Textes versucht wurde eine gewisse Authentizität zu wahren, welche aber spätestens durch die Häufung und vor allem durch die Vermischung der unterschiedlichen Varietäten verloren geht.

Ein möglicher, allerdings vermutlich nicht ganz einfacher Lösungsansatz wäre es, zu versuchen, an Texte, die im Schulalltag von Lehrenden korrigiert werden, zu kommen und diese in weiterer Folge zu analysieren. Aus datenschutzrechtlicher und forschungsethischer Sicht wäre dies allerdings nur schwer realisierbar. Alternativ würde es sich anbieten mit mehreren kurzen Textausschnitten zu arbeiten, in denen die Varietäten nicht vermischt werden und nicht in einer so extremen Häufung vorkommen. Dies würde allerdings wesentlich mehr Zeit für die Befragung in Anspruch nehmen und auch die Problematik der Befragungssituation nicht lösen.

3.2.6. Pre-Tests

Die Rohfassung des Fragebogens wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung von Frau Dipl.-Päd. Dr. phil. des. Marion Döll intensiv besprochen und von Studierenden des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Masterstudiums, sowie Lehrenden des pGRg13 pre-getestet. Beide Gruppen wurden dabei explizit darum gebeten nach dem Ausfüllen des Fragebogens möglichst kritische und konstruktive Anmerkungen zum Erhebungsinstrument zu geben. Der Fragebogen wurde dann entsprechend der Ergebnisse dieser Testungen und der Rückmeldungen der Pre-TesterInnen angepasst. Die verwendete Endversion des Fragebogens findet sich im Anhang dieser Arbeit (Kapitel 0). Die Größe der Pre-Test-Stichprobe war dabei sicherlich sehr groß gefasst. Insgesamt waren 17 Personen an den unterschiedlichen Phasen der Pre-Testung beteiligt, was 60,7 Prozent im Verhältnis zur Gesamtstichprobe darstellt.

Die Rückmeldungen der einzelnen Pre-TesterInnen des Fragebogens wurden sehr ernst genommen. Sicherlich hat das Engagement dieser Personen wesentlich zur Verbesserung des Fragebogens beigetragen: Im Großen und Ganzen wurden neben Streichungen von Fragen, die sich als für das Forschungsinteresse als unerheblich oder schlichtweg unbrauchbar erwiesen haben, in erster Linie Umformulierungen der einzelnen Fragestellungen vorgenommen. Dass hier unterschiedliche Testpersonen zu unterschiedlichen Einschätzungen gekommen sind, versteht sich von selbst. Wirklich einstimmig beanstandet wurde lediglich Frage 12, die entsprechend der Forderungen mancher umformuliert wurde, um die Fragestellung somit klarer zu formulieren. Dies sollte sich jedoch, wie sich bei der wirklichen Befragung herausstellte, als Fehlentscheidung erweisen. Es kann also nie genug pre-getestet werden.

3.2.7. Vorbereitung und Verlauf der Befragung

Was die Durchführung der Untersuchung anbelangt, so musste hierfür die Bewilligung durch die Leitung der Pädagogischen Hochschule Wien, sowie in weiterer Folge die Zustimmung der jeweils betroffenen LehrveranstaltungsleiterInnen eingeholt werden. Dies erwies sich als relativ unproblematisch. Die UnterrichtspraktikantInnen selbst wurden von den KursleiterInnen im Vorfeld über die Untersuchung informiert: Die Teilnahme an der Befragung wurde ihnen natürlich freigestellt.

Die konkreten Befragungstermine verliefen reibungslos. Auf Grund des Umstands, dass es sich um den letzten Lehrveranstaltungstermin handelte, erschienen anstatt 38 potenzieller BefragungsteilnehmerInnen lediglich 29, dabei kam es in einem Fall zu einem Abbruch der Befragung, wodurch in Summe 28 ausgefüllte und auswertbare Fragebögen vorliegen. Die beiden Befragungsrunden mit je 14 TeilnehmerInnen konnten unter vergleichbaren Bedingungen durchgeführt werden. Auf Grund des unterschiedlichen Lehrveranstaltungsdesigns erfolgte die Befragung einmal in der Großgruppe und ein anderes Mal in vier Kleingruppen. Am zur Verfügung stehenden Zeitumfang, den Erläuterungen zum Fragebogen sowie der Art der Arbeitsform (Einzelarbeit), änderte dies allerdings nichts. Dass sich dieser Umstand trotzdem auf das Ausfüllverhalten auswirken sollte, zeigte sich erst bei der Auswertung (siehe dazu Unterkapitel 3.3.2).

3.3. Auswertungsdesign

3.3.1. Auswahl des Interpretationsansatzes

Zur Auswertung des Fragebogens wurde das Statistik- und Analyse-Programm SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) herangezogen, mit dessen Hilfe die erhobenen Daten relativ rasch und unkompliziert analysiert und verglichen werden können. Konkret wurde dabei in erster Linie deskriptive Statistik zur Synthese und graphischen Aufbereitung der Ergebnisse und analytische Statistik zur Überprüfung von Zusammenhängen verwendet. Im Unterschied zu anderen Analyseverfahren ist zwar die Dateneinspeisung in den Computer relativ aufwändig, da es sich um einen sehr umfangreichen Fragebogen handelt (sechs Seiten), dafür bietet das gewählte Programm die Möglichkeit je nach Frage diverse Berechnungsmethoden, wie etwa die absolute und relative Häufigkeit, t-Test, Chi-Quadrat-Test, etc. anzuwenden. Zur Visualisierung einzelner Ergebnisse wurde, ob der mangelnden Möglichkeit Bilddateien in SPSS-Diagramme zu integrieren auf Microsoft Excel zurückgegriffen. Der Schritt der langwierigen Dateneinspeisung hätte durch einen Online-Fragebogen leicht umgangen werden können, da dadurch die Befragten ihre Daten direkt eingeben hätten. Wie dies bereits ausgeführt wurde wäre dies im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht möglich gewesen.

Da der Fragebogen anteilig aus geschlossenen, halb-offenen und offenen Fragen besteht, musste hier bei der Dateneingabe jeweils unterschiedlich verfahren werden. Während die Antworten des ersten Fragetyps nach Festlegung der Codierung direkt in die zuvor im Statistik- und Analyse-Programm erstellten Masken eingespeist werden konnten, mussten für die halb-offenen und offenen Fragen davor noch Zwischenschritte getätigt werden. Konkret ging es um die Entwicklung von Kategorien, die später zur Erstellung der Masken beziehungsweise der Codes verwendet werden konnten. Dazu wurde auf die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse (Flick 2005: 279ff.) zurückgegriffen, da diese eine Reduktion des Materials ermöglicht, welches somit besser handhabbar und vergleichbar wird. Konkret wurden im Zuge dessen die Antworten systematisch analysiert. Sie wurden dabei schrittweise durchgegangen und ein theoriegeleitetes Kategoriensystem erstellt, das zur weiteren Bearbeitung herangezogen, aber auch noch modifiziert werden

konnte. Konkret bedeutet das, dass das Material gesichtet und bedeutungsgleiche oder für die Untersuchung weniger relevante Passagen im Rahmen der so genannten „ersten Reduktion“ gestrichen wurden. Danach wurden in der Phase der „zweiten Reduktion“ ähnliche Paraphrasen zusammengefasst. Es handelt sich also um eine Kombination aus einer Reduktion der Datenmenge und einer zusammenfassenden Generalisierung auf einem höheren Abstraktionsniveau. Die Analyse der Daten erfolgte dabei auf zwei Ebenen: einerseits die Prüfung, ob und wie die Fragen beantwortet wurden. Und andererseits: welche sonstigen Auffälligkeiten sich ergeben haben, nach denen nicht unbedingt gesucht worden war. Da im Rahmen des Fragebogens meist stichwortartig geantwortet wurde und die Antworten quantitativ überschaubar und größtenteils relativ leicht kategorisierbar sind, musste nicht auf die Hilfe eines qualitativen Daten- und Textanalyse-Programms, wie etwa MAXQDA oder ATLAS-ti, zurückgegriffen werden.

Wie erwähnt, wurde bei der vorliegenden Untersuchung primär auf die zusammenfassende Inhaltsanalyse zurückgegriffen – bei schwierigen Textpassagen kamen auch explizierende Herangehensweisen zum Einsatz (Flick 2005: 279ff.). In einem weiteren Schritt wurde das so reduzierte Material in Kategorien zusammengefasst. Dabei kam es zu einer Verquickung von induktiver Kategorienentwicklung und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring 2000: 5). Anders ausgedrückt, heißt das, dass im Vorfeld entwickelte und festgelegte, in der Theorie verankerte und begründete Kategorien zur Analyse des Materials herangezogen wurden. Gleichzeitig wurden aber auch sich aus dem Material heraus ergebende Kategorien in das bestehende Analysespektrum eingegliedert.

3.3.2. Verlauf der Auswertung

Die Auswertung der Fragebögen hat sich als relativ unproblematisch herausgestellt – da die Forschungsfragen sowie das Auswertungsdesign die Grundlage zur Erarbeitung des Fragebogens bildeten. Trotzdem muss der Auswertungsprozess als relativ zeitintensiv bezeichnet werden. Dies ist vor allem den Fragen 2 und 14, aber zum Teil auch 5 und 7 geschuldet. In allen Fällen musste sehr viel Nachschlagearbeit geleistet werden – allein bei Frage 2 mussten 142 Varianten nachgeschlagen werden. Dabei wurde die folgende Vorgehensweise gewählt: Zuerst wurden genannte sprachliche Phänomene im

Variantenwörterbuch nachgeschlagen, wodurch ein Großteil lokalisiert werden konnte. Einige, vor allem gemeindeutsche Begriffe entgehen natürlich dieser Recherche, daher wurde in weiterer Folge im *Österreichischen Wörterbuch* und im *Duden* nachgeschlagen, um so zu einer Einschätzung zu gelangen. Für Angaben, die so nicht gefunden wurden, wurde in einem weiteren Schritt in erster Linie auf Wiesinger (1988) und Ammon (1995) zurückgegriffen. In Zweifelsfällen wurde der Kontakt zu einer ausgewiesenen Expertin auf dem Feld gesucht: Frau Dr. Sara Hägi, die dankenswerterweise beratend zur Verfügung stand.

Gleichzeitig traten einige Schwachstellen des Fragebogens zutage, die beim Erstellen sowie in der Pre-Test-Phase offensichtlich nicht aufgefallen waren. Manche Fragen würde ich bei einer erneuten Befragung etwa umformulieren beziehungsweise gänzlich abändern. So könnte man, wo dies sinnvoll ist, entgegen der Prämisse der Einheitlichkeit, von endpunktbenannten Skalen abkommen, um so klarere Aussagen treffen zu können. Beispielsweise könnte man bei Frage 19 die verschiedenen Skalenpunkte verbalisieren (beispielsweise „ein Mal pro Woche“, etc.), oder den Frageninhalt in einer anderen Form wieder aufgreifen, um so Rückschlüsse auf die Selbsteinschätzung zu bekommen (wie dies etwa bei Frage 1 geschieht). Wie dies erwähnt wurde, hat sich auch die Umformulierung von Frage 12 im Zuge der Pre-Testung des Fragebogens als wenig gelungen herausgestellt.

Darüber hinaus wurde erst im Zuge der Auswertung festgestellt, dass die leicht unterschiedliche Erhebungssituation – das Ausfüllen der Fragebögen in Kleingruppen beziehungsweise in der Großgruppe – offensichtlich doch eine Rolle gespielt haben dürfte. So wirkte sich dies scheinbar insofern auf das Ausfüllverhalten aus, als dass die TeilnehmerInnen, die die Fragebögen in Kleingruppen beantworteten eine höhere (wenn auch minimale) Tendenz zur *item-nonresponse* aufweisen und offene Fragen oft weniger umfangreich beantwortet haben. Selbstverständlich stellte sich bei der Auswertung der Fragebögen auch heraus, auf welche Teilaspekte eventuell noch detaillierter eingegangen werden hätte sollen, beispielsweise, ob vor dem Unterrichtspraktikum schon Unterrichtserfahrung gesammelt wurde, etc. Weitere Punkte, die die Auswertung der einzelnen Fragen betreffen, sollen auch im nun folgenden Teil – der Ergebnispräsentation – dargelegt werden.

IV. Darstellung der Ergebnisse

Hier sollen nicht die einzelnen Fragen des Fragebogens und deren Auswertungsergebnisse besprochen, sondern lediglich die Forschungsfragestellungen dieser Untersuchung beantwortet beziehungsweise die aufgestellten Hypothesen überprüft werden. Diese werden entsprechend der Darstellung in Kapitel 3.1 in vier Teilbereiche untergliedert: Wissen um Plurizentrik, Umgang mit Plurizentrik, Grundlagen für die Unterrichtsgestaltung sowie erwünschte Hilfestellungen. Gemeinsam versuchen sie eine Antwort auf die Frage zu geben: Welche Rolle die unterschiedlichen Standardvarietäten der deutschen Sprache für UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) spielen? Bevor im Einzelnen auf die genannten unterschiedlichen Teilaspekte dieser Frage eingegangen wird, sollen die ErhebungsteilnehmerInnen kurz in anonymisierte Form vorgestellt werden.

4.1. Anonymisierte Vorstellung der UntersuchungsteilnehmerInnen

Hier sollen einige sozialstatistische Eckdaten zu den ErhebungsteilnehmerInnen in anonymisierter Form dargelegt werden, um so eine bessere Einordnung der Ergebnisse zu gewährleisten. Vor dem präsentierten Hintergrund findet auch die Verortung der erhobenen Daten statt.

Wie dies bereits in den Unterkapiteln 3.2.2 und 3.2.7 dargestellt wurde, handelt es sich bei allen 28 ErhebungsteilnehmerInnen um Junglehrende, die im Schuljahr 2011/2012 ihr Unterrichtspraktikum im Fach Deutsch an einer Wiener Allgemeinbildenden höheren Schulen absolvierten. Ein Blick auf Abbildung 1 verdeutlicht die Ungleichverteilung von Männern und Frauen (3 zu 25). Der Männeranteil liegt also bei 10,7 Prozent, was in etwa den eigenen Erfahrungen beziehungsweise jener von StudienkollegInnen entspricht, was die Geschlechterverteilung im Germanistik-Studium anbelangt.

Alter und Geschlecht der ErhebungsteilnehmerInnen

Auswertung von Fragen P1 und 2

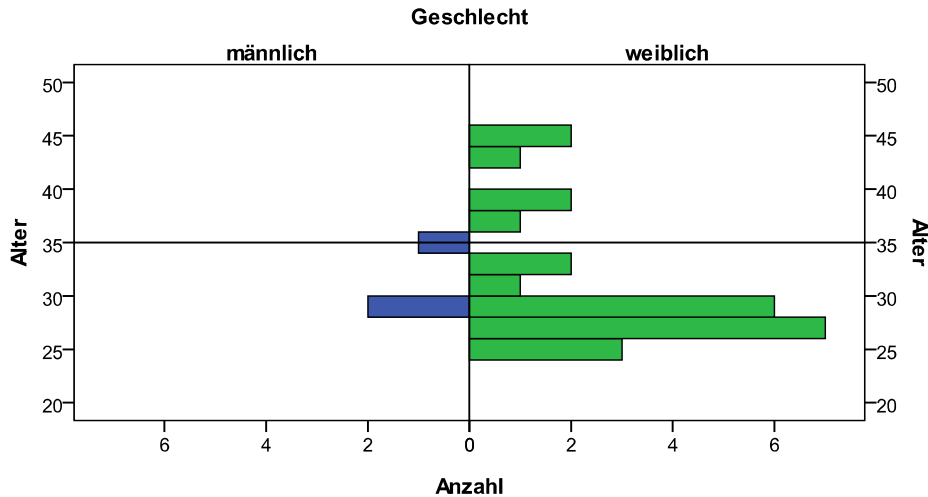


Abbildung 1

Hinsichtlich der Altersstruktur weist die Stichprobe eine relativ breite Streuung auf, von 25 bis 45 Jahre. Auf Grund der auch auf Abbildung 1 deutlich erkennbaren Ballung von BefragungsteilnehmerInnen zwischen 25 und 30 liegen Median (29) und Mittelwert (30,75) im unteren Viertel der Spannweite eng beieinander.

Als Muttersprache gaben 89,3 Prozent der BefragungsteilnehmerInnen Deutsch an. Drei wählten dabei den Zusatz „österreichisch“ (Fragebogen 3, 26 und 28). Daneben wurden noch Russisch, Polnisch und Italienisch je einmal als Muttersprachen genannt. Letzterer Umstand spiegelt sich auch in Abbildung 2 wider, der Auswertung der Frage zum Ort, an dem die BefragungsteilnehmerInnen aufgewachsen sind.

Beim Betrachten von Abbildung 2 wird auch die starke Ostlastigkeit der Stichprobe offensichtlich. Gemeinsam machen Niederösterreich, Wien und das Burgenland exakt zwei Drittel der Herkunftsregionen der ErhebungsteilnehmerInnen aus.

Herkunftsregion der ErhebungsteilnehmerInnen

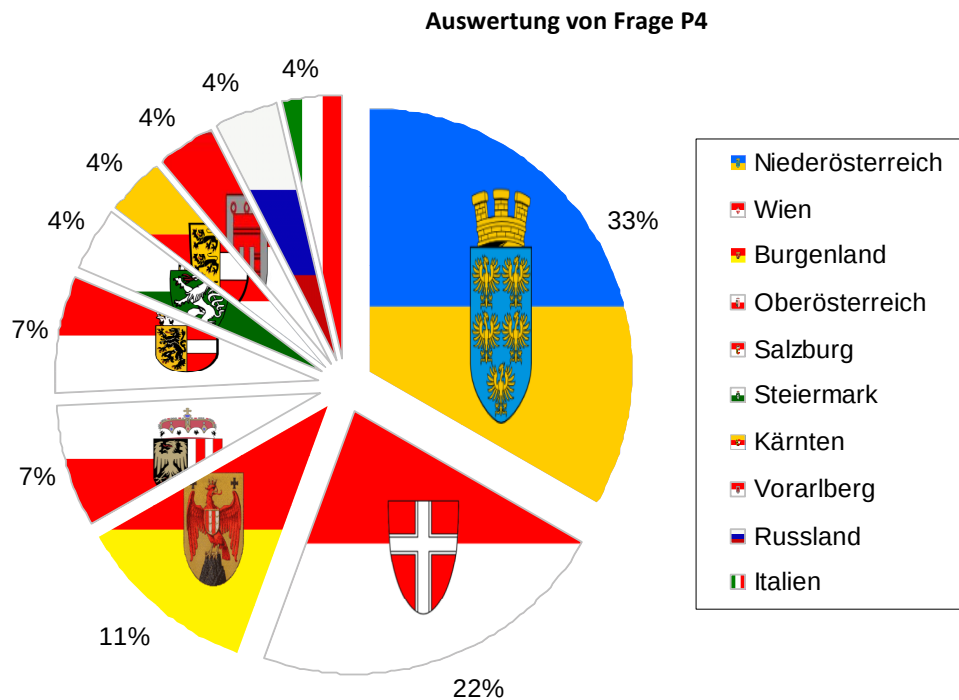


Abbildung 2

Dieser Umstand kann auch bis zu einem gewissen Grad als Erklärung für die ungleiche Verteilung der Kontakte der BefragungsteilnehmerInnen zu Menschen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich betrachtet werden (siehe dazu Abbildung 3). Wenig überraschend dominieren dabei Kontakte zu ÖsterreicherInnen. Aber auch zu Deutschen pflegen die ErhebungsteilnehmerInnen vergleichsweise häufig Kontakt. Dies kann möglicherweise unter anderem damit erklärt werden, dass Deutsche mit 205.868 Personen die größte Einwanderungsgruppe in Österreich bilden und dabei vor allem auch in Wien (43.980 Personen) stark vertreten sind (Statistik Austria 2013: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html). Auf ähnliche Weise lässt sich anzunehmenderweise auch der seltene Kontakt zu Menschen aus der Schweiz erklären. Lediglich 14.036 SchweizerInnen leben in Österreich und dabei vor allem in den westlichen Bundesländern (Statistik Austria 2013: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html). Dass natürlich auch andere Faktoren, wie Tourismus, Studierendenmobilität, etc. hier wichtige Erklärungsansätze bieten, darf dabei natürlich nicht vergessen werden.

Häufigkeit des Kontakts zu Menschen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich

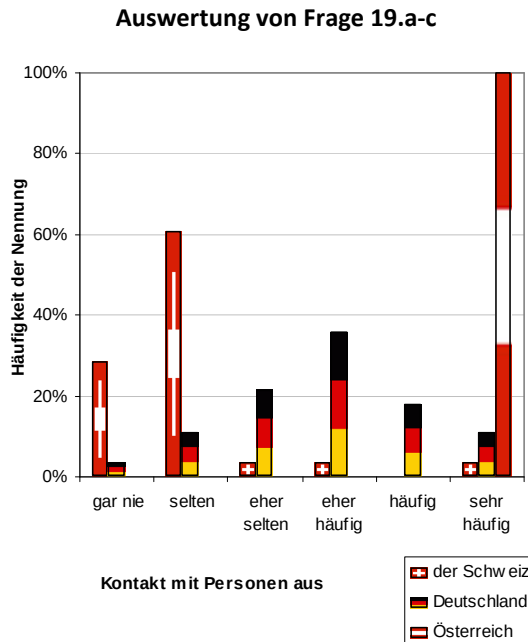


Abbildung 3

Häufigkeit des Konsums von Medien aus der Schweiz, Deutschland und Österreich

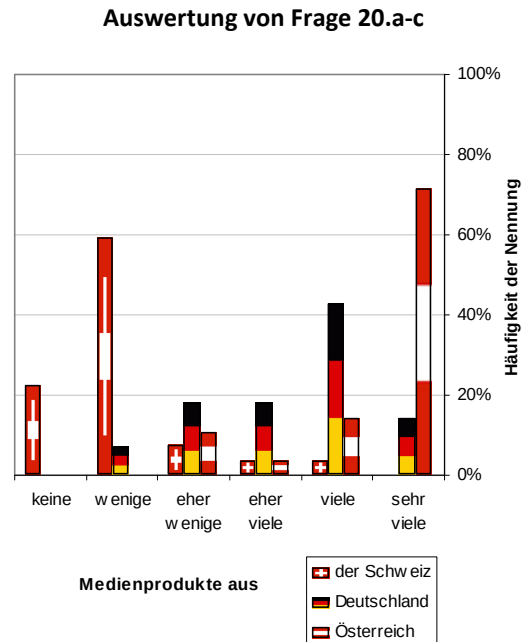


Abbildung 4

Auch hinsichtlich der Herkunft der konsumierten Medienprodukte zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Die Dominanz Österreichs ist hier allerdings nicht so eindeutig, wie bei den zwischenmenschlichen Kontakten. Während die Schweiz beinahe unverändert, kaum wahrnehmbar vertreten ist, verdeutlicht Abbildung 4 ganz deutlich den intensiven Kontakt der BefragungsteilnehmerInnen zu bundesdeutschen Medien, was bis zu einem gewissen Grad mit dem Einfluss der deutschen Medienlandschaft auf Österreich erklärt werden kann (Pfrehm 2007: 80), der natürlich auch UnterrichtspraktikantInnen mit einschließt.

Die in Abbildung 2 verdeutlichte Ostlastigkeit der Stichprobe setzt sich bei der Institution, an der die Ausbildung zur Deutsch-Lehrkraft absolviert wurde (Frage P5) fort. Es dominiert ganz deutlich die Universität Wien, lediglich die Universität Graz und die *Univeristà di Roma* werden je einmal genannt. Die in Unterkapitel 3.2.3 zum Ausdruck gebrachte Vermutung, dass Wien die zentrale Ausbildungsstätte, der BefragungsteilnehmerInnen sein würde, hat sich also als zutreffend erwiesen. Längere Auslandsaufenthalte, die diese prägende Rolle Wiens möglicherweise etwas entschärfen

konnten, haben 13 Personen – also beinahe die Hälfte (46,4 Prozent) der Gruppe – absolviert. Auffallend dabei ist, dass im Zuge dieses Auslandsaufenthalts nur knapp ein Viertel, also vier Personen, Deutsch unterrichtet haben (BefragteR 10, 14, 21 und 25). Darüber hinaus sticht ins Auge, dass vor allem jene UnterrichtspraktikantInnen, die Fremdsprachen unterrichten, ins Ausland gehen (9 von 10) – dabei allerdings nicht unbedingt in ein Land, in dem die Zielsprache gesprochen wird.

Was die Zweitfächer betrifft, so werden vier Fünftel von lediglich drei Fächern abgedeckt: Psychologie/Philosophie (8), Geschichte (7) und Englisch (7). Danach folgen Französisch (2) sowie Bildnerische Erziehung, Russisch, katholische Religion und Musikerziehung (je eine Nennung). Exakt 50 Prozent der Befragten gaben an, sich mäßig bis sehr stark mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auseinandergesetzt zu haben, während die andere Hälfte der ErhebungsteilnehmerInnen kaum bis gar nicht damit konfrontiert war. Dies korreliert sehr stark mit den Ergebnissen zur bisherigen Thematisierung der Plurizentrik im Bereich der Deutsch-LehrerInnenausbildung, bei der ebenfalls eine beinahe exakte Zweiteilung der Gruppe vorliegt (siehe Abbildung 5) – tendenziell wurde dieser Bereich allerdings wenig thematisiert. Eine Streu-Diagramm-Analyse ergab dabei, dass hier ein enger Zusammenhang zwischen Kontakt zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und der Auseinandersetzung mit Plurizentrik gegeben zu sein scheint. Diese Beobachtung deckt sich mit den Darstellungen in Unterkapitel 2.3.5, wonach die Plurizentrik allgemein eher selten behandelt wird und wenn, dann in erster Linie im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (de Cillia / Ransmayr / Fink 2011: 4).

Eine ebenfalls sehr klare Sprache sprechen die Boxplots zur bisherigen Thematisierung der Plurizentrik in den Bereichen Schule und Fortbildung (Abbildung 5). 43 Prozent gaben für den Bereich Schule etwa an, dass die Plurizentrik hier gar kein Thema war – dabei dürfte das Alter jedoch keine entscheidende Rolle spielen, denn so gaben sowohl ältere als auch jüngere BefragungsteilnehmerInnen in gleichem Maße an, dass die Plurizentrik kaum thematisiert wurde. Insgesamt gab lediglich eine Person an, sie sei eher stark behandelt worden. Die Ergebnisse zur Fortbildung ähneln dem eben Dargestellten sehr stark. Der wesentliche Unterschied dürfte hier sein, dass noch nicht alle ErhebungsteilnehmerInnen an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, wie dies

etwa von einer Befragten deutlich gemacht wurde („keine absolviert“ (Fragebogen 5)) – generell unterscheiden sich die Ergebnisse im Bereich Fortbildung nur geringfügig von jenen im Bereich Schule.

Bisherige Thematisierung der Plurizentrik in den Bereichen Schule, Deutsch-LehrerInnenausbildung und -fortbildung

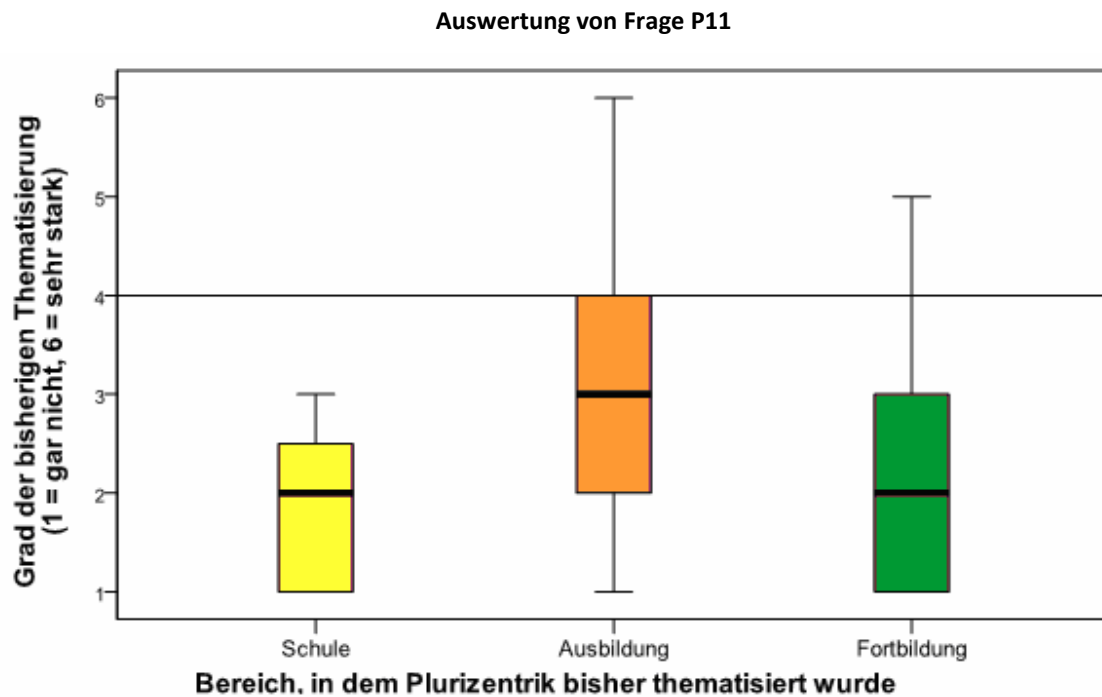


Abbildung 5

Bei der Erhebung des Zeitpunkts des Studienabschlusses hat sich die Annahme, die zur Auswahl der Zielgruppe geführt hat – nämlich, dass die meisten Lehrenden ihr Unterrichtspraktikum relativ rasch nach dem Studium absolvieren – als richtig erwiesen. Knapp drei Viertel der ErhebungsteilnehmerInnen (73 Prozent) schlossen ihr Studium im Studienjahr 2010/2011 ab – also im dem Unterrichtspraktikumsjahr vorangegangenen Studienjahr. Während bei der Hälfte der Verbleibenden der Studienabschluss kürzer als sechs Jahre zurückliegt, liegt er bei je einer Person neun, zwölf beziehungsweise siebzehn Jahre zurück. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass die Eindrücke aus dem Studium beim Großteil der ErhebungsteilnehmerInnen noch relativ frisch sind – was insofern besonders spannend ist, als dass die Antworten somit indirekt Rückschlüsse auf das Germanistik-Studium der Universität Wien zulassen.

