



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Stiefkind Sprachwissenschaft?**

Zur Thematisierung von Sprachwissenschaft im  
Deutschunterricht ab der neunten Schulstufe

Verfasserin

**Ulrike Schlor**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, im Juni 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 362 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Russisch UF Deutsch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka



# Dankesworte

Mein Dank gilt zunächst Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka für seine Unterstützung meines Wunsches, über ein Thema mit schulpraktischem Bezug zu schreiben, seine Hilfe bei der Themenfindung und die sehr entgegenkommende und gewissenhafte Art und Weise seiner Betreuung.

Darüber hinaus danke ich jenen St. Pöltner, Wiener und Linzer Lehrerinnen und Lehrern, die dieses Projekt unterstützt haben, indem sie sich freundlich und geduldig meinen Interviewfragen stellten, und ohne die diese Diplomarbeit nicht zustande gekommen wäre.

Ich danke meiner Familie, die mich während meines gesamten Studiums nicht nur finanziell, sondern auch auf jede andere erdenkliche Weise unterstützt hat.

Bei Tina, Christina und Magda möchte ich mich für deren mentale Unterstützung sowie ihre stets offenen Ohren und aufbauenden Worte zur richtigen Zeit bedanken.

Mein größter Dank gilt aber nicht zuletzt Dominik, dafür, dass er mir immer eine Stütze war und mir jenen Hintergrund bot, vor dem das Entstehen dieser Arbeit erst möglich war und dafür, dass er all die „Nebenwirkungen“ dieses Entstehens geduldig ertragen hat.



# Inhaltsverzeichnis

0.	Einleitung .....	1
1.	Theoretische Grundlagen und Stand der Wissenschaft .....	4
1.1.	Zielsetzungen und Schwerpunkte der Arbeit .....	4
1.1.1.	Forschungsleitende Fragen.....	4
1.1.2.	Sprachwissenschaft im Deutschunterricht – 3 Thesen .....	5
1.1.2.1.	Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft .....	5
1.1.2.2.	Sprachwissenschaft an AHS und BHS .....	7
1.1.2.3.	Im Unterricht präferierte sprachwissenschaftliche Thematiken .....	7
1.1.3.	Schwerpunkt: synchrone und diachrone Varietäten des Deutschen .....	8
1.1.3.1.	Sprachgeschichte .....	10
1.1.3.2.	Sprachwandel .....	10
1.1.3.3.	Plurizentrik des Deutschen .....	11
1.1.3.4.	Innere und äußere Mehrsprachigkeit .....	12
1.2.	Historischer Überblick: von der Ankunft der Linguistik im Deutschunterricht bis heute... 13	13
1.2.1.	Die Siebzigerjahre – Kritik am alten System .....	13
1.2.2.	Kritik an der Kritik und Folgen der Linguistisierung des Deutschunterrichts .....	16
1.3.	Sprachwissenschaft – aber wie? von der Vielzahl sprachwissenschaftlicher Perspektiven auf den Deutschunterricht .....	19
1.3.1.	Sprachwissenschaft als Lehre vom System Sprache .....	19
1.3.2.	Sprachwissenschaft als Kulturwissenschaft .....	20
1.3.3.	Sprachwissenschaft als lexikonorientierte Sprachreflexion .....	21
1.3.4.	Sprachwissenschaft als Vermittlung von Normen .....	23
1.4.	Über den Nutzen der Sprachwissenschaft im Deutschunterricht .....	25
1.4.1.	Legitimationsproblematik .....	25
1.4.2.	Argumente für eine sprachwissenschaftliche Orientierung des Deutschunterrichts .....	26
1.4.2.1.	Sprach- bzw. Textproduktion und -rezeption .....	27
1.4.2.2.	Bewusstmachen von Normen und Konventionen .....	29
1.4.2.3.	Begreifen der eigenen Rolle als Sprachnutzer und -gestalter .....	30
1.4.2.4.	Fremdspracherwerb und Sprachvergleiche .....	30
1.4.2.5.	Schlüsselqualifikationen.....	31
1.5.	Theoretische Forderungen an die Praxis des Deutschunterrichts .....	32
1.5.1.	Grammatik und Normen.....	33
1.5.2.	Wortschatz und Semantik.....	34
1.5.3.	Mündliche Kommunikation .....	35

1.5.4.	Sprachbewusstheit.....	37
1.5.5.	Ausgangspunkte für sprachwissenschaftliche Betrachtungen.....	38
2.	Die Rolle der Sprachwissenschaft im Deutschunterricht aus institutioneller Sicht .....	40
2.1.	Analyse der Lehrpläne.....	40
2.1.1.	Einteilung des Faches in Arbeitsbereiche .....	40
2.1.2.	Lehrplan für die AHS-Oberstufe.....	44
2.1.3.	Lehrplan für Handelsakademien .....	47
2.1.4.	Lehrplan für Höhere Technische Lehranstalten .....	49
2.1.5.	Zusammenfassung: die Lehrpläne im Vergleich.....	50
2.2.	Bildungsstandards und Neue Standardisierte Reife- und Diplomprüfung unter sprachwissenschaftlichem Gesichtspunkt .....	53
2.2.1.	Die Orientierung an Kompetenzen.....	53
2.2.2.	D8-Bildungsstandards .....	54
2.2.3.	D13-Bildungsstandards .....	57
2.2.4.	Die Neue Standardisierte Reife- und Diplomprüfung.....	60
2.3.	Zusammenfassung.....	63
2.3.1.	Umsetzung der theoretischen Forderungen.....	63
2.3.2.	Auswirkungen der neuen Leistungsfeststellungsverfahren auf den Deutschunterricht..	66
3.	Experteninterviews.....	68
3.1.	Zur Wahl der Methode .....	68
3.2.	Analyse und Auswertung der Experteninterviews .....	69
3.2.1.	Sprachwissenschaft in der Lehrerausbildung.....	69
3.2.1.1.	Umfang des sprachwissenschaftlichen Anteils im Studium.....	69
3.2.1.2.	Relevanz des Erlernten für den schulischen Deutschunterricht .....	71
3.2.1.3.	Die persönliche Einstellung gegenüber Sprachwissenschaft und ihre Auswirkungen auf den eigenen Unterricht.....	72
3.2.1.4.	Wünschenswertes .....	74
3.2.2.	Sprachwissenschaft im Deutschunterricht.....	75
3.2.2.1.	Sprachwissenschaftliche Themen im Deutschunterricht.....	75
3.2.2.2.	Die Rolle der Lehrwerke .....	80
3.2.2.3.	Das Interesse der Schülerinnen und Schüler .....	81
3.2.2.4.	Der Anteil der Sprachwissenschaft im Vergleich zu Literaturwissenschaft und Schreibtraining.....	83
3.2.2.5.	Überprüfung des Wissens.....	84
3.2.3.	Diametrale Gegebenheiten im direkten Vergleich .....	86
3.2.3.1.	AHS vs. BHS.....	86
3.2.3.2.	Ältere vs. jüngere Lehrkräfte.....	87

3.2.3.3. Stadt vs. „Land“ .....	88
4. Resümee .....	90
4.1. Überprüfung der aufgestellten Thesen .....	90
4.2. Beantwortung der Forschungsfragen.....	93
Literaturverzeichnis .....	96



# 0. Einleitung

Stiefkind Sprachwissenschaft? Wirklich? Ist die Sprachwissenschaft tatsächlich – wie so oft beklagt<sup>1</sup> – ein Stiefkind des Deutschunterrichts? Und falls dem so sein sollte, warum ist sie das und ist sie es zu Unrecht?

Diesen und weiteren Fragen im Zusammenhang mit dem Auftreten sprachwissenschaftlicher Themen im Deutschunterricht der Oberstufe Allgemeinbildender Höherer Schulen (AHS) und Berufsbildender Höherer Schulen (BHS) – am Beispiel von Handelsakademie (HAK) und Höherer Technischer Lehranstalt (HTL) –, die in aktuellen Publikationen sowie in den Handreichungen zu Bildungsstandards und Neuer Standardisierter Reife- und Diplomprüfung (SRDP) gerne unter dem Begriff „Sprachreflexion“ bzw. „Thematisierung von Sprache“ zusammengefasst werden, möchte diese Arbeit auf den Grund gehen. Der hier genannte Aufgabenbereich des Deutschunterrichts sieht sich darüber hinaus seit jeher der Kritik ausgesetzt, unter dem Deckmäntelchen der Sprachreflexion bzw. der pragmatischen Betrachtung von Sprache nichts anderes als den seit Jahrzehnten etablierten, traditionellen Grammatikunterricht fortzusetzen:

[Dieser] Aufgabenbereich ist der uneinheitlichste und umstrittenste; manche wollen ihn gar in die beiden anderen [Sprechen und Schreiben sowie Äußerungen und Texte verstehen, Anm.] integrieren. Nach Meinung der meisten Lehrer jedoch besteht er schlicht und einfach aus Grammatikunterricht. Offiziell heißt der Bereich schon seit einigen Jahrzehnten „Sprachreflexion“ oder „Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch“. Das hat praktisch wenig geändert: die Tätigkeiten der Lehrer blieben dieselben.<sup>2</sup>

Aufgrund dieses oft gehörten Vorwurfs und der Tatsache, dass auch in der sprachdidaktischen Forschungsliteratur die Behandlung von Grammatik im Deutschunterricht überproportional häufig repräsentiert zu sein scheint, stehen im Zentrum dieser Arbeit sprachwissenschaftliche Themen, die nicht in erster Linie die klassische Grammatik, sondern die diachronen und synchronen Varietäten des Deutschen betreffen – ohne jedoch andere Thematiken völlig außer Acht zu lassen.

An den ersten Teil, der die Zielsetzungen und theoretischen Grundlagen der Arbeit sowie allgemeine Überlegungen zum Thema Sprachwissenschaft und Deutschunterricht und einen kurzen historischen Überblick über die Thematik enthält, schließen eine umfassende Analyse der

---

<sup>1</sup>Vgl. u. a. Neuland (2003), S. 73 u. Dürscheid (1993), S. 3.

<sup>2</sup> Ingendahl (1999), S. 1.

geltenden Lehrpläne für das Fach Deutsch unter Einbezug der Richtlinien zu den Bildungsstandards D8 und D13 sowie der Neuen Standardisierten Reife- und Diplomprüfung an. Den dritten und letzten Teil der Arbeit bildet schließlich die Auswertung von Experteninterviews, die mit Deutschlehrerinnen und -lehrern an AHS und BHS in Wien, Linz und St. Pölten geführt wurden.

Zwar gibt es bereits vergleichbare Untersuchungen (wenngleich etwas älteren Datums) zum Thema Sprachwissenschaft und Deutschunterricht, die sich auf Deutschland beziehen und ihr Hauptaugenmerk jeweils auf die Auswertung von Fragebögen, die an Deutsch- bzw. Deutsch- und Fremdsprachenlehrer verteilt wurden, richten<sup>3</sup>, was Österreich betrifft, ist eine derartige Untersuchung bisher überraschenderweise leider ausständig. Diese Arbeit will mit Hilfe einer Analyse der gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie der exemplarischen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern in Form von Experteninterviews einen kleinen Beitrag zur Schließung dieser Lücke leisten. Dabei liegt der Fokus in erster Linie auf dem Deutschunterricht ab der neunten Schulstufe, was mehrere Gründe hat; auf einen wesentlichen weisen bereits Henrici/Klinger hin: „Nach dem in den meisten Fällen auf eigenen Unterrichtserfahrungen beruhenden Urteil der [...] Lehrer wird die Oberstufe – wenn überhaupt – als der geeignetste [sic!] Ort zur expliziten Behandlung von linguistischen Themen angesehen.“<sup>4</sup> Dies soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Behandlung sprachwissenschaftlicher Themen auch und vor allem in der Unterstufe (sowie bereits in der Volksschule) durchgeführt werden kann und soll. Denn nur auf diese Weise kann der Grundstein für ein linguistisches Interesse der Schülerinnen und Schüler einerseits und ihre schrittweise Heranführung an die Methodik und die verschiedenen Arbeitsweisen der Sprachwissenschaft andererseits gelegt werden. Die Auseinandersetzung mit Sprachwissenschaft kann also auf keinen Fall erst mit dem Eintritt in die Oberstufe beginnen, dieser Zeitrahmen wurde jedoch aus dem Grund gewählt, da hier – im besten Fall – eine gewisse sprachwissenschaftliche Vorbildung bereits gegeben ist bzw. sein sollte und Lehrerinnen und Lehrer bei der Auswahl sprachwissenschaftlicher Themen somit flexibler sind. Darüber hinaus interessiert in dieser Arbeit der Vergleich so unterschiedlicher Schulformen wie Gymnasium, Handelsakademie und Höherer Technischer Lehranstalt.

Diese Arbeit soll prüfen, ob und was die Sprachwissenschaft einem modernen Deutschunterricht – nachdem sie in den 1970er-Jahren mit Furore Einzug in diesen gehalten hat – in Anbetracht der heutigen Anforderungen, Lehr- und Lernziele sowie auch im Hinblick auf neue Bildungsstandards und Methoden der Leistungsfeststellung zu bieten hat, welche Forderungen

---

<sup>3</sup> Vgl. Dürscheid (1993) u. Henrici/Klinger (1976).

<sup>4</sup> Henrici/Klinger (1976), S. 75.

ein solcher Deutschunterricht an die linguistische Forschung stellt und ob es sich bei der Sprachwissenschaft tatsächlich um ein – zu Unrecht vernachlässigtes? – Stiefkind handelt.

# 1. Theoretische Grundlagen und Stand der Wissenschaft

## 1.1. Zielsetzungen und Schwerpunkte der Arbeit

### 1.1.1. Forschungsleitende Fragen

Diese Arbeit, die der von vielen Seiten unterstellten Benachteiligung der Sprachwissenschaft im Deutschunterricht auf den Grund gehen will, nimmt ihren Ausgang an einer exemplarisch ausgewählten Klage über die Abwesenheit linguistischen Wissens bei Maturantinnen und Maturanten:

Schon so einfache kategoriale Unterschiede wie Subjekt und Substantiv, Adjektiv und Adverb können nicht umstandslos bei Studienanfängern im Fach Germanistik vorausgesetzt werden; Kenntnisse über Grammatik-, Sprach- oder Kommunikationstheorien fehlen fast vollständig.<sup>5</sup>

Becker-Mrotzek/Kepser führen diese Entwicklung auf ein Ungleichgewicht der „großen Vier“ (Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts: Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören, Sprachgebrauch und Sprache untersuchen) des Deutschunterrichts zurück, das durch deren Repräsentation bei der abschließenden Prüfung der Sekundarstufe II, dem Abitur bzw. der Matura, noch verstärkt würde.<sup>6</sup> Ausgehend von diesem Missstand führen sie die Konsequenzen einer „sprach- und medienfreien Oberstufe“ aus, wobei sich aus der Vernachlässigung sprachwissenschaftlicher Themen im Unterricht für sie folgender „Teufelskreis“ ergibt:

Eine zweite Konsequenz sehen wir in dem Studienverhalten insbesondere der künftigen Gymnasiallehrer/-innen, die überdurchschnittlich häufig einen Studienswerpunkt im literarischen Bereich zulasten der Linguistik und Sprachdidaktik wählen. [...] [Damit] schließt sich [...] der Kreis, auch im Unterricht literarische Themen zu präferieren.<sup>7</sup>

An dieser Stelle stellt sich nicht nur die Frage, ob Beanstandungen wie diese tatsächlich gerechtfertigt sind, sondern – bei deren positiver Beantwortung – auch jene nach dem Grund für

---

<sup>5</sup>Becker-Mrotzek/Kepser (2010), S. 17.

<sup>6</sup>Vgl. Becker-Mrotzek/Kepser (2010), S. 14.

<sup>7</sup>Becker-Mrotzek/Kepser (2010), S. 17.

einen solchen Stand der Sprachwissenschaft im Deutschunterricht. Die Forschungsfragen, denen diese Arbeit nachgehen möchte, lauten daher wie folgt:

- 1. Werden sprachwissenschaftliche Themen im Vergleich zu literaturwissenschaftlichen im Deutschunterricht tatsächlich vernachlässigt?**
- 2. Worauf lässt sich diese – angenommene – Vernachlässigung zurückführen?**
- 3. Wie können sprachwissenschaftliche Themen im Deutschunterricht auf realitätsnahe und für die Lernenden relevante Weise vermittelt werden?**

### 1.1.2. Sprachwissenschaft im Deutschunterricht – 3 Thesen

Die in 1.1. entwickelten forschungsleitenden Fragen sollen in diesem Kapitel um drei Thesen, den Bereich Sprachwissenschaft und Deutschunterricht betreffend, erweitert werden, die in den Teilen 2 und 3 dieser Arbeit wieder aufgegriffen werden und eine gewisse Strukturierung der in ihnen vorgenommenen Analysen und Auswertungen ermöglichen sollen.

#### 1.1.2.1. Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft

Deutsch als Schulfach war und ist ein Mischfach, das Literatur – deutsche und Weltliteratur – und Sprache – Muttersprache – als Lehrinhalte hat. Je nach Altersstufe der Schüler und Neigung des Lehrers wurde und wird überwiegend Literatur unterrichtet oder die Lehrinhalte sind gleichwertig verteilt.<sup>8</sup>

Die „Neigung des Lehrers“, auf die Bünting/Kochan hier hinweisen, ist zweifelsohne einer der wichtigsten Faktoren bei der Auswahl von Unterrichtsthemen – der Lehrplan lässt Lehrerinnen und Lehrern hierbei nach wie vor relativ freie Hand und bietet einen durchaus großzügigen Rahmen für Interpretationen. Umso interessanter ist es, dass die Autoren ihrem „programmatischen Gemeinschaftswerk“<sup>9</sup> *Linguistik und Deutschunterricht* die Behauptung voranstellen, Sprachwissenschaft könne der Literaturwissenschaft im besten Fall gleichgestellt sein, nicht allerdings mehr Raum als diese einnehmen, wohingegen das Gegenteil sehr wohl

---

<sup>8</sup> Bünting/Kochan (1976), S. 1.

<sup>9</sup> Neuland (2003), S. 78. Neuland kritisiert, dass, obwohl der Titel dieses Werkes endlich eine kohärente Verbindung von Sprachwissenschaft und Schulpraxis versprach, der Band in zwei unvermittelt nebeneinander stehende Kapitel I: Linguistik und II: Deutschunterricht aufgeteilt wurde.

der Fall sein kann – und in der Praxis zumeist auch ist. Wenn nun aber die Gewichtung dieser beiden Aspekte des Deutschunterrichts in erster Linie von den Neigungen der Lehrperson abhängt, wie ist dann die offenbar häufig vorherrschende Abneigung gegenüber der Sprachwissenschaft zu erklären?

Henrici/Klinger führen die Skepsis vieler Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Sprachwissenschaft auf schlechte Erfahrungen in deren eigenem Studium (v. a. im Hinblick auf die theoretischen Aspekte der Sprachwissenschaft), bedingt durch eine „Undurchschaubarkeit des Studienstoffes“ und „mangelhafte Hochschuldidaktik“ zurück.<sup>10</sup> Infolgedessen kommt nun jener „Teufelskreis“ zu tragen, der unter 1.1.1. im Zusammenhang mit Becker-Mrotzek/Kepser bereits angesprochen wurde: Mangelnde Kenntnisse bzw. Skepsis gegenüber sprachwissenschaftlichen Themen führen dazu, dass diese von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht seltener behandelt werden bzw. dass die Lehrperson ihre ablehnende Haltung – möglicherweise unbewusst – auf Schülerinnen und Schüler überträgt. In Bezug auf Lehramtsstudierende des Faches Deutsch hat dies zur Folge, dass ein Großteil von ihnen sich gegen einen sprach- und für einen literaturwissenschaftlichen Studienschwerpunkt entscheidet – und diese Neigung bzw. Abneigung in den eigenen Unterricht weiterträgt.

Risel weist in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse seiner Umfrage unter Lehramtsstudierenden hin, in der 90 Prozent der Befragten angeben, „*einige, viele oder gar gravierende Lücken im Grammatikwissen*“ mit den Extremurteilen, *so gut wie gar kein Grammatikwissen* und *grundlegende Lücken*“<sup>11</sup> zu haben. Hier eröffnet sich ein weiteres Problemfeld, dem sich die Sprachwissenschaft im Unterricht stellen muss: Allzu oft wird sie in erster Linie als Grammatiklehre verstanden und von Schülerinnen und Schülern mit dem Auswendiglernen von schwer Verständlichem mit fragwürdigem Nutzen für die Welt außerhalb der Schule in Verbindung gebracht.

Diese Betrachtungen veranlassen in ihrer Gesamtheit schlussendlich zur Formulierung folgender These: **Sprachwissenschaftliche Themen sind im Deutschunterricht bei Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern gleichermaßen weniger beliebt als literaturwissenschaftliche.**

---

<sup>10</sup> Vgl. Henrici/Klinger (1976), S. 77.

<sup>11</sup> Risel (1999), S. 57.

### 1.1.2.2. Sprachwissenschaft an AHS und BHS

Folgt man nun der ersten These und damit der Annahme, dass Sprachwissenschaft im Deutschunterricht der Oberstufe des Öfteren zugunsten der Literaturwissenschaft vernachlässigt wird, so muss dies in der weiteren Folge für jene Schularten, in denen Deutsch neben anderen Fächern eine eher untergeordnete Rolle spielt und in denen aufgrund der besonderen Spezialisierung der Schülerinnen und Schüler auch im Fach Deutsch eine gewisse fachspezifische Ausrichtung erwünscht ist bzw. in denen weniger Wochenstunden für das Fach zur Verfügung stehen, in noch höherem Maße gelten. Die in dieser Arbeit interessierenden Handelsakademien und Höheren Technischen Lehranstalten verfolgen in der Regel – zumindest zu einem großen Teil – andere Bildungsziele als Allgemeinbildende Höhere Schulen, sind aber bemüht, in „allgemeinbildenden Fächern“ wie Deutsch neben fach- und berufsspezifischen Inhalten auch allgemeinbildende Aspekte zu vermitteln. Davon ausgehend, dass die Kenntnis literaturgeschichtlicher Epochen sowie eines bestimmten literarischen Kanons (auch wenn ein solcher offiziell schon lange nicht mehr existiert) nach wie vor als per se bildungswertig betrachtet und als vielen unverzichtbarer Teil dessen, was gemeinhin als „Allgemeinbildung“ bezeichnet wird, erscheint, ist anzunehmen, dass Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden höheren Schulen die ihnen zur Verfügung stehende Unterrichtszeit eher mit literaturwissenschaftlichen als mit sprachwissenschaftlichen Thematiken füllen, was folgende These nach sich zieht: **Sprachwissenschaftliche Themen werden im Deutschunterricht an BHS deutlich stärker vernachlässigt als an AHS.**

### 1.1.2.3. Im Unterricht präferierte sprachwissenschaftliche Thematiken

Dass sprachwissenschaftliche Themen offenbar weder bei Lehrkräften noch bei Schülerinnen und Schülern auf großes Interesse stoßen, wurde an dieser Stelle bereits besprochen. Die bei den Jugendlichen offenbar aufkeimende Unlust oder Ablehnung, die der Gedanke an Sprachwissenschaft im Deutschunterricht nach sich zieht, kann in vielen Fällen auf die Gleichsetzung von Sprachwissenschaft mit dem Bestimmen von Satzgliedern und Wortarten, dem Analysieren von Satzgefügen und Hauptsatzreihen oder dem Lernen von Lautgesetzen zurückgeführt werden. Dabei wird allerdings häufig vergessen, dass die Sprachwissenschaft dem Deutschunterricht auch noch anderes, weniger Theoretisches zu bieten hat. Themen, die sich ganz allgemein unter den Überschriften „Sprache im sozialen Kontext“ oder „Sprache und

Kommunikation“ subsumieren lassen, wie etwa „Sprache in der Werbung/Politik“, „Jugendsprache“, „Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache“ erfreuen sich bei Schülerinnen und Schülern durchaus großer Beliebtheit<sup>12</sup>, was Henrici/Klinger zum einen auf ihre „Anschaulichkeit und [ihren] Bezug zum Erfahrungsbereich der Schüler“ und zum anderen auf die „mögliche Verwendbarkeit in außerschulischen Situationen“<sup>13</sup> zurückführen, die die Jugendlichen in Bezug auf wort- oder satzbezogene Systemlinguistik offenbar nicht sehen und deshalb mit den Argumenten, sie sei zu theoretisch, sie könnten dahinter keine Anwendbarkeit erkennen oder sie hätte keinen Bezug zu ihrem Erfahrungsbereich ablehnen<sup>14</sup>, womit systematischen Betrachtungen der Sprache keineswegs ihre Berechtigung abgesprochen werden soll, vielmehr sei darauf hingewiesen, dass die Sprachwissenschaft der Schule ein sehr breites Spektrum an Anwendungsbereichen bietet, von denen jene, die im Unterricht oft gar nicht oder nur am Rande behandelt werden, aber einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler haben, sich offenbar größerer Beliebtheit erfreuen als andere. Im Hinblick auf die Bereiche Phonologie und Morphologie merken Bünting/Kochan an, dass diese, „so weit letztere nicht die Semantik einbezieht [...], für die Schule keine große Bedeutung“<sup>15</sup> haben – eine Beobachtung, die bis heute wenig an Gültigkeit verloren hat.

Angesichts dieser Betrachtungen lässt sich für den Bereich „Sprachwissenschaft und Deutschunterricht“ eine weitere These aufstellen: **Pragmatische sprachwissenschaftliche Themen mit Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler werden von diesen deutlich besser aufgenommen, im Unterricht allerdings weniger ausführlich behandelt als grammatikalisch-systematische Betrachtungen von Sprache.**

### 1.1.3.Schwerpunkt: synchrone und diachrone Varietäten des Deutschen

Vierorts wurde und wird, wenn es um Linguistik bzw. Sprachwissenschaft<sup>16</sup> und Unterricht geht, immer in erster Linie die Vermittlung und korrekte Beherrschung der Grammatik gemeint, es gibt aber auch Stimmen in der Literatur, die diese Praxis stark kritisieren. Ingedahl etwa wehrt sich vehement gegen diesen – aus einer Sicht – seit Jahrzehnten unberechtigterweise mitgeschleppten Anachronismus. Er argumentiert, dass grammatische Fragen in der alltagspraktischen Reflexion so gut wie gar nicht vorkommen würden (weshalb auch ein inte-

---

<sup>12</sup>Vgl. Henrici/Klinger (1976), S. 47.

<sup>13</sup>Henrici/Klinger (1976), S. 51.

<sup>14</sup>Vgl. Henrici/Klinger (1976), S. 53.

<sup>15</sup>Bünting/Kochan (1976), S. 43.

<sup>16</sup>Die beiden Bezeichnungen werden in dieser Arbeit synonym gebraucht. Vgl. Lexikon d. Sprachwissenschaft (2008), S. 408-409 u. S. 671-672.

grativer Grammatikunterricht abzulehnen sei) und dass „die Leute“<sup>17</sup> „so gut wie nichts“ von Grammatik wüssten und sie auch nicht brauchen würden.<sup>18</sup>

Ein Stück weit ist Ingendahls Kritik Recht zu geben: Noch immer ist es so, dass Publikationen, die „Sprachdidaktik“, „Linguistik“ oder „Sprachwissenschaft“ im Zusammenhang mit Schule und Deutschunterricht versprechen, in der Regel vor allem unterschiedliche Betrachtungsweisen von Grammatik und deren Vermittlung (in verschiedener Ausprägung) beinhalten. Dies ist insofern teilweise berechtigt, als es sich bei der Beherrschung der Standardsprache und grammatisch korrekten Sprachgebrauchs um traditionell als bildungswertig postulierte Unterrichtsinhalte handelt<sup>19</sup>, deren Vermittlung auch sämtliche Lehrpläne einfordern. Weniger verständlich ist hingegen, dass den oben erwähnten pragmatischen Themen, die bei den Schülerinnen und Schülern offenbar auf größeres Interesse stoßen, sowohl in der Literatur als auch in der unterrichtlichen Praxis bei weitem weniger Platz eingeräumt wird, obwohl sie – nach Henrici/Klinger – den „an den praktischen Problemen der Schulpraxis orientierten Bedürfnissen“<sup>20</sup> eher gerecht zu werden scheinen.

Ingendahl vertritt in dieser Frage zweifelsohne eine Extremposition, die der Grammatik und besonders deren Vermittlung im schulischen Deutschunterricht jegliche Sinnhaftigkeit und damit Berechtigung absprechen möchte. Es sei an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen, dass die Kenntnis bestimmter grammatischer Kategorien und deren Eigenschaften möglicherweise nicht so sehr das Verständnis der Erstsprache, auf jeden Fall aber das Erlernen weiterer Sprachen bzw. den sinnvollen Vergleich zwischen diesen Sprachen ermöglicht – Fähigkeiten, die besonders für heutige Schülerinnen und Schülern, die in einer immer stärker globalisierten Welt aufwachsen und von denen u. a. gefordert wird, zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen zu beherrschen<sup>21</sup>, von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit sind.