4.2. Wissen um Plurizentrik

Für diesen Bereich der Ergebnisdarstellung steht die Unterforschungsfrage 1 im Mittelpunkt: Über welches Wissen verfügen die UnterrichtspraktikantInnen zur Plurizentrik der deutschen Sprache? welche im Fragebogen durch die Fragen 1 bis 7 operationalisiert wurde. Bei der Betrachtung der Auswertung der Ergebnisse soll in erster Linie auf Hypothesen 1 bis 3 eingegangen werden und deren Konsistenz überprüft werden.

Die erste Hypothese, die im Zuge der Vorarbeiten zu dieser Arbeit erstellt wurde, gliedert sich in eine Grundaussage („UnterrichtspraktikantInnen haben nur eine sehr grobe Vorstellung von den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprachen“) und drei dazugehörige, expliziter ausformulierte Hypothesen zur Kenntnis von Helvetismen, Austriazismen und Deutschlandismen. Auf diese soll in weiterer Folge näher eingegangen werden. Ein zentraler Angelpunkt werden dabei die bei Frage 2 („Welche standardsprachlichen Ausdrücke, die vor allem in Deutschland / Österreich / der Schweiz verwendet werden, fallen Ihnen spontan ein?“) genannten Varianten sein, deren Analyseergebnisse überblicksartig in Abbildung 6 präsentiert werden.

Anders als bei den ähnlich formulierten Fragen von Ransmayr (2005) und Markhardt (2005) gab es hier allerdings lediglich eine Befragungsteilnehmerin, die die Fragestellung mit folgender Bemerkung kritisierte: „Die Fragen aus Bereich 2 sind mir nicht ganz verständlich.“ (Fragebogen 28). Die restlichen TeilnehmerInnen konnten zwar zum Teil in dem einen oder anderen Bereich keine Varianten nennen, stießen sich allerdings nicht an der Fragestellung an sich. Vielsagend ist ein Vergleich der Felder, die leer blieben: während nur zwei ErhebungsteilnehmerInnen keine Deutschlandismen nennen konnten/wollten, war es bei den Austriazismen nur eine Person, wohingegen 18 Befragte keine Helvetismen nannten, was die in Hypothese 1.a formulierte Annahme, dass „spontan nur eine geringe Zahl an Helvetismen notiert werden [kann]“ zu bestätigen scheint. Auch ein Blick auf die Gesamtzahlen der Nennungen von Varianten zeigt in diese Richtung. Während unter der Rubrik Deutschlandismen insgesamt 119 Begriffe genannt wurden, waren es bei den Austriazismen immerhin 103 und bei den Helvetismen lediglich 22, was auch in Abbildung 6

gut dargestellt wird. Diese Zahlen sprechen deutlich dafür, dass Schmidlins Feststellung, dass die Existenz deutschländischer Varianten kaum bekannt ist (2003: 326) auf die Erhebungsgruppe nicht zutrifft.

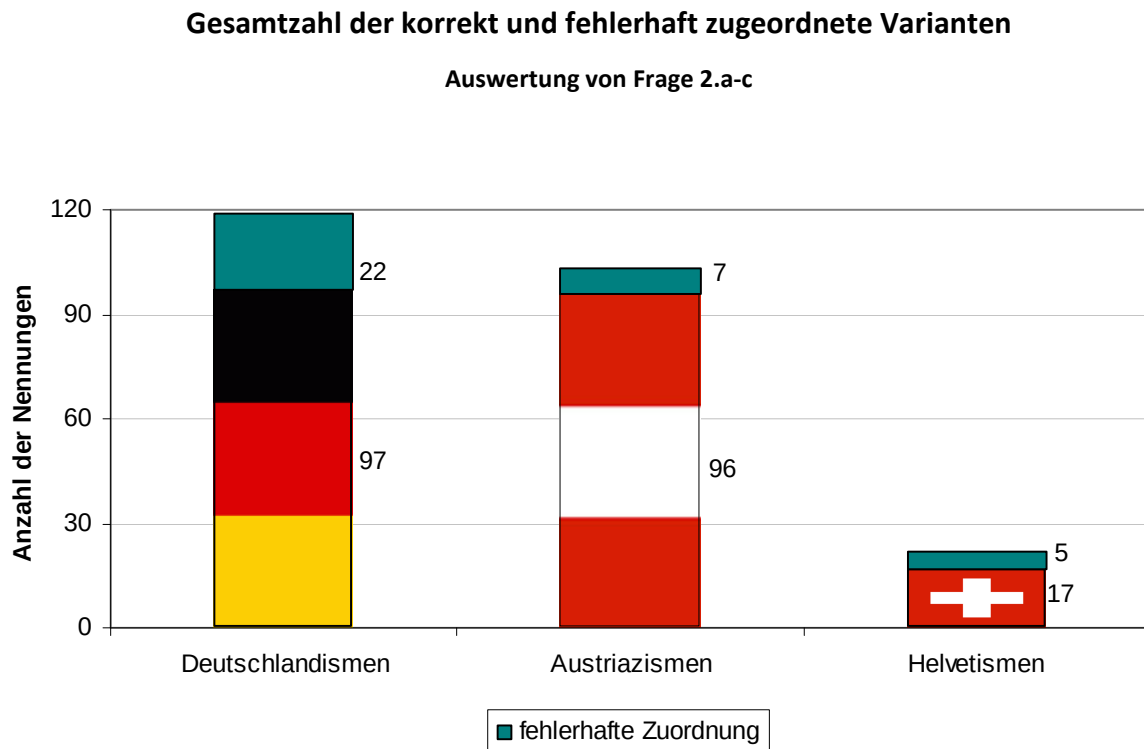


Abbildung 6²⁹

Aber nicht nur die absoluten Zahlen, sondern auch ein Vergleich anderer statistischer Werte scheint dieses Bild zu bestätigen. So liegt der Mittelwert für Helvetismen bei 0,79 – also nicht einmal einer Variante (im Unterschied zu 4,25 im Fall der Deutschlandismen und 3,68 für Austriazismen). Noch deutlicher wird dieses Bild bei einem Vergleich des Medians, der für Schweizer Varianten bei 0 liegt während er bei bundesdeutschen und österreichischen Varianten bei 4 beziehungsweise 3 liegt. Gut veranschaulicht wird dieser Umstand auch in Abbildung 7. Es überrascht wenig, dass auch das Maximum an Nennungen bei den Schweizer Varianten weit hinter jenem der bundesdeutschen und österreichischen Varianten zurückliegt.

²⁹ Unter der Bezeichnung „fehlerhafte Zuordnung“ sind in Abbildung 6 jene Begriffe gemeint, bei denen es sich entweder um Gemeindeutsch oder um Varianten einer anderen Varietät handelt.

Streuung der genannten Varianten

Auswertung von Frage 2.a-c

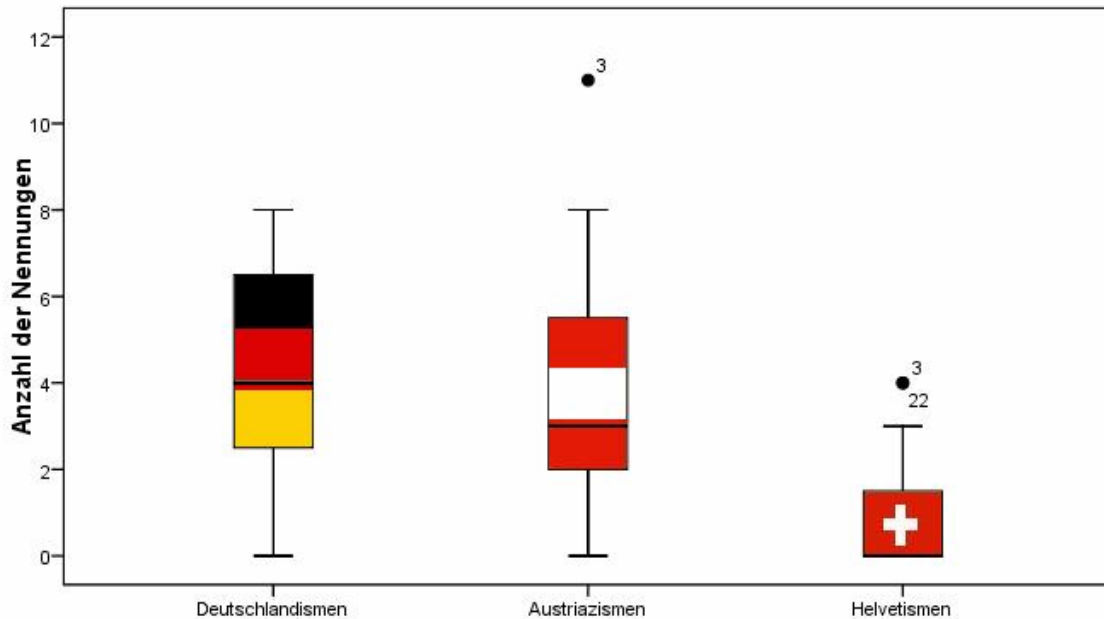


Abbildung 7

Das dargelegte Bild setzt sich bei der Betrachtung des Spektrums der unterschiedlichen, genannten Varianten fort. Insgesamt wurden 65 verschiedene bundesdeutsche, 59 österreichische und 18 schweizerische Varianten genannt. Auch wenn sich dabei der Abstand die Helvetismen auf die anderen Varianten gegenüber den insgesamt genannten Begriffen deutlich verringert, kann dies über die geringe Kenntnis von Helvetismen nicht hinwegtäuschen. Dies liegt daran, dass viele bundesdeutsche und österreichische Begriffe von unterschiedlichen BefragungsteilnehmerInnen genannt wurden (siehe Tabelle 2), während es bei den schweizerischen Begriffen kaum zu doppelten Nennungen kam.

Spektrum (S) und Häufigkeit (H) der genannten Varianten

Auswertung von Frage 2.a-c

s	Deutschlandismen	H	s	Austriazismen	H	s	Helvetismen	H
1	Tüte	9	1	Paradeiser	13	1	Müsli	3
2	Brötchen	8	2	Sackerl	7	2	Vélo	3
3	Sahne	7	3	Erdapfel	5	3	ich bin voll	1
4	Tomate	6	4	Marille	4	4	Brötli	1
5	Aprikose	5	5	Schlagobers	4	5	Feldsalat	1
6	Quark	5	6	Semmel	4	6	grillieren	1
7	Apfelsine	4	7	Marmelade	3	7	Grüezi	1
8	Kartoffel	4	8	Matura	3	8	Gruezi wohl	1

s	Deutschlandismen	H	s	Austriazismen	H	s	Helvetismen	H
9	Konfitüre	4	9	Obers	3	9	im Internet	1
10	gucken	3	10	es geht sich aus	2	10	Mistkratzerli	1
11	Schorle	3	11	Fisolen	2	11	oder?	1
12	Abitur, Abi	2	12	Grüß Gott	2	12	(Satzabschluss)	1
13	Aubergine	2	13	Kipferl	2	12	Panaché	1
14	Blumenkohl	2	14	Palatschinke	2	13	Paraphe	1
15	Eisbein	2	15	Topfen	2	14	Portemonnaie	1
16	Kaffee (Betonung)	2	16	Zuckerl	2	15	Straßli	1
17	Möhre	2	17	ab und zu	1	16	Tramli	1
18	Pflaume	2	18	Adventkalender	1	17	Wienerle	1
19	ab und an	1	19	Beiried	1	18	Wissenschaftler	1
20	Adventskalender	1	20	Brokkoli	1			
21	Azubi	1	21	deppert	1			
22	Bonbon	1	22	Eiskasten	1			
23	Brotzeit	1	23	faschierte	1			
24	Bulleten	1	24	fix (= sicher)	1			
25	die Mail	1	25	gebacken	1			
26	Drücker	1	26	Gendarm	1			
27	eine Fünf	1	27	gestanden ist	1			
28	fix (= schnell)	1	28	Guggurutz	1			
29	Frikadellen	1	29	Häferl	1			
30	gestanden hat	1	30	Hendl	1			
31	Hackfleisch	1	31	in die Arbeit	1			
32	Hörnchen	1	32	Jause	1			
33	Huhn	1	33	Karfiol	1			
34	Iran (ohne Artikel)	1	34	Kren	1			
35	Jause	1	35	Leiberl	1			
36	klasse	1	36	Maut	1			
37	Kneipe	1	37	Melange	1			
38	Kohl	1	38	Melanzani	1			
39	Laden	1	39	Mistkübel	1			
40	lecken	1	40	Mohnflesserl	1			
41	lecker	1	41	Mohnwuzerl	1			
42	malochen	1	42	Mohr im Hemd	1			
43	Meerrettich	1	43	Pickerl	1			
44	Metzger	1	44	Powidl	1			
45	Mülleimer	1	45	Quark	1			
46	Mülltonne	1	46	Rauchfangkehrer	1			
47	paniert	1	47	schauen	1			
48	Papierkorb	1	48	Schlagsahne	1			
49	Pausenbrot	1	49	Schlamassel	1			
50	Referendariat	1	50	Servus	1			
51	Rosenkohl	1	51	Stanitzel	1			
52	Schwein haben	1	52	Stiegenhaus	1			
53	S-Bahn	1	53	Viertel zwölf	1			
54	Schornsteinfeger	1	54	Volksschule	1			
55	Slip	1	55	wann sehen wir	1			
56	Sonnabend	1		uns wieder				
57	Tasse	1	56	Wissenschaftler	1			
58	Tesa	1	57	Wuchtel	1			
59	Topfen	1	58	Würstel	1			
60	Treppe	1	59	Zwetschke	1			
61	versetzt werden	1						
62	Viertel nach elf	1						
63	Wagen	1						
64	wann sehen wir	1						
65	einander wieder?	1						
	zur Arbeit	1						

Tabelle 2

Betrachtet man das Spektrum der genannten Varianten, so sticht ins Auge, dass viele einen Bezug zur Kulinarik aufweisen. Anders als in der Untersuchung von Ransmayr (2005: 198ff.) trifft dies allerdings nicht nur auf die Austriazismen zu. Während diese Begriffe bei den Varianten aus Österreich und Deutschland in etwa die Hälfte des genannten Spektrums ausmachen (D: 32, A: 35), scheinen die schweizerischen Ausdrücke zur Kulinarik bei den ErhebungsteilnehmerInnen weniger bekannt zu sein, machen sie doch nur ein Viertel des gesamten Spektrums der Helvetismen aus (CH: 5). Bei der Auswertung fiel des weiteren auf, dass Austriazismen beziehungsweise Deutschlandismen oft mit ihren jeweiligen Entsprechungen in der anderen Varietät notiert wurden. Ein anschauliches Beispiel dafür und auch für die starke Präsenz von Ausdrücken aus dem Bereich der Kulinarik kann durch die Nennungen von Fragebogen 3 gegeben werden. Dort trifft man in den entsprechenden Zeilen neben anderen Begriffen folgende paarweise Notierung an: Aprikose-Marille, Tüte-Sackerl, Tasse-Häferl, Tomate-Paradeiser, Kartoffel-Erdapfel, Quark-Topfen, etc.

Das Spektrum der Nennungen deckt sich dabei wenig überraschend größtenteils mit jenen vorangegangener Untersuchungen, etwa jener Ransmayrs (2005), die allerdings bei einer gänzlich unterschiedlichen Zielgruppe erhoben wurde. Eine detaillierte Analyse der Ähnlichkeiten und Unterschiede der Nennungen wäre eine spannende Angelegenheit, die allerdings den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde.

Als weitere Besonderheit der genannten Varianten, sei auf die Ostlastigkeit der Austriazismen hingewiesen. Als Paradebeispiele seien hier „Hendl“, „Obers“, „Paradeiser“, „Viertel zwölf“ genannte, die das Variantenwörterbuch allesamt als ostösterreichisch einstuft. Dies kann vermutlich unter anderem mit der Herkunft und dem Studienort der ErhebungsteilnehmerInnen erklärt werden (siehe dazu Kapitel 4.1).

Ein kleines weiteres Detail zu den Austriazismen: Es ist hier keine Korrelation zwischen der Einschätzung zum Wissen (Frage 1) und der genannten Anzahl an Ausdrücken festzustellen. Die Selbsteinschätzung erfolgte offensichtlich willkürlich, was als ein Zeichen für eine gewisse Unsicherheit gewertet werden kann. So klaffen Selbsteinschätzung und Wissen oft weit auseinander, während sich etwa die Ausfüllerin von Fragebogen 4 als wenig wissend eingestuft hat, im ersten Fragebogen-Teil dann aber sehr viele Angaben machen

konnte (beispielsweise 6 Austriazismen und 6 Deutschlandismen), verhält es sich etwa bei Fragebogen 25 umgekehrt. Die Teilnehmerin stufte ihr Wissen relativ hoch ein, konnte oder wollte in weiterer Folge allerdings kaum Angaben machen. Bei diesen geschilderten Fällen handelt es sich um keine Einzelfälle.

Um auf die genannten Begriffe zurückzukommen, sei darauf hingewiesen, dass der Großteil, der in Tabelle 2 genannten Ausdrücke effektiv als standardsprachliche Begriffe des jeweiligen Zentrums verwendet wird. Da für die vorliegende Untersuchung nicht nach spezifischen Varianten gesucht wurde, sondern durchaus auch unspezifische beziehungsweise sehr unspezifische Varianten willkommen waren, es also unerheblich ist, ob eine Variante in ihrem Gebrauch nur auf ein Land oder eine Teilregion, zwei Länder oder deren Teilregionen, etc. beschränkt ist, gibt es hierzu keine weiteren Ausführungen. Dies ist auch schon in der Fragestellung angelegt: „Welche standardsprachlichen Ausdrücke, die *vor allem* in Deutschland / Österreich / der Schweiz verwendet werden, fallen Ihnen spontan ein?“ (Hervorhebung durch den Verfasser). Um das Zutreffen der Zuordnung der von den BefragungsteilnehmerInnen genannten sprachlichen Phänomene zu überprüfen, wurden diese in Referenzwerken nachgeschlagen – ein Vorgehen, welches in Kapitel 3.3.2 näher ausgeführt wurde.

Diese Recherchen hatten zum Ergebnis, dass manche der genannten und in Tabelle 2 dargestellten Begriffe und Ausdrücke sich nicht immer einwandfrei der Varietät zuordnen lassen, unter der sie genannt wurden – wie dies auch schon mit Abbildung 6 angedeutet wurde. Konkret ist dies etwa der Fall, wenn es sich um gemeindeutsche Ausdrücke oder um Varianten einer anderen Varietät handelt. Unter letzterem verstehen sich Varianten der Standardsprache eines anderen Zentrums oder aber auch Varianten einer Dialektvarietät des Deutschen. Einen Überblick über diese „besonderen“ Varianten bietet Tabelle 3.

Bei der Analyse der „besonderen“ Varianten wurde von der Gesamtzahl der Nennungen ausgegangen und nicht vom Spektrum der Varianten, da sich hier einige Begriffe finden, die von unterschiedlichen ErhebungsteilnehmerInnen genannt wurden. Eine Nichtberücksichtigung dieses Umstands würde dem Ergebnis vieles von seiner Eindeutigkeit nehmen.

„Besondere“ Varianten

Auswertung von Frage 2.a-c

	„Deutschlandismen“	„Austriazismen“	„Helvetismen“
Gesamtanzahl	119	103	22
davon:			
Gemeindeutsch	21	7	1
andere Varietät	1	0	4
Grenzfall des Standards	3	17	4
nicht zuordenbar	0	0	1

Tabelle 3

Die Zahl jener Varianten, die nicht zuordenbar waren, konnte ob intensiver Rechercharbeit relativ gering gehalten werden: es handelt sich dabei um den Ausdruck „im Internet drücken“, welcher unter der Rubrik Helvetismen zu finden war und weder von mir noch von der konsultierten Expertin Dr. Sara Hägi eingeordnet werden konnte. Da es sich allerdings nur um einen Begriff handelte, wurde dieser nicht aus der Zählung genommen.

Eine ebenfalls sehr überschaubare Kategorie bildet jene der Varianten, die einer anderen Varietät zugeordnet wurden. Konkret war hier der Begriff „Jause“ als Deutschlandismus zu finden – das Variantenwörterbuch und der Duden kommen allerdings zur Einschätzung, dass es sich dabei um einen Austriazismus handelt. Der Ausdruck „ich bin voll durch“, der als Helvetismus angegeben wurde, ist zwar der Expertin Dr. Sara Hägi zufolge in der Schweiz durchaus gebräuchlich, es handle sich allerdings um „eine Direktübersetzung aus dem Dialekt“ (auf E-Mail-Anfrage, 18. Juni 2012), weshalb dieser Ausdruck nicht der Schweizer Standardvarietät zugerechnet werden kann. Ähnlich verhält es sich bei dem Wort „Müsli“, welches in dieser Orthographie unter der Rubrik Helvetismen ebenfalls dem Dialekt zugezählt werden muss, handelt es sich doch um den Diminutiv von *Muus* („Maus“) und bedeutet somit „Mäuslein“. Das vermutlich eigentlich gemeinte Wort, das ein „Rohkostgericht aus rohen Getreideflocken, [getrocknetem] Obst, Rosinen, geriebenen Nüssen, Milch o.Ä.“ (Online-Ausgabe des Duden) bezeichnet, müsste unter der Rubrik Helvetismus folgendermaßen geschrieben werden: Müesli.

Die spannendste Kategorie, die hier besprochen wird, sind wohl die Grenzfälle des Standards. Dabei genügt ein Blick auf Tabelle 3, um die in Hypothese 1.b formulierte Annahme zu bestätigen, dass den UnterrichtspraktikantInnen die Abgrenzung zwischen

Standard- und Umgangssprache schwer zu fallen scheint. Während der Anteil an Grenzfällen des Standards bei den Deutschlandismen bei 2,5 Prozent liegt, beläuft er sich bei den Austriazismen auf 16,5 und bei den Helvetismen gar auf 18,2 Prozent. In absoluten Zahlen sind das 3 Deutschlandismen, 17 Austriazismen und 4 Helvetismen, die als Grenzfall des Standards bezeichnet werden. Besagte Annahme könnte angesichts der vergleichsweise vielen Grenzfälle des Standards bei den Helvetismen womöglich auch auf die schweizerische Standardvarietät erweitert werden. Ob der geringen Zahl an genannten schweizerischen Varianten, müsste eine ähnliche Untersuchung in einem größeren Kontext wiederholt werden – die Feststellungen diverser AutorInnen weisen allerdings in diese Richtung (Ammon 1995: 484ff., Schmidlin 2003: 326, Clyne 2004: 296ff. et al.). Was auch schon in Unterkapitel 2.1.4 theoretisch dargelegt wurde, hat sich hier ebenfalls bestätigt, nämlich, dass die bundesdeutsche Varietät offensichtlich von einer Gleichsetzung von Standard und Dialekt deutlich weniger stark betroffen ist.

Was die Grenzfälle des Standards unter den Deutschlandismen anbelangt, so wurden lediglich die zwei Wörter „klasse“, „Kneipe“ von der gesamten Liste der Deutschlandismen (Tabelle 2) im *Variantenwörterbuch* mit dem Zusatz „Grenzfall des Standards“ versehen. Der Ausdruck „Schwein haben“ konnte dort nicht gefunden werden, sowohl der *Duden* als auch des *Österreichische Wörterbuch* haben „Schwein haben“ als „umgangssprachlich“ qualifiziert, weshalb es auch dieser Kategorie zugeordnet wurde. Die Klassifizierung „Grenzfall des Standards“ ist eine Eigenheit des Variantenwörterbuchs, die bislang weder vom *Duden* noch vom *Österreichische Wörterbuch* übernommen wurde.

Bei den Austriazismen umfasst die Liste der Grenzfälle des Standards, wie erwähnt, wesentlich mehr Begriffe. Konkret handelt es sich um „deppert“, „Eiskasten“, „Erdapfel“, „Häferl“, „Leiberl“, „Mohnwuzerl“ und „Sackerl“. Der Begriff „Schlamassel“ ist ähnlich geartet, wie der besprochene Ausdruck „Schwein haben“: im Variantenwörterbuch nicht geführt und im *Österreichischen Wörterbuch* und im *Duden* als „umgangssprachlich“ qualifiziert, weshalb das Wort ebenfalls Aufnahme in die Kategorie Grenzfälle des Standards findet. Ins Auge sticht die häufige Nennung von Wörtern mit dem Suffix „-erl“ – sie machen die Hälfte der genannten Varianten aus. Gesamt handelt es sich also um acht verschiedene Begriffe, vom Spektrum also nur etwa doppelt so groß, wie bei den Deutschlandismen. Da

allerdings „Erdapfel“ vier Mal und „Sackerl“ sieben Mal genannt wurde, erhöht sich der Unterschied bei der Betrachtung der Gesamtanzahl der Nennungen deutlich. Mit ein Grund für die hohe Zahl an Nennungen von Grenzfällen des Standards dürften kursierende schwammige Konzepte bezüglich der Standardsprache und Dialekt sein (de Cillia 2012: 176), wie dies in Kapitel 2.1.4 ausgeführt wurde.

Was die Helvetismen anbelangt, so sticht der Umstand ins Auge, dass alle den Suffix „-li“ aufweisen: „Brötli“, „Mistkratzerli“, „Straßli“ und „Tramli“. Während die beiden ersten Begriffe im *Variantenwörterbuch* konkret als „Grenzfall des Standards“ gelistet sind, beruht die Zuordnung der letzten beiden Begriffe auf Ammons Einschätzung des Suffix „-li“ als „dialektnah“ (1995: 278).

Dass es oft zu einer Gleichsetzung von gemeindeutschen Ausdrücken mit Deutschlandismen kommt, wie in Hypothese 1.c formuliert, bestätigt ein Blick auf die Übersicht von Tabelle 3. Während nur ein gemeindeutscher Ausdruck für einen Helvetismus und sieben für Austriaismen gehalten wurden, war dies bei Deutschlandismen 21 Mal der Fall. In Prozent ausgedrückt, bedeutet das, dass sich 4,5 Prozent der Helvetismen, 6,8 Prozent der Austriaismen aber 17,6 Prozent der Deutschlandismen als Gemeindeutsch entpuppt haben. Der hohe Wert an Verwechslungen dürfte mit der – erläuterten – paarweisen Nennung vieler Begriffe zusammenhängen (Austriaismus-Deutschlandismus, etc.). Daneben spielt sicherlich eine gewisse sprachliche Unsicherheit eine Rolle, ausgelöst durch ein „an einer (fremdbestimmten) vagen hochdeutschen Norm orientiert[em Normverständnis]“ (de Cillia 1997: 123).

Es dürfte allerdings zu erwarten sein, dass – was in dieser Befragung nicht erhoben wurde – das umgekehrte Phänomen, Deutschlandismen also dem Gemeindeutsch zuzurechnen, ein ebenfalls weit verbreitetes Phänomen sein dürfte. Dieses Thema wird in Kapitel 4.3 bei der Besprechung der Analyse von Frage 14 gestreift, welche bis zu einem gewissen Grad in diese Richtung geht.

Was nun die Gleichsetzung von Helvetismen mit Gemeindeutsch anbelangt, so handelt es sich hier lediglich um den Begriff „Paraphe“, zu dem es im *Variantenwörterbuch* keinerlei Einträge gibt. Im *Österreichischen Wörterbuch* und im *Duden* finden sich keinerlei Einschränkungen hinsichtlich des Geltungsbereichs, weshalb der Begriff als „gemeindeutsch“ eingestuft wurde.