Nichtsdestoweniger liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem nicht (in erster Linie) grammatischen Bereich der synchronen und diachronen Varietäten des Deutschen, der Aspekte der Sprachgeschichte, des Sprachwandels, der Plurizentrik des Deutschen sowie innere und äußere

---

<sup>17</sup> Als „die Leute“ bezeichnet Ingendahl all jene, die keine Sprachwissenschaftler sind.

<sup>18</sup> Vgl. Ingendahl (1999), S.10.

<sup>19</sup> Vgl. Neuland (2003), S. 73.

<sup>20</sup> Henrici/Klinger (1976), S. 19. Die Untersuchung von Henrici/Klinger ergab, dass in den Bereichen Soziolinguistik, Pragmalinguistik und Kommunikationstheorie eine verstärkte Selbstaneignung durch die Lehrpersonen stattfand, woraus sie schließen, dass diese Themen im schulpraktischen Alltag von größerem Belang sind als andere.

<sup>21</sup> Vgl. Nogueiras Kurzdarstellung über die Sprachenpolitik der EU (2013).

re Mehrsprachigkeit umfasst, um ihn ein Stück weit aus seinem „Stiefkind-Dasein“ zu befreien.<sup>22</sup>

### 1.1.3.1. Sprachgeschichte

Das Themengebiet Sprachgeschichte wurde und wird als Gegenstand des Deutschunterrichts bereits seit den 1970er-Jahren stark kritisiert. Es steht in dem Ruf, längst überholt zu sein, der Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler alles andere als nahezustehen, und hat deshalb zahlreichen Meinungen zufolge in einem modernen Deutschunterricht wenig Berechtigung. Dass dem nicht so sein muss, zeigt unter anderem Elspaß in seiner Einführung zu dem Themenheft „Neue Sprachgeschichte(n)“<sup>23</sup>, in dem er auf von didaktischer Seite lange vernachlässigte Texte der Alltagsgeschichte wie Gerichtsprotokolle, Rechnungsbücher oder private Briefe und Tagebücher eingeht und sie als „ideale Gelegenheit, Schülerinnen und Schüler über den Weg der eigenen Familien- oder Lokalgeschichte an Texte und Themen der neueren Geschichte wie der Sprachgeschichte heranzuführen“<sup>24</sup>, präsentiert, die sich auch für fächerübergreifenden Unterricht anbietet.

Elspaß zeigt so, dass auch das Thema Sprachgeschichte – vor allem „neuere Sprachgeschichte“ –, wenn es der Lehrperson gelingt, eine persönliche Verbindung der Jugendlichen zum Unterrichtsstoff herzustellen, für den Deutschunterricht durchaus auch weiterhin von Relevanz ist.

### 1.1.3.2. Sprachwandel

Der Themenkreis Sprachwandel ist für den Unterricht insofern von Interesse, als es sich bei seinen Auswirkungen um die in der Öffentlichkeit am stärksten wahrgenommenen linguistischen Phänomene handelt, wobei oft die Meinung vorherrscht, dass jede Veränderung automatisch eine Verschlechterung darstelle.<sup>25</sup> Besonders die Sprache Jugendlicher steht in diesem Zusammenhang immer wieder in der Kritik, „verroht“ oder „primitiv“ zu sein und diese

---

<sup>22</sup> Vgl. die Untersuchung von Dürscheid, die ergeben hat, dass pragmatische sprachwissenschaftliche Themen wie die Leistung von Alltags- und Standardsprache, Kindersprache oder Manipulation durch Sprache im Deutschunterricht nur eine verhältnismäßig kleine Rolle spielen. Vgl. Dürscheid (1993), S. 44-49.

<sup>23</sup> Der Deutschunterricht 3/2007.

<sup>24</sup> Elspaß (2007), S. 5.

<sup>25</sup> Vgl. Rieder (2001), S. 12.

Eigenschaften in die „Sprache der Allgemeinheit“ (so es diese geben sollte) zu tragen. Um Schülerinnen und Schüler einerseits zu befähigen, am öffentlichen Diskurs teilzunehmen und ihnen darüber hinaus bewusst zu machen, dass es sich bei Sprache um ein zu jedem Zeitpunkt veränderliches Gebilde handelt, an dessen Veränderung sie selbst als Sprachnutzerinnen und -nutzer aktiv teilnehmen, ist es notwendig, das Phänomen Sprachwandel im Unterricht auf verschiedenen Ebenen zu beleuchten. Welche Auswirkungen das dadurch entstehende Sprachbewusstsein haben kann und soll, beschreibt Rieder wie folgt:

Sprachlicher Wandel ist unvermeidlich. Die Änderung der Sprache ist immer Ausdruck der Änderung der Gesellschaft. In einer multikulturellen Gesellschaft wie der unseren ist starkes Sprachbewusstsein gepaart mit Offenheit und Toleranz sehr wichtig. Das bedeutet: In Schulen müssen Wissen und Ressourcen für die Vermittlung eines gemeinsamen Standards vorhanden sein, aber zugleich muss der Wert sprachlicher Vielfalt anerkannt und gesichert werden. Das wäre der beste und wirksamste Schutz gegen emotionale Angriffe und Ausritte gegen neue Wörter, Bedeutungen, Aussprachenormen und grammatische Konstruktionen.<sup>26</sup>

Auch Elspaß weist darauf hin, dass „gerade ‚Entwicklungstendenzen in der Gegenwartssprache‘ ein ideales Experimentierfeld für Schülerinnen und Schüler [sind], in dem sie [...] beobachtend, forschend und reflektierend Sprache als etwas Geschichtliches erfahren können.“<sup>27</sup>

### 1.1.3.3. Plurizentrik des Deutschen

Was in den Deutsch-als-Fremd- und -Zweitsprache-Unterricht bereits vor einiger Zeit Einzug gehalten hat und dort nun verstärkt thematisiert wird, nämlich die Plurizentrik der deutschen Sprache, ist im muttersprachlichen Deutschunterricht bisher noch kaum bis gar nicht angekommen. Hinweise auf oder gar Beispiele für eine Thematisierung der unterschiedlichen deutschen Standards sucht man in der fachdidaktischen Literatur beinahe vergebens<sup>28</sup>, obwohl eine solche gerade hierzulande wünschenswert wäre, um die Position der österreichischen Standardsprache, die von vielen Jugendlichen unter dem Einfluss bundesdeutscher Medien oft nur als dialektale oder umgangssprachliche Variante wahrgenommen wird, zu stärken. Darüber hinaus ist es ein großes Versäumnis der Fachdidaktik, Varietäten, die möglicherweise nicht direkt an den eigenen Sprachraum angrenzen, aus unterrichtlichen Betrachtungen auszu-

---

<sup>26</sup> Rieder (2001), S. 13.

<sup>27</sup> Elspaß (2007), S. 5.

<sup>28</sup> Vgl. als erste Annäherung an das Thema Neuland (2006), Kap. 2. 1.: Nationale Varietäten, S. 97-148. Auch hier ist allerdings kaum ein didaktischer Bezug (mit Ausnahme der DaF-Didaktik) feststellbar.

schließen. Als deutsche/r Muttersprachler/in ist man in der glücklichen Situation, sich in einem sehr großen, grenzübergreifenden Sprachraum verständigen zu können – wenn man es denn kann und wenn man die anderen auch versteht. Die allerorts geforderte individuelle Mehrsprachigkeit sollte keinesfalls vor den unterschiedlichen Varianten und Varietäten des Deutschen Halt machen, nicht zuletzt aus dem Grund, dass sich auf diesem Wege auch weiterführende Verbindungen zu sprachgeschichtlichen (z. B. in Zusammenhang mit alemannischen Varietäten) oder sprachvergleichenden Betrachtungen (z. B. bezogen auf plattdeutsche Varietäten und deren Verbindung zum Niederländischen oder Englischen) anbieten.

#### 1.1.3.4. Innere und äußere Mehrsprachigkeit

Dieses letzte große Themenfeld ist möglicherweise jenes mit der größten Relevanz für den Deutschunterricht, da es den Lebensalltag jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin unmittelbar berührt. Sowohl innerer als auch äußerer Mehrsprachigkeit begegnen Jugendliche jeden Tag – nicht nur aufgrund der in vielen Klassen vorhandenen Sprachenvielfalt, sondern auch im außerschulischen Kontakt in ihrem Freundeskreis, ihrer Familie oder durch den Konsum verschiedener Medien. Innere Mehrsprachigkeit ist bei jeder Person vorhanden, allerdings in individuell ausgeprägter Form. Die meisten Schülerinnen und Schüler sprechen im Unterricht ganz selbstverständlich anders als zu Hause, mit ihren Eltern anders als mit ihren Geschwistern und über schulisch-fachliche Themen anders als über ihre Lieblingsmusik, allerdings ist ihnen diese Vielfalt an Registern sehr oft nicht bewusst.<sup>29</sup> Sie dabei zu unterstützen, diese zahlreichen Möglichkeiten des Ausdrucks wahrzunehmen und sich ihrer zu bedienen, ist eine der zentralen Aufgaben der Schule:

Sich der Vielfalt muttersprachlicher Erscheinungsweisen bewußt zu werden und dabei einen *eigenen, individuellen Sprachgebrauch* auszubilden, das ist eine wesentliche Entwicklungsaufgabe von Kindern und Jugendlichen, die sie mit Hilfe der Schule zu bewältigen haben. Dazu gehört, dass Kinder und Jugendliche sich dieser sprachlichen Vielfalt bewußt werden und unterschiedliche Sprachgebräuche mit ihren Funktions- und Wirkungsweisen erkennen und unterscheiden lernen. Der Erwerb einer solchen bewußten sprachlichen Handlungsfähigkeit wird in der Deutschdidaktik mit dem Lernziel „Reflexiver Sprachgebrauch“ bezeichnet.<sup>30</sup>

Dieser „Reflexive Sprachgebrauch“ begegnet uns als eines der wichtigsten Lernziele auch in den Lehrplänen der AHS, HAK und HTL sowie in den Bildungsstandards und ist in Anbetracht einer gewissen „Dialektrenaissance“, die Neuland feststellt, und der Tatsache, dass ge-

---

<sup>29</sup> Vgl. Neuland (1994), S. 28.

<sup>30</sup> Neuland (1994), S. 28-29.

rade die Sprache der Jugendlichen seit jeher als eine „Quelle der Erneuerung“ der Standardsprachen gilt<sup>31</sup>, für Schülerinnen und Schüler sowohl relevant als auch interessant.

## 1.2. Historischer Überblick: von der Ankunft der Linguistik im Deutschunterricht bis heute

Die Geschichte der Sprachwissenschaft im Deutschunterricht ist trotz ihrer relativen Kürze eine bereits durchaus wechselvolle, was sich auch auf die heutige Wahrnehmung von Sprachwissenschaft im Deutschunterricht auswirkt. Diese sollte auf jeden Fall im Lichte ihrer Entwicklung während der letzten Jahrzehnte gesehen werden, insbesondere insofern, als jene Zeit, in die die Ausbildung vieler heute unterrichtender Deutschlehrkräfte fällt, ebenfalls als Teil dieser Geschichte gesehen werden muss und deren Perspektive auf den Gegenstand zu großen Teilen geprägt hat.

Aus diesen Gründen soll die historische Dimension der Beziehung von Deutschunterricht und Linguistik im folgenden Kapitel überblicksartig dargestellt werden.

### 1.2.1. Die Siebzigerjahre – Kritik am alten System

Bis in die Siebzigerjahre des letzten Jahrhunderts lag das Hauptaugenmerk sprachwissenschaftlicher Tätigkeit im schulischen Deutschunterricht ganz klar auf der Vermittlung des schulgrammatischen Systems, auf „Grammatikunterricht“, den Tegge als „bei Schülern und Lehrern [...] gleichermaßen unbeliebt“ beschreibt, da er „als ‚trocken‘ und langweilig empfunden wurde und seine Funktion nicht unbedingt einsichtig erschien“. Die Frage nach seinem Sinn wurde stets mit seinem hohen Bildungswert beantwortet, „die klassische Begründung für [seine] Notwendigkeit [...] knüpfte am fehlerhaften, ungrammatischen Sprachverhalten der Schüler an“<sup>32</sup>.

Einen weiteren Schwerpunkt sprachwissenschaftlicher Betrachtungen stellte die Auseinandersetzung mit Sprachgeschichte – ganz in der Tradition der Junggrammatiker – im Sinne des Lernens von Lautgesetzen und der Herkunft und Entwicklung der indogermanischen Sprachen dar. Bünting/Kochan teilen die Thematisierung von Sprachwissenschaft im Deutschun-

---

<sup>31</sup> Vgl. Neuland (1994), S.38-39.

<sup>32</sup> Tegge (1975), S. 400.

terricht jener Zeit dementsprechend in folgende Kategorien ein: Sprachbetrachtung (die oft auch unter dem Begriff „Sprachlehre“ zu finden ist und Grammatikunterricht meint), Sprachkunde (die Beschäftigung mit dem Wortbestand der Sprache, auch im Hinblick auf historische und etymologische Aspekte) und Stilbildung (Aufsatzerziehung), wobei der Sprachbetrachtung Vorrang vor den beiden anderen Kategorien gegeben werden müsse, da „Anregungen der Sprachwissenschaft besonders deutlich im Bereich der Grammatik zutage treten“.<sup>33</sup>

Die Kritik an diesem traditionellen Deutschunterricht bzw. dessen sprachwissenschaftlicher Komponente, die bereits ab dem Ende der 1960er-Jahre einsetzte und sich während des darauf folgenden Jahrzehnts verstärkte, traf das alte System auf mehreren Ebenen zugleich: Man stellte fest, dass das sture Auswendiglernen und Einüben grammatischer Strukturen und Termini, dessen Unabdingbarkeit ja mit dem fehlerhaften Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler begründet wurde, die Fehler in der eigenen Textproduktion keineswegs beseitigte. In einer frühen Ausgabe von *Der Deutschunterricht* wurde bereits 1954 Folgendes festgehalten:

Grammatikfehler entstehen, wo nicht genug und nicht gut und ernsthaft genug gesprochen und vernommen wird. Man bekämpft sie nicht direkt durch Grammatikregeln, sondern indirekt durch qualitative und quantitative Steigerung des Sprachumsatzes, den der gegebene Unterrichtsgegenstand verlangt.<sup>34</sup>

Neben dieser Kritik an dem jahrzehntelangen sturen Festhalten an der Schulgrammatik und dem Vorwurf, das in der Schule Gelernte hätte keinerlei Nutzen für den Alltag oder das außerschulische Leben, wurde der Deutschunterricht von vielen Seiten beschuldigt, – „schichtbedingte“ – Ungleichheiten zwischen Jugendlichen noch zu verstärken und so zur Beibehaltung des Status quo beizutragen, indem er „die Bedingungen zwischenmenschlicher Verständigung als sozialem Handeln nicht genug berücksichtig[e], [...] dadurch bestimmte Schülergruppen benachteilig[e]“<sup>35</sup> und so die sozialen Aufstiegschancen Jugendlicher aus bildungsfernen Schichten verringere. Die in der Folge einsetzende Linguistisierung des Deutschunterrichts fand unter dem Einfluss eines gesellschaftspolitisch engagierten Umdenkens statt. Es etablierte sich eine politisch motivierte Sprachdidaktik, deren Ziel es war „den Schüler als soziales und kommunikatives Wesen zur Emanzipation zu befähigen. Eine solche Sprachpolitik begreift Deutschunterricht als Politikum und versteht Linguistik sozialwissenschaftlich“<sup>36</sup>.

Die oben genannten Vorwürfe begründeten demnach die Forderung nach einem sowohl emanzipatorischen als auch kompensatorischen Sprachunterricht, der großes Gewicht vor

---

<sup>33</sup> Bunting/Kochan (1976), S. 110.

<sup>34</sup> Pfeleiderer (1954), S. 30. Vgl. auch Ingendahl (1999), S. 141.

<sup>35</sup> Vgl. Sprache und Sprechen, 5. Schuljahr, Lehrerband, S. 8. Zit. n. Tegge (1975), S. 408.

<sup>36</sup> Bunting/Kochan (1976), S. 123.

allem auf die – nach Meinung der Kritiker lange zu kurz gekommene – mündliche Ausdrucksform legen sollte. Neben dieser Forcierung der Mündlichkeit und pragmatischer Ansätze, die u. a. den Einbezug von Kommunikationstheorien in den Deutschunterricht und die „Sprache heutiger Schüler [...] oder die Funktion der Sprache am Arbeitsplatz, in einem literarischen Text oder in der Werbung“<sup>37</sup> als Ausgangspunkt für sprachwissenschaftliche Betrachtungen forderten, hielten auch neue Grammatikmodelle – allen voran Chomskys Generative Grammatik – Einzug in den Unterricht, die sich bei den Kritikern des alten Systems großer Beliebtheit erfreuten, da man nicht generell die systematische Betrachtung von Sprache im Unterricht ablehnte, sondern nur die traditionelle Art und Weise derselben. Grammatikwissen wurde – obwohl die Normorientierung des schulischen Ansatzes der Sprachreflexion schon damals kritisiert wurde – im Sinne eines kompensatorischen Sprachunterrichts durchaus als „Herrschaftswissen“<sup>38</sup>, betrachtet, das es galt, Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten zu vermitteln, um ihre Aufstiegschancen und ihre gesellschaftliche Teilhabe zu sichern.

Die aufstrebende Linguistik bot Ende der 1960er-Jahre neue Zugänge, die sich „durch den hohen Grad [ihrer] methodischen Stringenz und [die] Formalität [ihrer] Verfahren“ auszeichneten, weshalb es „selbstverständlich [erschien], ihre Integration in den Unterricht zu fordern“<sup>39</sup>. Von diesen neuen Perspektiven auf das System Sprache versprach man sich in erster Linie größere Anschaulichkeit und in weiterer Folge die Möglichkeit der „Einsicht in den Bau der Sprache“<sup>40</sup>, die nun statt des bisherigen Regellernens das vorrangige Lernziel des Grammatikunterrichts darstellte: „Grammatik [sollte] jetzt nicht mehr *gelernt* werden, sondern grammatische Zusammenhänge sollten *erkannt* werden.“<sup>41</sup> Dieses induktive Vorgehen anstelle des bisher vorherrschenden expliziten, deduktiven Zugangs war eine der Hauptforderungen jener Stimmen, die eine Erneuerung der schulischen Grammatikvermittlung verlangten.<sup>42</sup>

Die hier dargestellten Entwicklungen können in ihrer Gesamtheit zusammen mit den durch sie hervorgerufenen „Begleiterscheinungen“ wie etwa der Gründung von Fachzeitschriften zum Thema Sprachwissenschaft und Didaktik<sup>43</sup> als „Ankunft der Linguistik im Deutschunterricht“ beschrieben werden. Auch wenn, wie im Folgenden ausgeführt werden wird, nicht alle Errun-

---

<sup>37</sup> Bunting/Kochan (1976), S. 28.

<sup>38</sup> Bunting/Kochan (1976), S. 168. Bunting/Kochan wollen Grammatikunterweisungen als Teilbereich sozialen Lernens verstanden wissen; sie sollten keinesfalls mit Anpassungsmechanismen an Sprachnorm und Sprachkonvention verwechselt werden, sondern seien eher als „Vermittlung von Herrschaftswissen“ zu verstehen.

<sup>39</sup> Tegge (1975), S. 403.

<sup>40</sup> Tegge (1975), S. 401.

<sup>41</sup> Tegge (1975), S. 401.

<sup>42</sup> Vgl. Tegge (1975), S. 401.

<sup>43</sup> Vgl. Neuland (2003), S. 74-75. Neuland bezieht sich auf die Gründung der Zeitschriften *Linguistik und Didaktik* sowie *Diskussion Deutsch*, deren Ersta Ausgaben jeweils 1970 erschienen.

genschaften dieser Zeit im Deutschunterricht haltbar waren, so hat sich doch aus dem Leitbild, nicht mehr „Unterricht in der Sprache“, sondern „Unterricht über Sprache“<sup>44</sup> zu machen, der Arbeitsbereich „Reflexion über Sprache“ entwickelt, der bis heute einen zentralen Platz in der Sprachdidaktik einnimmt und den bis dahin vorherrschenden Sprachbegriff um sprachliches Handeln, Sprachvariationen und die Funktionen und Wirkungen von Sprache und Kommunikation erweitert hat.<sup>45</sup>

### 1.2.2. Kritik an der Kritik und Folgen der Linguistisierung des Deutschunterrichts

Die Linguistisierung des Deutschunterrichts in den 1970er-Jahren brachte zunächst mit sich, dass sowohl der Unterricht als auch die dafür vorgesehenen Lehrbücher sich sehr stark an den jeweiligen Richtungen der Sprachwissenschaft orientierten und „versuch[t]en, deren Fachinhalte in den Sprachunterricht zu integrieren“<sup>46</sup>. Dieser Versuch musste allerdings häufig daran scheitern, dass die Arbeiten von Theoretikern wie Chomsky nicht auf unterrichtspraktische Bedürfnisse hin ausgelegt waren und für diese auch nur wenig brachten. Dass Chomskys Theorien dennoch den Weg in den Großteil der Klassenzimmer der damaligen Zeit fanden, führen Henrici/Klinger auf „eine unkontrollierte Rezeption linguistischer Forschungsergebnisse während der Hochkonjunktur der Linguistik und entsprechende daran geknüpfte Hoffnungen“<sup>47</sup> zurück.

Die in den Klassenzimmern stattfindenden Neuerungen führten zu einer gewissen Verwissenschaftlichung des Deutschunterrichts, da sie bereits jüngeren Kindern ein relativ hohes Maß an Abstraktion abverlangten, wobei sprachliches Material sehr oft von seinem ursprünglichen Kontext losgelöst betrachtet wurde oder nichtsprachliche und paralinguistische Aspekte aus der Analyse ausgeklammert wurden. Dieses Vorgehen hatte mit den „eingeforderten Sprachereferenzen der Schüler als Ausgangspunkt für Sprachreflexion sowie mit der kritischen Analyse der in Sprache eingebundenen sozialen Erfahrungen kaum mehr zu tun“<sup>48</sup> und führte dazu, dass der Wert des Erlernen für Schülerinnen und Schüler weniger und weniger nachvollziehbar wurde und sie keine Parallelen zu ihrer Lebenswirklichkeit erkennen konnten. Auch Tegge kritisiert, dass für jene Probleme des Sprachunterrichts, die in der Kommunikations-

---

<sup>44</sup> Tegge (1975), S. 402-403.

<sup>45</sup> Vgl. Neuland (1994), S. 29.

<sup>46</sup> Tegge (1975), S. 405.

<sup>47</sup> Henrici/Klinger (1976), S. 24.

<sup>48</sup> Neuland (1994), S. 30.

und Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler liegen und daher eine Thematisierung von Grammatik erst begründen und motivieren würden, „keine sinnvollen Bearbeitungs- und Lösungsmöglichkeiten gesucht“ wurden. Den Jugendlichen bliebe nur „die Beschäftigung mit abstrakten, inhaltsleeren Strukturen“.<sup>49</sup>

Die Begeisterung für das neue System, die neuen Methoden, von denen man sich eine klarere Einsicht in das System Sprache und neue Motivation für die Auseinandersetzung mit deren formalen Kriterien erhofft hatte, schlug nun in das Gegenteil um: Die neuen Regeln, das Lernen von Theorien, mit Hilfe derer Sprache als Struktur und System begriffen werden sollte, waren in der weiteren Folge ebenso Selbstzweck wie zuvor das Auswendiglernen grammatischer Formen. Von letzterem hatte man zuvor behauptet, es würde den Schülerinnen und Schülern in der Verbesserung ihres Sprachverhaltens nur wenig helfen – ganz im Gegensatz zur Einsichtgewinnung in den Bau der Sprache, die man mit Hilfe der neuen Methoden erreichen wollte und die sich aber aufgrund ihrer starren Methodik und Formalität ebenfalls verselbstständigte.<sup>50</sup> Zusätzlich zu der Kritik am Unterricht, dem man erneut die Beschäftigung mit Grammatik als reinen Selbstzweck, in dem wie bereits zuvor die Inhalte hinter der Terminologie verschwinden würden vorwarf, hielt man auch den neuen Lehrwerken vor, sie wären – etwa durch umgangssprachliche Texte, Werbetexte und Wallraff-Reportagen – nur oberflächlich modernisiert worden. Der in gesellschaftlicher Hinsicht oft sehr brisante wie interessante Inhalt werde aber nicht thematisiert; vielmehr dienten die Texte wie auch zuvor lediglich als Grundlage für grammatische und linguistische Analysen.<sup>51</sup>

Ein weiteres schwerwiegendes Problem bei der praktischen Umsetzung der neuen Methoden stellte die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer dar, die im Allgemeinen wenig bis keine Vorbereitung auf das nun Geforderte geboten hatte. Da die Linguistik in den 1970er-Jahren ein relativ neuer Wissenschaftszweig war, der sich auch an den Universitäten erst mit einiger Verzögerung durchsetzte<sup>52</sup>, war die Mehrheit der unterrichtenden Lehrkräfte in ihrer Ausbildung weder mit den neuen Theorien noch mit deren Didaktisierung in Kontakt gekommen<sup>53</sup> und sah sich daher nicht selten etwas überfordert mit den neuen Unterrichtsmaterialien allein gelassen.

Diese Faktoren führten schließlich dazu, dass der Linguistik bereits nach relativ kurzer Zeit ihre Berechtigung bzw. Nützlichkeit für den Deutschunterricht wieder abgesprochen wurde

---

<sup>49</sup> Tegge (1975), S. 413.

<sup>50</sup> Vgl. Tegge (1975), S. 405.

<sup>51</sup> Vgl. Tegge (1975), S. 399.

<sup>52</sup> Vgl. Polenz (1969), S. 153-154. Polenz kritisiert die in den 1960er-Jahren mancherorts übliche Praxis, sprachwissenschaftliche Seminare – so diese angeboten wurden – einer der beiden Abteilungen Alt- und Neugermanistik zuzuordnen, in die das Fach üblicherweise gegliedert wurde.

<sup>53</sup> Vgl. Dürscheid (1993), S. 61-64.

und sich die anfangs sehr euphorische Haltung in eine stark ablehnende verwandelte. Bei Tegge wird die Linguistisierung „für einen Sprachunterricht, der nicht bei der Behandlung von formalen Problemstellungen stehen bleiben will“<sup>54</sup>, bereits 1975 für „wenig brauchbar“ erklärt, Neuland formulierte später zugespitzt, die Linguistisierung des Deutschunterrichts habe alte Probleme verstärkt, weil sie zu mehr systematisiertem Grammatikunterricht nach strukturalistischem Vorbild und schließlich zu dem allorts laut werdenden Ruf „Linguistik aus der Schule!“ führte.<sup>55</sup>

Die seit der pragmatischen Wende in der Linguistik bzw. seit der kommunikativen Wende in der Didaktik erarbeiteten Lernbereiche des Sprechens und der mündlichen Kommunikation blieben dem Deutschunterricht allerdings erhalten und zählen bis heute zu seinen wichtigsten Säulen, obwohl seit Mitte der 1980er-Jahre ein gewisser Rückgang bzw. Stillstand in diesem Bereich zu bemerken ist. Zu dieser Zeit läutete ein von vielen Seiten beklagter „Verlust der Schriftkultur“ eine neuerliche Wende zur Forcierung der Schriftlichkeit im Deutschunterricht ein, deren Auswirkungen bis heute bemerkbar sind.<sup>56</sup>

Die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf jenen Teil des Unterrichts, der sich ganz allgemein mit Sprache bzw. deren Normen und Richtigkeit beschäftigt, lassen sich wie folgt zusammenfassen: Trotz aller Reformbestrebungen und methodischer sowie didaktischer Neuerungen im Deutschunterricht blieben die Beherrschung der Hochsprache und grammatisch korrekter Sprachgebrauch bis heute „als bildungswertig postulierte Unterrichtsinhalte“<sup>57</sup>, durch deren Nichtbeherrschung sich der einzelne Sprachnutzer in vielen Situationen schnell disqualifizieren kann. Dazu kommt die Verwirrung, die sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Jugendlichen besteht, wenn grammatische Schemata bzw. Auflistungen aufgrund ihres schlechten Rufes und des verstaubten Images, das ihnen anhaftet, im Unterricht gar nicht mehr oder – im Sinne eines „integrativen Unterrichts, der die Schüler besonders motivieren soll“ nur noch „verschleiert“ präsentiert werden. Dies sei auch der Grund dafür, so Dürscheid, „warum viele Studenten in linguistischen Proseminaren angeben, sie hätten die meisten der benutzten Termini noch nie gehört – sogar, wenn es sich um Begriffe aus der traditionellen Schulgrammatik handelt“<sup>58</sup> und generell nicht das Gefühl hätten, überhaupt Grammatik gelernt zu haben.