Bei den Austriaismen ist es lediglich der Begriff „Wissenschaftler“, der vom *Variantenwörterbuch* mit dem Zusatz „gemeindeutsch“ geführt wird. Für die anderen Varianten („ab und zu“, „Brokkoli“, „schauen“, „Schlamassel“ und „wann sehen wir uns wieder“) werden weder im *Österreichischen Wörterbuch* noch im *Duden* Einschränkungen hinsichtlich des Geltungsbereichs gemacht. Die Bezeichnung „Mohr im Hemd“ findet sich nur im *Österreichischen Wörterbuch* und weist dort keine Zusatzangaben auf, was sich wohl aus dem Umstand erklären lässt, dass es sich dabei um ein Sachspezifikum handelt – es gibt also keine entsprechenden Varianten in den anderen Varietäten. Es ist insofern eine Streitfrage, ob der „Mohr im Hemd“ also nun richtig als Gemeindeutsch kategorisiert wurde³⁰.

Was nun die Gleichsetzung von Deutschlandismen mit Gemeindeutsch anbelangt, so findet sich die Hälfte der Einträge im *Variantenwörterbuch* fünf davon mit dem Zusatz „gemeindeutsch“. Dabei handelt es sich um die folgenden Begriffe: „Huhn“, „Kartoffel“, „paniert“, „Tomate“, und „Wagen“. Der Ausdruck „Viertel nach elf“ findet sich zwar im einleitenden Teil des *Variantenwörterbuchs* mit einer Einschränkung des Geltungsbereichs auf Westösterreich, die Schweiz und Teile Deutschlands, wird allerdings beim Eintrag „Viertel“ als unmarkierte Bedeutungserklärung herangezogen. Während der *Duden* „Viertel nach elf“ nicht gesondert ausweist, wird der Ausdruck im *Österreichischen Wörterbuch* als westösterreichisch markiert. Die Kategorisierung dieses Begriffs scheint also nicht ganz unumstritten zu sein. Keiner der anderen sieben mit Gemeindeutsch gleichgesetzten Deutschlandismen findet sich als eigener Eintrag im *Variantenwörterbuch*, was an sich schon eine gewisse Aussagekraft hat. Weder der *Duden* noch das *Österreichische Wörterbuch* weisen für sie Einschränkungen des Geltungsbereichs aus. Konkret handelt es sich um die folgenden Ausdrücke: „Laden“, „Papierkorb“, „Schwein haben“, „S-Bahn“, „Slip“, „Tasse“ und „wann sehen wir einander wieder?“.

³⁰ Dass der Begriff „Mohr“ heute – wegen der oftmals rassistischen Verwendung im Zuge des Kolonialismus – heute selten(er) in Gebrauch ist, sei hier nur am Rande erwähnt (siehe dazu: Arndt / Hornscheidt (2004)).

Letztere Frage ist insofern von besonderem Interesse, als dass „wann sehen wir uns wieder?“ in der Rubrik der Austriazismen gelistet war – in beiden Fällen handelt es sich um gemeindeutsche Fragesätze. Der einzige Unterschied ist, dass sowohl der *Duden* als auch das *Österreichische Wörterbuch* das Wort „einander“ als „gehoben“ einstufen. Die Assoziation von bundesdeutschem Deutsch mit „gehobenem“ Deutsch entspricht den asymmetrischen Verhältnissen plurizentrischer Sprachen, die in Kapitel 2.1.3 beschrieben sind. Ähnlich wie bei den Grenzfällen des Standards ist es nicht allein das Spektrum der Begriffe (13), sondern vielmehr die Zahl der Nennungen, die besonders hervorgehoben werden muss. So wurde der Begriff „Tomate“ sieben und das Wort „Kartoffel“ vier Mal unter der Rubrik Deutschlandismus gestellt – dies scheint klar mit der Existenz von österreichischen Varianten dieser Wörter („Paradeiser“ und „Erdapfel“) verknüpft zu sein. Dass „Paradeiser“ in Westösterreich etwa gar nicht verwendet wird und „Erdapfel“ auch in Südostdeutschland gebräuchlich ist, scheint dabei keine Rolle zu spielen.

Einschätzung des Unterschieds zwischen der österreichischen und der bundesdeutschen Standardvarietät

Auswertung von Frage 3.a

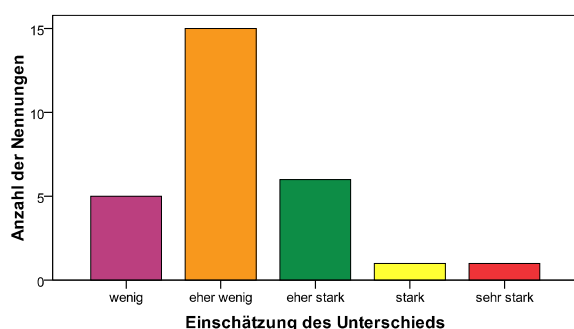


Abbildung 8

Einschätzung des Unterschieds zwischen der österreichischen und der schweizerischen Standardvarietät

Auswertung von Frage 3.b

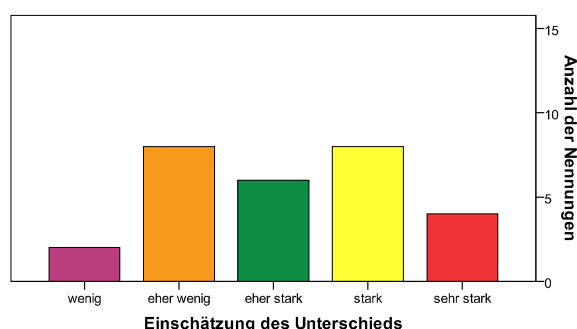


Abbildung 9

Wie Abbildung 8 und Abbildung 9 veranschaulichen scheint ein grundsätzliches Verständnis für die Differenz zwischen den Varietäten gegeben zu sein, was die Nicht-Nennung der Option „gar nicht“ verdeutlicht. Darüber hinaus ist unschwer zu erkennen, dass die ErhebungsteilnehmerInnen den Unterschied zwischen der österreichischen und der schweizerischen Varietät wesentlich größer einschätzen, als den Unterschied zwischen der österreichischen und der bundesdeutschen Varietät. Während so 71,4 Prozent zur bundesdeutschen Varietät wenig bis eher wenig Unterschied sehen, sind das bei der schweizerischen Varietät lediglich 35,7 Prozent, wohingegen 42,9 Prozent einen starken

beziehungsweise sehr starken Unterschied sehen (bei der deutschländischen Varietät sind dies lediglich 7,1 Prozent). Die schweizerische Varietät scheint sich also der Meinung der BefragungsteilnehmerInnen deutlich von der österreichischen zu unterscheiden, während die Unterschiede zwischen der bundesdeutschen und der österreichischen Varietät kaum wahrgenommen werden. Ersteres wird etwa in Fragebogen 13 so auf den Punkt gebracht: „[Die schweizerische Varietät] klingt von der Sprachmelodie her ganz anders!“ Bis zu einem gewissen Punkt lässt sich diese beobachtete Andersartigkeit wohl mit dem stärkeren Kontakt der ErhebungsteilnehmerInnen mit Menschen und Medien aus Deutschland erklären, wie dies sehr schön in Abbildung 3 dargestellt wird. Auf diesen Unterschied bei der Einschätzung soll in weiterer Folge noch näher eingegangen werden. Zu noch brauchbareren Aussagen wäre man wahrscheinlich gekommen, wenn man hier mit Prozentangaben gearbeitet hätte, wie eine Erhebungsteilnehmerin, die am Rand von Frage 3a anmerkte „zu 10%“.

Entgegen der in Hypothese 2 formulierten Annahme, dass den UnterrichtspraktikantInnen „[e]ine Unterscheidung der unterschiedlichen Varietäten [...] schwer [fällt,]“ schätzen die ErhebungsteilnehmerInnen ihre Unterscheidungsfähigkeit als relativ hoch ein, wie dies auch in Abbildung 10 und Abbildung 11 veranschaulicht wird. Es handelt sich dabei um die Auswertungsergebnisse der Fragen 4 und 6: „Wie leicht gelingt Ihnen die Unterscheidung von Standardsprache-SprecherInnen (zum Beispiel NachrichtensprecherInnen) / Schriftstücken (zum Beispiel Zeitungen) aus Österreich und Deutschland / Österreich und der Schweiz / Deutschland und der Schweiz?“.

Einschätzung der Unterscheidung von SprecherInnen verschiedener Varietäten

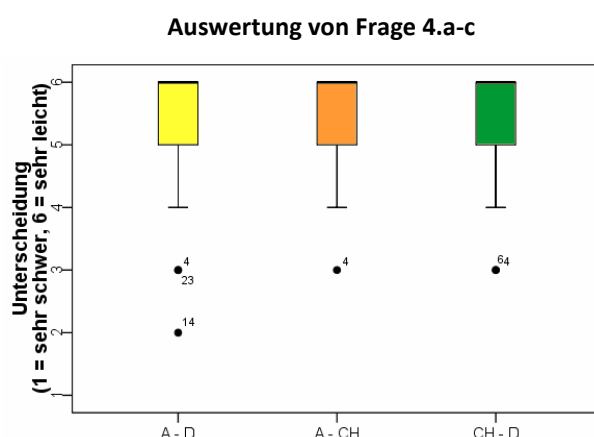


Abbildung 10

Einschätzung der Unterscheidung von Schriftstücken in verschiedenen Varietäten

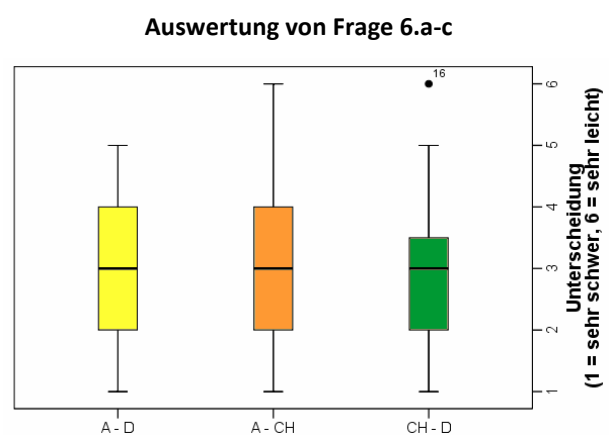


Abbildung 11

Die Betrachtung der beiden Boxplots offenbart fundamentale Unterschiede in der Selbsteinschätzung der ErhebungsteilnehmerInnen hinsichtlich ihrer Unterscheidungsfähigkeit von Schriftstücken beziehungsweise SprecherInnen mit Blick auf die Varietätenfrage. Während sich die BefragungsteilnehmerInnen bei der Zuordnung der SprecherInnen noch relativ sicher zu sein scheinen und diese als sehr leicht einstufen (Median 6, Mittelwert um 5,35), wird die Unterscheidung von Schriftstücken als wesentlich schwieriger angesehen (Median 3, Mittelwert um 2,75). Des Weiteren fällt auf, dass sich die BefragungsteilnehmerInnen in der Einschätzung ihrer Unterscheidungsfähigkeit von SprecherInnen relativ einig sein dürften, mit wenigen Ausreißern wird primär der obere Teil der Skala verwendet. Bei den Schriftstücken liegt der Fokus auf dem unteren Teil der Skala, die Varianz der Angaben zeugt allerdings von einer weniger klaren Tendenz hinsichtlich der Einschätzung. Dabei sei angemerkt, dass diese Beobachtungen ohne gravierenden Unterschied auf alle drei Paarungen (A – D, A – CH und CH – D) zuzutreffen scheinen.

Diese Resultate dürften dem Umstand geschuldet sein, dass sich viele BefragungsteilnehmerInnen noch nicht so intensiv mit dieser Themenstellung beschäftigt haben, wie dies etwa in Fragebogen 2 mit Bezug auf Frage 7 eingeräumt wird: „Diese Frage ist mir zu schwierig, leider; da ich dies unter diesem Aspekt noch nie so bewusst betrachtet habe.“ Eine gewisse Sensibilisierung für dieses Thema ist – und das war erklärtes Ziel dieser Untersuchung – somit sicherlich gelungen.

Darüber hinaus ist es natürlich so, dass beim Sprechen der Bereich der Orthophonie wesentlich mehr Anhaltspunkte zur Einschätzung bietet als für Schriftstücke die Orthographie. In diesem Bereich sind die Unterschiede im Vergleich zur Orthophonie minimal. Während es für die Verschiedenheiten im Bereich der Orthographie einer intensiven Auseinandersetzung bedarf, stechen Differenzen bei der Orthophonie rascher ins Auge/Ohr. Auch wenn man nicht vergessen darf, dass die Frage auf Schriftstücke und SprecherInnen der jeweiligen Standardvarietät abzielte, womit auch in letzterem Bereich die Wahrnehmung der Differenzen einer gewissen Erfahrung beziehungsweise Schulung bedarf. Dass sich also die Selbsteinschätzung in der Praxis nicht immer als richtig erweisen dürfte, soll in weiterer Folge, durch die Auswertungsergebnisse von den Fragen 5 und 7 dargestellt werden.

Zur Auswertung dieser Fragen („Woran erkennen Sie die unterschiedlichen Standardsprache-SprecherInnen / Schriftstücke?“) wurden zuallererst deduktiv Kategorien gebildet, um so die Datenauswertung zu erleichtern beziehungsweise überhaupt erst zu ermöglichen. Als Grundlage dafür diente Ammon (1995), an den angelehnt, die Antworten auf Frage 5 und 7 in die Bereiche Ortholexik, Orthogrammatik, Orthopragmatik und Orthophonie beziehungsweise Orthographie eingeteilt wurden.

Was die konkreten Beantwortungen betrifft, so sind diese zum Teil sehr kurz beziehungsweise allgemein gehalten, wie etwa bei Fragebogen 12: „Aussprache“. Andere hingegen sind wesentlich ausführlicher und gehen sehr ins Detail: „kurzes /i/ ist gerundet und klingt wie /ö/ oder /ü/, langes /i/ ist geschlossen, stimmhaftes /s/, sehr harte/aspirierte p, t, k“ (Fragebogen 3). Auffällig war, dass sich hier manche BefragungsteilnehmerInnen sehr viel Zeit genommen haben, um die unterschiedlichen Unterpunkte der einzelnen Fragen ausführlich zu beantworten, während andere keine Differenzierung bei ihren Antworten vornehmen wollten oder konnten und bei den Unterfragen mit Kommentaren (etwa „siehe oben“, etc.) auf bestehende Beantwortungen anderer Fragen verwiesen. Obwohl dies nur von wenigen ErhebungsteilnehmerInnen praktiziert wurde, kann dies als Denkanstoß zur Umgestaltung des Fragebogens gewertet werden. Es stellt sich also die Frage, ob diese Fragen hinkünftig getrennt voneinander in unterschiedlichen Teilen des Fragebogens präsentiert werden sollten.

Erkennungsmerkmale von SprecherInnen der unterschiedlichen Standardvarietäten

Auswertung von Frage 5

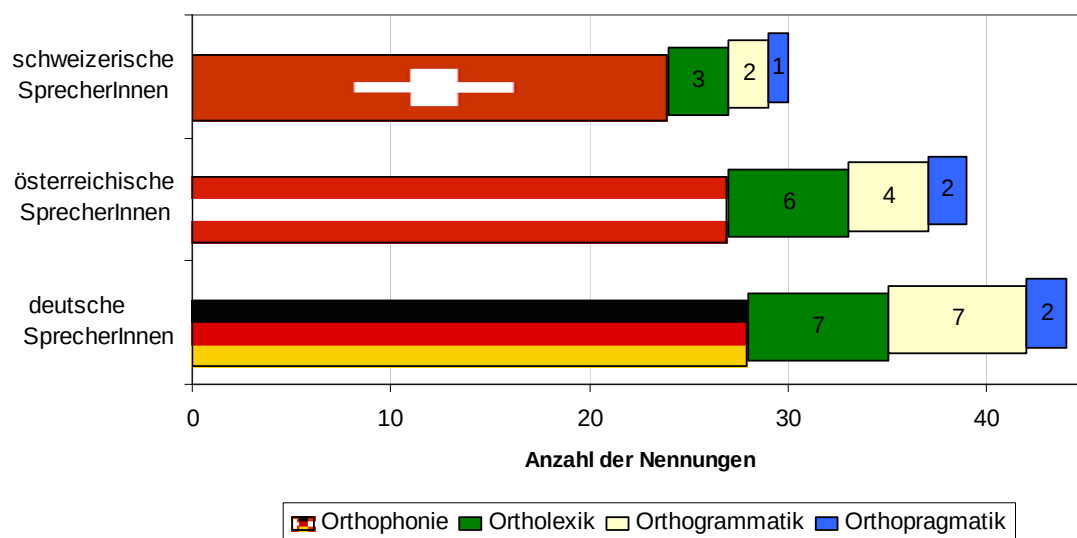


Abbildung 12

Betrachtet man Abbildung 12 so fällt sofort auf, dass die Orthophonie als grundlegendes Erkennungsmerkmal von SprecherInnen identifiziert wurde. Die anderen Bereiche – Ortholexik, Orthogrammatik und Orthpragmatik – wurden dahingegen weitestgehend vernachlässigt. Darüber hinaus kann man feststellen, dass entgegen den Einschätzungen von Frage 3 (siehe Abbildung 8 und Abbildung 9), bei der das Bundesdeutsche als dem Österreichischen ähnlich dargestellt wurde, hier die meisten Erkennungsmerkmale aufgezählt werden können (insgesamt 44 verschiedene Nennungen). Es wurden hier etwa Grammatik-Phänomene des Bundesdeutschen notiert, die oder deren Gegenstück dann etwa bei der österreichischen Varietät nicht mehr genannt wurden (darum gibt es hier nur 39 verschiedene Nennungen). Die bei Frage 3 noch als besonders hervorgekehrte Andersartigkeit der schweizerischen Varietät kann hier nicht greifbar gemacht werden (es gab insgesamt 30 Nennungen). In einigen Fällen wurden so etwa die Zeilen zu den Erkennungsmerkmalen der bundesdeutschen und österreichischen Varietät ausgefüllt, jene zur schweizerischen allerdings mit einem Strich oder einem Fragezeichen versehen. Die Schwierigkeit diese Unterschiede konkret festzumachen, dürfte wohl in erster Linie mit dem geringen Kontakt zu Personen und Medien aus der Schweiz verbunden sein (Abbildung 3 und Abbildung 4). Diese These wird vor allem auch dadurch unterstützt, als dass es jenen BefragungsteilnehmerInnen offensichtlich tendenziell leichter fällt diese Frage umfassender zu beantworten, die Kontakt zu SchweizerInnen und zur schweizerischen Medienwelt pflegen.

Erkennungsmerkmale von Schriftstücken der unterschiedlichen Standardvarietäten

Auswertung von Frage 7

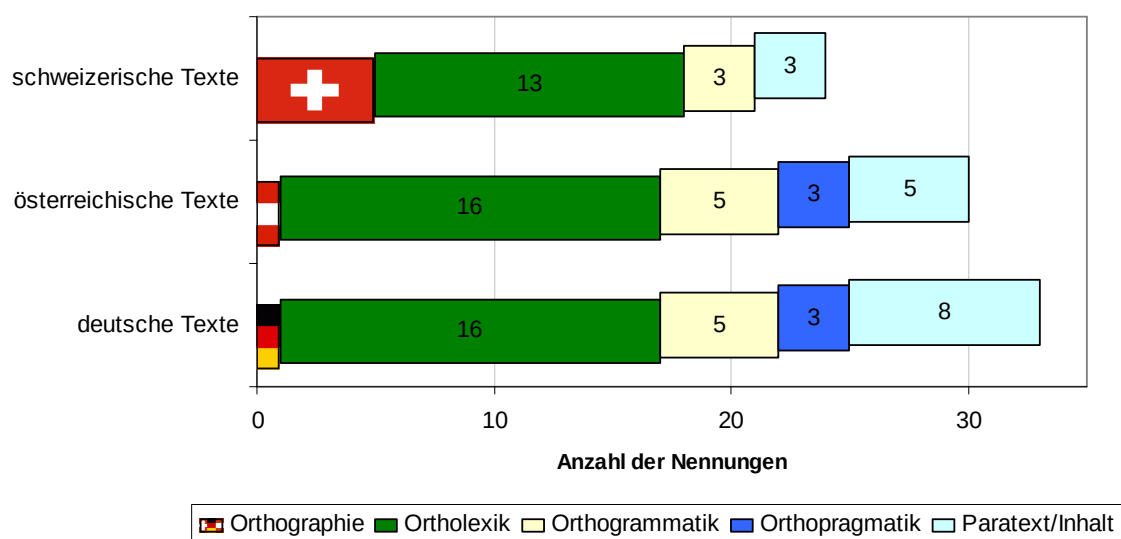


Abbildung 13

Bei den Schriftstücken avanciert die Ortholexik zum primären Erkennungsmerkmal – bei allen drei Varietäten etwas mehr als 60 Prozent der Nennungen. Neben den etablierten Kategorien, musste ob der Vielzahl an nicht kategorisierbaren Nennungen (16) eine neue geschaffen werden („anderes“). Damit wird die paratextuale und inhaltliche Ebene eines Textes miteinbezogen. So wurden hier etwa genannt: „Verlag u. Ort“ (Fragebogen 4), „Referenzen“ (Fragebogen 8), „Inhalt“ (Fragebogen 10), „Thematik“ (Fragebogen 21), etc. Die Vielzahl von Nennungen dieser Art muss fast als Hinweis gewertet werden, dass die Frage nicht eindeutig genug formuliert worden war.

Ebenfalls auffallend war die von einigen Befragten zum Ausdruck gebrachte Minderwertschätzung gegenüber der österreichischen Varietät. Zu StandardsprecherInnen wird hier etwa als Erkennungsmerkmal der „dialektale Einschlag“ (Fragebogen 15) gelistet. Zu den Merkmalen von in der österreichischen Standardvarietät verfassten Schriftstücken liest man Anmerkungen wie „umgangssprachlich“ (Fragebogen 20) oder „tw. umgangssprachlicher Ausdruck, der denklich verschieden von Standarddeutsch ist“ (Fragebogen 28). Letztere Aussage lässt auch eine monozentristische Einstellung durchblicken.

Während also die gesprochene österreichische Varietät mit Dialektgleichsetzung zu kämpfen hat, scheint im schriftlichen Bereich eher die Abgrenzung zwischen Standard- und Umgangssprache schwer zu fallen, was als erneutes Anzeichen für ein zum Teil mangelhaft ausgeprägte Bewusstsein für die eigene Hochsprache gewertet werden kann, wie dies unter anderem auch von de Cillia (1997: 126) festgestellt wurde. Gleichzeitig verdeutlicht das auch die große „Diskrepanz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache“ (Muhr 1997b: 33).

Der Eindruck der Abwertung der eigenen Varietät verstärkt sich noch beim Vergleich mit Angaben zu Merkmalen der bundesdeutschen Varietät. Zur gesprochenen Sprache ist etwa hier der Komparativ folgender Aussage auffallend: „weniger Zeitfehler, klarere Aussprache“ (Fragebogen 11). Im Bereich der geschriebenen Sprache stehen hier Merkmale, wie „Genauigkeit im Ausdruck“ (Fragebogen 18), „schönere Ausformulierung“ (Fragebogen 20) und „einfach verständlich, größerer Wortschatz“ (Fragebogen 28), der Liste der

genannten, tendenziell abwertenden Feststellungen zur österreichischen Standardvarietät gegenüber, die noch um folgende Nennung ergänzt werden soll: „umständlichere, ausschweifendere Formulierung“ (Fragebogen 18). Ähnlich ergeht es der schweizerischen Varietät wo etwa zum schriftlichen Gebrauch eine „ungewöhnliche Wortverwendung“ (Fragebogen 28) oder „schw. Dialektwörtern“ (Fragebogen 3) und zur gesprochenen Sprache „Eindruck des Gekünstelten“ (Fragebogen 11) festgestellt werden. Deutlich zum Ausdruck kommt bei diesen Kommentaren, die Minderwertschätzung der Standardvarietäten Österreichs und der Schweiz gegenüber *der* Standardvarietät Deutschlands von Seiten – und das muss hier betont werden – eines Teils der ErhebungsteilnehmerInnen: Konkret sind solche und ähnliche Bemerkungen in etwa einem Viertel der Fragebögen zu finden. Sehr interessant sind auch die dafür verwendeten sprachlichen Strukturen: so wird die Geringschätzung nicht immer direkt durch pejorative Ausführungen zur österreichischen oder schweizerischen Varietät, sondern auch durch die Verwendung des überhöhenden Komparativs in Bezug auf die bundesdeutsche Varietät zum Ausdruck gebracht.

Zur Gesamtzahl der Nennungen sei noch angemerkt, dass hier allgemein wesentlich weniger Merkmale genannt werden (87), als bei der Frage zu den StandardsprecherInnen (113). Dies lässt sich unter anderem damit erklären, dass manchen diese Frage zu schwer beziehungsweise nicht ganz klar war, was etwa durch das Auslassen der Frage, Fragezeichen oder Kommentare zum Ausdruck gebracht wurde. Im allgemeinen Feedback-Bereich (P12), fanden sich so etwa zwei direkte Bezüge auf diese Frage: „Frage 5 und 7 sind unklar – bzw. auch sehr schwer spontan ausführlicher zu beantworten“ (Fragebogen 1) und in einem anderen „Es ist schwierig gewesen. Man denkt, man hat diese Unterschiede im Gefühl, ‚im Gehör‘, und damit weiß man es. Aber darüber fundierte Auskunft zu geben (übersteigt) überstieg meine Kompetenz“ (Fragebogen 2). Eine Erklärung für den Unterschied zwischen der Selbsteinschätzung und der Schwierigkeit dann konkrete Merkmale der Varietäten zu finden, wie sie auf den letzten Seiten zum Ausdruck gebracht wurde, wird durch diesen Kommentar sehr schön dargelegt. Vergleicht man die Ergebnisse von Fragen 2 bis 7 (Wissen um die Plurizentrik) mit Frage 1 (Einschätzung des eigenen Wissens), so deckt sich dies mit den Feststellungen aus Fragebogen 2. Entgegen der Selbsteinschätzung – nur etwa ein Fünftel geht von einem geringen Wissensstand zur österreichischen Varietät aus, und knapp

die Hälfte von einem hohen Wissensstand – ist der Umstand, dass die Beantwortung der Fragen Schwierigkeiten bereitet, offensichtlich.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass Hypothese 2, wonach „Unterscheidungsmerkmale [...] nur vage festgemacht werden [können]“, im Großen und Ganzen als zutreffend bezeichnet werden kann. Einzelne ErhebungsteilnehmerInnen passen allerdings nicht gänzlich in dieses Bild, da sie sehr wohl in der Lage sind sehr konkrete Unterscheidungsmerkmale auf allen Ebenen darzulegen. Hier spielt nicht nur der intensive Kontakt zu Personen und Medienlandschaft anderer Zentren eine Rolle, sondern auch – und vielleicht sogar noch prominenter – die Thematisierung der Plurizentrik im Zuge der jeweiligen Bildungslaufbahnen.

Das bringt uns auch zur letzten Hypothese in diesem Bereich, nämlich, dass sich „[d]ieses mangelhafte Wissen [...] auf das Fehlen dieser Inhalte in der Aus- und Fortbildung zurückführen [lässt].“ Wie dies in Abbildung 5 dargestellt wird, wurde die Plurizentrik im Zuge der Aus- und Fortbildung nur wenig behandelt. Da das Datenmaterial keine sinnvolle Erstellung von Korrelationsberechnungen zulässt, wurde eine auf die Analyse von Kreuztabellen und Streu-Diagrammen rekuriert. Diese ergab, dass bei den ErhebungsteilnehmerInnen durchaus eine Verbindung zwischen der Thematisierung der Plurizentrik im Zuge der Bildungslaufbahn und dem Wissen in diesem Bereich bestehen dürfte. So konnten jene Befragten, die angaben sich bereits mit dem Thema beschäftigt zu haben, tendenziell mehr Begriffe aufzählen und waren eher im Stande konkrete Merkmale zu den unterschiedlichen Varietäten zu nennen. Interessanterweise ist bei jenen, die bezüglich ihrer Angaben was die Auseinandersetzung mit der Plurizentrik betrifft, eher im Mittelfeld lagen, die Quote der „fehlerhaften Zuordnungen“ bei den Varianten besonders hoch. Eine möglicherweise oberflächliche Thematisierung dürfte sich diesbezüglich also offensichtlich kontraproduktiv auswirken. Grundsätzlich kann aber Hypothese 3 als bestätigt betrachtet werden, da nachgewiesen werden konnte, dass eine starke Thematisierung im Zuge von Aus- und Fortbildung Wissen aufbaut – zumindest solches, wie es im Rahmen dieses Fragebogens abgefragt wurde.

4.3. Umgang mit Plurizentrik

Der nun folgende Abschnitt der Ergebnispräsentation dreht sich um Unterforschungsfrage 2, die sich damit befasst, wie die UnterrichtspraktikantInnen mit der Plurizentrik im Unterricht umgehen. Ihre Operationalisierung erfuhr dieses Forschungsinteresse im Fragebogen mit den Fragen 8, 9c, 13.a-b, 14 und 15. Bei der Auswertung dieser Fragen soll in erster Linie auf Hypothesen 4 bis 6 eingegangen werden, sowie deren Gehalt geprüft werden.

Konkret nach der Reaktion auf die Verwendung einer anderen als der in Österreich üblichen Wortform (etwa statt „einen Einser“ „eine Eins“) durch Lernende gefragt (Frage 13.a), geben sich die BefragungsteilnehmerInnen betont tolerant. Wie dies Abbildung 14 verdeutlicht, gibt ein Drittel der Befragten an, sich dadurch gar nicht gestört zu fühlen. Ebenso viele fühlen sich dadurch nach eigenen Angaben wenig bis eher wenig gestört. Ob diese Selbsteinschätzung der „Realität“ entspricht, müsste in einem Feldforschungsprojekt erhoben werden. Eine Annäherung an das Korrekturverhalten der UnterrichtspraktikantInnen wird durch Frage 14 versucht. Deren Auswertung zeigt, ob die BefragungsteilnehmerInnen in der konkreten Situation – der Konfrontation mit einem semiauthentischen Korrekturtext – auch noch so reagieren, wie sie dies angegeben haben.

Störung durch Nennung von exonormorientierten Varianten

Auswertung von Frage 13.a

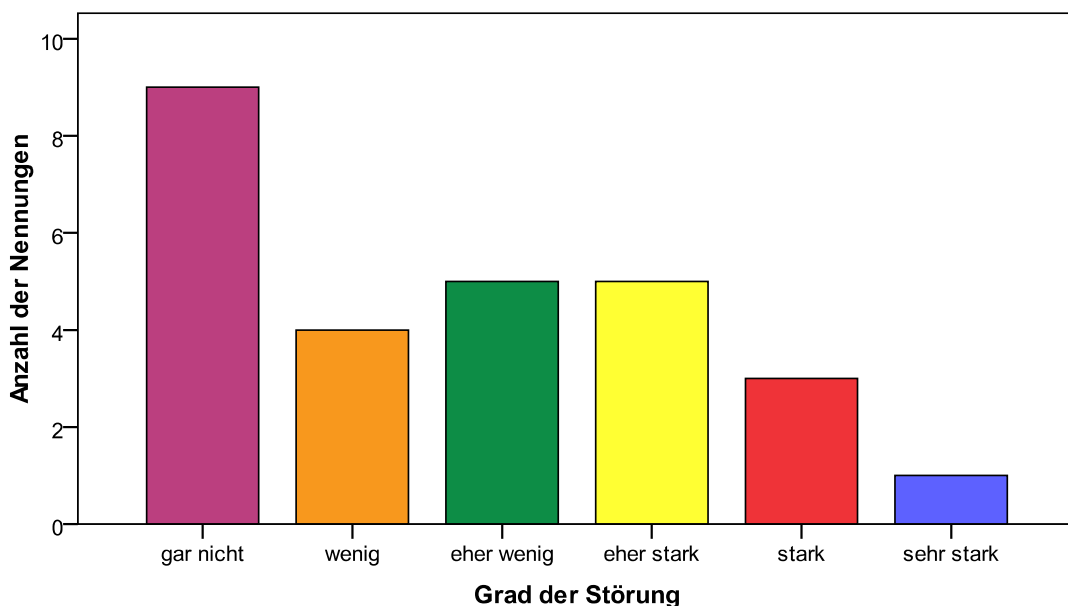


Abbildung 14

Des Weiteren wäre es interessant den Fragebogen um ähnlich geartete Fragen mit anderen Varianten-Paarungen zu erweitern. Dabei sind voraussichtlich sehr unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten, was neben der Auswertung des Korrekturtexts (siehe Abbildung 16ff.) unter anderem auch ein Kommentar einer Befragungsteilnehmerin zu Frage 13.b nahe legt: „es würde mich bei „Einser“ „Eins“ wenig stören, bei anderen Wörtern mehr“ (Fragebogen 12). Auch eine offene Frage beziehungsweise mit Bezug auf das bisherige Verhalten im Unterricht wäre denkbar – dies wurde aber ob der Zielgruppe, bei der von tendenziell wenig Unterrichtserfahrung auszugehen war, als nicht zielführend eingeschätzt.

Sieht man sich nun die Auswertung von Frage 13.b – die Reaktionsmuster bei der Nennung von exonormorientierten Varianten durch Lernende – an, so zeigt sich bereits, dass dies in den meisten Fällen eine Reaktion von Seiten der Lehrenden nach sich zieht, wie dies Abbildung 15 schön verdeutlicht.

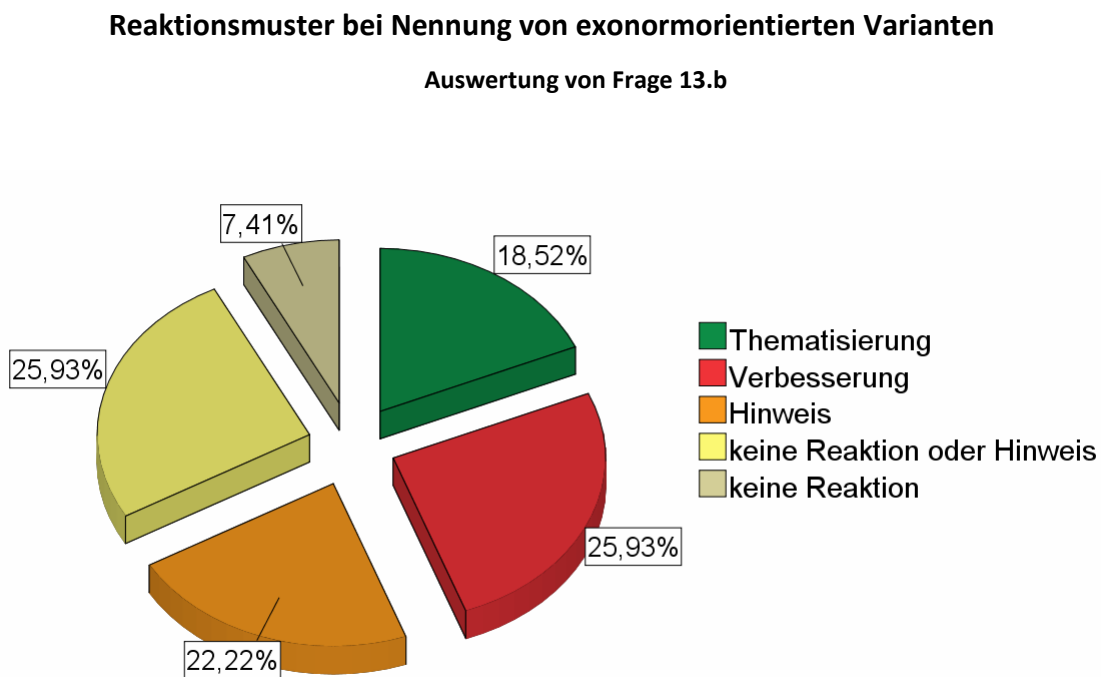


Abbildung 15

So zeigte sich, dass die Verwendung einer anderen als der in Österreich üblichen Wortform durch Lernende offensichtlich nur für wenige ein Auslöser für eine weitergehende Thematisierung ist. Wesentlich größer ist der Anteil jener, die solche Ausdrücke verbessern oder einen (nicht immer näher definierten) Hinweis geben: „drauf aufmerksam machen“

(Fragebogen 4) oder „Möglicherweise drauf hinweisen“ (Fragebogen 6). Tendenziell wurde dies aber verstanden als Aufmerksammachen auf die areale Zuordenbarkeit der verwendeten Variante (beispielsweise: „auf die unterschiedlichen Arten/Gebrauchsformen der Sprache hinweisen - Sprache ist flexibel“ (Fragebogen 20)) beziehungsweise als Hinweis auf die entsprechende in Österreich gebräuchliche(re) Wortform („ihn/sie auf die österreichische Form aufmerksam machen“ (Fragebogen 18)). Es handelt sich somit um einen sehr schmalen Grat zwischen den Kategorien „Hinweis“ und „Verbesserung“. Hinsichtlich des Verbesserns sei noch angemerkt, dass sich hier jene, die diese Varianten (in einem Text) als Fehler werten und jene, die diese zwar verbessern, aber nicht zählen würden, in etwa die Waage halten. Konkret wird dieses Verhalten etwa folgendermaßen zum Ausdruck gebracht: „bei einer Schularbeit nicht als Fehler werten, dennoch markieren und dem/r S. erklären“ (Fragebogen 21) oder aber in dieser wiederum sehr einschränkenden Weise: „würde ich z. B. nicht als falsch korrigieren, wenn D. das Herkunftsland ist oder "bilingual" erzogen wird“ (Fragebogen 8).

Der geringe Anteil jener, die ob der Nennung einer exonormorientierten Variante keine Reaktion zeigen ist erdenklich niedrig (zwei Nennungen). Allerdings gibt es eine relativ große Gruppe, die „situationsabhängig“ einen (wie oben beschriebenen) „Hinweis“ geben oder die Variante einfach ignorieren. Die „Situation“ von der die Reaktion oder deren Ausbleiben abhängt, wird dabei ganz unterschiedlich definiert. Dabei werden auch grundverschiedene Argumentationslinien verfolgt, wie die folgenden drei Beantwortungen der Frage, wie die ErhebungsteilnehmerInnen bei der Nennung einer solchen Variante reagieren würden (Frage 13.b), exemplarisch zeigen:

„z.T. ignorieren, weil der Trend Überhand nimmt, z.T. weise ich darauf hin und verbessere sie. Generell versuche ich oft zu sensibilisieren und unterwelle bundesdt. Ausdrücke bei HÜs“ (Fragebogen 3)

„meist gar nicht (v.a. im Schriftgebrauch), mündlich sage ich dazu, dass das der bundesdt. Standardsprache entspricht“ (Fragebogen 14)

„je nachdem, welche er verwendet b.deutsch D. oder schweiz. D.“ (Fragebogen 23)

Es bleibt natürlich offen, wie die letzte Aussage zu interpretieren ist. Aufschluss darüber gibt allerdings möglicherweise die Auswertung des Korrekturtextes, welche im vorliegenden Fall (Fragebogen 23) eine starke Ablehnung von Helvetismen (und

Austriazismen) ergeben hat: 6 der 10 schweizerischen (und 5 der 10 österreichischen) Varianten wurden als „schlecht gewählt“ oder „inakzeptabel“ markiert, wohingegen kein einziger Deutschlandismus angestrichen wurde. Es kann also von einer Bevorzugung der bundesdeutschen Norm ausgegangen werden.

Für hinkünftige Befragungen sollte jedenfalls deutlich gemacht werden, ob es sich um eine schriftliche oder mündliche Lernendenäußerung handelt, da sonst weder für die BefragungsteilnehmerInnen noch später für die Auswertenden klar ist worauf die jeweils andere Person Bezug genommen hat. Im Idealfall könnten diese Bereiche getrennt von einander abgefragt werden. Dafür würden die Aussagen von zwei ErhebungsteilnehmerInnen sprechen, die ihr Verhalten vom Faktor der Äußerungsform abhängig machen: „mündlich geschieht das nicht, schriftlich weise ich darauf hin“ (Fragebogen 12) und der an anderer Stelle bereits zitierte Kommentar: „meist gar nicht (v.a. im Schriftgebrauch) mündlich sage ich dazu, dass das der bundesdt. Standardsprache entspricht“ (Fragebogen 14).

Von der festgestellten Tendenz, wonach exonormorientierte Varianten verbessert beziehungsweise zumindest kommentiert werden, lässt sich gemeinsam mit den Ergebnissen von Kapitel 4.2, die eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Variantenerkennung und -zuordnung nahe legen, Hypothese 4 („Ob der Norm-Unsicherheit wird unsystematisch korrigiert. Es besteht die Tendenz dazu Austriazismen, Helvetismen und Deutschlandismen in unterschiedlichem Ausmaß zugunsten gemeindeutscher Alternativen zu verbessern.“) als grundsätzlich bestätigt angesehen werden. Dies vertieft zu begutachten, ist jedoch die Intention der Analyse des Korrekturtexts (Frage 14).

Bevor dies gemacht wird, müssen vorab noch zwei einleitende Bemerkungen getätigt werden. So hat eine Teilnehmerin – die in den sonstigen Teilen des Fragebogens durchaus auskunftsfreudig war – weder Markierungen noch Verbesserungen vorgenommen. Aus diesem Grund wurde der Fragebogen (Nummer 20) aus der Wertung genommen. Daher gibt es für die Auswertung von Frage 14 nur 27 und somit auch nur 810 potenziell „verbesser- oder markierbare“ Varianten. Dass in der Auswertung – und das ist der zweite Punkt – nur auf die vorab definierten Variablen eingegangen werden soll, muss hier gesondert

angemerkt werden. Denn klarerweise wurden zum Teil auch andere Dinge ausgebessert. So wurden die folgenden, unterstrichenen Ausdrücke oder Passagen am häufigsten unterwelt und somit als „schlecht gewählt“ eingeschätzt: „[...], bekam ich das also genau mit.“, „[...] verstopfter Strassen.“, „[...] hupten wie wild.“, „[...], drum eilten wir ganz schnell heim in die Unterkunft.“ und „Da deuteten dann alle mit den Zeigfingern auf mich [...].“ Da es sich dabei um keine für das Forschungsvorhaben als relevant identifizierten Markierungen handelt, wurden diese nicht in die Auswertung aufgenommen.

**Gesamtzahl, der nicht markierten, als „schlecht gewählt“
beziehungsweise „inakzeptabel“ betrachteten Varianten**
Auswertung von Frage 14

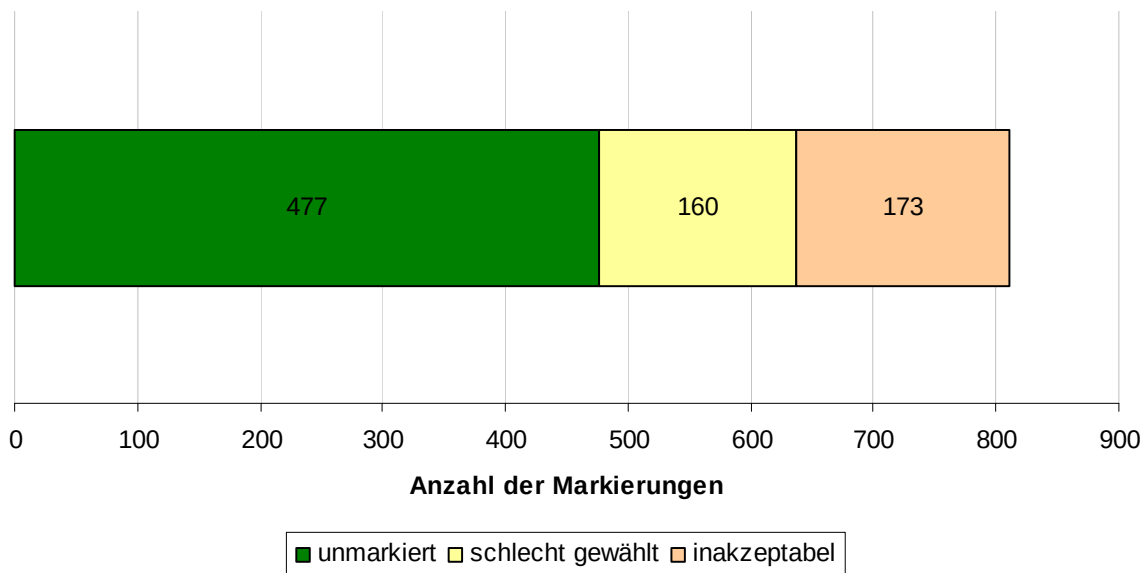


Abbildung 16

Was nun die Gesamtzahl der Markierungen (insgesamt 333) anbelangt, so verdeutlicht Abbildung 16, dass die UnterrichtspraktikantInnen doch einen relativ großen Anteil der potenziellen Kennzeichnungen (810) effektiv vorgenommen haben. Dies entspricht immerhin einem Prozentsatz von 41,6 von Begriffen die als „schlecht gewählt“ oder „inakzeptabel“ betrachtet wurden. Das kann möglicherweise als Hinweis dafür gewertet werden, dass die „Hinweise“, die Lernenden gegeben werden, welche eine andere als die in Österreich übliche Wortform verwenden (siehe dazu Abbildung 14 und Abbildung 15), doch korrigierender ausfallen, als dies den Lehrenden im ersten Moment bewusst ist.

Dies dürfte dem Umstand geschuldet sein, dass es sich bei der Differenzierung der Kategorien „Hinweis“ und „Verbesserung“ um einen sehr schmalen Grat handelt.

Wirft man einen Blick auf Tabelle 4 so zeigt sich, dass nicht nur exonormorientierte Varianten markiert werden. Denn in dem ersten, der zur besseren Orientierung angelegten Zehner-Blöcke (strichlierte Linie), findet sich ein hoher Anteil an Austriazismen. Bei der Gesamtzahl der markierten Begriffe (Σ) sind dies vier, bei den „schlecht gewählten“ (S) fünf und bei den „inakzeptablen“ (I) drei österreichische Varianten. Besondere Beachtung gilt es den Anmerkungen am Rande mancher Korrekturtexte zu schenken, die in erster Linie Austriazismen mit dem Kommentar „ugs.“ (für umgangssprachlich) versehen. Dies deckt sich mit den, bereits bei der Auswertung von Fragen 5 und 7 bestätigten Ergebnissen anderer Studien, etwa jener Heinrichs, welche ebenfalls feststellte, dass „einige Merkmale des österreichischen Deutsch als [...] umgangssprachlich abgewertet wurden.“ (Heinrich 2010: 170). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Ammon, der dies als Zeichen schwächer ausgeprägter Loyalität der österreichischen Lehrenden gegenüber der eigenen Standardvarietät interpretiert (1995: 446f.). Ähnlich wie in Kapitel 4.2 bereitet hier also die Abgrenzung zwischen Standard- und Umgangssprache Schwierigkeiten, was als erneute Bestätigung von Hypothese 1.b betrachtet werden kann. Ausgelöst werden diese Abgrenzungsprobleme durch ein zum Teil mangelhaft ausgeprägtes Bewusstsein für die eigene Hochsprache (Cillia 1997: 126).

Entgegen der hier dargestellten und jener in Kapitel 4.2 gezeigten Unsicherheit bezüglich der Variantenerkennung und -zuordnung, scheint die Selbstwahrnehmung der UnterrichtspraktikantInnen eine andere zu sein. Nach der Sicherheit im Umgang mit der österreichischen Standardsprache befragt (Frage 8), gaben nur 7,1 Prozent der ErhebungsteilnehmerInnen an sich „eher unsicher“ zu fühlen. Alle anderen entschieden sich für den Skalenbereich „eher sicher“ bis „sehr sicher“, wobei die beiden höchsten Skalenwerte dabei gemeinsam 85,7 Prozent auf sich vereinen. Zwischen der festgestellten Ausprägung von Wissen um die österreichische Varietät (siehe Kapitel 4.2) und den Angaben zur Sicherheit im Umgang mit dem österreichischen Standarddeutsch scheint kein Zusammenhang zu bestehen. Die Selbstwahrnehmung der UnterrichtspraktikantInnen entspricht also nicht dem Eindruck, der durch diese Fragebogenerhebung entstanden ist.

Prozentsatz der Markierung von Varianten

Auswertung von Frage 14

geordnet nach S	%	geordnet nach I	%	geordnet nach Σ	%
gucken (D)	55,6%	parkieren (H)	66,7%	Schuhbänder (H)	92,6%
gatschig (A)	48,1%	Pärke (H)	66,7%	hässig (H)	85,2%
Schuhbänder (H)	37,0%	hässig (H)	66,7%	parkieren (H)	81,5%
Trottoir (H)	33,3%	verkälteten (H)	63,0%	Pärke (H)	81,5%
brocken (A)	33,3%	Schuhbänder (H)	55,6%	gucken (D)	74,1%
sekkieren (A)	33,3%	Strasse (H)	44,4%	verkälteten (H)	74,1%
Soß (A)	33,3%	Tunell (A)	40,7%	brocken (A)	66,7%
Schlagsahne (D)	33,3%	brocken (A)	33,3%	gatschig (A)	63,0%
Wägen (A)	29,6%	Müesli (H)	29,6%	Soß (A)	59,3%
rubbeln (D)	29,6%	Soß (A)	25,9%	Tunell (A)	51,9%
Fahrausweis (H)	25,9%	gucken (D)	18,5%	Strasse (H)	44,4%
Schups (D)	25,9%	Fußgeher (A)	14,8%	Wägen (A)	44,4%
Tüte (D)	22,2%	Wägen (A)	14,8%	sekkieren (A)	40,7%
hässig (H)	18,5%	gatschig (A)	14,8%	Trottoir (H)	37,0%
lecker (D)	18,5%	Tüte (D)	14,8%	Müesli (H)	37,0%
parkieren (H)	14,8%	Schups (D)	11,1%	Schups (D)	37,0%
Pärke (H)	14,8%	Fahrausweis (H)	7,4%	Tüte (D)	37,0%
Tunell (A)	11,1%	einfarbig (D)	7,4%	Fahrausweis (H)	33,3%
verkälteten (H)	11,1%	sekkieren (A)	7,4%	rubbeln (D)	33,3%
Nachtmahl (A)	11,1%	Zeigfinger (H)	7,4%	Schlagsahne (D)	33,3%
Majonäse (D)	11,1%	Majonäse (D)	7,4%	Fußgeher (A)	22,2%
Klassenfahrt (D)	7,4%	Trottoir (H)	3,7%	lecker (D)	22,2%
Fußgeher (A)	7,4%	rubbeln (D)	3,7%	Majonäse (D)	18,5%
Müesli (H)	7,4%	Gesangverein (D)	3,7%	einfarbig (D)	14,8%
einfarbig (D)	7,4%	Toilettetasche (A)	3,7%	Nachtmahl (A)	14,8%
Gesangverein (D)	3,7%	Nachtmahl (A)	3,7%	Zeigfinger (H)	11,1%
Zeigfinger (H)	3,7%	lecker (D)	3,7%	Klassenfahrt (D)	7,4%
Mistkübel (A)	3,7%	Klassenfahrt (D)	0,0%	Gesangverein (D)	7,4%
Strasse (H)	0,0%	Mistkübel (A)	0,0%	Toilettetasche (A)	3,7%
Toilettetasche (A)	0,0%	Schlagsahne (D)	0,0%	Mistkübel (A)	3,7%

Tabelle 4

„S“ = „schlecht gewählt“

„I“ = „inakzeptabel“

„Σ“ = Gesamtzahl der Markierungen (Summe von „S“ und „I“)

Bei der Betrachtung von Tabelle 4 fällt des Weiteren die hohe Zahl der Helvetismen auf, die als „inakzeptabel“ eingestuft werden (7 der 10 Begriffe) – drei werden gar von zwei Drittel der ErhebungsteilnehmerInnen so eingestuft. Dies dürfte an der bereits in Kapitel 4.2 angesprochenen geringen Vertrautheit mit Helvetismen der BefragungsteilnehmerInnen liegen. Auffallend hoch sind auch die Durchschnitts-Korrekturwerte (Tabelle 5): so werden die genannten zehn Helvetismen im Schnitt zu 41,11 Prozent als inakzeptabel beurteilt, dies steht wesentlich niedrigeren Werten bei Austriazismen (15,93 Prozent) und Deutschlandismen gegenüber (7,04 Prozent). Sieht man sich die Deutschlandismen an, so zeigt sich, dass diese wesentlich weniger von den Markierungen betroffen sind, als die Varianten der anderen Varietäten. Im Schnitt wurden die zehn vom Korrekturtext vorgegebenen Deutschlandismen zu 28,52 Prozent als „schlecht gewählt“ oder „inakzeptabel“ markiert – also etwas mehr als ein Viertel. Bei den Austriazismen sind beinahe zwei Fünftel (37,04 Prozent) markiert, bei den Helvetismen annähernd drei Fünftel (57,78 Prozent). Die Deutschlandismen werden also mit großem Abstand am ehesten akzeptiert. Demgemäß ist unter den ersten zehn als „inakzeptabel“ gekennzeichneten Begriffen kein einziger Deutschlandismus, bei den „schlecht markierten“ finden sich drei, in der Liste der Gesamtzahl der Markierungen lediglich einer. Ein Blick auf den untersten Zehner-Block komplettiert dieses Bild – bei den am wenigsten markierten Varianten dominieren die Deutschlandismen („ Σ_D “ = 5, „ S_D “ = 4 und „ I_D “ = 6). Dies lässt sich vermutlich mit dem verstärkten Kontakt der ErhebungsteilnehmerInnen mit Menschen und Medien aus Deutschland erklären, wie dies sehr schön in Abbildung 3 und Abbildung 4 dargestellt wird.

Durchschnitts-Korrekturwerte

Auswertung von Frage 14

	CH	D	A
S	16,7%	21,5%	21,1%
I	41,1%	7,0%	15,9%
Σ	57,8%	28,5%	37,0%

Tabelle 5

Es manifestiert sich also somit die bereits in Kapitel 4.2 festgestellte Minderwertschätzung der Standardvarietäten Österreichs und der Schweiz gegenüber der Standardvarietät Deutschlands durch einen nicht unerheblichen Anteil der ErhebungsteilnehmerInnen. Dies lässt sich mit der These Clynes erklären (1992: 459),

wonach die Sprecher „anderer“ Varietät(en) (in diesem Fall der österreichischen) eine Tendenz haben, sich „an den Normen der ‚dominierenden‘ Nation zu orientieren und diese zu übernehmen.“ (Muhr 2000: 29). Diese Ergebnisse decken sich somit nur insofern mit Ammons Untersuchung aus dem Jahr 1995, als dass ebenfalls eine geringere Toleranz gegenüber Austriaismen und Helvetismen beobachtet werden kann, als gegenüber Deutschlandismen. Die von ihm festgestellte Tendenz zur stärkeren Korrektur fremdnationaler Varianten (1995: 423ff.) konnte hier allerdings nicht bestätigt werden.

Bevor nun ein Blick auf die effektiven Verbesserungsvorschläge geworfen werden soll (Tabelle 6), sei hierzu erwähnt, dass lediglich neun ErhebungsteilnehmerInnen durchgehend Korrekturvorschläge eingebracht haben. Weshalb nur vergleichsweise wenige Verbesserungen vorliegen und es in weiterer Folge schwer sein wird die Hypothese hinsichtlich der Verbesserungsrichtung zu überprüfen. Bei einer zukünftigen, ähnlich gearteten Untersuchung sollte daher gezielter um Verbesserungsvorschläge gebeten werden. Die benutzte Formulierung („Sie können auch gerne Verbesserungsvorschläge machen oder den Text kommentieren.“) war offensichtlich nicht eindeutig beziehungsweise wirkte sie nicht verbindlich genug.

In der folgenden Tabelle werden die genannten Verbesserungsvorschläge, gereiht nach der Häufigkeit der Verbesserung der Ausgangsvariante, präsentiert. Erneut wurden Zehnerblöcke mit gestrichelten Linien gekennzeichnet, um so eine bessere Orientierung zu gewährleisten.

Die mit Sternchen (*) gekennzeichneten Wörter sind als solche nicht im Variantenwörterbuch zu finden. Sie wurden auf Grund des Nichtvorhandenseins von Einschränkungen hinsichtlich des Geltungsbereichs in den beiden konsultierten Wörterbüchern – mit Ausnahme des im *Duden* als Austriaismus und im *Österreichischen Wörterbuch* nicht extra gekennzeichneten „einfärbig“ – als „gemeindeutsch“ eingestuft.