---

<sup>54</sup> Tegge (1975), S. 417.

<sup>55</sup> Vgl. Neuland (2003), S. 81.

<sup>56</sup> Vgl. Neuland (2003), S. 83-84.

<sup>57</sup> Neuland (2003), S. 73.

<sup>58</sup> Dürscheid (1993), S. 53. Diese Beobachtung deckt sich sowohl mit den Ergebnissen der Umfrage zum Grammatikwissen von Lehramtsstudenten von Risel (1999) (vgl. Kap. 1.2.1.) als auch mit der Kritik von Becker-Mrotzek/Kepser (2010) (vgl. Kap. 1.1.1.).

Neben dieser „Vorsicht“, die sich im heutigen Unterricht im Umgang mit grammatischen Themen oftmals beobachten lässt, bleiben aber auch andere Perspektiven, die sich deutlich durchgesetzt haben und dem allgemeinen Konsens von Deutschlehrkräften, Lehrplanerstellern und Schulbuchautoren unserer Zeit entsprechen. Es sind dies unter anderem das Transparentmachen der Funktionalität grammatischer Erscheinungen, die Berücksichtigung der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler als Beispielreservoir sowie die verstärkte Nutzung konkreter grammatischer Schwächen der Jugendlichen für grammatische Analysen.<sup>59</sup>

### 1.3. Sprachwissenschaft – aber wie? von der Vielzahl sprachwissenschaftlicher Perspektiven auf den Deutschunterricht

Wird von Sprachwissenschaft im Deutschunterricht gesprochen, so stellt sich – insbesondere nach der Betrachtung der unterschiedlichen Forderungen, die im Laufe seiner Geschichte an ihn gestellt wurden – zunächst die Frage: Von welcher Art bzw. Ausrichtung von Sprachwissenschaft wird gesprochen? Die Auffassungen jener, die eine verstärkte Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlichen Themen im Deutschunterricht fordern, sind breit gestreut, ihre Prioritäten alles andere als identisch.

#### 1.3.1. Sprachwissenschaft als Lehre vom System Sprache

Jene Ansicht, die bis in die Siebzigerjahre des letzten Jahrhunderts vorherrschte und den sprachwissenschaftlichen Aspekt von Unterricht vor allem in der Auseinandersetzung mit grammatischen Phänomenen sah bzw. die durch die Linguistisierungswelle hervorgerufene Auffassung, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler müsse (mit Hilfe neuer linguistischer Modelle) auf den systematischen Aspekt von Sprache und deren Eigenschaft als Ordnungsgefüge gelenkt werden, gilt heute zwar vielen offiziell als überholt, dennoch behauptet der Grammatikunterricht (oftmals sogar begleitet von „Grammatiktests“ oder „Grammatikschularbeiten“) an vielen österreichischen Schulen seit Jahrzehnten seinen Platz. Diese Auffassung von für den Unterricht geeigneter bzw. nützlicher Sprachwissenschaft orientiert sich zum einen sehr oft an Argumenten der wissenschaftspropädeutischen Funktion, die die Mittelschulen als „Zulieferschulen“ der Hochschulen erfüllen müssten<sup>60</sup>, zum anderen

---

<sup>59</sup> Neuland (2003), S. 83.

<sup>60</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Kepser (2010), S. 17.

aber auch an den Forderungen einer durchaus (sprach-)kritischen Öffentlichkeit, die streng an ihren seit Jahrzehnten als bildungswertig geltenden Unterrichtsinhalten festhält.<sup>61</sup>

Obwohl „reiner“ Grammatikunterricht mittlerweile als unmodern gilt und in vielen Klassenzimmern verpönt ist, nimmt die sogenannte „Sprachrichtigkeit“ – die nun durch integrativen Grammatikunterricht erreicht werden soll – in allen Lehrplänen der Unter- wie der Oberstufe nach wie vor einen sehr prominenten Platz ein<sup>62</sup>, woran sich auch in der näheren Zukunft wenig ändern wird.

### 1.3.2. Sprachwissenschaft als Kulturwissenschaft

Eine sich davon deutlich unterscheidende Perspektive nehmen jene Stimmen ein, die für die Sprachwissenschaft im Deutschunterricht eine vorrangig kulturwissenschaftliche Ausrichtung fordern. Diese Ansicht wird in modernen Publikationen zu der Thematik von der überwiegenden Mehrheit der Autorinnen und Autoren vertreten.

So weist etwa Gardt darauf hin, dass Sprachwissenschaft unter kulturwissenschaftlichem Aspekt besonders für die Schule interessant sei und betont die Vorteile einer solchen Herangehensweise: Den Schülerinnen und Schülern werde so ermöglicht, sich nicht nur mit „trockener“ Grammatik, Syntax oder mit Lautgesetzen auseinanderzusetzen, sondern sie bekämen eine umfassenderes Bild, das ihnen – anders als das atomistische Analysieren einzelner sprachlicher Phänomene – erlaube, größere Zusammenhänge zu erkennen. Er plädiert dafür, stets auch den Aspekt des „Warum“ zu betonen, im Zusammenhang mit Sprachwandel also z.B. zu fragen: „Warum hat dieser Sprachwandel stattgefunden? Was sind die möglichen Ursachen dafür?“ Als Beispiel dafür führt er Luthers Übersetzung der Bibel an, die aufgrund dessen (theologischen) Weltbilds entstanden ist und die ihren Widerhall auch noch im heutigen Sprachgebrauch findet. Gardt stützt sich darauf, dass „die Reflexion über Sprache [...] aufs Engste verknüpft mit kulturellen Zusammenhängen, mit theologischen und politischen Fragen der Zeit“<sup>63</sup> ist und betont, wie wichtig es ist, Schülerinnen und Schülern zu vermitteln,

dass Veränderungen im Sprachsystem keine irgendwie natürlichen, dem Zugriff des Menschen entzogenen Ursachen haben, [sondern] bisweilen sogar durch ganz explizite Reflexionen und Diskussionen über das betreffende sprachliche Phänomen begleitet und gelenkt, wenn nicht gar initiiert werden (als Beispiel sei auf die

---

<sup>61</sup> Vgl. Neuland (1994), S. 37.

<sup>62</sup> Vgl. LP der AHS, S. 4-5, LP der HAK, S. 10-12 u. LP der HTL, S. 6.

<sup>63</sup> Gardt (2003), S. 275.

Wechselwirkung der Fremdwortdiskussion und der tatsächlichen Präsenz von Fremdwörtern im Sprachsystem zu verschiedenen Zeiten verwiesen [...]).<sup>64</sup>

Er räumt allerdings ein, dass sich nicht jedes sprachwissenschaftliche Phänomen gleichermaßen kulturell interpretieren lasse und gesteht in der Folge systemlinguistischer Sprachwissenschaft im Unterricht die gleiche Berechtigung zu wie kulturbezogener.<sup>65</sup>

Für eine generell kulturwissenschaftliche Ausrichtung des Faches Deutsch spricht sich Rösch aus, da dies nicht nur zu einer „Demokratisierung des Kulturverständnisses“ im Sinne eines überwiegend deskriptiven und weniger normativen Verständnisses von Sprache und Literatur führe, sondern in der weiteren Folge eine „Ausweitung der Lerngegenstände auf Pop-Kultur und -Literatur, mediale Inszenierungen, Jugendsprache/n, Ethnolekte, Email-Konversation etc.“<sup>66</sup> erlauben würde.

Die kulturwissenschaftliche Ausprägung der Sprachwissenschaft verdankt ihre Bevorzugung vor systemlinguistischen Ansätzen in der modernen Sprachdidaktik nicht zuletzt neueren Ansätzen in der Soziolinguistik und der Pragmatik, „in denen Sprache nicht (mehr) allein durch die äußeren Bedingungen determiniert erscheint, sondern als Mittel zur Durchsetzung von Sprecherintentionen und zur sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten in den Vordergrund gestellt wird“<sup>67</sup> und die so für stets neue Impulse in der Unterrichtspraxis sorgen.

### 1.3.3. Sprachwissenschaft als lexikonorientierte Sprachreflexion

Eine besondere Form der kulturbezogenen Sprachwissenschaft stellt die in der Literatur vergleichsweise selten eingeforderte Erweiterung des Wortschatzes dar, die im Erstsprachenunterricht in der Regel vernachlässigt bzw. gar nicht in unterrichtliche Überlegungen einbezogen wird. Ulrich betont, dass die Erarbeitung neuen Wortschatzes auf jeden Fall Aufgabe des Deutschunterrichts sein muss und formuliert die in den 1970-er Jahren beliebte Frage „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“ zu „Wie viel semantisches Wissen braucht der Mensch?“ um. Seine Argumentation stützt sich auf das Lexikon als Zentralbereich der Sprache, dem alle anderen Bereiche untergeordnet sind:

---

<sup>64</sup> Gardt (2003), S. 277.

<sup>65</sup> Vgl. Gardt (2003), S. 278.

<sup>66</sup> Rösch (2005), S. 100.

<sup>67</sup> Elspaß (2007), S. 5.

In der neueren Sprachwissenschaft hat die kognitive Wende in den letzten Jahren dazu geführt, dass man nicht mehr die Syntax als Kern der Sprache ansieht (wie noch in den Syntaxtheorien der strukturalistischen Konstituentenstruktur-Grammatik, der Generativen Transformationsgrammatik und der Dependenz- oder Valenzgrammatik). Stattdessen gilt der Wortschatz, das Lexikon als Kern. Wurde das Lexikon früher als Anhängsel der Grammatik gesehen, so gilt es heute mit seinen Lexemen, die Konzepten der geistigen Verarbeitung von Wirklichkeitswahrnehmung entsprechen und die der Begriffsbildung dienen, als Zentralbereich der Erforschung von Sprache. [...] Anders als in der Sprachwissenschaft hat sich in der Sprachdidaktik und im Sprachunterricht diese kognitive Wende bis heute noch nicht vollzogen.<sup>68</sup>

Ulrich ruft dazu auf, die Ziele und Inhalte des Lernbereiches Sprachreflexion zugunsten einer lexikonorientierten Sprachreflexion neu zu überdenken und entkräftet häufig genannte Gegenargumente für sein Modell wie die Unüberschaubarkeit der Anzahl der zu lernenden Wörter und Wendungen oder den hohen Zeitaufwand für eine tatsächlich fruchtbringende Wortschatzarbeit mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit zum exemplarischen Arbeiten (das auch in den Lehrplänen vorgesehen ist<sup>69</sup>). Angestrebtes Lernziel dieses exemplarischen Arbeitens ist das Durchschauen und Begreifen bereits vorhandenen Wissens, sodass neue Informationen leichter in dieses System eingeordnet werden können.<sup>70</sup>

Besonders relevant erscheint die lexikonorientierte Sprachbetrachtung bzw. Sprachreflexion vor dem Hintergrund mehrsprachiger Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bei Sprachgebrauch, der über ihre alltäglichen Bedürfnisse hinausgeht, besonders in der Oberstufe, wo die akademische Sprachverwendung im Unterricht stetig zunimmt, häufig an ihre Grenzen stoßen. Nicht nur für Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern auch für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler interessant und zielführend ist lexikonorientierter Deutschunterricht überall dort, wo Schülerinnen und Schüler beginnen, sich berufs- oder branchenspezifisches Fachvokabular anzueignen wie etwa in den ersten Jahrgängen der HAK oder HTL (Wirtschaftsinformatik, Rechnungswesen und Controlling, Baukonstruktion, Statik etc.). Das Fach Deutsch hat hier (gemeinsam mit anderen Fächern) die Verpflichtung, auch die jeweilige Fachsprache in den Unterricht einzubeziehen und diese Varietät in einen größeren Zusammenhang einzubetten.

Lexikonorientierter Unterricht kann also nicht nur bedeuten, bereits bekannten Wortschatz mit Hilfe z. B. radialesemantischer Modelle zu analysieren und einzelne Elemente neu miteinander

---

<sup>68</sup> Ulrich (2005), S. 128.

<sup>69</sup> Vgl. Lehrplan der AHS-Oberstufe (LP der AHS) – Allgemeine Bestimmungen, S. 7 u. Lehrplan der Handelsakademie (LP der HAK), S. 5 u. 10.

<sup>70</sup> Ulrich (2005), S. 126-129.

in Verbindung zu setzen, sondern muss gerade in BHS (aber auch in AHS) starke Bezüge auf die jeweilige Fachrichtung aufweisen.

#### 1.3.4. Sprachwissenschaft als Vermittlung von Normen

Eine weitere Form des unterrichtlichen Umgangs mit linguistischen Fragen wird schließlich weniger von Sprachdidaktikerinnen und -didaktikern als vielmehr von der Öffentlichkeit gefordert, die in Folge eines relativ ausgeprägten öffentlichen Sprachbewusstseins bzw. einer öffentlichen Sprachkritik nach einer starken Normorientierung des Deutschunterrichts verlangt.

Didaktisch gesehen ist zu vermuten, daß die traditionelle, normorientierte Sprachlehre wesentlich zur Genese solcher Meinungen über Sprache beigetragen haben mag. Entsprechend münden die öffentlichen Diskussionen in Forderungen nach normorientiertem Sprachunterricht, nach: mehr Grammatik, Rechtschreibung und „guter“ Literatur.<sup>71</sup>

Jene, die die nach wie vor stark normorientierte schulische Ausbildung bereits durchlaufen haben, fordern also für die nachfolgenden Generationen eine ebenso starke Normorientierung – nicht selten verbunden mit der Klage über die angeblich immer schlechter werdenden sprachlichen Fähigkeiten heutiger Jugendlicher.<sup>72</sup> Was diese Kritik schürt, ist zum einen die Tatsache, dass Grammatik- oder Rechtschreibregeln von den meisten Erwachsenen während der eigenen Schulzeit als „schwierig“ oder „kompliziert“ empfunden wurden und allein schon deshalb als bildungswertig gelten, da aus der Quantität und Komplexität der Grammatikthematisierung im Unterricht automatisch auf deren Wichtigkeit geschlossen wird. Zum anderen wird der Sprachwandel, der sich im Generationenvergleich bemerkbar macht, in der Regel als Sprachverfall betrachtet, dem entgegenzuwirken Aufgabe des Deutschunterrichts sein muss.