Ausgangsvarianten und Verbesserungsvorschläge

Auswertung von Frage 14

Ausgangsvariante	A	Arealangabe	vorgeschlagene Variante(n)	N	Arealangabe
verkälten	11	CH D-süd	erkälten	10	gemeindt.
			verköhlen	1	A D
Schuhbänder	10	CH D-südwest	Schuhbänder	9	A D
			Schnürsenkel	1	D
Strasse	10	CH	Straße	10	A D
hässig	8	CH	gehässig	6	gemeindt.*
			gemein	2	gemeindt.*
Pärke	7	CH	Parks	5	gemeindt.
			Parkanlagen	2	gemeindt.*
Tunell	7	A	Tunnel	6	gemeindt.*
			Tunel (sic!)	1	-
Parkieren	6	CH	parken	6	A D
Müesli	6	CH	Müsli	6	A D
brocken	5	A D-südost	pflücken	5	gemeindt.
Soß	5	A	Soße	5	D
Fahrausweis	4	CH	Führerschein	4	A D
gucken	4	D	sehen	3	gemeindt.
			schauen	1	A, CH, D-mittelost/südost
Schups	4	D	Schubs	2	CH D
			Stoß	2	gemeindt.
Schlagsahne	3	D	Schlagobers	3	A
Tüte	3	D	Sackerl	2	A
			Säckchen	1	A CH
Zeigfinger	3	CH	Zeigefinger	3	gemeindt.
einfärbig	2	D	einfärbig	2	A*
Fußgeher	2	A	Fußgänger	2	gemeindt.
gatschig	2	A D-südost	schmutzig	2	gemeindt.
Gesangverein	2	D	Gesangsverein	2	gemeindt.*
sekkieren	2	A D-südost	ärgern	1	gemeindt.
			hänseln	1	gemeindt.*
Wägen	2	A	Wagen	1	gemeindt.
			Fahrzeuge	1	gemeindt.*
Klassenfahrt	1	D	Ausflug	1	gemeindt.*
lecker	1	D	schmackhaft	1	gemeindt.*
Majonäse	1	D	Majonaise (sic!)	1	-
Toilettetasche	1	A	Toilettetasche (sic!)	1	-
Trottoir	1	CH D-süd	Gehsteig	1	A D
Mistkübel	0	A	-	0	-
Nachtmahl	0	A	-	0	-
rubbeln	0	D	-	0	-

Tabelle 6

„A“ = Anzahl der Verbesserungen der Ausgangsvariante (= Summe von „N“)

„N“ = Nennungen der Vorgeschlagenen Variante

Insgesamt wurden 113 verschiedene Verbesserungsvorschläge gemacht – tendenziell, aber nicht ausschließlich bei als „inakzeptabel“ markierten Wörtern. Einzig bei den Helvetismen deckt sich die Verteilung der als „inakzeptabel“ markierten Begriffe mit der Liste der Verbesserungsvorschläge (Tabelle 4 und Tabelle 7). Unter den ersten zehn am häufigsten verbesserten Varianten, denen ein Verbesserungsvorschlag gegenübergestellt wurde, finden sich somit sieben schweizerische Varianten. Dies kann als besonders gravierend angesehen werden, da ein Verbesserungsvorschlag möglicherweise als Zeichen gewertet werden kann, dass die durchgestrichene Variante besonders stark abgelehnt wird. In diesem Zusammenhang sei auch noch darauf hingewiesen, dass die achtmalige Verbesserung des Helvetismus „hässig“ durch die Begriffe „gehässig“ und „gemein“ den eigentlichen Wortsinn nicht komplett wiedergibt, der im *Variantenwörterbuch* als „grob, schlecht gelaunt, mürrisch“ umschrieben ist. Des Weiteren wird dort ein Hinweis auf „patzig“ (A, D) und „pampig“ (D) gegeben.

Auch die Verteilung der Austriazismen und Deutschlandismen, entspricht in etwa jener, der als „inakzeptabel“ markierten Wörter. Die Austriazismen verteilen sich somit relativ gleich über alle drei Zehnerblöcke, während die Deutschlandismen nur in den letzten beiden anzutreffen sind. Nicht nur was die Ergebnisse betrifft, sondern auch hinsichtlich des Erklärungsansatzes dieser Beobachtungen dürfte es hier zu Überschneidungen mit den markierten Ausdrücken kommen, weshalb hier auf die Ausführungen zu Tabelle 4 verwiesen wird.

Auffallend bei Tabelle 6 ist die große Einigkeit, die zwischen den Korrektoren herrscht. Bei zwei Drittel der Ausgangsvarianten wurde von allen sich bei dieser Frage einbringenden ErhebungsteilnehmerInnen dieselbe Variante vorgeschlagen. Bei dem verbleibenden Drittel wurden ebenfalls lediglich zwei verschiedene Varianten als Verbesserungsvorschlag präsentiert. Darüber, wie verbessert werden soll (also durch welche Begriffe markierte Wörter ersetzt werden), scheint also in der Gruppe große Einhelligkeit zu bestehen – über das, was es zu korrigieren gilt herrscht allerdings weniger Einigkeit.

Überblick über die Verbesserungsrichtung

Auswertung von Frage 14

Ausgangsvarietät	A	Zielvarietät	S	A
D	10	gemeindt.	5	9
		A	3	7
		fehlerhaft	1	1
		A CH	1	1
		CH D	1	2
		A, CH, D-mittelost/südost	1	1
		Summe	12	21
A	10	gemeindt.	8	19
		fehlerhaft	2	2
		D	1	5
		Summe	11	26
CH	10	gemeindt.	6	28
		A D	7	37
		D	1	1
		Summe	14	66

Tabelle 7

„S“ = Spektrum der verschiedenen Verbesserungsvorschläge

„A“ = Anzahl der Nennungen

Tabelle 7 stellt die Ausgangsvarianten (jeweils 10 Deutschlandismen, Austriazismen und Helvetismen) dem Spektrum und der Anzahl der Verbesserungsvorschläge gegenüber. Mit keinem einzigen Verbesserungsvorschlag wurden lediglich zwei Austriazismen („Mistkübel“ und „Nachtmahl“) und ein Deutschlandismus („rubbeln“) versehen. Obwohl das Spektrum der Begriffe annähernd gleich verteilt ist (12 (D), 11 (A) und 14 (CH)), zeigt sich der enorme Unterschied zwischen den Varietäten bei einem Blick auf die Anzahl der effektiv vorgenommenen Verbesserungen. Dort weisen, entsprechend der sich bisher abzeichnenden Tendenz, die schweizerischen Varianten die höchste Anzahl von Verbesserungsvorschlägen auf: 66. Das entspricht drei Fünftel der insgesamt genannten Korrekturvorschläge. Die restlichen Prozentpunkte verteilen sich annähernd gleichmäßig auf die deutschen (18 Prozent) und österreichischen Varianten (23 Prozent). Die in Tabelle 4 und Tabelle 6 erkennbare Präferenz beziehungsweise Toleranz gegenüber Deutschlandismen ist hier nicht mehr so deutlich ausgeprägt.

Ein Blick auf Tabelle 7 scheint Hypothese 4, wonach „unsystematisch korrigiert“ wird, zu bestätigen. Wie erwartet „besteht die Tendenz dazu Austriazismen, Helvetismen und Deutschlandismen in unterschiedlichem Ausmaß zugunsten gemeindeutscher Alternativen zu verbessern.“ So machen gemeindeutsche Begriffe mit Abstand die größte Gruppe der Verbesserungsvorschläge aus ($S_g=20$, $A_g=56$). Ansonsten lassen sich keine klaren Tendenzen feststellen – lediglich, dass keine spezifischen Helvetismen als Verbesserungsvorschläge gebracht werden, wohingegen spezifische Austriazismen ($S_A=3$, $A_A=7$) und spezifische Deutschlandismen ($S_D=2$, $A_D=6$) hier sehr wohl genannt werden. Interessanterweise in erster Linie um eine Variante der jeweils anderen Varietät zu verbessern – Austriazismus ersetzt Deutschlandismus und umgekehrt. Dass hier mit „Soß“ ($A=5$) und „Schlagsahne“ ($A=3$) erneut die Kulinarik dominiert, überrascht wenig, scheint dies doch der bekannteste Bereich der Plurizentrik der deutschen Sprache zu sein, welcher sehr emotionsbehaftet ist, wie nicht zuletzt die Diskussionen um den Beitritt Österreichs zur Europäischen Union gezeigt hat – Stichwort „Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat“ (de Cillia 1998).

Eine ebenfalls nicht zu vernachlässigende Kategorie ist jene der Austrodeutschlandismen ($S_{AD}=7$, $A_{AD}=37$), welche allerdings nur bei im Korrekturtext genannten Helvetismen vorgeschlagen wurden. Die anderen Kategorien sind ebenfalls unspezifisch beziehungsweise sehr unspezifisch – Begriffe also, die dem *Variantenwörterbuch* zufolge in Österreich und der Schweiz (A CH), in der Schweiz und Deutschland (CH D) beziehungsweise in Österreich, der Schweiz und Teilen Deutschlands (A, CH, D-mittelost/südost) in Gebrauch sind. Sie weisen weder ein großes Spektrum der verschiedenen Verbesserungsvorschläge noch eine große Anzahl der Nennungen auf und betreffen ausschließlich die im Korrekturtext genannten Deutschlandismen. Auch hier ist also hinsichtlich der Korrekturrichtung keine klare Tendenz feststellbar.

Wie dies schon bei der Auswertung von Frage 13.b angeklungen ist, scheint entsprechend Hypothese 5, „[...] im Unterricht kaum ein bewusster und reflektierter Umgang mit den soziolinguistischen Varietäten betrieben [zu werden].“ Zumindest legt das die in Abbildung 17 gezeigte Auswertung von Frage 9.c nahe.

Thematisierung der Plurizentrik im Unterricht unabhängig vom Schulbuch

Auswertung von Frage 9.c

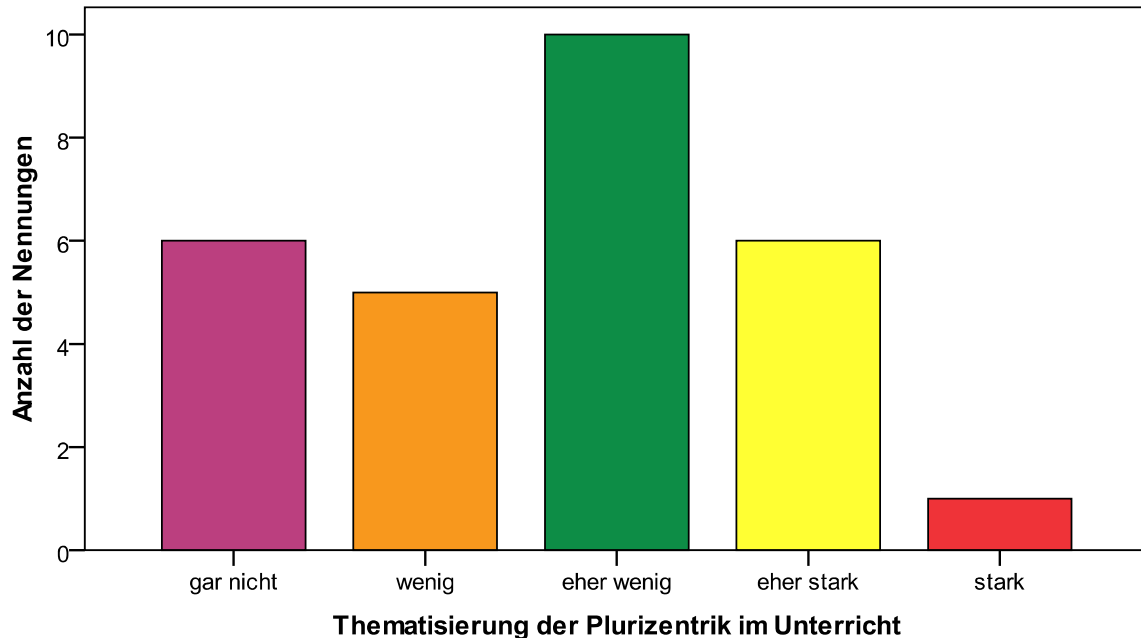


Abbildung 17

Während die Option „sehr stark“ von niemandem gewählt wurde, entschieden sich exakt drei Viertel der Befragten dafür den unteren Skalenbereich („gar nicht“ bis „eher wenig“) anzukreuzen. Die Plurizentrik scheint also nicht nur im Lehrwerk, sondern auch im Unterricht ein Randthema zu sein. Diese Feststellung deckt sich mit der Einschätzung Heinrichs, wonach „[d]as plurizentrische Konzept [...] auch im Deutschunterricht keine Rolle [spielt].“ (2010: 172). Allerdings ist die Gruppe der Personen, die angab sich grundsätzlich mit dem Thema im Unterricht zu beschäftigen (22) wesentlich größer, als jene, die bei den Reaktionsmustern (Abbildung 15) für eine Thematisierung optierten (fünf Personen). Daraus lässt sich ableiten, dass ein Aufgreifen des Themenbereichs nur für etwa ein Fünftel der Befragten anlassbezogen ist.

Um den Rahmen vor dem diese Thematisierung passiert fassen zu können, ist ein Blick auf die Ergebnisse von Frage 15 („Welches Deutsch sollte Ihrer Meinung nach an der Schulform, an der Sie unterrichten, vermittelt werden?“) angebracht. Von 25 Angaben

wurde 19 Mal – mit Abwandlungen hinsichtlich Schreibweise und Wortwahl – der Begriff „österreichisches Deutsch“ genannt. Es besteht also ein weitgehender Konsens darüber welches Deutsch unterrichtet werden soll. Wie das aussieht, ist allerdings wiederum nicht so klar, wie an diversen Stellen gezeigt wurde (siehe dazu etwa Kapitel 4.2).

Darüber hinaus lässt die Beantwortung dieser Frage bei manchen Befragten eine monozentristische Einstellung durchblicken, wie die folgenden Kommentare nahe legen: „Standart [sic!] + Österreichisch“ (Fragebogen 4), „Standardsprache, Österreichische Ausdrücke“ (Fragebogen 9) und „Standard-Hochsprache, österreichisch gefärbt“ (Fragebogen 18). Ob es auch beim letzten Zitat zu einer Gegenüberstellung von *der* Standardsprache und der österreichischen Varietät kommt, ist eine Streitfrage. Klar ist jedenfalls, dass es sich mit dieser Einstellung um eine Minderheitenmeinung handelt. Den hier entstandenen Eindruck, dass sie eine monozentristische Einstellung vertritt, bestätigt die Ausfüllerin von Fragebogen 4 mit einem allgemeinen Kommentar zum Fragebogen (P12): „Ich habe mit "Deutsch" andere Probleme, als da geschildert werden. Würde lieber auf Standart-Variante [sic!] tendieren.“ Es handelt sich hierbei um eine Argumentationslinie, die im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Bereich oft zu hören ist. Vom eigenen Spracherwerb her ist diese Erhebungsteilnehmerin diesem zuzuordnen. In einem anderen Fragebogen wird der plurizentrischen Interpretation der Wirklichkeit eine pluriareale Sicht gegenübergestellt: „Es ist etwas missverständlich, die Varianten im Zusammenhang mit Staaten abzugrenzen. Vorarlberger sprechen wie die Schweizer einen allemanischen [sic!] Dialekt in Restöst. einen bairischen. [...]“ (Fragebogen 19). Ob noch andere ErhebungsteilnehmerInnen eine ähnliche Einstellung teilen, wurde mit dem vorliegenden Fragebogen nicht erhoben, eine diesbezügliche Frage sollte aber einen Teil einer etwaigen zukünftigen Untersuchung bilden.

Um auf die Auswertung von Frage 15 zurückzukommen, sei hier angemerkt, dass es, wie das auch schon etwa in Zusammenhang mit der Varietätenerkennung (Kapitel 4.2) gezeigt wurde, zum Teil zu einer Abwertung der österreichischen beziehungsweise schweizerischen Standardsprache kommt, wie dies die folgenden Kommentare belegen: „österr. Deutsch allerdings mit schöner Aussprache“ (Fragebogen 22) und „österr. Deutsch,

bundesdts. Standardsprache ist okay, Schweiz Dts jedoch nicht so aufgrund der Rechtschreibung“ (Fragebogen 23). Weitaus öfter genannt wurde ein Toleranzgedanke, der ungefragt den Leitgedanken der Plurizentrik, so wie sie hier verstanden wird, mehr oder weniger stark zum Ausdruck bringt, genannt:

- „österreichisches Deutsch, aber ohne Sanktion dter Ausdrücke“ (Fragebogen 6)
- „Deutsch mit Kenntnis der Varietäten. Österreich Standardsprache“ (Fragebogen 7)
- „Hauptsache reflektiert“ (Fragebogen 11)
- „österr. Standardsprache, aber mit Bewusstsein für andere Varietäten“ (Fragebogen 12)
- „österr. Deutsch [...] Schüler mit allen drei "Deutscharten" konfrontieren“ (Fragebogen 25)
- „Österr. Deutsch und Bundesdeutsches Deutsch, Sprachsensibilisierung lernen“ (Fragebogen 28)

Was Hypothese 6 betrifft, wonach „[a]usgeprägtes Wissen um und intensiver Kontakt mit den Varietäten der deutschen Sprache [...] ein toleranteres Korrekturverhalten sowie eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik im Unterricht vermuten [lassen].“, so lassen sich auf Grund der kleinen Stichprobe keine stichhaltigen Zusammenhänge aufzeigen. Analysen von Streudiagrammen und Kreuztabellen haben jedoch ergeben, dass eine Tendenz besteht, die diese Annahme zu bestätigen scheint. So zeigte sich, dass Befragte, die angaben viel Kontakt zu Personen und Medien aus der Schweiz und Deutschland zu haben, tendenziell toleranter gegenüber den Varianten dieser Länder waren. So lag bei der genannten Personengruppe der Grad der Störung durch die Nennung eines in Österreich unüblichen Begriffs (Abbildung 14) wesentlich unter dem Durchschnittsniveau. Darüber hinaus ging der Mittelwert der markierten Begriffe etwas zurück – insbesondere jener der als „inakzeptabel“ angesehenen. Bei der Auseinandersetzung im Unterricht mit der Plurizentrik scheint hingegen der Faktor Wissen mehr Effekt zu haben. Beim Korrekturverhalten scheint also der direkte Kontakt zu Varietät und bei der Thematisierung im Unterricht, das Wissen um die Varietäten (zumindest in der Form in der es in diesem Fragebogen erhoben wurde) die jeweils wesentlichere Rolle zu spielen. Dass es sich dabei um eng verbundene Variablen handelt, die sich zum Teil gegenseitig beeinflussen, darf nicht vergessen werden.

4.4. Grundlagen für die Unterrichtsgestaltung

Dieser Teil der Ergebnis-Präsentation dreht sich um die Unterforschungsfrage, was den UnterrichtspraktikantInnen für den Umgang mit der Plurizentrik der deutschen Sprache – ihrem Unterrichtsmedium und -gegenstand – in ihrem Unterrichtsalltag als Grundlage dient. Der breit gefasste Begriff „Grundlage“ sei hier als gesetzliche und materielle Basis verstanden. Konkret soll also erhoben werden, auf welchen gesetzlichen Vorgaben, auf welchen Materialien und Kodizes der Unterricht fußt. Dies erfuhr im Fragebogen mit den Fragen 9.a-b, 10.a-b, 11.a-d, 12 und 16a-b eine Operationalisierung. Bei der Betrachtung der Auswertung der Ergebnisse soll in erster Linie auf Hypothesen 7 bis 9 eingegangen werden und deren Konsistenz überprüft werden.

Betrachtet man Abbildung 18 so verdeutlicht die Anzahl der unterschiedlichen Quellen (7), von denen Vorgaben bezüglich der Sprache, die UnterrichtspraktikantInnen unterrichten sollen, gegeben werden, die Desorientierung der ErhebungsteilnehmerInnen auf diesem Gebiet. Dieser Eindruck wird noch durch die häufige Nennung der Option „ich weiß nicht“ und „es gibt keine“ verstärkt.

Fasst man die Nennungen von BetreuungslehrerIn (6), Direktion (1) und Kollegium (6) zusammen, so handelt es sich dabei mit insgesamt 13 Angaben um die nennungsstärkste Kategorie – die als „schulintern“ bezeichnet werden könnte. Während andere Vorgaben, die etwa vom Lehrplan oder der Leistungsbeurteilungs- und Reifeprüfungsverordnung gemacht (beziehungsweise nicht gemacht) werden, leicht überprüfbar sind, verhält sich das im Fall von „schulinternen“ Vorgaben anders. Diese müssten in einer gesonderten Erhebung an den diversen Schulstandorten in Erfahrung gebracht werden, was im Rahmen dieser Arbeit aber leider nicht möglich ist.

Quelle der Vorgaben bezüglich der Sprache, die unterrichtet werden soll

Auswertung von Frage 16.a

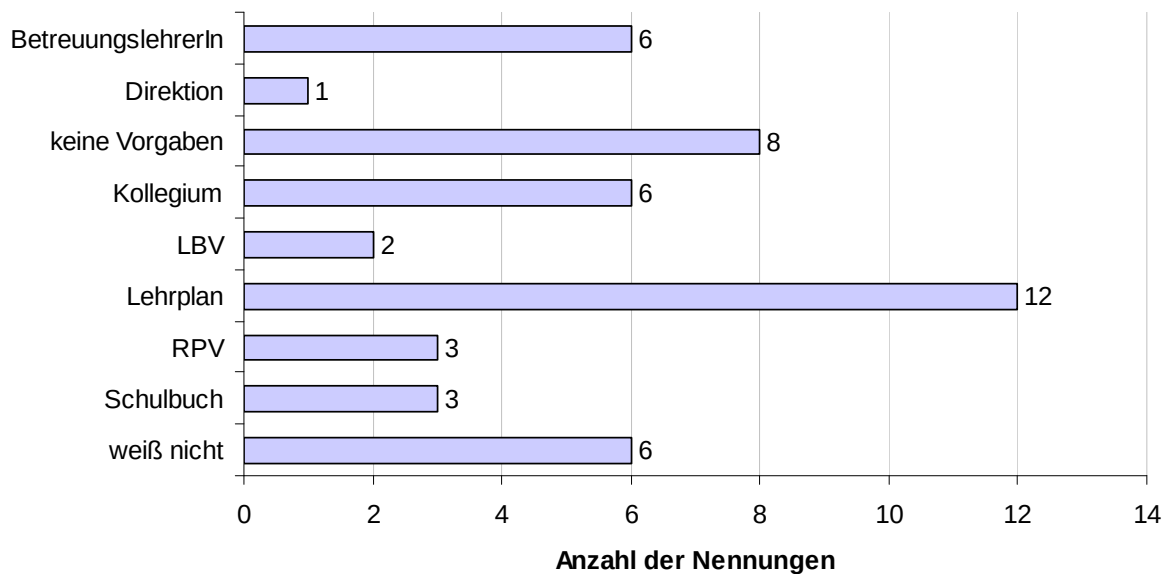


Abbildung 18³¹

Klarheit der Vorgaben bezüglich der Sprache, die unterrichtet werden soll

Auswertung von Frage 16.b

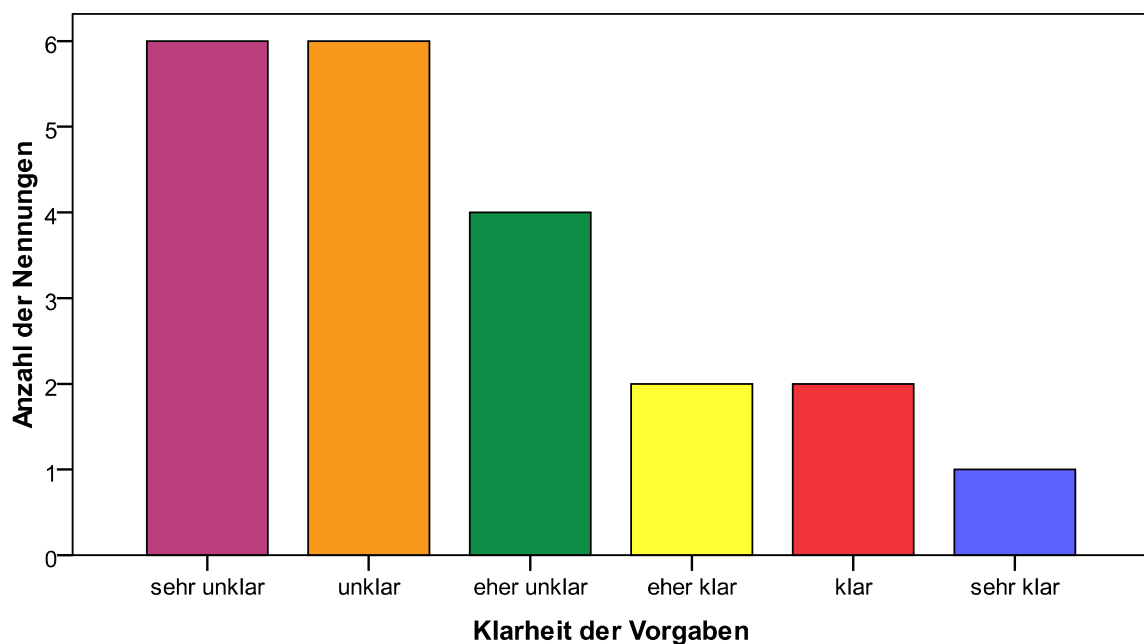


Abbildung 19

³¹ Die Abkürzungen LBV und RPV stehen für „Leistungsbeurteilungsverordnung“ und „Reifeprüfungsverordnung“.

Wirft man einen Blick auf Abbildung 19 so wird deutlich, dass die Vorgaben bezüglich der Sprache, die UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch, unterrichten sollen, als unklar wahrgenommen werden.

Konkret vereinen die Angabeoptionen eher klar bis sehr klar insgesamt nur 15 Prozent auf sich. Betrachtet man nur die Angaben jener, die Lehrplan genannt haben, so zeigt sich, dass sich ihre Einschätzung weitestgehend mit den Bewertungen Griesmayers (2005), Legensteins (2008) und Heinrichs (2010) deckt (ausführlicher siehe Kapitel 2.3.1): Zwei Drittel der Befragten schätzen die Vorgaben, die der Lehrplan zur Sprachefrage macht, als unklar ein. Die Leistungsbeurteilungsverordnung und die Reifeprüfungsverordnung werden ähnlich beurteilt. Auch die „schulinternen“ Vorgaben bilden hier keine Ausnahme.

Darüber hinaus hat ein Viertel der Befragten diese Frage gar nicht beantwortet, weil bei der vorangegangenen, daran gekoppelten Frage die Angabe gemacht wurde, dass sie diesbezüglich keinerlei Vorgaben hätten. Letzteres, also das gänzliche Fehlen von Information ist wohl als Extremfall von Unklarheit zu werten. Hypothese 7, wonach „[sich d]ie UnterrichtspraktikantInnen [...] bezüglich der Thematik keiner klaren Vorgaben bewusst [sind].“ kann somit als zutreffend bezeichnet werden.

Wie dies bereits in Kapitel 3.3.2 näher besprochen wurde, hat sich Frage 12 als wenig zielführend herausgestellt („Sehen Sie bestimmte Personen- oder Berufsgruppen als Referenz für jenes Deutsch an, das Sie Ihren SchülerInnen beibringen wollen?“). Lediglich 5 der 28 ErhebungsteilnehmerInnen entschieden sich hier für die Option „Ja“, was als eindeutiges Indiz dafür gewertet werden kann, dass es wohl sinnvoller gewesen wäre, wie ursprünglich intendiert, diese Frage offen zu formulieren, da auch dies den ErhebungsteilnehmerInnen die Möglichkeit gegeben hätte sich gegen eine Beantwortung der Frage zu entschließen beziehungsweise keine Angaben zu machen. Trotz der geringen Anzahl von Nennungen scheint eine Betrachtung interessant. Konkret wurden NachrichtensprecherInnen (4), LehrerInnen (3), SchauspielerInnen (1) und HörbuchsprecherInnen (1) genannt. Wenn man bei Ammons Modell zu den „wichtigsten normsetzenden Instanzen“ (1995: 80) Anleihe nimmt, so kommt dies einer Nennung der

Instanzen „Modellsprecher“ und „Sprachnormautoritäten“ gleich. Während LehrerInnen Ammon zufolge der zweiten Kategorie zugerechnet werden können, lassen sich die anderen genannten Berufsgruppen den Modellsprechern zuordnen.

In weiterer Folge soll analysiert werden, wie die UnterrichtspraktikantInnen ihre Unterrichtsmaterialien einschätzen. Zunächst soll dafür in Abbildung 20 ein Überblick über die im Unterricht verwendeten Lehrwerke gegeben werden. Dies ist insofern besonders relevant, als dass man, wie in Kapitel 2.3.2 geschildert, weder von Verlags- noch von Ministeriumsseite Angaben zu den Auflagezahlen der Lehrwerke bekommt – eine Information, die aber für eine zielführende Lehrwerksanalyse auf diesem Sektor grundlegend wäre.

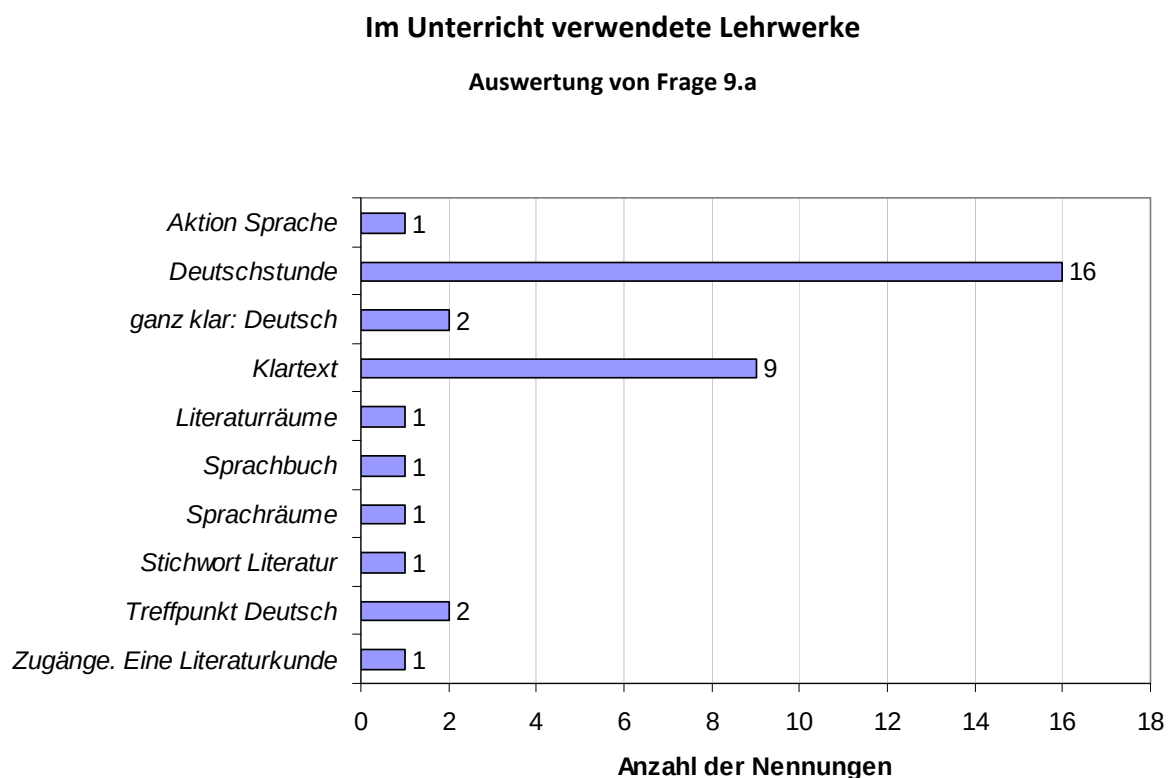


Abbildung 20

Die Nennungen der UnterrichtspraktikantInnen decken sich wenig überraschend weitestgehend mit der dankenswerterweise vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur zur Verfügung gestellten Liste der fünf meistbestellten Lehrwerksserien in ungeordneter Reihenfolge (siehe Kapitel 2.3.2). Dass es zu keiner kompletten Deckungsgleichheit gekommen ist – so fanden sich die vom BMUKK genannten Werke

Deutsch (Verlag öbv) sowie *Genial! Deutsch* (Verlag Lemberger) und *Gestalten und Verstehen* (Verlag öbv) nicht unter den Nennungen – lässt sich durch die kleine Stichprobe erklären. Die weniger umfassende Liste der meistverwendeten Lehrwerksserien für die AHS-Unterstufe, die Heinrich 2009 vom BMUKK zugeschickt bekam, ist so etwa vollständig vertreten (*ganz klar: Deutsch* (Verlag Jugend und Volk), *Deutschstunde* (Verlag Veritas) sowie *Sprachbuch* (Verlag öbv).

Die UnterrichtspraktikantInnen geben an, dass sich die verwendeten Lehrwerke dem Thema der Plurizentrik der deutschen Sprache gar nicht beziehungsweise wenig widmen. Alleine schon der Maximalwert „eher stark“, der lediglich einmal genannt wurde, spricht für sich. Dem stehen 17 ErhebungsteilnehmerInnen gegenüber (das entspricht 60,7 Prozent der Befragten), die angeben ihr Lehrwerk setze sich mit der Thematik gar nicht auseinander. Das deckt sich mit den Ergebnissen der Lehrwerksanalysen von Heinrich (2010). In keinem der untersuchten Schulbücher (*ganz klar Deutsch 4*, *Deutschstunde 4* und *Sprachbuch 4*) wird das plurizentrische Konzept als solches explizit erörtert. Die von Hypothese 8.a aufgestellte Annahme, dass sich die verwendeten Schulbücher mit der Thematik kaum explizit auseinander setzen, kann somit als gegeben angesehen werden. Eine Tendenz der monozentristischen Ausrichtung der Schulbücher, wie sie die damit eng verbundene Hypothese 8.b in den Raum stellt, kann jedoch nur mit Bezug auf die von Heinrich untersuchten Bände bestätigt werden, da nicht für alle genannten Lehrwerksserien eine Analyse vorliegt. Wie dies allerdings auch schon in Kapitel 2.3.2 ausgeführt wurde, können die Ergebnisse dieser Fallstudie vermutlich ohne allzu große Einschränkungen auf den gesamten Lehrwerkssektor des muttersprachlich-konzipierten Deutschunterrichts in Österreich umgelegt werden. Diese Annahme zu überprüfen, wäre eine Aufgabe für weiterführende Untersuchungen.

Da anzunehmen ist, dass die UnterrichtspraktikantInnen in ihren Deutschstunden nicht nur mit den Lehrwerken arbeiten, ist im Kontext der materiellen Grundlagen des Unterrichts selbstverständlich auch die Frage interessant, woher die Medien stammen, die im Unterricht benutzt werden. Der Begriff Medien ist im vorliegenden Fall breit gefasst. Es seien darunter Zeitungen, Zeitschriften, Literatur, Radio, Fernsehen, Internetseiten, etc. verstanden.

Herkunft der im Unterricht verwendeten Medien

Auswertung von Frage 11.a-d

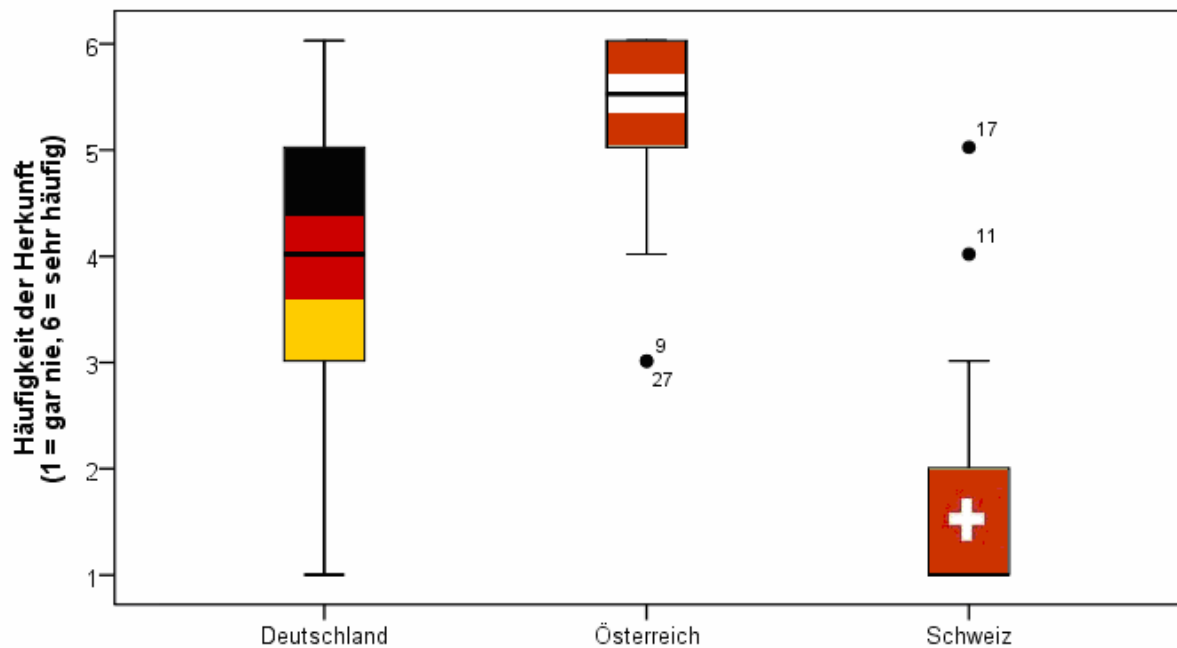


Abbildung 21

Die Auswertung der in Frage 11.a-d erhobenen Daten hat ergeben, dass Medien, die aus Österreich stammen sehr häufig bis häufig eingesetzt werden, was in Abbildung 21 veranschaulicht wird. Während bundesdeutsche Medien eher häufig zum Einsatz kommen, findet die Schweizer Medienlandschaft nur sehr selten den Weg in die Klassenzimmer der UnterrichtspraktikantInnen. Dies lässt sich mit dem eigenen Medienkonsumverhalten der ErhebungsteilnehmerInnen erklären (siehe dazu Abbildung 4), welches eng an den Einfluss der deutschen Medienlandschaft auf Österreich gekoppelt ist.

Die Auswertung der Fragen 10.a-b hat die Hypothese 9, wonach exonormorientierte Nachschlagewerke konsultiert werden weitestgehend bestätigt. Wie Abbildung 22 verdeutlicht, führt der *Duden* mit insgesamt 57 Nennungen, als exonormorientierter Kodex, die Liste der am häufigsten konsultierten Nachschlagewerke an. Mit 37 Nennungen kann sich das *Österreichische Wörterbuch* noch knapp vor Internetanfragen (33) behaupten. Weit abgeschlagen folgt die Grammatik von Helbig / Buscha (6). Ob letztere als Zeichen für einen hohen Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gewertet werden kann, kann hier nicht restlos geklärt werden, dies wäre allerdings nahe liegend.

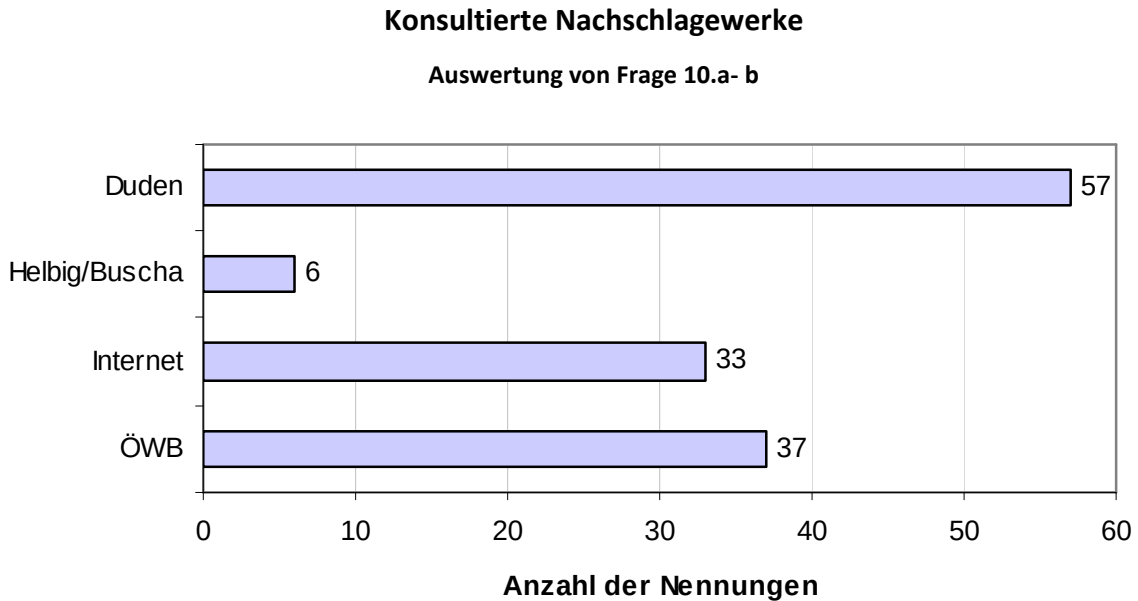


Abbildung 22

Der einzige Bereich in dem das *Österreichische Wörterbuch* häufiger als der *Duden* konsultiert wird, ist die Orthographie. Der Abstand ist aber denkbar gering (*ÖWB*: 22, *Duden*: 17). In anderen Bereich, die gezielt abgefragt wurden, liegt hingegen der *Duden* klar voran (Grammatik 20:6, Stilistik 11:4 und Aussprache 10:5). Diese Ergebnisse scheinen Schrodt's These, wonach die Bände der Duden-Reihe vermehrt gebraucht und oftmals als Standard angesehen werden (1997: 20), zu bestätigen. Ausschlaggebend dafür dürfte die fehlende Gesamtdarstellung der österreichischen Varietät sein, welche unter anderem von Ammon (1995: 490), Ransmayr (2005: 89), Heinrich (2010: 33), et al. beanstandet wird. Obwohl in den letzten Jahren „eine kontinuierliche Kodifikation in Form von Einzelarbeiten“ (Mühr 2011: 10) begonnen hat, scheinen diese in die Praxis des Schulunterrichts noch nicht allzu weit vorgedrungen zu sein, wie deren Nicht-Erwähnung untermauert.

Der Begriff „weitere Hilfsmittel“ in Frage 10.b wurde hier von den ErhebungsteilnehmerInnen zum Teil sehr breit aufgefasst. Bei den 28 genannten Begriffen handelte es sich in erster Linie um andere, nicht im Unterricht benutzte Lehrwerke (15) und Primärquellen (6). Daneben wurden nicht näher definierte Didaktik-Fachzeitschriften (2), KollegInnen (2), Unterlagen aus dem Studium und ähnliches als Hilfsmittel für den Deutschunterricht genannt. Klar erkennbar ist hier die wichtige Rolle der Lehrwerke, die

nicht umsonst oft als „heimliche oder stille Lehrpläne“ bezeichnet werden (Hägi 2006: 123). Was die Nennung der Unterlagen aus dem Studium betrifft, so wäre es sicherlich spannend in einer zukünftigen Untersuchung gezielt nach der Verwendbarkeit derselbigen zu fragen, um so etwas über die Praxisnähe des Germanistik-Studiums zu erfahren.

4.5. Erwünschte Hilfestellungen

Ausgegangen wurde hier von der Unterforschungsfrage 4: Welche Hilfestellungen würden die UnterrichtspraktikantInnen benötigen, um mit diesem Thema besser umgehen zu können? welche in Form von Frage 17 und 18 im Fragebogen operationalisiert wurde. In den folgenden Ausführungen sollen die dazu aufgestellten Hypothesen 10 und 11 überprüft werden.

Bei der Auswertung der beiden Fragen stellte sich Hypothese 10 („Auf Grund des mangelhaften Bewusstseins und Wissens gibt es sehr disparate Vorstellungen über die sinnvollen Hilfestellungen.“) als zutreffend heraus. Obwohl lediglich drei Viertel der TeilnehmerInnen (21 Personen) zu dieser Frage Stellung nahmen, konnten die unterschiedlichen Antworten nur in fünf, zum Teil sehr weit gefasste Kategorien zusammengefasst werden.

Bei der Betrachtung von Abbildung 23 wird deutlich, dass entsprechende Unterrichtsmaterialien und klar(er)e Anweisungen von den Befragten als notwendigste Unterstützung betrachtet werden. Also jene Bereiche, in denen auch schon im Theorieteil dieser Arbeit Defizite geortet wurden (Kapitel 2.3.2). Angesichts mangelnder Vorgaben zur Varietätenfrage von offizieller Seite und der beinahe zur Gänze fehlenden Behandlung dieser Thematik in Lehrmaterialien überrascht dieses Ergebnis allerdings wenig.

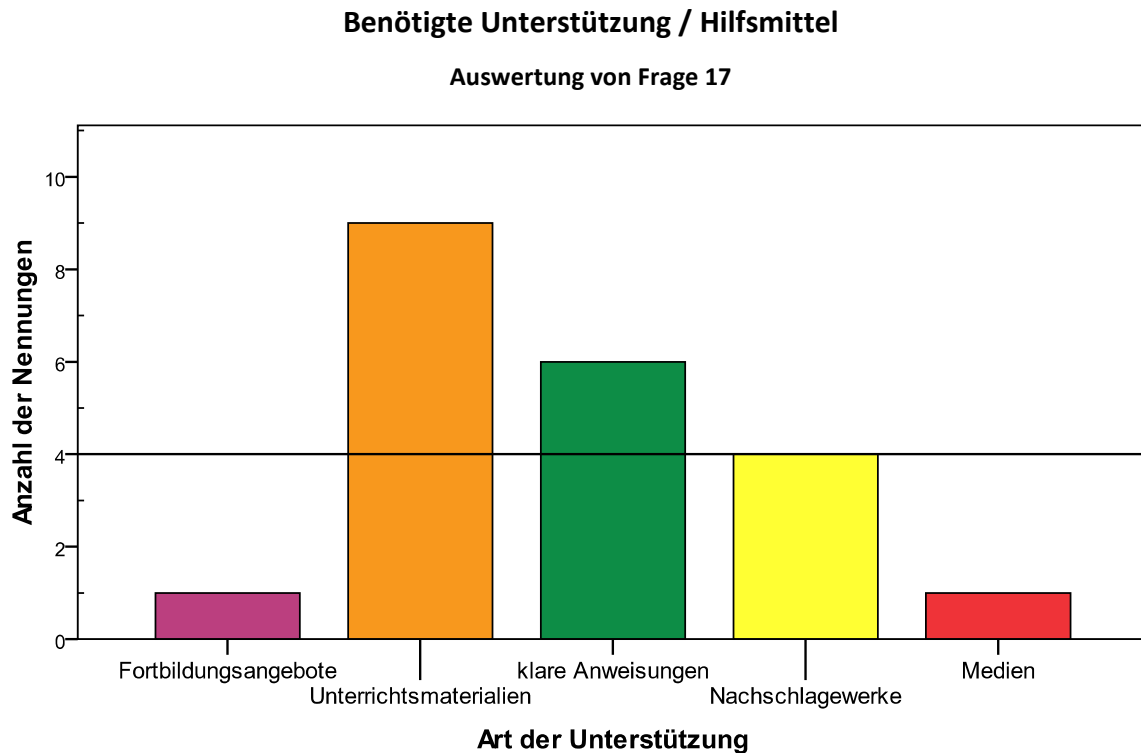


Abbildung 23

Die Disparität der Vorstellungen zur notwendigen Unterstützung bzw. Hilfsmitteln, wie sie von Hypothese 10 postuliert wurde, offenbart sich bei einem genaueren Blick auf die beiden am häufigsten genannten, benötigten Unterstützungsformen noch wesentlich stärker. Denn hinter den beiden zentralen Schlagwörtern (Unterrichtsmaterialien und klar(er)e Anweisungen) verbergen sich ganz unterschiedliche Wunschvorstellungen, die allerdings im Zuge der Kategorienbildung zusammengefasst wurden. So ließen sich Forderungen nach „authentischen Materialien“ (Fragebogen 21), „Hörübungen mit österreichischen Sprechern“ (Fragebogen 8), mehr Information zur Schweizer Varietät (Fragebogen 9) oder einem „Pool an Medien unter Unterrichtsmodellen“ (Fragebogen 1) ebenso der Kategorie Materialien zuordnen, wie Forderungen nach einer gezielt(er)en Thematisierung in den Lehrbüchern (zwei Nennungen). Somit konnte Hypothese 11.a – „die Forderung nach zusätzlichen Materialien“ – klar nachgewiesen werden, wie dies auch Abbildung 23 ganz deutlich zum Ausdruck bringt.

Hinter dem Schlagwort „klare Anweisungen“ reichen die Nennungen von eindeutigen Vorgaben im Rahmen der Ausbildung (zwei Nennungen) bis zu Anweisungen von offizieller Seite, die den Schulalltag betreffen. Da werden etwa ein „Leitfaden“ (Fragebogen 11) oder

eine „vom Ministerium/SSR herausgegebene Verordnung“ (Fragebogen 14) genannt. Die Vielzahl der genannten Möglichkeiten, um Klarheit zu schaffen verdeutlicht den großen Bedarf nach Anhaltspunkten.

Die vergleichsweise hohe Zahl der Forderungen nach Nachschlagewerken zum Thema, dürfte im vorliegenden Fall, dem offensichtlich eingeschränkten Bekanntheitsgrad von existierenden Werken, wie etwa Wiesinger (1988), Ammon (1995), Muhr (2000), Variantenwörterbuch (2004), et al., geschuldet sein, wie nicht zuletzt auch schon die Auswertung der Frage zu den verwendeten Nachschlagewerken ergab (siehe Abbildung 22).

Interessanterweise wurden von einer Befragungsteilnehmerin auch die Medien in die Pflicht genommen, da diese zur Sensibilisierung für diese Thematik beitragen können. Explizit darauf angesprochen, findet ein Großteil der Befragten eine stärkere Thematisierung in den Medien sinnvoll, wie Abbildung 24 verdeutlicht. Ebenfalls noch bei der offenen Fragestellung sieht eine Befragte die Notwendigkeit von zusätzlichen Fortbildungsangeboten als gegeben an. Gemeinsam mit der zweimaligen Nennung der klareren Vorgaben im Rahmen der Ausbildung kann dies nicht als Grundlage zur Bestätigung des ersten Teils von Hypothese 11.b betrachtet werden, der zufolge „[...] eine Tendenz hin zu einer stärken Thematisierung in der Aus- und Fortbildung [sichtbar wäre]“.

Ob die geringe Anzahl der Nennungen von Ausbildung und Fortbildung bei der bewusst offen gehaltenen Frage 17 ursächlich mit deren Thematisierung in der geschlossenen Frage 18.a zusammenhängt, kann nicht endgültig geklärt werden. Bei der Auswertung von ebendieser Frage konnte jedoch deutlich gezeigt werden, dass es unter den Befragten allgemein eine starke Tendenz hin zur Befürwortung einer vermehrten Thematisierung des Themenkomplexes der Plurizentrik gibt. Dies trifft dabei noch stärker in den Bereichen Aus- und Fortbildung zu, wie dies in Abbildung 24 klar zum Ausdruck kommt. Der geringer ausgefallene Wert für die Schule lässt sich aller Wahrscheinlichkeit nach mit der mangelnden Sattelfestigkeit vieler Befragten auf diesem Gebiet zurückführen – wie dies schon an diversen Stellen in dieser Ergebnispräsentation dargestellt wurde (siehe dazu etwa Abbildung 5).

Gewünschte Thematisierung der Plurizentrik in den Bereichen Schule, Deutsch-LehrerInnenaus- und -fortbildung

Auswertung von Frage 18.a

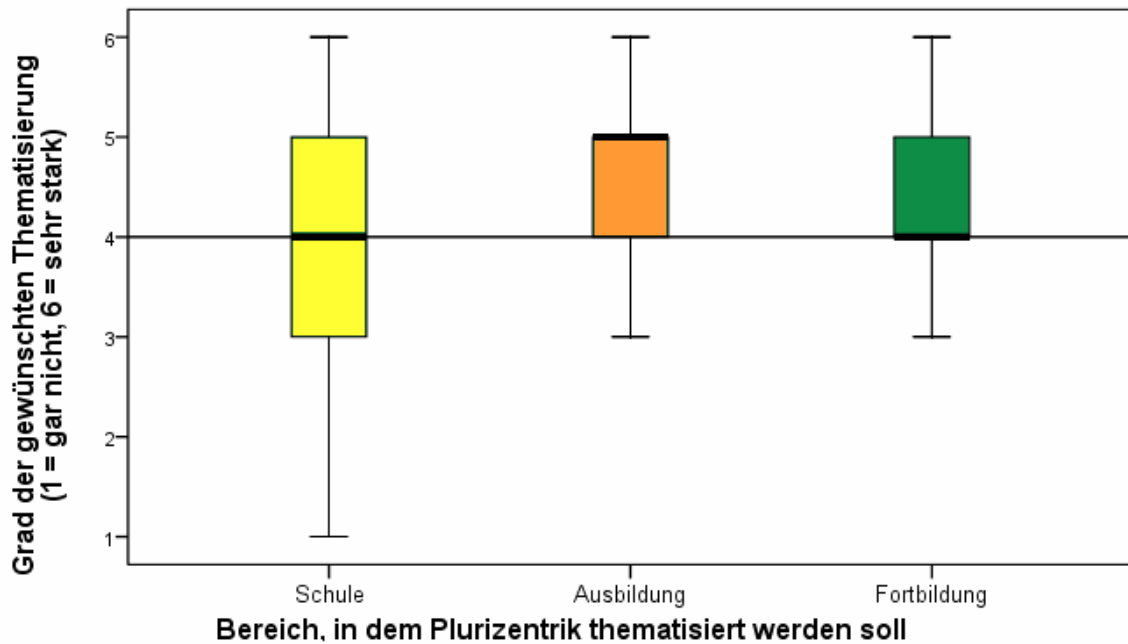


Abbildung 24

Bisherige Thematisierung der Plurizentrik in den Bereichen Schule, Deutsch-LehrerInnenaus- und -fortbildung

Auswertung von Frage P11

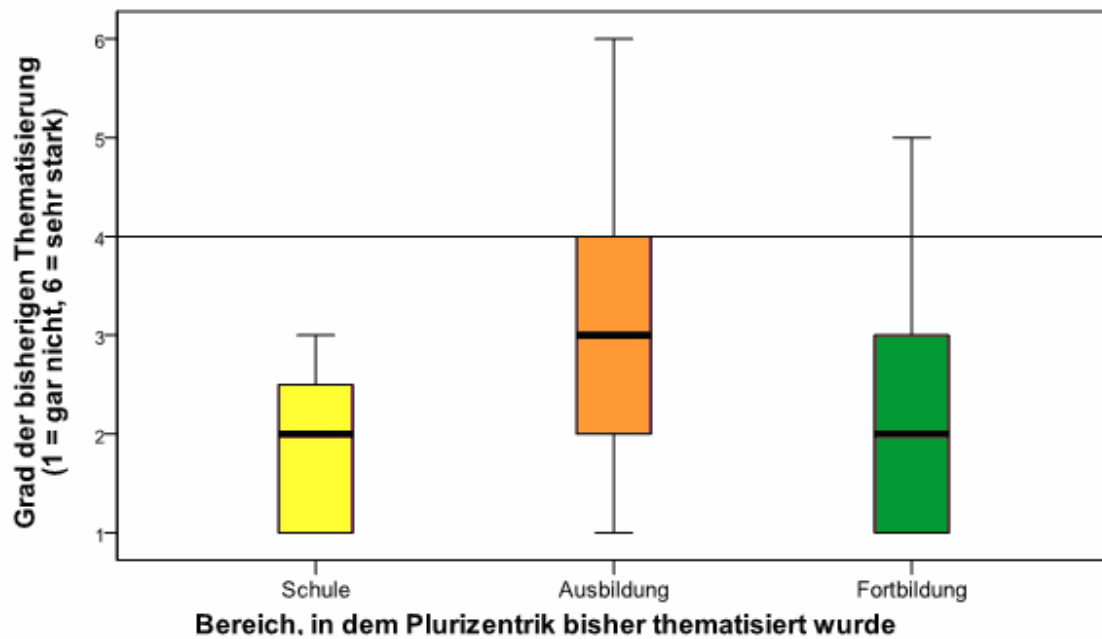


Abbildung 25

Vergleicht man die in Abbildung 24 dargestellten Ergebnisse mit jenen der Auswertung zur bisherigen, tatsächlich stattgefundenen Thematisierung der Plurizentrik in den Bereichen Schule, Aus- und Fortbildung (siehe Abbildung 5 beziehungsweise Abbildung 25), oder anders ausgedrückt den Soll- mit dem Ist-Zustand, so lesen sich die Angaben der BefragungsteilnehmerInnen als starkes und eindeutiges Plädoyer für eine stärkere Auseinandersetzung mit dieser Thematik in allen genannten Bereichen.

Als äußerst spannend hat sich dabei auch die Analyse der Begründungen des Eintretens für beziehungsweise gegen eine starke Thematisierung der Plurizentrik in den unterschiedlichen Kontexten erwiesen (Frage 18.b). Es zeigt sich ein sehr vielschichtiges Motivationsspektrum. Interessant dabei ist, dass lediglich eine Person Argumente gegen eine vermehrte Thematisierung der Plurizentrik vorbringt – konkret handelt es sich dabei, um eine monozentristische Argumentationslinie: man solle sich doch auf ein „einheitliches Deutsch in A, D, CH“ einigen, da das österreichische Deutsch „überbewertet“ sei (Fragebogen 22). Drei andere BefragungsteilnehmerInnen schränken ihre tendenzielle Ablehnung durch den Einwand der Situationsabhängigkeit ein:

„Kommt auch auf Ort an, an dem sich die Schule befindet.“ (Fragebogen 1).

„Kommt darauf an, mit welchem Klientel man an der Schule zu tun hat. Je nachdem ist es sinnvoll dies sehr stark od. weniger stark zu thematisieren.“ (Fragebogen 23).

„In einer Schule mit über 2/3 DaZ-SchülerInnen wäre diese Thematik zusätzlich eine Überforderung, Hauptsache halbwegs richtig.“ (Fragebogen 27).