Zweifelsohne ist die Vermittlung von Sprach- und Schreibnormen eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts, die auch sämtliche Lehrpläne einfordern<sup>73</sup>; allerdings darf der Unterricht keinesfalls bei dieser Normvermittlung, dem Auswendiglernen von Regeln und dem Suchen nach Fehlern stehen bleiben. Schülerinnen und Schülern muss vermittelt werden, dass diese

---

<sup>71</sup> Neuland (1994), S. 37. Neuland bezeichnet diese Urteile über Sprache als „inadäquat“ und führt als Merkmale eines „vortheoretischen, alltagsweltlichen Sprachbewußtseins“ z. B. die Reduktion von Sprachkompetenz auf die schriftsprachliche Beherrschung von Grammatik und Orthografie oder die die Semantik betreffende Annahme, die ursprünglichen Bedeutungen von Wörtern wären die „richtigeren“, an (vgl. S. 36-37).

<sup>72</sup> Vgl. Sitta (1989), 2-5.

<sup>73</sup> Vgl. LP der AHS – Deutsch, S. 4; LP der HAK, S. 6 u. S. 9-12 u. LP der HTL, S. 6-7.

präskriptive Sichtweise nur eine von vielen Perspektiven auf das System Sprache ist, die zwar insofern eine Berechtigung hat, als die Beherrschung und Anwendung dieser Regeln in vielen Bereichen unserer Gesellschaft unabdingbar ist und z. B. über berufliches Fortkommen entscheiden kann, dass Rechtschreibung an sich aber weniger sachlich als vielmehr sozial relevant ist.

So unbequem nämlich eine völlig abweichende Orthographie für den Leser ist, und so sehr sie das Lesen und damit die Kommunikation behindert, so irrelevant sind für die Kommunikation die meisten Details, zum Beispiel die Groß- und Kleinschreibung; trotzdem gilt die Beherrschung von Orthographie, gerade auch solcher Details, weitherum in der öffentlichen Meinung als sehr wichtig, man betrachtet sie geradezu als ein Maß für den Grad an Bildung und Intelligenz [...]. Hier hat der Lehrer die Pflicht, dem Schüler klar zu zeigen: von der Sache her ist die Orthographie gar nicht so wichtig – aber wenn du nicht anecken und Nachteile in Kauf nehmen willst, mußt du dich in bestimmten Situationen eben an die üblichen orthographischen Konventionen halten, und du mußt sie daher in der Schule beherrschen lernen. Wie weit du sie später auch anwenden *willst*, ist deine eigene Sache.<sup>74</sup>

In diesem Lichte ist auch Ingendahls zugespitzte Formulierung, Rechtschreibung wäre „gar kein sprachwissenschaftliches Problem, sondern ein politisches“<sup>75</sup> zu sehen, der allerdings entgegnet werden muss, dass auch die Thematisierung sprachlicher Normen und ihrer Gültigkeitsbereiche eine durch und durch sprachwissenschaftliche Fragestellung darstellt.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass selbstverständlich keiner der hier beschriebenen Zugänge zur Auseinandersetzung mit Sprachwissenschaft den Deutschunterricht für sich allein beanspruchen kann, da Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis nicht nur in der glücklichen Lage, sondern sogar dazu verpflichtet sind, ihren Schülerinnen und Schülern die gesamte Bandbreite des vorhandenen Wissens zu präsentieren bzw. exemplarisch aus diesem auszuwählen. Interessant ist an dieser Stelle, dass eine Auseinandersetzung mit Phonetik in der Literatur so gut wie gar nicht gefordert wird – offensichtlich geht man davon aus, dass für Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich kein Bedarf zur theoretischen Ergänzung eventuell bereits vorhandenen Wissens besteht und überlässt das Feld der Phonetik daher großzügig den Fremdsprachenlehrkräften.

Die unterschiedlichen Betrachtungsweisen von bzw. Herangehensweisen an für die Schule relevante „Sprachwissenschaften“ sind für den Deutschunterricht in jedem Fall als Aufruf und weitere Chance zu Vielfalt und Abwechslung zu begreifen.

---

<sup>74</sup> Glinz (1993), S. 359.

<sup>75</sup> Ingendahl (1999), S. 162.

## 1.4. Über den Nutzen der Sprachwissenschaft im Deutschunterricht

Im folgenden Kapitel soll dargelegt werden, wie und warum sprachwissenschaftliche Thematiken im Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler von Nutzen sein können, wobei zunächst die Legitimationsproblematik, der die Geisteswissenschaften allgemein und die Linguistik im Speziellen im gesellschaftlichen Diskurs gegenüber stehen, erörtert werden soll.

### 1.4.1. Legitimationsproblematik

Seit vielen Jahrzehnten sehen sich die Geisteswissenschaften – vor allem in der direkten Konkurrenz zu den sich immer rascher entwickelnden und weiter spezialisierenden Naturwissenschaften – dem Druck ausgesetzt, ihr Dasein und die Beschäftigung mit ihnen durch einen gewissen „gesellschaftlichen Nutzen“ zu verteidigen und zu legitimieren. Besonders die Sprachwissenschaften kamen im Laufe der Zeit immer öfter in die Bedrängnis, ihren Wert und ihre Wichtigkeit für die Deckung gesamtgesellschaftlicher Bedürfnisse stichhaltig zu argumentieren.

Bereits in den 1970er-Jahren versuchte die Linguistik daher, durch die Ausweitung ihres Anwendungsgebiets auf die Schule neue Legitimationen zu erhalten<sup>76</sup>, musste dafür allerdings zunächst ihre Relevanz für den Unterricht beweisen, was die Legitimationsproblematik im Grunde nicht aufhob, sondern nur verschob. Statt den „Beweis“ ihrer Relevanz für die Gesellschaft direkt zu erbringen, musste die Sprachwissenschaft nun beweisen, dass sie für den Unterricht relevant war, der seinerseits aber wiederum Lernziele verfolgen sollte, die in einem „Leben nach der Schule“ von Nutzen waren. Wie in Kap. 1.2.1. beschrieben, gelang diese Legitimation in den Siebzigerjahren, indem die Sprachwissenschaft sich – dem allgemeinen gesellschaftskritischen Milieu entsprechend – in den Dienst eines emanzipatorischen und kompensatorischen Sprachunterrichts stellte, der sowohl zahlreiche Ansätze der Systemlinguistik als auch der Pragmalinguistik und Kommunikationstheorie aufgriff.

Auch während der Krise der Geisteswissenschaften in den 1980er-Jahren stellte die Lehrerbildung ein wichtiges Legitimationsargument für deren gesellschaftliche Relevanz dar, heute allerdings werden „anwendungsbezogene Fragestellungen [im Bereich der Linguistik] dem vorherrschenden Wissenschaftsverständnis nach insgesamt als eher randständig betrach-

---

<sup>76</sup> Vgl. Neuland (2003), S. 82.

tet [...]“<sup>77</sup>, was die Bedeutung der Sprachwissenschaft für den Unterricht – und vice versa – erneut zurücktreten ließ. Weniger pessimistische Stimmen merken an, dass besonders für eine kulturbezogen arbeitende Sprachwissenschaft (vgl. Kap. 1.3.2.) keine Begründungsprobleme – weder auf dem direkten Weg der gesellschaftlichen Relevanz noch auf dem Umweg über die Lehrerbildung – bestehen würden, da diese sich mit der sozialen Dimension von Sprache beschäftige, die für jedes Mitglied der Sprachgemeinschaft – und daher nicht zuletzt für die Schule – relevant sei.<sup>78</sup>

„Mehr Wissen über Sprache bedingt nicht besseres Beherrschen der Sprache“<sup>79</sup>, wird hingegen von Seiten jener argumentiert, die die Beschäftigung mit sprachwissenschaftlichen Themen im Deutschunterricht für nicht oder nur wenig sinnvoll halten, wobei hier in der Regel vor allem die Kritik an systemlinguistischen Herangehensweisen im Mittelpunkt steht.

Gestern wie heute sah und sieht Linguistik im Deutschunterricht sich dem Vorwurf ausgesetzt, für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler wenig Relevantes bereit zu halten, sie mit unnötigen Theorien zu belasten<sup>80</sup> oder wertvolle Unterrichtszeit in Anspruch zu nehmen, die für „Wichtigeres“ genutzt werden könnte. Aus diesem Grund soll im folgenden Kapitel gezeigt werden, was für die Einbeziehung von Sprachwissenschaft in den Deutschunterricht spricht und was diese einem modernen Unterricht zu bieten hat.

#### 1.4.2. Argumente für eine sprachwissenschaftliche Orientierung des Deutschunterrichts

Jene Argumente, die für die Berücksichtigung sprachwissenschaftlicher Themen im Deutschunterricht sprechen, werden im Weiteren aus Gründen der Übersichtlichkeit unterschiedlichen Bereichen zugeteilt, was aber nicht darüber hinwegtäuschen soll, dass diese Bereiche miteinander in Verbindung stehen bzw. sich teilweise sogar überschneiden können.

Obwohl die Reihenfolge der einzelnen Punkte nur bedingt einer Ordnung nach deren „Wichtigkeit“ entspricht, soll hier jenes Argument an den Beginn gestellt werden, das dem „allgemeinste[n] und umfassendste[n] Lehrziel des Deutschunterrichts“ entspricht, „die Befähigung des Schülers zur Kommunikation, die Förderung seiner kommunikativen Kompetenz“<sup>81</sup>. Kommunikative Kompetenz wird hier sehr weit gefasst und schließt sowohl die mündliche als

---

<sup>77</sup> Neuland (2003), S. 82.

<sup>78</sup> Vgl. Gardt (2003), S. 283.

<sup>79</sup> Henrici/Klinger (1976), S. 61.

<sup>80</sup> Vgl. Henrici/Klinger (1976), S. 61.

<sup>81</sup> Bünting/Kochan (1976), S. 108.

auch die schriftliche Produktion und Rezeption von Texten jeglicher Art mit ein. Dass eine sprachwissenschaftliche Ausrichtung des Unterrichts dem Erreichen dieses Ziels eher Rechnung trägt als eine literaturwissenschaftliche, scheint auf der Hand zu liegen. Dennoch soll hier im Einzelnen erläutert werden, was die Berücksichtigung von Sprachwissenschaft im Deutschunterricht zum Erreichen des Lehrziels „Kommunikative Kompetenz“ beitragen kann.

#### 1.4.2.1. Sprach- bzw. Textproduktion und -rezeption

Als eines der wichtigsten Lernziele des Deutschunterrichts wird sowohl in der Literatur als auch in sämtlichen Lehrplänen<sup>82</sup> stets adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Verhalten genannt, zu dem die Sprachnutzerinnen und -nutzer in erster Linie durch den Gebrauch verschiedener Stile und Register befähigt werden. Der angemessene Umgang mit dieser in jeder Sprache vorhandenen Vielfalt „erfordert zum einen Wissen um den typischen Gebrauchskontext der jeweiligen sprachlichen Varietät, zum anderen eine hohe sprachliche Kompetenz, die einen spezifischen Gebrauch von sprachlichen Formen und Strukturen überhaupt erst ermöglicht“<sup>83</sup>. Diese „für alle anzustrebende ‚Registervielfalt‘“<sup>84</sup> ist in erster Linie durch die Präsentation und Besprechung bzw. Analyse von Sprachstilen und -formen in unterschiedlichen Situationen und Medien zu erreichen – ein Vorgehen, dessen Wichtigkeit von manchen Autoren auf drastische Weise betont wird: „Vor dem Hintergrund von [...] ‚Unterschichtenfernsehen‘, Computerspielen und dem Rückgang des Lesens wird die Auseinandersetzung mit Sprachstilen immer dringlicher.“<sup>85</sup> Die Behandlung sprachlicher Register allein kann jedoch noch nicht zu dem allorts gewünschten Erfolg situationsadäquaten Sprechens und Schreibens führen – es darf nicht vergessen werden, dass für das Formulieren (v. a. schriftlicher, aber auch mündlicher) Texte auch grammatisches Wissen notwendig ist, das in die Praxis überführt werden muss, wobei „Sprachreflexion [...] praktisch kommunikativ wirksam wird“<sup>86</sup>.

Ein weiterer wichtiger Lernbereich, der sowohl für die Produktion als auch für die Rezeption von Texten von Bedeutung ist, ist jener der Wortschatzarbeit. Dieses weite Feld, das von Deutschlehrerinnen und -lehrern gerne den Fremdsprachen überlassen wird, hat für die Schule insofern eine unbedingte Berechtigung, als das Verfügen über einen möglichst umfangreichen

---

<sup>82</sup> Vgl. LP der AHS, S. 2-3; LP der HAK, S. 9; LP der HTL, S. 5.

<sup>83</sup> Dirim/Müller (2007), S. 7.

<sup>84</sup> Dirim/Müller (2007), S. 6.

<sup>85</sup> Weingarten (2006), S. 241.