Der Rest der Befragten – das entspricht etwa 85 Prozent – bringt unterschiedliche Argumente für eine stärkere Auseinandersetzung mit der Plurizentrik. Für ein Viertel der Befragten steht dabei die Sensibilisierung für diesen Themenkreis im Vordergrund verbunden mit der Schaffung eines Sprachbewusstseins. Ein ebenfalls nicht zu vernachlässigender Anteil – knapp ein Fünftel der Aussagen – lässt sich unter dem Stichwort „Vielfalt“ zusammenfassen. Je knapp 10 Prozent finden Argumentationslinien, die „das österreichische Deutsch bewahren“ wollen, beziehungsweise ein „Gegengewicht zum bundesdeutschen Deutsch“ schaffen wollen. Es zeigt sich also sehr deutlich, dass sich ganz unterschiedliche Motivationen hinter der tendenziell stark befürworteten Thematisierung der Plurizentrik verbergen.

Begründung des Eintretens für/gegen eine starke Thematisierung der Plurizentrik

Auswertung von Frage 18.b

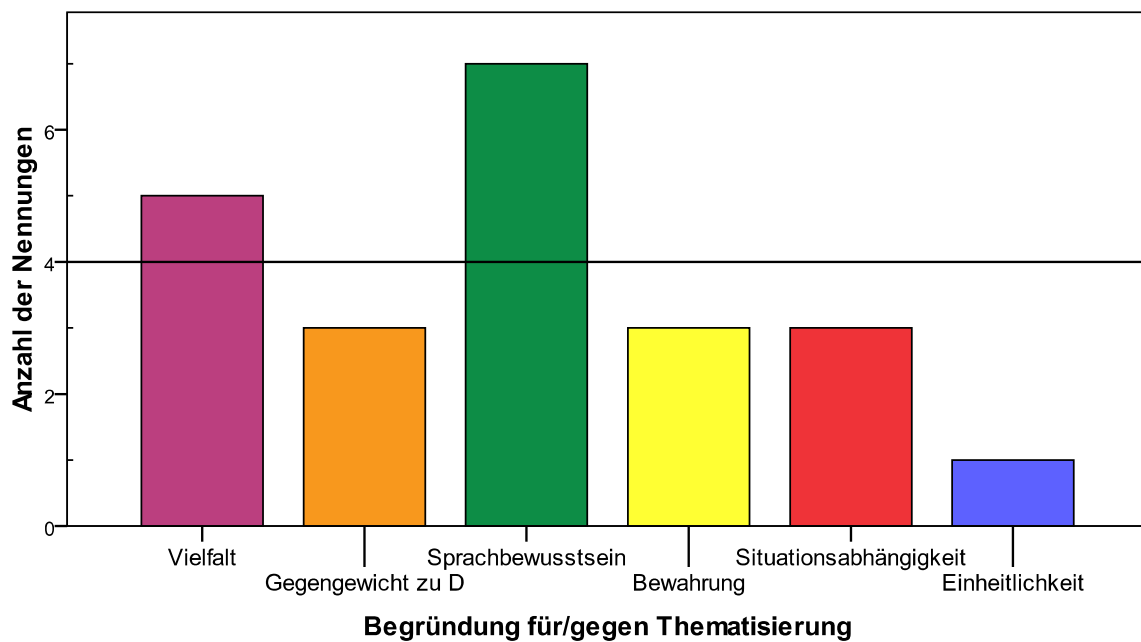


Abbildung 26

Angesichts der in Abbildung 25 dargestellten niedrigen Zahlen zur bisherigen Auseinandersetzung mit der Plurizentrik, überrascht es eigentlich, dass nicht mehr Befragte monozentristisch argumentiert haben beziehungsweise sich eindeutig gegen die Thematisierung der Varietäten im Unterricht ausgesprochen haben. Da dies in vorangegangenen Untersuchungen (Ammon (1995), de Cillia (1997), Legenstein (2008), Muhr (2005), Ransmayr (2006)) eine weit verbreitete Haltung unter Lehrenden war. Möglicherweise sind diese Ergebnisse durch den Interviewer-Effekt verfälscht, sodass sich einzelne Befragungspersonen entgegen ihrer eigentlichen Überzeugungen einer Argumentationslinie angeschlossen haben, die sie, im Moment des Interviews als sozial-erwünscht eingestuft haben.

V. Konklusion

Um die vorliegende Arbeit abzurunden, sollen an dieser Stelle die gewonnenen Haupterkenntnisse zusammengefasst werden. Zu diesem Zweck soll die der Masterarbeit zugrunde liegende Forschungsfrage in Erinnerung gerufen werden: Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Standardvarietäten der deutschen Sprache für UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen? Die Auswertung der durchgeführten Fragebogen-Erhebung deckt sich mit vorangegangenen Einschätzungen der Sachlage (de Cillia (2006), Heinrich (2010), Ransmayr (2012) et al.), wonach die Plurizentrik der deutschen Sprache im aktuellen Unterrichtsgeschehen an Österreichs Schulen eine eher untergeordnete Rolle spielt und das, obwohl dieser Themenkreis von sprachwissenschaftlicher Seite nunmehr seit mehr als zwei Jahrzehnten intensiv beforscht wird (Muhr 2011: 2). Diese Erkenntnisse scheinen also kaum in die Praxis vorzudringen. Welche konkreten Ergebnisse durch die vorliegende empirische Untersuchung zu Tage gefördert wurden, soll nun schrittweise – anhand der Unterfragestellungen – erläutert werden.

Hinsichtlich des Wissens, über das UnterrichtspraktikantInnen zur Plurizentrik der deutschen Sprache verfügen, lässt sich feststellen, dass sich Hypothese 1, wonach UnterrichtspraktikantInnen nur eine sehr grobe Vorstellung von den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprachen haben, als richtig herausgestellt hat. So konnte gezeigt werden, dass spontan nur eine geringe Zahl an Helvetismen genannt werden kann (Hypothese 1.a), ein Umstand, der sich, bis zu einem gewissen Grad, mit dem festgestellten, geringen (bewussten) Kontakt der ErhebungsteilnehmerInnen mit Menschen und Medien aus der Schweiz erklären lässt.

Während es den Befragten nicht schwer fiel eine geraume Anzahl an Austriazismen zu nennen, schien ihnen die Abgrenzung zwischen Standard- und Umgangssprache Schwierigkeiten zu bereiten (Hypothese 1.b), was durchaus als Anzeichen eines mangelhaft ausgeprägten Bewusstseins für die österreichische Standardvarietät beziehungsweise für schwammige Vorstellungen der eigenen Hochsprache gewertet werden kann, wie dies auch de Cillia konstatiert (2012: 176).

Es zeigte sich weiters, dass die bundesdeutsche Varietät offensichtlich – wenig überraschend – weit weniger stark als die österreichische Varietät von der Gleichsetzung von Standard und Dialekt betroffen ist, wohingegen besagte Annahme angesichts der vergleichsweise vielen Grenzfälle des Standards bei den genannten Helvetismen womöglich auch auf die schweizerische Standardvarietät erweitert werden könnte. Feststellungen diverser AutorInnen weisen in eine ähnliche Richtung (Ammon 1995: 484ff., Schmidlin 2003: 326, Clyne 2004: 296ff. et al.).

Gleichzeitig scheint Schmidlins Feststellung, wonach die Existenz deutschländischer Varianten kaum bekannt sei (2003: 326), auf die untersuchte Personengruppe nicht zuzutreffen, obschon eingeräumt werden muss, dass es oft zu einer Gleichsetzung von gemeindeutschen Ausdrücken mit Deutschlandismen kommt (Hypothese 1.c). Dies ist ebenfalls ein Umstand, der sich durch eine gewisse sprachliche Unsicherheit erklären lässt, verursacht durch ein an einer vagen fremdbestimmten hochdeutschen Norm orientiertes Normverständnis (de Cillia 1997: 123).

Bei der Unterscheidung der Varietäten der deutschen Sprache wurde eine deutliche Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und der tatsächlichen Fähigkeit, konkrete Unterscheidungsmerkmale zu benennen, festgestellt. So schätzten sich viele Befragte zu hoch ein. Generell konnte die zuvor attestierte Andersartigkeit – vor allem der schweizerischen Varietät – kaum greifbar gemacht werden. Unterscheidungsmerkmale konnten in vielen Fällen nicht oder nur äußerst vage festgemacht werden (Hypothese 2). Dass dies bei der deutschländischen Varietät eine Spur besser gelang, lässt sich wohl auf den intensiveren Kontakt der ErhebungsteilnehmerInnen mit Menschen und Medien aus Deutschland zurückführen.

Dabei fiel die von immerhin einem Viertel der Befragten zum Ausdruck gebrachte Minderwertschätzung gegenüber der österreichischen – und in geringerem Maße auch gegenüber der schweizerischen – Varietät auf. Wohingegen es im mündlichen Bereich zu einer Dialektgleichsetzung kam, schien bei der geschriebenen österreichischen Varietät eher die Abgrenzung zwischen Standard- und Umgangssprache schwer zu fallen. Die zum Teil explizit gemachte Verknüpfung von bundesdeutschem Deutsch mit „gehobenem“ Deutsch

entspricht dabei den asymmetrischen Charakteristiken plurizentrischer Sprachen. Äußerst spannend sind auch die dafür verwendeten sprachlichen Mittel: so wurde die Geringschätzung nicht immer direkt durch pejorative Ausdrücke in Verbindung mit der österreichischen oder schweizerischen Varietät gezeigt, sondern oftmals indirekt durch die Verwendung des überhöhenden Komparativs, wenn von der bundesdeutschen Varietät die Rede war.

Klarerweise passen einzelne BefragungsteilnehmerInnen nicht ganz in das Bild, da sie durchaus eine sehr hohe Varietätenkompetenz aufweisen. Die Analyse der sozialstatistischen Angaben dieser Personen legt hier einen Zusammenhang zum intensiven Kontakt zu Personen und Medienlandschaft anderer Zentren, aber auch zur Thematisierung der Plurizentrik im Zuge der jeweiligen Bildungslaufbahnen nahe. Wenig überraschend scheint also durchaus eine Verbindung zwischen der Thematisierung der Plurizentrik im Zuge der Bildungslaufbahn und dem Wissen in diesem Bereich zu bestehen, woraus sich der Umkehrschluss ableiten lässt, dass das mangelhafte Wissen eines Großteils der Befragten auf das Fehlen dieser Inhalte in der Aus- und Fortbildung zurückzuführen ist (Hypothese 3).

Was den Umgang mit den Varietäten im Unterricht anbelangt, so lässt sich feststellen, dass unsystematisch korrigiert wird (Hypothese 4). Während bei einem isolierten – bestens bekannten Beispiel („einen Einser“/„eine Eins“) – der Grundtenor dahingehend war exonormorientierte Varianten zu verbessern, oder zumindest auf die österreichische Variante hinzuweisen, lässt sich bei den, in einen den Befragten zur Korrektur vorgelegten Text eingeflochtenen, weniger bekannten beziehungsweise weniger offensichtlichen Varianten kein so klares Korrekturverhalten zeigen. Über das *Wie* des Verbesserns (also durch welche Ausdrücke unterworfene oder durchgestrichene Wörter ersetzt werden sollen), schien in der Gruppe große Einigkeit zu herrschen. So bestand eine Tendenz dazu Austriazismen, Helvetismen und Deutschlandismen in unterschiedlichem Ausmaß in erster Linie zugunsten gemeindeutscher Alternativen zu verbessern. Eine interessante weitere Gemeinsamkeit: Es wurden keine spezifischen Helvetismen als Verbesserungsvorschläge genannt. Über das *Was* des Korrigierens herrschte jedoch sehr wenig Einigkeit – und so überrascht es nicht, dass keine einzige Variante des 30 Varianten umfassenden Spektrums unmarkiert blieb. Betrachtet man allerdings nicht nur das Spektrum, sondern die Gesamtzahl

der Markierungen so offenbart sich eine klare Hierarchisierung: Während bei den Austriazismen beinahe zwei Fünftel der Varianten markiert wurden, waren es bei den Helvetismen annähernd drei Fünftel. Die Deutschlandismen wurden also mit großem Abstand am ehesten akzeptiert (lediglich ein Viertel aller Varianten wurde markiert). Weiters ließ sich durch Korrekturzeichen erneut eine Gleichsetzung der österreichischen Varietät mit Dialekt beziehungsweise Umgangssprache festmachen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Ammon in seinen Untersuchungen. Er wertet dies als Zeichen schwächer ausgeprägter Loyalität der österreichischen Lehrenden gegenüber der eigenen Standardvarietät (1995: 446f.).

Abseits der hinsichtlich der Varietätenfrage diffusen Korrekturen wird im Unterricht kaum ein bewusster und reflektierter Umgang mit den soziolinguistischen Varietäten betrieben (Hypothese 5). Die Erkenntnis, wonach die Plurizentrik im Unterricht ein Randthema zu sein scheint, deckt sich mit der Einschätzung Heinrichs, die feststellte, dass „[d]as plurizentrische Konzept [...] auch im Deutschunterricht keine Rolle [spielt].“ (2010: 172). Etwa ein Viertel und damit weniger Befragte, als bei anderen, ähnlich gearteten Untersuchungen, lassen eine monozentristische Einstellung durchblicken – was allerdings möglicherweise auch darauf zurückzuführen ist, dass dies nicht gezielt erfragt wurde. Von diesen BefragungsteilnehmerInnen kommt es zum Teil – ähnlich, wie bereits in vorangegangenen Fragen – zu einer Abwertung der österreichischen beziehungsweise schweizerischen Standardsprache.

Im Zusammenhang mit Hypothese 6, wonach ausgeprägtes Wissen um und intensiver Kontakt mit den Varietäten der deutschen Sprache ein toleranteres Korrekturverhalten sowie eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik im Unterricht vermuten lassen, konnten auf Grund der kleinen Erhebungsgruppe keine stichhaltigen Zusammenhänge aufgezeigt werden. Die Analyse von Kreuztabellen und Streudiagrammen zeigte jedoch, dass Tendenzen bestehen, die diese Annahme zu bestätigen scheinen.

Was die gesetzlichen und materiellen Grundlagen der Einbeziehung der Varietäten in den Unterricht der UnterrichtspraktikantInnen anbelangt, so konnte Hypothese 7 weitestgehend bestätigt werden, wonach sich die UnterrichtspraktikantInnen bezüglich der Thematik keiner klaren Vorgaben bewusst sind. Die Nennung einer Vielzahl unterschiedlicher

Quellen, sowie einzelner Quellen, die darüber definitiv keinen Aufschluss geben (Leistungsbeurteilungsverordnung, Reifeprüfungsverordnung, et al.), kann als Indiz für die Desorientierung der BefragungsteilnehmerInnen auf diesem Gebiet gewertet werden. Von den Lehrwerken können sich die Lehrenden hier keine Unterstützung erhoffen, da sich diese mit der Thematik kaum explizit auseinandersetzen (Hypothese 8), wie auch ein Großteil der Befragten dies sah. Diese Einschätzung deckt sich mit den Ergebnissen der Lehrwerksanalysen von Heinrich (2010).

Darüber hinaus hat die Auswertung der Fragebögen Hypothese 9 weitestgehend bestätigt, wonach exonormorientierte Nachschlagewerke konsultiert werden. Wie verdeutlicht wurde, führt der *Duden*, die Liste der am häufigsten konsultierten Nachschlagewerke an. Erst mit deutlichem Abstand findet sich das *Österreichische Wörterbuch*, knapp vor der Kategorie „Internetabfragen“. Dies scheint Schrodts Erkenntnis, wonach die Bände der Duden-Reihe verstärkt gebraucht und häufig als Standard angesehen werden (1997: 20), zu bestätigen. Grund dafür dürfte die fehlende Gesamtdarstellung der österreichischen Varietät sein, ein Umstand, der unter anderem bereits von Ammon (1995: 490), Ransmayr (2005: 89), Heinrich (2010: 33) beanstandet wurde.

Die Vorstellungen welche Hilfsmittel die BefragungsteilnehmerInnen als notwendig erachten, um mit dem Thema besser umgehen zu können, gehen weit auseinander (Hypothese 10), was auf das mangelhafte Bewusstsein und fehlende Information zurückzuführen ist. Wenig überraschend werden hier klare(re) Vorgaben von Seiten des Gesetzgebers gefordert, was den großen Bedarf nach Anhaltspunkten verdeutlicht. Darüber hinaus konnte eine klare Tendenz hin zur Befürwortung einer vermehrten Thematisierung des Themenkomplexes der Plurizentrik im Rahmen der Aus- und Fortbildung aufgezeigt werden. Außerdem wurde ganz deutlich die Forderung nach zusätzlichen Materialien laut. Ob die, vor allem in den vergangenen Jahren, veröffentlichten Publikationen nicht bekannt sind oder als für den Unterricht unbrauchbar erachtet werden, wurde nicht erhoben – jedenfalls scheinen sie in der Praxis nicht angekommen zu sein. Zentrale Aufgabe für die Zukunft scheint es also zu sein, theoretische Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Themenkreis näher an die Gruppe der Lehrenden heranzutragen, beziehungsweise mehr Anknüpfungs- und/oder Austauschmöglichkeiten zwischen der Erforschung und der praktischen Umsetzung zu schaffen, um so neue Erkenntnisse für den Schulalltag nutzbar(er) zu machen.

VI. Rück- und Ausblick

Abschließend soll noch der Verlauf der Erarbeitung dieser Masterarbeit kommentiert werden. Was die Vorbereitung der Untersuchung – die Recherchen im Vorfeld sowie die Erarbeitung des Fragebogens – betrifft, so wurde ich dankenswerterweise von einem ganzen Team von BeraterInnen mit Literaturempfehlungen und Tipps unterstützt, was diese Phase wesentlich erleichterte. Es seien hier Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, Frau Dipl.-Päd. Dr. phil. des. Marion Döll, Herr A.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia, Mag. Dr. Jutta Ransmayr und Frau Dr. Sara Hägi als prominenteste UnterstützerInnen erwähnt. Dank dieser Hilfe, aber auch ob der – wenig überraschenden – guten Bestückung der österreichischen Bibliotheken zum Themenkreis und der vorangeschrittenen Digitalisierung auf diesem Forschungssektor war es relativ unkompliziert an die notwendige Literatur zu kommen.

Meine Tätigkeit als Lehrer am pGRg13 sowie das Entgegenkommen von Frau Dipl.-Päd. Dr. phil. des. Marion Döll meinen Fragebogen im Rahmen einer ihrer Lehrveranstaltung vorzustellen, erlaubte es mir aus einem sehr umfangreichen Pool an potentiellen Pre-TesterInnen zu schöpfen. Da diese den eigentlichen BefragungsteilnehmerInnen aus sozialstatistischer Sicht sehr nahe kamen, waren ihre Rückmeldungen auch besonders hilfreich.

Da ich im Laufe meines Studienverlaufs schon die unterschiedlichsten empirischen Untersuchungen – zum Teil auch mit kleinen Fragebogenerhebungen – durchgeführt hatte, war diese Phase der Forschungsarbeit nichts Neues. Die Auswertungsmethode beziehungsweise das Auswertungsprogramm (SPSS) hingegen schon – wie die Gestaltung des Fragebogens als auch die daraus lukrierten Ergebnisse an manchen Stellen nur unschwer erkennen lassen. Ich bin jedoch der Ansicht, dass es mir mit der vorliegenden Arbeit gelungen ist einen – wenn auch kleinen – Beitrag zur weiteren Erforschung des Themenkreises der Varietäten im österreichischen Schulalltag zu liefern. Darüber hinaus konnte – wenn auch in kleinem Rahmen – im Austausch mit KollegInnen, BefragungsteilnehmerInnen und FreundInnen eine Sensibilisierung für dieses Thema erreicht werden, was auch ein erklärtes Ziel dieser Arbeit war.

Für mich war diese Untersuchung eine sehr bereichernde Erfahrung, die mir für meine etwaige weitere wissenschaftliche Betätigung von großem Nutzen sein wird. Deshalb, und aus Gründen der Nachvollziehbarkeit, war es mir ein Anliegen meine Überlegungen und Abwägungen zum Forschungsprozess nicht aus dieser Arbeit auszuklammern. So ziehen sich Vorschläge zu zukünftig besseren Auseinandersetzungen mit dem Themenkreis und Überlegungen zu weiteren, vertiefenderen Untersuchungen durch die gesamte Arbeit. Es wurden sicherlich bei weitem nicht alle möglichen Anknüpfungspunkte genannt, die sich aus der vorliegenden Untersuchung ergeben. Einige davon dürften allerdings aller Erwartung nach von den Publikationen des Forschungsprojekts zur Rolle des österreichischen Standarddeutsch als Unterrichts- und Bildungssprache abgedeckt werden. Ein spannendes Forschungsdesiderat, das davon aller Voraussicht nach unberührt bleibt, ist ein Ansatz dem Dirim und Knappik in einem 2013 erschienenen Artikel unter dem Titel „Native Speakerism‘ in der Lehrerbildung“ nachgehen. Konkret geht es dabei darum quer zur Bewertung der verschiedenen Standardvarietäten, die Beurteilung migrationsspezifischer Varietäten zu analysieren, ein vielversprechendes Unterfangen, das sich mit einer dieser ähnlich gearteten Untersuchung realisieren ließe.

VII. Literaturverzeichnis

7.1. Literatur zum methodischen Vorgehen

Atteslander, Peter (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin: Erich Schmidt.

Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin: Springer.

Bortz, Jürgen (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin: Springer.

Flick, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Flick, Uwe (2011). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Glaser, Barney / Strauss, Anselm (1998): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*, Bern: Huber.

Kreutz, Henrik / Titscher, Stefan (1974): „Die Konstruktion von Fragebögen“, in: van Koolwijk, Jürgen / Wieken-Mayser, Maria [Hrsg.]: *Techniken der empirischen Sozialforschung, Erhebungsmethoden: die Befragung, Band 4*, München: Oldenbourg, S. 24 - 82.

Mayring, Philipp (2000): „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Band 1, Nr. 2, Art. 20, online abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/28>, [letzter Zugriff 7. Juli 2012].

Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim: Beltz.

Porst, Rolf (2001): „Wie man die Rücklaufquote bei postalischen Befragungen erhöht“, in: *ZUMA How-to-Reihe*, Nr. 9, online abrufbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to9rp.pdf, [letzter Zugriff 5. August 2013].

Porst, Rolf (2011): *Fragebogen – Ein Arbeitsbuch*, Wiesbaden: Springer.

Prüfer, Peter / Rexroth, Margrit (2000): „Zwei – Phasen – Pretesting.“, in: *ZUMA-Arbeitsbericht*, 08/2000, S. 2-21, auch online abrufbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/zuma_arbeitsberichte/00_08.pdf, [letzter Zugriff 20.05.2012].

Punch, Keith (2005): *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*, London: Sage Publications.

Schlobinski, Peter, (1996): *Empirische Sprachwissenschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Weinreich, Uwe (2008): *Praxisbuch Kundenbefragungen: Repräsentative Stichproben auswählen - Ergebnisse richtig interpretieren*, München: mi-Fachverlag, FinanzBuch Verlag GmbH.

7.2. Literatur zum Themenkomplex

Abfalterer, Heidemaria et al. (2008): *Duden - Das große österreichische Schulwörterbuch: Buch-Ausgabe*, Linz: Veritas.

Ammon, Ulrich et al. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*, Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Ammon, Ulrich (2005): „Pluricentric and Divided Languages. Plurizentrische und geteilte Sprachen.“, in: Ammon, Ulrich et al. [Hrsg.]: *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society. Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Band 3.2, Berlin/New York: de Gruyter, S. 1536-1543.

Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (2004): *Afrika und die deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast-Verlag.

Back, Otto et al. (2012): *Österreichisches Wörterbuch: auf der Grundlage des amtlichen Regelwerks*, 42. Auflage, Wien: ÖBV.

Barbour, Stephen (1998): *Variation im Deutschen: soziolinguistische Perspektiven*, Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Baßler, Harald / Spiekermann, Helmut (2001): „Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht ‚Deutsch als Fremdsprache‘“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 38/4, S. 205-213.

Besch, Werner [Hrsg.] (1985): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, 2. Halbband, Berlin [u.a.]: de Gruyter.

BKA (Bundeskanzleramt) (2012): „Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG)“, BGBl. Nr. 472/1986 (WV), online abrufbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>, [letzter Zugriff 20.05.2013].

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2008): „Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 7. Juni 1990 über die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden höheren Schulen“, BGBl. Nr. 432/90, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 211/2008 v. 18.6.2008, online abrufbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/-recht/gvo/vo_rp_ahs.xml#ab2, [letzter Zugriff 22.05.2013].

BMUKK, BWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) und ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum), (2008): *Language Education Policy Profile – Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich*, online abrufbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf, [letzter Zugriff 22.05.2013].

BMUKK (2012): *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11*, online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/-medienpool/8953/info_2_2009.pdf, [letzter Zugriff 8. Juli 2012].

BMUKK (2013): „Lehrpläne der AHS-Unterstufe“, online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml, [letzter Zugriff 8. Mai 2013].

BMUKK (2013): „Rechtschreibung“, online verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/-rechtschreibung>, [letzter Zugriff 8. Mai 2013].

BMUKK (2000): „Lehrplan der AHS-Unterstufe in seiner am 11. Mai 2000 kundgemachten Fassung, BGBl. II Nr. 133/2000, online verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, [letzter Zugriff 8. Mai 2013].

BMUKK (o.A.): „Vergleich HS-AHS“, online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/-schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml, [letzter Zugriff 8. Mai 2013].

BMUKK (2000): „Allgemeiner Teil des AHS Lehrplans“, BGBl. II Nr. 133/2000, online verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>, [letzter Zugriff 8. Mai 2013].

BMUKK (2004): „Lehrplan der AHS-Oberstufe“, BGBl. II Nr. 277/2004, online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, [letzter Zugriff 12. Mai 2013].

BMUKK 2012: „Schulbuchaktion 2013/14“, online verfügbar unter: https://www2.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2013/1000_1100_sbl2013.pdf, [letzter Zugriff 8. Mai 2013].

Clyne, Michael (1984): *Language and society in the German-speaking countries*, Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.

Clyne, Michael [Hrsg.] (1992): *Pluricentric languages: differing norms in different nations*, Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Clyne, Michael (1995): „Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache: Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht“, in: Muhr / Schrodtt / Wiesinger: S. 7-17.

Clyne, Michael (2005): „Pluricentric Language/Plurizentrische Sprache“, in: Ammon: S. 296-300.

Coseriu, Eugenio (1979): „Das Phänomen der Sprache und das Daseinsverständnis des heutigen Menschen“, in: Coseriu, Eugenio: *Sprache: Strukturen und Funktionen. XII Aufsätze zur allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr, S. 109-128.

de Cillia, Rudolf (1997): „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: S. 116-126.

de Cillia, Rudolf (1998): „*Burenwurscht bleibt Burenwurscht.*“ *Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*, Klagenfurt: Drava-Verlag.

de Cillia, Rudolf (2000): „Die Bedeutung von Sprache und Kultur für die diskursive Konstruktion österreichischer Identitäten“, in: Stubkjaer, Flemming (Hrsg.): *Tagungsband des Symposiums „Kultur und Identität - heute und vor 100 Jahren. Eine österreichische Bilanz.“*, Odense, S. 63-83.

de Cillia, Rudolf (2006): „Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht“, in: Krumm/Portmann-Tselikas (2006), S. 51-65.

de Cillia, Rudolf / Wodak, Ruth (2006): *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik*, Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.

de Cillia, Rudolf / Ransmayr, Jutta / Fink, Elisabeth (2011): *Projektantrag "Die Rolle des österreichischen Standarddeutsch und seiner soziolinguistischen Varietäten als Unterrichts- und Bildungssprache"*, FWF Projekt P 23913 G-18.

de Cillia, Rudolf (2012): „Sprache/n und Identität/en in Österreich“, in: *Der Sprachdienst. Themenheft Deutsch in Österreich und Deutschland*, 5/2012, S. 166-179.

de Cillia, Rudolf / Fink, Elisabeth / Ransmayr, Jutta (2013): „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen“, in: *ÖDaF-Mitteilungen, Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013*, Heft 2/2013, S. 34-47.

Denscher, Walter et al. (2010): *Österreichisches Englisch-Wörterbuch: englisch - deutsch ; deutsch – englisch*, Berlin/Wien [u.a.]: Langenscheidt.

Dittmar, Norbert / Schmidt-Regener, Irena (2001): „Soziale Varianten und Normen“, in: Helbig et al. (2001), S. 520-532.

Doppelbauer, Max (2006): *València im Sprachenstreit: sprachlicher Sezessionismus als sozialpsychologisches Phänomen*, Wien: Braumüller.

Ebner, Jakob et al. (1981): *Österreichischer Schülerduden Rechtschreibung und Wortkunde: ein Wörterbuch für die Schule*, Wien: Bibliogr. Inst. GmbH.

Ebner, Jakob et al. (2007): *Österreichisches Wörterbuch. Kompaktausgabe*, Wien: ÖBV.

Ebner, Jakob et al. (2008): *Duden - Österreichisches Deutsch: eine Einführung*, Mannheim ; Wien [u.a.]: Dudenverlag.

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

Feigl, Susanne (2007): „Informationsblätter zum Schulrecht - Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“, online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/-5822/schulrecht_info_3.pdf, [letzter Zugriff 28. Juli 2013].

Funk, Hermann (2004): „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag“, in: *Babylonia* 3/04, S. 41-47.

Goethe, Johann Wolfgang von (1907): *Maximen und Reflexionen*, Weimar: Verlag der Goethe-Gesellschaft.

Greil, Josef (2006): *Wortprofi: Schulwörterbuch für Österreich*, München [u.a.]: Oldenbourg.

Griesmayer, Norbert (2005): „Zur Sprachauffassung im neuen Lehrplan DEUTSCH für Österreichs Schulen der Zehn- bis Achtzehnjährigen“, in: Muhr, Rudolf [Hrsg.]: *Standardvariationen u. Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt*. Frankfurt am Main: Lang, S. 85-98, auch online verfügbar unter: www.inst.at/trans/15Nr/06_1/griesmayer15.htm, [letzter Zugriff 28. Juni 2013].

Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main/Wien [u.a.]: Lang.

Heinrich, Ilona Elisabeth (2010): *Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe I für Deutsch als Muttersprache*, Diplomarbeit der Universität Wien.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (2007): *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Berlin/Wien [u.a.]: Langenscheidt.

Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.] (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: de Gruyter.

Hoffmann, Judith (2009): *Sprachkonflikte auf den Balearen*, Diplomarbeit der Universität Wien.

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2004): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt.

Knappik, Magdalena / Dirim, İnci (2013): „Native Speakerism‘ in der Lehrerbildung“, in: *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 3, S. 20-23.

Kodaj, Susanne (2008): *Analyse des Allgemeinen Teils des Lehrplans der Sekundarstufe 1 und seine Umsetzung am Beispiel einer privaten Alternativschule in Niederösterreich*, Diplomarbeit der Universität Wien.

Kloss, Heinz (1978): *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

KPH Wien (Kirchliche Pädagogische Hochschule) (2013): „Fort- und Weiterbildung“, online verfügbar unter: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Fortbildung_Wien-/PDFs_DOCs/AHS/ahs_wien_kph_fw_2013_weblink_finalV3.pdf, [letzter Zugriff 28. Juli 2013].

Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (2006): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*, Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.] (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Lăzărescu, Ioan, / Scheuringer Hermann (2007): *Limba Germană din Austria: un dictionar german-român. Österreichisches Deutsch: ein deutsch-rumänisches Wörterbuch*, Passau [u.a.]: Stutz.

Legenstein, Christian (2008): *Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht: eine empirische Untersuchung*, Diplomarbeit der Universität Graz.

Markhardt, Heidemarie (2005): *Das österreichische Deutsch im Rahmen der EU*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Merlingen, Verena (2008): *Über den Umgang mit verschiedenen Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache am Beispiel des Österreichischen Deutsch: eine Interviewstudie*, Diplomarbeit der Universität Wien.

Mikuła, Kalina (2009): *Das österreichische Deutsch in der Gastronomie: Speisennamen als Identitätsvermittler unter Österreichern*, Diplomarbeit Universität Wien.

Moosmüller, Sylvia (1991): *Hochsprache und Dialekt in Österreich: soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck*. Wien [u.a.]: Böhlau.

Moser, Hugo (1985). "Die Entwicklung der deutschen Sprache seit 1945", in: Besch (1985), S. 1678–1707.

Moser, Hans (1995), „Westösterreich und die Kodifizierung des ‚österreichischen Deutsch‘.“, in: Muhr/Schrodt/Wiesinger: S. 166-177.

Muhr, Rudolf (1982): „Österreichisch. Anmerkungen zur linguistischen Schizophrenie einer Nation“, in: *Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft*, 8.1, S. 306-319.

Muhr, Rudolf (1995): „Sprachsituation in Österreich und zum Begriff ‚Standardsprache‘ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich“, in: Muhr/Schrodt/Wiesinger: S. 75-110.

Muhr, Rudolf / Schrodtt, Richard / Wiesinger, Peter [Hrsg.] (1995): *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 (1997a): „Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen“, in: Muhr/Schrodtt: S. 40-66.

Muhr, Rudolf (1997b): „Welche Sprache wird an Österreichs Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht.“, in: *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide), 21, H.3, S. 32-46.

Muhr, Rudolf / Schrodtt, Richard [Hrsg.] (1997): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Muhr, Rudolf (2000): „Das Deutsche als plurizentrische Sprache - Die Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache In: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch“, in: *Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 4, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 27-36.

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

Muhr, Rudolf [Hrsg.] (2005): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Muhr, Rudolf (2007a): *Österreichisches Aussprachewörterbuch, österreichische Aussprachedatenbank: [Adaba]*, Frankfurt am Main/Wien [u.a.]: Lang.

Muhr, Rudolf (2007b) „Was Sie in der Österreichischen Aussprachedatenbank finden“, online verfügbar unter: <http://www.aussprache.at/>, [letzter Zugriff 25. Juli 2013].

Muhr, Rudolf (2011): „Zur sprachpolitischen Situation des Österreichischen Deutsch 2001-2011.“, online verfügbar unter: http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadmin/-user_upload/Tagungen/T2011_KE_Muhr_Entwurf.pdf, [letzter Zugriff 25. Juli 2013].

ÖBV (Österreichischer Bundesverlag) (2013): „Konzeption – Österreichisches Wörterbuch“, online verfügbar unter: <http://www.oebv.at/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=%D6sterreichisches+W%F6rterbuch&modul=konzeption>, [letzter Zugriff 25. Juli 2013].

o.V. (2004): „Statut des Rats für deutsche Rechtschreibung vom 17.06.2005 i.d.F. vom 31.01.2011“, online verfügbar unter: <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/download/-statut.pdf>, [letzter Zugriff 20. Mai 2013].

o.V. (2013): „Sprache in Österreich“, online verfügbar unter: <http://ostarrichi.org/extra.html>, [letzter Zugriff 18. Mai 2013].

Pfrehm, James (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 der University of Wisconsin-Madison.

PH (Pädagogische Hochschule) Steiermark (2012): „Welches Deutsch an Schulen? Österreichisches Deutsch und Plurizentrik“, online verfügbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/phst/lv.detail?cLvNr=206976>, [letzter Zugriff 18. Juli 2013].

PH (Pädagogische Hochschule) Wien (2013): „Lehrveranstaltungsangebot Wintersemester 2013/14“, online verfügbar unter: https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/lv.liste?-corg=19933&csj_nr=1704&csemsort=W&cart=W&csort=N&pStpLvTypNr=2&pFilterAbg=&pFilterEnabled=N&pFilterLVNr=&pFilterTitel=&pFilterLVArtNr=ALL&pFilterVortr=, [letzter Zugriff 25. Juli 2013].

Pohl, Heinz Diest (1997): „Gedanken zum österreichischen Deutsch (als Teil der pluriarealen deutschen Sprache)“, in: Muhr/Schrodt (1997): S. 67-88.

Polenz, Peter von (1988): „„Binnendeutsch“ oder plurizentrische Sprachkultur. Ein Plädoyer für Normalisierung der Frage der ‚nationalen‘ Varietäten“, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 16/1988, 198-218.

Pramper, Wolfgang et al. (2006): *SchulWörterBuch* mit CD-ROM, Linz: Veritas.

Putz, Martin (2002), „Österreichisches Deutsch als Fremdsprache? Kritische Überlegungen“, in: GFL-Journal 3/2002, online verfügbar unter: <http://www.gfl-journal.de/3-2002/putz.html>, [letzter Zugriff 25. Juli 2013].

Ransmayr, Jutta (2005): *Das österreichische Deutsch und sein Status an Auslandsuniversitäten: eine empirische Untersuchung an Germanistikinstituten in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn*, Dissertation der Universität Wien.

Ransmayr, Jutta / de Cillia, Rudolf (2012): *Abstract zum Vortrag über FWF-Projekt im Rahmen der Dinamlex-Tagung in Schönbrunn (19.-22. April 2012)*, online verfügbar unter: <http://linguistik.univie.ac.at/forschung/laufende-projekte/>, [letzter Zugriff 20. Juni 2012].

Ransmayr, Jutta (2012): „Zur Wahrnehmung der Varietäten des Deutschen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache“, in: *Der Sprachdienst*. Themenheft Deutsch in Österreich und Deutschland, 5/2012, S. 198-207.

RDR (Rat für deutsche Rechtschreibung) (2006): „Deutsche Rechtschreibung; Regeln und Wörterverzeichnis Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung München und Mannheim (Fassung 2006; mit den Nachträgen aus dem Bericht 2010)“, online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13276/rs_regelwerk2010.pdf, [letzter Zugriff 15. Mai 2013].

RDR (Rat für deutsche Rechtschreibung) (2013): „Über den Rat für deutsche Rechtschreibung“, online verfügbar unter: <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/rat/>, [letzter Zugriff 15. Mai 2013].

Schmidlin, Regula (2003): „Deutsch als plurizentrische Sprache: eine lexikographische und didaktische Herausforderung“, in: Schneider / Clalüna (2003), S. 324-339.

Schneider, Günther / Clalüna, Monika [Hrsg.] (2003): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium Verlag.

Schrodt, Richard (1997): „Nationale Varianten, areale Unterschiede und der ‚Substandard‘: An den Quellen des Österreichischen Deutsch“, in: Muhr / Schrodt: S. 12-39.

Spiekermann, Helmut (2010): „Variation in der deutschen Sprache“, in: Krumm: S. 343-359.

Statistik Austria (2001): *Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staatsangehörigkeit und Geburtsland*, online verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/-bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html, [letzter Zugriff: 17.09.2011].

Statistik Austria (2013): „Bevölkerung am 1.1.2013 nach detailliertem Geburtsland und Bundesland“, online verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/-bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html, [letzter Zugriff 8. Juli 2013].

Thornton, Evelyn (2001): „Unser Schulwörterbuch“, in: *Die Tribüne*, Heft 3, S. 18-22.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1996): „Lehrpläne (k)ein Thema für den Schulalltag?“, in: *Pädagogik*, Heft 5, S. 6-8.

Verbal (Österreichischer Verband für Angewandte Linguistik) (1999): verbal-Stellungnahme zur Begutachtungsfassung des Lehrplans 99, online verfügbar unter: http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/ST_1999_Lehrplan.pdf, [letzter Zugriff 8. Mai 2013].

Vollstädt, Witlof et al. (1999): *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*, Opladen: Leske + Budrich.

Wetter, Edmund (2008): *ganz klar: Ein österreichisches Wörterbuch*, Wien: Jugend und Volk.

Wiesinger, Peter (Hrsg.) (1988): *Das österreichische Deutsch*, Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 12, Wien u.a.

Wiesinger, Peter (1995): „Das österreichische Deutsch in der Diskussion“, in: Muhr: S. 59-74.

Wodak, Ruth (1994): „Wir sind nicht Duden-Land“, in: *Wiener Journal*, 6, S. 26-27.

VIII. Anhang

8.1. Fragebogen

"Die Österreicher [die Schweizer] und die Deutschen unterscheiden sich durch die gemeinsame Sprache [?]."

(angeblich nach Karl Kraus, eher Karl Farkas zuordenbar)

Zum Umgang mit der deutschen Sprache von JunglehrerInnen an Österreichs Schulen

**Eine Umfrage im Rahmen einer Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache-Masterarbeit
an der Universität Wien**

für Rückfragen wenden Sie sich bitte an:

MMag. Klaus Redl
0681/10613530
klaus.redl@univie.ac.at

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Inci Dirim
01/4277/421 60
inci.dirim@univie.ac.at

1	Wie schätzen Sie Ihr Wissen über das österreichische Deutsch ein? sehr gering <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table> sehr hoch	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6		
2.a	Welche standardsprachlichen Ausdrücke, die vor allem in Deutschland verwendet werden, fallen Ihnen spontan ein? _____ _____						
2.b	Welche standardsprachlichen Ausdrücke, die vor allem in Österreich verwendet werden, fallen Ihnen spontan ein? _____ _____						
2.c	Welche standardsprachlichen Ausdrücke, die vor allem in der Schweiz verwendet werden, fallen Ihnen spontan ein? _____ _____						
3.a	Wie stark unterscheidet sich Ihrer Meinung nach das österreichische Standarddeutsch vom bundesdeutschen Standarddeutsch? gar nicht <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table> sehr stark	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6		
3.b	Wie stark unterscheidet sich Ihrer Meinung nach das österreichische Standarddeutsch vom schweizerischen Standarddeutsch? gar nicht <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table> sehr stark	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6		
4.a	Wie leicht gelingt Ihnen die Unterscheidung von Standardsprache-SprecherInnen (zum Beispiel NachrichtensprecherInnen) aus Österreich und Deutschland? sehr schwer <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table> sehr leicht	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6		
4.b	Wie leicht gelingt Ihnen die Unterscheidung von Standardsprache-SprecherInnen (zum Beispiel NachrichtensprecherInnen) aus Österreich und der Schweiz? sehr schwer <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table> sehr leicht	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6		
4.c	Wie leicht gelingt Ihnen die Unterscheidung von Standardsprache-SprecherInnen (zum Beispiel NachrichtensprecherInnen) aus der Schweiz und Deutschland? sehr schwer <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table> sehr leicht	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6		
5	Woran erkennen Sie die unterschiedlichen Standardsprache-SprecherInnen? bundesdeutsche Standardsprache-SprecherInnen erkenne ich an: _____ _____						

	österreichische Standardsprache-SprecherInnen erkenne ich an: _____ _____ schweizerische Standardsprache-SprecherInnen erkenne ich an: _____ _____						
6.a	Wie leicht gelingt Ihnen die Unterscheidung von Standardsprache-Schriftstücken (zum Beispiel Zeitungen) aus Österreich und Deutschland? sehr schwer <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>1</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>2</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>3</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>4</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>5</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>6</td></tr></table> sehr leicht	1	2	3	4	5	6
1							
2							
3							
4							
5							
6							
6.b	Wie leicht gelingt Ihnen die Unterscheidung von Standardsprache-Schriftstücken (zum Beispiel Zeitungen) aus Österreich und der Schweiz? sehr schwer <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>1</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>2</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>3</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>4</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>5</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>6</td></tr></table> sehr leicht	1	2	3	4	5	6
1							
2							
3							
4							
5							
6							
6.c	Wie leicht gelingt Ihnen die Unterscheidung von Standardsprache-Schriftstücken (zum Beispiel Zeitungen) aus Deutschland und der Schweiz? sehr schwer <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>1</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>2</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>3</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>4</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>5</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>6</td></tr></table> sehr leicht	1	2	3	4	5	6
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7	Woran erkennen Sie die unterschiedlichen Standardsprache-Schriftstücke? bundesdeutsche Standardsprache-Schriftstücke erkenne ich an: _____ _____ österreichische Standardsprache-Schriftstücke erkenne ich an: _____ _____ schweizerische Standardsprache-Schriftstücke erkenne ich an: _____ _____						
8	Wie sicher fühlen Sie sich im Umgang mit der österreichischen Standardsprache? sehr unsicher <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>1</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>2</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>3</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>4</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>5</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>6</td></tr></table> sehr sicher	1	2	3	4	5	6
1							
2							
3							
4							
5							
6							
9.a	Mit welchen Schulbüchern/welchem Schulbuch unterrichten Sie derzeit? _____ _____						
9.b	Wie stark wird darin der Umstand thematisiert, dass es in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedliche standardsprachliche Normen gibt? gar nicht <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>1</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>2</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>3</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>4</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>5</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;"><tr><td>6</td></tr></table> sehr stark	1	2	3	4	5	6
1							
2							
3							
4							
5							
6							

9.c	Wie stark thematisieren Sie das in Ihrem Unterricht unabhängig vom Schulbuch? gar nicht 1 2 3 4 5 6 sehr stark
------------	--

10.a	Welche Nachschlagewerke verwenden Sie bei Fragen im Bereich der Orthographie?
	Grammatik?
	Stilistik?
	Aussprache?
10.b	Welche anderen Hilfsmittel verwenden Sie für Ihren Deutsch-Unterricht oder dessen Vor- beziehungsweise Nachbereitung?

	Wie häufig stammen die Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Literatur, Radio, Fernsehen, Internetseiten, etc.), die Sie für Ihren Unterricht nutzen, aus
11.a	Deutschland? gar nie 1 2 3 4 5 6 sehr häufig
11.b	Österreich? gar nie 1 2 3 4 5 6 sehr häufig
11.c	der Schweiz? gar nie 1 2 3 4 5 6 sehr häufig
11.d	bzw. sind nicht klar zuordenbar? gar nie 1 2 3 4 5 6 sehr häufig

12	Sehen Sie bestimmte Personen- oder Berufsgruppen als Referenz für jenes Deutsch an, das Sie Ihren SchülerInnen beibringen wollen? ☐ Ja, und zwar: _____ ☐ Nein.
-----------	--

13.a	Wie sehr stört es Sie, wenn Ihre SchülerInnen beim Sprechen eine andere als die in Österreich übliche Wortform verwenden (etwa statt „einen Einser“ „eine Eins“)? gar nicht 1 2 3 4 5 6 sehr stark
13.b	Wie würden Sie reagieren, wenn eineR Ihrer SchülerInnen eine solche Variante verwendet?

14	Bitte lesen Sie den folgenden Text und <u>unterwellen</u> Sie jene Ausdrücke, die auf Sie schlecht gewählt wirken, aber vertretbar erscheinen. ~~Streichen~~ Sie jene Wörter, die Sie in einer schriftlichen Arbeit Ihrer LernerInnen nicht akzeptieren würden. Sie können auch gerne Verbesserungsvorschläge machen oder den Text kommentieren. <u>Unsere letzte Klassenfahrt:</u> Bei der Anreise saß ich im Bus in der ersten Reihe. Als die Polizei den Fahrausweis des Fahrers sehen wollte, bekam ich das also alles genau mit. Schon bald gab es einen Stau im Tunell und jede Menge verstopfter Strassen. Die Fußgeher am Trottoir waren schneller als unser Bus. Nirgends war Platz zum Parkieren. Da bekam ich langsam Hunger, weil ich nur ein Müesli gegessen hatte. Irgendwann stiegen wir dann einfach mitten auf der Straße aus – die Wagen hinter uns hupten wie wild. Endlich hatten wir Zeit uns die Stadt anzugucken. Ich bestaunte vor allem die Pärke, brockte ein paar Blumen und holte mir dabei ganz gatschige Schuhe. Die waren dann einfarbig braun und die Schuhbündel nicht mehr zu sehen. Bald darauf begann es auch noch zu regnen, drum eilten wir ganz schnell heim in die Unterkunft. Damit wir uns nicht verkälteten, rubbelten wir uns rasch trocken. Meine Zimmerkollegen sekkierten mich dann die ganze Zeit, weil ich im Gesangverein bin. Sie gaben mir einen solchen Schups, dass ich auf mein Bett fiel. Da deuteten dann alle mit den Zeigfingern auf mich und lachten. Außerdem versteckten sie meine Toilettetasche im Mistkübel. Vorher waren sie noch nie so hässig gewesen. Nach dem Nachtmahl war mir dann obendrein ein wenig übel von der vielen Majonäse, der Knoblauch-Soß und der Schlagsahne. Aber es war doch so lecker gewesen. Im Bett wurde alles noch schlimmer, darum holte ich mir dann vorsichtshalber eine Tüte. Aber das war erst der Anfang...
15	Welches Deutsch sollte Ihrer Meinung nach an der Schulform, an der Sie unterrichten, vermittelt werden? _____ _____
16.a	Woher bekommen Sie Vorgaben bezüglich der Sprache, die Sie unterrichten sollen? Sie können hier mehrere Kreuze machen. ☐ Es gibt keine. ☐ Aus dem Lehrplan. ☐ Aus der Leistungsbeurteilungsverordnung. ☐ Aus der Reifeprüfungsverordnung. ☐ Von der Direktion. ☐ Vom Kollegium. ☐ Von anderer Seite, und zwar: _____ ☐ Ich weiß es nicht.

16.b	Wie klar sind diese Vorgaben? sehr unklar <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> sehr klar																	
17	Welche Unterstützung beziehungsweise Hilfsmittel würden Sie für eine gelungene Auseinandersetzung mit dem österreichischen Deutsch noch benötigen? 																	
18.a	Wie stark sollte der Umstand, dass es in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedliche standardsprachliche Normen gibt, in den folgenden Kontexten thematisiert werden? <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; border-right: 1px solid black; padding: 5px;">im Fach Deutsch an der Schule</td> <td style="padding: 5px;">gar nicht</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> </td> <td style="padding: 5px;">sehr stark</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">in der Ausbildung Deutsch-Lehrender</td> <td style="padding: 5px;">gar nicht</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> </td> <td style="padding: 5px;">sehr stark</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">in den Medien</td> <td style="padding: 5px;">gar nicht</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> </td> <td style="padding: 5px;">sehr stark</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">in Fortbildungsveranstaltungen</td> <td style="padding: 5px;">gar nicht</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> </td> <td style="padding: 5px;">sehr stark</td> </tr> </table>		im Fach Deutsch an der Schule	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table>	sehr stark	in der Ausbildung Deutsch-Lehrender	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table>	sehr stark	in den Medien	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table>	sehr stark	in Fortbildungsveranstaltungen	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table>	sehr stark
im Fach Deutsch an der Schule	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table>	sehr stark															
in der Ausbildung Deutsch-Lehrender	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table>	sehr stark															
in den Medien	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table>	sehr stark															
in Fortbildungsveranstaltungen	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table>	sehr stark															
18.b	Warum treten Sie für beziehungsweise gegen eine starke Thematisierung ein? 																	
19.a	Wie häufig unterhalten Sie sich mit Menschen aus Deutschland? gar nie <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> sehr häufig																	
19.b	Österreich? gar nie <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> sehr häufig																	
19.c	der Schweiz? gar nie <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> sehr häufig																	
20.a	Wie viele der von Ihnen konsumierten Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Literatur, Radio, Fernsehen, Internetseiten, etc.) stammen aus Deutschland? keine <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> sehr viele																	
20.b	Österreich? keine <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> sehr viele																	
20.c	der Schweiz? keine <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> sehr viele																	
20.d	bzw. sind nicht klar zuordenbar? keine <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">1</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">2</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">3</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">4</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">5</table> <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 40px;">6</table> sehr viele																	

persönliche Daten																															
P1	Geburtsmonat und -jahr: _____																														
P2	Geschlecht: ☐ männlich / ☐ weiblich																														
P3	Muttersprache(n): _____																														
P4	Ort(e), wo Sie aufgewachsen sind: _____																														
P5	An welcher Institution haben Sie Ihre Ausbildung zur Deutsch-Lehrkraft absolviert? _____																														
P6	In welchem Zeitraum haben Sie Ihre Ausbildung absolviert? von (Monat/Jahr): _____ bis (Monat/Jahr): _____																														
P7	In welcher Schulstufe unterrichten Sie? ☐ Unterstufe ☐ Oberstufe																														
P8	Welches andere Fach/welche anderen Fächer unterrichten Sie? _____																														
P9	Haben Sie einen längeren Auslandsaufenthalt absolviert? ☐ Ja. / ☐ Nein. Wenn „ja“, wann haben Sie diesen absolviert? von (Monat/Jahr): _____ bis (Monat/Jahr): _____ Wenn „ja“, wo waren Sie? _____ Wenn „ja“, haben Sie dort Deutsch unterrichtet? ☐ Ja. / ☐ Nein.																														
P10	Wie stark haben Sie sich bisher mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auseinandergesetzt? gar nicht <table border="1" style="display: inline-table; text-align: center; width: 150px;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> <td style="width: 20px;">6</td> </tr> </table> sehr stark	1	2	3	4	5	6																								
1	2	3	4	5	6																										
P11	Wurde der Umstand, dass es in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedliche standardsprachliche Normen gibt, in den folgenden Kontexten thematisiert? <table style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 30%;">im Fach Deutsch an der Schule</td> <td style="width: 10%;">gar nicht</td> <td style="width: 40%; text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> <td style="width: 20px;">6</td> </tr> </table> </td> <td style="width: 10%;">sehr stark</td> </tr> <tr> <td>in der Berufsausbildung</td> <td>gar nicht</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> <td style="width: 20px;">6</td> </tr> </table> </td> <td>sehr stark</td> </tr> <tr> <td>in Fortbildungsveranstaltungen</td> <td>gar nicht</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> <td style="width: 20px;">6</td> </tr> </table> </td> <td>sehr stark</td> </tr> </table>	im Fach Deutsch an der Schule	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> <td style="width: 20px;">6</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	sehr stark	in der Berufsausbildung	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> <td style="width: 20px;">6</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	sehr stark	in Fortbildungsveranstaltungen	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> <td style="width: 20px;">6</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	sehr stark
im Fach Deutsch an der Schule	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> <td style="width: 20px;">6</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	sehr stark																						
1	2	3	4	5	6																										
in der Berufsausbildung	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> <td style="width: 20px;">6</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	sehr stark																						
1	2	3	4	5	6																										
in Fortbildungsveranstaltungen	gar nicht	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> <td style="width: 20px;">6</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	sehr stark																						
1	2	3	4	5	6																										
P12	Gerne können Sie mir zum Fragebogen Feedback geben. _____ _____ _____ _____																														

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Zur Vertiefung und Ergänzung dieser Fragebogen-Erhebung sollten darüber hinaus noch einige mündliche Interviews durchgeführt werden. Wenn Sie eventuell für eine kurze persönliche Befragung bereit wären, dann geben Sie bitte Ihre Kontaktdaten bekannt beziehungsweise machen Sie ein entsprechendes Kreuz.

[illegible]

8.2. Abstract

Diese Masterarbeit setzt sich mit der Plurizentrik aus innerösterreichischer Sicht auseinander, mit anderen Worten, wie Lehrende in Österreich mit dem Umstand umgehen, dass es in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedliche standardsprachliche Normen gibt. Da die Plurizentrik im Deutsch als Muttersprache-Unterricht ein eher wenig beforschtes Feld ist – die meisten jüngeren Untersuchungen sind auf Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache gerichtet – wurde versucht durch eine empirische Pilotstudie einen kleinen Beitrag zur weiteren Erforschung dieses Themenkreises zu leisten.

Konkret lautet die der Untersuchung zugrunde liegende Forschungsfrage: Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Standardvarietäten der deutschen Sprache für UnterrichtspraktikantInnen des Fachs Deutsch an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen? Um diese Frage zu beantworten, wurde bei der genannten Zielgruppe im Frühjahr 2012 eine Fragebogenerhebung durchgeführt, deren Ergebnisse in bestehende soziolinguistische Erkenntnisse eingeordnet wurden.

Die zentralen, nach der Durchsicht, der bisher auf diesem Gebiet getätigten Forschung, formulierten Hypothesen, konnten dabei weitestgehend bestätigt werden. So konnte gezeigt werden, dass ein Großteil der BefragungsteilnehmerInnen nur eine sehr grobe Vorstellung von den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprachen hat und ob dieser Norm-Unsicherheit größtenteils unsystematisch korrigiert. Darüber hinaus wird im Unterricht kaum ein bewusster und reflektierter Umgang mit den soziolinguistischen Varietäten betrieben. Dies ist unter anderem auf die fehlende Thematisierung der Varietäten in den verwendeten Lehrwerken, der LehrerInnenaus- und -fortbildung sowie den Lehrplänen zurückzuführen.

Genau an diesen Punkten müsste allerdings angesetzt werden, um für zukünftige SchülerInnengenerationen eine intensive und zielgerichtete Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache – die doch Dreh- und Angelpunkt der Identität ist – zu ermöglichen.

8.3. Lebenslauf des Verfassers

Mag. Mag. Klaus Redl

geboren am 17. Februar 1988 in Linz

ledig, keine Kinder

österreichische Staatsbürgerschaft

Ausbildung:

seit WiSe 2011	Master-Studium DaF/DaZ an der Universität Wien
2007-2011	Französisistik-Diplomstudium, Lehramtsstudium (Französisch / Spanisch) und DaF/DaZ-Modul an der Universität Wien
1998-2006	bilinguales Gymnasium, <i>LISA</i> , Linz (Matura und <i>International Baccalaureate Diploma (IB)</i>)

Publikationsrelevante Berufserfahrung:

seit Oktober 2012	OeAD-Lektor am Institut für deutsche und englische Philologie der Universität von Santiago de Compostela (Spanien)
seit SoSe 2012	diverse Kurse für deutsche Sprache und österreichische Landeskunde an der Diplomatischen Akademie Wien
2011/2012	Unterrichtspraktikum in den Fächern Französisch und Spanisch am pGRg13 in Wien, samt Übernahme von Zusatzstunden
April 2010	Unterrichtspraktikum am Germanistik-Institut der Konstantin-Universität Nitra
Mai 2009	DaF-Projektwochenleitung am Österreich Institut in Krakau