<sup>86</sup> Neuland (2003), S. 83. Vgl. auch *Der Deutschunterricht* 4/2000 (Jg. 52): *Grammatik und Formulieren*.

rezeptiven wie produktiven Wortschatz, eine umfassende analytische und konstruktive Wortbildungskompetenz und die Einsicht in Prozesse der Bedeutungserweiterung und Metaphernbildung grundlegend für situationsangemessene Kommunikation in allen Lebenslagen ist.<sup>87</sup> Besonders für das Verständnis der in der Oberstufe vermehrt auftretenden fachsprachlichen Texte spielt dieser selbstständige und selbstverständliche Umgang der Schülerinnen und Schüler mit neuen Wörtern bzw. Wörtern und Konstruktionen, die nicht dem alltäglichen Sprachgebrauch entsprechen eine erhebliche Rolle.<sup>88</sup> Dieses Problem der immer komplexer werdenden sprachlichen Anforderungen, die nach und nach immer weniger mit den den Jugendlichen bekannten Alltagssprachlichen Mitteln zu bewältigen sind, betrifft längst nicht mehr nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – auch österreichische Jugendliche haben immer öfter Probleme mit einer akademischen Sprache, die sich in Aufbau und Lexik von ihrem gewohnten Modus bisweilen stark unterscheidet. Wenn es diesen Jugendlichen nicht gelingt, die „dafür notwendigen kognitiven und (konzeptionell schrift-) sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln“, sind sie „dazu gezwungen, in schulischen Zusammenhängen mit ihren alltagskommunikativen Sprachkompetenzen zu handeln und scheitern nicht selten daran“<sup>89</sup>. Die Weiterentwicklung dieser alltagsweltlichen Sprachfähigkeiten wie etwa der Ausbau des Wortschatzes und die Entwicklung komplexer syntaktischer fachsprachlicher und textsortenspezifischer Strukturen muss also eines der Hauptanliegen eines Deutschunterrichts sein, der Schülerinnen und Schüler auf das Leben vorbereiten will.<sup>90</sup>

Zusammenfassend können die hier beschriebenen Vorgehensweisen als „Förderung des Sprachbewusstseins“ beschrieben werden, wobei diese Bezeichnung auf die meisten Bereiche der unterrichtlichen Thematisierung von Sprachwissenschaft zutrifft. Ossner etwa verweist auf die Möglichkeit der Förderung des Sprachbewusstseins durch – u. a. – historische oder sprachtheoretische Betrachtungen<sup>91</sup> und erläutert dessen Ausbildung folgenderweise:

Bewußtseinsbildung geschieht immer auf eine zweifache Weise: Zum einen werden bereits gekonnte Tätigkeiten bewußt gemacht, zum andern werden sie in größere Systeme eingebunden. In diesem Sinne schließt Bewußtwerdung mit dem Ziel der Bewußtheit [...] Wissenserweiterung mit ein. Man kann über Wissenserweiterung zu Bewußtheit kommen und über Bewußtwerdung zu Bewußtheit und Wissenserweiterung.<sup>92</sup>

---

<sup>87</sup> Vgl. Ulrich (2005), S. 140.

<sup>88</sup> Zur Semantik „schwieriger“ Wörter im Deutschen und deren Relevanz beim Textverstehen vgl. Brandsteidl (1998), S. 134-138 u. Strauß/Zifonun (1985).

<sup>89</sup> Dirim/Müller (2007), S. 9.

<sup>90</sup> Vgl. Dirim/Müller (2007), S. 9.

<sup>91</sup> Vgl. Ossner (2001), S. 178.

<sup>92</sup> Ossner (2001), S. 177.

#### 1.4.2.2. Bewusstmachen von Normen und Konventionen

Selbstverständlich unterliegt auch die oben beschriebene Verwendung unterschiedlicher Sprachstile und -register bestimmten Konventionen, weshalb eine gewisse Überschneidung dieser beiden Bereiche gegeben ist. An dieser Stelle sollen jedoch grammatische und orthografische Normen gesondert berücksichtigt werden.

Der im Folgenden dargestellte Themenbereich erfreut sich zumeist weder bei Schülerinnen und Schülern noch in zeitgenössischen fachdidaktischen Publikationen sehr großer Beliebtheit, nichtsdestoweniger ist es der Auftrag der Lehrkräfte, Jugendliche auf den Alltag nach der Schule vorzubereiten – für dessen Bewältigung die Kenntnis sprachlicher Normen in der Regel durchaus eine Erleichterung darstellt. Lehrkräfte tun ihren Schülerinnen und Schülern keinen Gefallen, wenn sie sie – wie es von einer als modern geltenden Auffassung von der Auseinandersetzung mit Rechtschreibung und Grammatik im Unterricht lange Zeit propagiert wurde – dazu ermuntern, alles *nur* zu hinterfragen und zu kritisieren, ohne ihnen auch den Wert von Normen und Konventionen zu vermitteln.<sup>93</sup>

Wer die Kasus nicht korrekt gebraucht, wer die Zweit- und Klammerstellung des deutschen Verbs nicht beherrscht, der wird als ‚Ausländer‘ oder als ‚primitiv‘ betrachtet, er wird nicht als Teilhaber der eigenen Sprache akzeptiert. Das muß der Lehrer wissen und er muß es gegebenenfalls auch dem Schüler klarmachen.<sup>94</sup>

Das Aufgreifen sprachwissenschaftlicher Thematiken ist in diesem Zusammenhang aber nicht nur in Bezug auf die Vermittlung der Wertigkeit von Normen von Bedeutung, sondern kann auch viel zu deren besseren Verständnis beitragen, da die Strukturen der eigenen Sprache dadurch verständlicher gemacht werden können. So erklärt etwa Ossner orthografische Phänomene und Interpunktionsregeln mit Hilfe syntaktischer Voraussetzungen<sup>95</sup> und baut vor allem die Rechtschreibung betreffend auf die Vermittlung von „Problemlösungswissen“ – wobei natürlicherweise auf linguistische Kategorien und Begrifflichkeiten zurückgegriffen werden muss.<sup>96</sup>

Darüber hinaus ist die Bewusstmachung von Normen, begleitet von deren kritischer Reflexion und Diskussion, auch deshalb notwendig, da nur auf diese Weise die mündige und gleichberechtigte Teilnahme heutiger Jugendlicher an gesellschaftlichen Diskursen gewährleistet wer-

---

<sup>93</sup> Vgl. Glinz (1993), S. 359.

<sup>94</sup> Glinz (1993), S. 360.

<sup>95</sup> Vgl. Ossner (2006), S. 156.

<sup>96</sup> Vgl. Ossner (2006), S. 164.

den kann, was Ossner wie folgt formuliert: „Normierung wird dort ein Herrschaftsinstrument, wo sie von Bewußtwerdungsprozessen derer, die der Normierung folgen, abgeschnitten ist, so daß sich nicht die Einsicht in ihre Notwendigkeit einstellen kann.“<sup>97</sup>

#### 1.4.2.3. Begreifen der eigenen Rolle als Sprachnutzer und -gestalter

Hand in Hand mit der Bewusstmachung von Normen und Konventionen und deren kritischer Hinterfragung geht die Wahrnehmung der eigenen Rolle, die Schülerinnen und Schülern als Sprachnutzer zukommt. Für sie ist es wichtig, zu erkennen, dass das System Sprache kein „übermächtiger, starrer Gegner“ ist, dem sie hilflos gegenüber stehen, sondern dass es sich bei Sprache um ein dynamisches Konstrukt handelt, das seine stets wechselnde Gestalt durch die Art und Weise seines Gebrauchs durch die jeweiligen Sprachnutzer erhält. Insofern erweisen sich vor allem Thematisierungen von Sprachwandel als geeignet, um Jugendliche auf ihre Rolle als aktiver Gestalter hinzuweisen, die durch ihre Entscheidungen Sprache beeinflussen können.<sup>98</sup>

#### 1.4.2.4. Fremdspracherwerb und Sprachvergleiche

Das Sichtbarmachen und Benennen bestimmter Strukturen in der Erstsprache birgt nicht nur für diese selbst einen erheblichen Nutzen, sondern stellt auch eine nicht zu unterschätzende Stütze für den – gesteuerten – Fremdspracherwerb dar. Wer sprachliche Strukturen in der eigenen Muttersprache bewusst wahrnimmt, kann dieses Wissen auch auf andere Sprachen übertragen, was für jene schulische Form, in der Fremdsprachenunterricht für Jugendliche und Erwachsene in der Regel stattfindet, von erheblichem Vorteil ist und besonders angesichts der Forderungen der Europäischen Union an ihre Bürgerinnen und Bürger, zusätzlich zu ihrer Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen zu lernen<sup>99</sup>, nicht außer Acht gelassen werden sollte.

Von Bedeutung ist diese Möglichkeit der Übertragung sprachlicher Strukturen aber nicht nur für den Fremdspracherwerb österreichischer Schülerinnen und Schüler, sondern auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund, denen Vergleiche mit ihrer jeweiligen Erstsprache das

---

<sup>97</sup> Ossner (2001), S. 172.

<sup>98</sup> Vgl. Tophinke (2009), S. 4.

<sup>99</sup> Vgl. Nogueira (2013).

Verständnis des Deutschen erleichtern können. In diesem Zusammenhang ist die Kenntnis basaler grammatischer Strukturen der häufigsten Migrantensprachen als Desiderat an die Deutschlehrkräfte zu formulieren.

Diese Herangehensweise an Sprache bietet nicht nur Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, sondern ermöglicht allen Jugendlichen erfahrungsorientiertes Sprachlernen, das die Möglichkeiten des Sprachvergleichs und Momente der Sprachaufmerksamkeit für die ganze Klasse nützt, wobei erstere nie auf der lexikalischen Ebene stehen bleiben, sondern auch syntaktische und gegebenenfalls phonologische Elemente mit einbeziehen sollte um nicht nur „folkloristische“ Bedeutung zu haben.<sup>100</sup> Rösch, die eine konstruktive Nutzung der in vielen Klassen vorhandenen Mehrsprachigkeit ebenfalls befürwortet, warnt in diesem Zusammenhang davor, Jugendliche mit Migrationshintergrund zu „kulturalisieren“ und von ihnen herkunftskulturelle Kenntnisse oder Positionen zu erwarten.<sup>101</sup>

#### 1.4.2.5. Schlüsselqualifikationen

Die positiven Effekte der Thematisierung von Sprachwissenschaft im Deutschunterricht erschöpfen sich aber nicht in einem direkt betroffenen, rein sprachlichen Umfeld wie der Produktion und Rezeption von Texten oder der Erleichterung des Fremdspracherwerbs. Die systematische und umfassende Auseinandersetzung mit den vielen Facetten von Sprache ermöglicht Schülerinnen und Schülern nicht nur das Erkennen unterschiedlicher sprachlicher Stile und Ausdrucksformen und in weiterer Folge eine adäquate Reaktion auf den jeweiligen Gesprächspartner. Sie fördert – durch die Bewusstmachung des sprachlichen Verhaltens des Gegenübers – auch eine differenzierte Wahrnehmung der dahinterstehenden, die Äußerungen treffenden Person und führt so zur Erlangung auch in der Arbeitswelt stark nachgefragter Schlüsselkompetenzen wie Empathiefähigkeit und in der weiteren Folge Team- und Kooperationsfähigkeit – Kompetenzen, die nicht direkt zu fördern sind, sondern sich nur über den Umweg anderer Kompetenzen erschließen lassen.<sup>102</sup>

Grundmann betont die besondere Wichtigkeit dieser Lernprozesse gerade für die BHS, da an diesen die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler oft auf die berufliche Qualifikation verkürzt werde, wovon er ausdrücklich warnt:

---

<sup>100</sup> Vgl. Ossner (2006), S. 94.

<sup>101</sup> Vgl. Rösch (2005), S. 100.

<sup>102</sup> Vgl. Grundmann (2005), S. 164.

Wenn Schülern nur Inhalte und Fähigkeiten mit unmittelbarem Berufsbezug vermittelt werden, beschränkt sich ihre berufliche Qualifikation auf die Ausstattung mit Fachwissen und -qualifikationen. Sie sind dann für einen kurzen Zeitraum gute Fachmänner, aber nicht dauerhaft beruflich handlungsfähig, sind angepasst, aber nicht anpassungsfähig.<sup>103</sup>

Viele sprachwissenschaftliche Themen bieten Schülerinnen und Schülern daher insofern einen gewissen Mehrwert, als sie zusätzlich zu der theoretischen, faktischen Information, die der Unterricht über z. B. Sprachwandel oder verschiedene Varietäten des Deutschen bereithält, in vielen den außerschulischen Lebensalltag betreffenden Bereichen praktisch wirksam werden – dabei sollte nicht vergessen werden, dass zu unserer Lebenspraxis nicht nur das normenkonforme Erstellen von Texten oder das Lernen von Fremdsprachen gehört, sondern auch extra- und metakommunikatives Verhalten.<sup>104</sup> Dies macht die Vielzahl der Perspektiven, die eine sprachwissenschaftliche Herangehensweise an den Deutschunterricht mit sich bringt, deutlich und lässt nachvollziehen dass die Auseinandersetzung mit Sprachwissenschaft für die Schülerinnen und Schüler in vielerlei Hinsicht überaus sinnvoll und nützlich ist.

## 1.5. Theoretische Forderungen an die Praxis des Deutschunterrichts

Zur Zeit der Linguistisierung des Deutschunterrichts in den 1970er-Jahren und darüber hinaus war (und ist) häufig von Forderungen zu lesen, die der Unterricht bzw. die Unterrichtenden, also die „Praxis“, an die „Theorie“, die Linguistik stellte (und stellt)<sup>105</sup> – hier soll nun die umgekehrte Perspektive eingenommen und dargestellt werden, wie jenes Bild aussieht, das Theoretikerinnen und Theoretiker von einem für sie „vollkommenen“ Deutschunterricht (in sprachwissenschaftlicher Hinsicht) zeichnen. Der theoretische Teil dieser Arbeit widmet sich in seinem letzten Kapitel – bevor in weiterer Folge die institutionellen Anforderungen an den Deutschunterricht analysiert werden – daher der Frage, wie die „Theorie“, in diesem Falle die theoretische Sprachdidaktik, die Möglichkeiten und Ziele der Praxis des schulischen Unterrichts sieht.

---

<sup>103</sup> Grundmann (2005), S. 161.

<sup>104</sup> Bünting/Kochan (1976), S. 5.

<sup>105</sup> Vgl. Henrici/Klinger (1976), S. 68-70. Die Forderungen der Lehrkräfte an Fachwissenschaft und Fachdidaktik lauten in diesem Fall etwa „Erarbeitung einer pädagogischen Grammatik“, „Unterrichtsmaterialien/-modelle“ oder „Erforschung des Zusammenhangs Kenntnis – Beherrschung“.

### 1.5.1. Grammatik und Normen

Die wichtigste Forderung der Sprachdidaktik an den Deutschunterricht in grammatikalischer Hinsicht ist rasch formuliert; sie lautet seit dessen Neuausrichtung in den 1970er-Jahren: Die isolierte Betrachtung einzelner grammatikalischer Phänomene ist unbedingt zu vermeiden! Die Auseinandersetzung mit – bzw. moderner: die Reflexion von – grammatischen Gegebenheiten muss stets in funktionalen Zusammenhängen geschehen und in einen größeren Kontext eingebettet werden. Niemals sollte sie Selbstzweck sein, sondern immer dem Erreichen eines übergeordneten Lernziels dienen, wobei den Schülerinnen und Schülern vor allem die Wechselwirkungen von Form und Funktion bewusst gemacht werden sollten.<sup>106</sup>

Während bezüglich dieser Forderung ein weitgehender Konsens unter der Mehrzahl der Sprachdidaktikerinnen und -didaktiker besteht, gehen andere weiter und fordern einen gänzlichen Verzicht auf Grammatikunterricht jeglicher Art zugunsten von Sprachreflexion. So lehnt etwa Ingendahl jede Form der Grammatikvermittlung mit dem Argument ab, dass diese auch in den vergangenen Jahrzehnten nicht das bewirken konnte, womit ihr Einsatz gerechtfertigt wurde, nämlich eine Verbesserung der Sprachrichtigkeit im Schreiben und Sprechen der Schülerinnen und Schüler. Von der Abkehr von der Grammatik und einer Hinwendung zum ausschließlich reflexiven Umgang mit Sprache erwartet Ingendahl, dass die Jugendlichen – anders als beim Lernen von Grammatikregeln und -termini – für das Leben lernen. In Anlehnung an Opwis<sup>107</sup> listet er als Antwort auf die Frage „Was werden Schüler wirklich ‚für ihr Leben‘ lernen, wenn sie reflexive Verfahren in ihre sprachlichen Handlungen integrieren?“ folgende Punkte auf:

- eine abgewogenere Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten,
- die Fähigkeit, den Aufwand für eine Handlung abzuschätzen,
- Handlungen zu unterbrechen, um ihre Erfolgsaussichten einzuschätzen,
- Handlungserklärungen zu erzeugen,
- abgeschlossene Handlungen selbstkritisch im Hinblick auf die Zukunft zu reflektieren.<sup>108</sup>

Es stellt sich allerdings die Frage, ob Ingendahl bei der Auflistung dessen, was den Lernerfolg seiner Methode darstellen soll, nicht etwas über das Ziel hinausschießt bzw. ob die angeführten potentiellen Lernresultate nicht so allgemein gehalten sind, dass sie auch im Rahmen vieler anderer unterrichtlicher Tätigkeiten erworben werden können.

---

<sup>106</sup> Vgl. Ossner (2001), S. 180 u. Helbig (1971), S. 182.

<sup>107</sup> Vgl. Opwis (1998), S. 369.

<sup>108</sup> Ingendahl (1999), S. 128-129.

Diese absolute Ablehnung der Grammatik ist jedoch unter Sprachdidaktikerinnen und -didaktikern bei weitem nicht mehrheitsfähig, obwohl der größte Teil von ihnen, eine kritische Hinterfragung und sogar eine (zumeist historische) Relativierung von Normen im Deutschunterricht begrüßt und sogar einfordert. Die Sprachdidaktik weist bezüglich dieser Problematik eine gewisse Ambivalenz auf, da sie einerseits die Isolation grammatischer Regeln ablehnt und deren kritische Reflexion befürwortet und andererseits nicht von dem Ziel der Beherrschung der Regeln durch die Schülerinnen und Schüler Abstand nehmen kann, was ein Blick auf Ossners Darstellung verdeutlicht:

Das größte Problem des Grammatikunterrichts ist nicht die zu vermittelnde und anzueignende Norm, sondern ihre Isolation auf der einen Seite [...] bzw. ihre ideologiekritische Unterwanderung durch einen scheinbar »allgemein rationellen Gedankenaufbau« auf der anderen Seite [...].

Gegen das schleichende Gefühl, daß aus Konventionen Beliebigkeit folge – da es ein gewisser Zufall sei, daß sich diese und nicht jene durchgesetzt haben – muß die gängige Praxis als Leitlinie gesetzt werden. Hier hat das Räsonieren in Form ideologiekritischer Überlegungen [...] ein Ende. Das Ziel der Aneignung ist eine reflektierte Beherrschung.<sup>109</sup>

Zusammengefasst lautet die Forderung an die Schule also einerseits, den korrekten Gebrauch grammatischer Normen auf jeden Fall zu vermitteln und andererseits, grammatikalische Phänomene keinesfalls isoliert zu betrachten oder ihre Gültigkeit oder ihr Zutreffen normativ zu setzen.

### 1.5.2. Wortschatz und Semantik

Eine stärkere Berücksichtigung der Wortschatzarbeit – auch im muttersprachlichen Deutschunterricht – fordert etwa Ulrich, der dazu aufruft, die Ziele und Inhalte des Lernbereichs Sprachreflexion dahingehend neu zu überdenken. Diese Herangehensweise mit lexikalischem Fokus soll exemplarisch erfolgen und bewirken, dass Schülerinnen und Schüler die Strukturen bereits vorhandenen Wissens besser durchschauen. Die sich auf diese Weise einstellenden „Aha-Erlebnisse“, würden zu „einem neuen Sprachbewusstsein und zu einem anderen Umgang mit Sprache“<sup>110</sup> führen, da die Bewusstmachung der Bedeutungsstrukturen des mentalen Lexikons Schülerinnen und Schülern nicht nur die erfolgreichere Einordnung neuen Wissens,

---

<sup>109</sup> Ossner (2001), S. 180.

<sup>110</sup> Ulrich (2005), S. 129. Vgl. auch Kap. 1.3.3.

sondern auch die bessere Verfügbarkeit bereits vorhandener semantischer Wissensbestände ermögliche.<sup>111</sup>

Auch Dirim/Müller kritisieren, dass „die Entwicklung begrifflichen Denkens und die Arbeit am Wortschatz (Erfassen von Wortbedeutungen, Erweiterung des Wortschatzes durch Wortbildung, Anwendung von wichtigen Wörtern und Begriffen in neuen Zusammenhängen)“<sup>112</sup> derzeit im Deutschunterricht kaum berücksichtigt werde, obwohl sie für die Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen eine große Rolle spiele. Als „offenbar ausschlaggebend für das zureichende *Funktionieren der Kommunikation*“ bezeichnet Glinz „die *angemessene Entwicklung der Nomospähre*“, worunter er aber nicht nur den Besitz aller in einer Sprache vorhandenen lexikalischen, sondern auch der syntaktischen Bedeutungen versteht. Auch er kritisiert, dass dieser Bereich von Lehrkräften oft vernachlässigt werde und betont dessen Wichtigkeit für die Ausbildung einer umfassenden Kommunikationskompetenz:

Diese ganze Schicht des Sprachbesitzes (der Kompetenz) ist aber in der Regel (weil *nicht hörbar* und *nicht in der Schrift sichtbar* werdend) *irrelevant für die soziale Einstufung*, und sie wird daher auch von den Lehrern oft zu wenig beachtet. Idiolektale Verschiedenheiten in dieser Schicht werden oft erst bemerkt, wenn sie zu Mißverständnissen geführt haben, und auch dann werden oft die Ursachen am falschen Ort gesucht. Die Entwicklung dieser Schicht der Kompetenz ist daher eine Hauptaufgabe der Lehrer aller Stufen, und sie kann nicht durch formale Übungen erfolgen, wie man sie so häufig antrifft, sondern nur durch die Schaffung intensiver Lernmotivation in Kommunikationssituationen – was am besten möglich ist bei genauem *Lesen von Texten* aller Art (nicht nur «literarischen») und bei intensiver Diskussion der dabei auftretenden Verstehens-Unterschiede und Verstehens-Schwierigkeiten.<sup>113</sup>

### 1.5.3. Mündliche Kommunikation

Die Wichtigkeit der Möglichkeit zur intensiven mündlichen Kommunikation wird nicht nur – wie oben – von Glinz, sondern von der Mehrzahl der Sprachdidaktikerinnen und -didaktiker hervorgehoben. So betonen etwa Bünting/Kochan den Erwerb kommunikativer Kompetenz als eines der vorrangigen Ziele des Deutschunterrichts und fordern, dass dem Erproben verschiedener Formen des Sprachgebrauchs im Unterricht unbedingt Platz eingeräumt werden müsse, wobei die Autoren methodisch die Form des Rollenspiels bevorzugen.<sup>114</sup> Auch Ingendahl regt das Rollenspiel, das von Zuschauern oder dem Spielleiter zum Zwecke der Reflexi-

---

<sup>111</sup> Vgl. Ulrich (2005), S. 129.

<sup>112</sup> Dirim/Müller (2007), S. 8.

<sup>113</sup> Glinz (1993), S. 361-362.

<sup>114</sup> Vgl. Bünting/Kochan (1976), S. 129-130, S. 166-167 u. S. 169-180.

on unterbrochen werden kann, als eine der zu präferierenden methodischen Vorgehensweisen an, da dies seiner Forderung, Lernsituationen sollten den Anwendungssituationen von Sprache in der Struktur (nicht aber in Inhalt und Modalität) gleichen, am ehesten entspricht.<sup>115</sup>

Grundsätzlich wurde und wird davon ausgegangen, dass der Erwerb sowie das bewusste Einordnen unterschiedlicher sprachlicher Register im außerschulischen Sozialisierungsprozess der Jugendlichen nicht in einem Maße erworben wird, das Sprachdidaktiker (und auch die Ersteller der österreichischen Lehrpläne<sup>116</sup>) für ausreichend halten, wobei die Notwendigkeit der Förderung von kommunikativer Kompetenz oft sehr unterschiedlich begründet wird. Neben dem Argument, sich als aktives und gestaltendes Mitglied der Gesellschaft auf allen für sie relevanten sprachlichen Ebenen frei bewegen zu können, wird die bedeutende Rolle der Gesprächsfähigkeit für andere Kompetenzen, die auch in der Arbeitswelt immer stärker nachgefragt werden, wie Team- und Kooperationsfähigkeit angeführt.<sup>117</sup> Darüber hinaus wird vor dem Hintergrund der immer stärkeren Heterogenisierung der Klassen und der fortschreitenden Globalisierung auch die Schaffung interkultureller Kommunikationssituationen vor dem Hintergrund „des Spannungsfeldes von Universalismus und Kulturalismus“ sowie des Nachvollzugs interkultureller Interdependenzen und der Entfaltung von Diversität gefordert.<sup>118</sup>

Im Zusammenhang mit der mündlichen Kommunikation besonders interessant ist aber die Rolle, die die Standardsprache dabei nach wie vor spielt. Ossner etwa betont die absolute Wichtigkeit der Ausbildung und Pflege der Hochsprache, wobei Schülerinnen und Schüler sich am Beispiel der Schriftstellerinnen und Schriftsteller bzw. der Literatur orientieren sollten<sup>119</sup> und auch Dürscheid lässt keinen Zweifel an der der Standardsprache beigemessenen Wertigkeit:

Nach den Bildungsstandards für das Fach Deutsch ist ein Ziel des Unterrichts, dass die Schüler lernen, sich „artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen“ auszudrücken [...]. Daraus folgt, dass sie Ausdrucksweisen, die sie in der privaten Kommunikation mit Freunden verwenden, nicht in die öffentliche (hier: schulische) Kommunikation tragen sollten, eben weil es sich um eine andere Kommunikationssituation handelt. Der Lehrer muss also im Unterrichtsgespräch auf den Gebrauch der Standardsprache achten – nicht zuletzt auch deshalb, weil der Unterricht ja auf die spätere Berufstätigkeit vorbereiten soll. Das Gesagte gilt im Übrigen nicht nur für die Jugendsprache, sondern auch für den dialektalen Sprachgebrauch: Auch dieser sollte in der Schule hinter den Gebrauch der Standardsprache zurücktreten.<sup>120</sup>

---

<sup>115</sup> Vgl. Ingendahl (1999), S. 103 u. S. 128.

<sup>116</sup> Vgl. LP der AHS, S. 2-3 u. LP der HAK, S. 12.

<sup>117</sup> Vgl. Grundmann (2005), S. 164. Vgl. auch Kap. 4.2.5.

<sup>118</sup> Vgl. Rösch (2005), S. 98-99.

<sup>119</sup> Ossner (2006), S. 80-81.

<sup>120</sup> Dürscheid (2008), S. 182.

#### 1.5.4. Sprachbewusstheit

Die Bezeichnungen „Sprachbewusstheit“ bzw. „Sprachbewusstsein“ haben sich in den letzten Jahrzehnten zu wichtigen (wenn nicht den wichtigsten) Schlagwörtern im Zusammenhang mit Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft im Deutschunterricht entwickelt. Doch was genau umfasst dieser relativ großzügige Begriff? Ossners Definition von Sprachbewusstheit beinhaltet, „dass man sich nicht nur sprachlich verhält, also spricht, wie einem der Schnabel gewachsen ist, sondern dass man bewusst spricht/schreibt, also seinen Sprachgebrauch auch rechtfertigen kann“<sup>121</sup>. Er fordert von der Deutschdidaktik, den Begriff „Sprachbewusstheit“ in den Mittelpunkt zu stellen, da die Schülerinnen und Schüler bereits über Sprache verfügen würden, wenn sie in die Schule kommen.

Das von Neuland postulierte „Sprachdifferenzbewusstsein“ (das Bewusstsein darüber, dass verschiedene Personen in unterschiedlichen Situationen – oder sogar in ein und derselben Situation – sprachlich unterschiedlich handeln)<sup>122</sup> greift Ossner auf und beschreibt es als Basis für das Erreichen umfassender Lernziele, die alle dem Bereich der Sprachreflexion zugeordnet werden können.

Ziel ist auf der Grundlage eines »Sprachdifferenzbewusstseins« [...] die kommunikative Kompetenz der sprachlich gebildeten Persönlichkeit, die sich verständlich, personen- und situationsangemessen in Wort und Schrift ausdrücken kann und auch ein Bewusstsein von diesen Sprachhandlungen hat. Hierzu gehören sowohl Kenntnisse über historische Varietäten, die sich auf unterschiedliche Zeitabschnitte im Laufe der Sprachentwicklung beziehen, als auch die bewusste Vermittlung von Fachsprachen.<sup>123</sup>

Der hier beschriebenen Sprachbewusstheit sehr ähnlich ist Glinz' Postulierung einer „vierten Schicht“, die über den anderen sprachlichen Schichten steht<sup>124</sup> und die er als die Schicht „der ganzen Strategien“ bezeichnet. Sie umfasst den „Besitz an verbalen Strategien, an Strukturen für die Textherstellung, für den Aufbau größerer Einheiten als es die Sätze sind [...], und für die Auswahl der geeigneten Mittel aus Nomo- und Morphosphäre für bestimmte Kommunikationsabsichten in bestimmten Situationen“<sup>125</sup>. Diese „vierte Schicht“ betrifft jedoch – gleich wie die Sprachbewusstheit – nicht nur die Ebene der Produktion, auf jener der Rezeption gehört dazu u.a. der Besitz von „Erwartungsstrukturen“. Ihre wesentliche Funktion sieht Glinz

---

<sup>121</sup> Ossner (2006), S. 58.

<sup>122</sup> Vgl. Neuland (1993).

<sup>123</sup> Ossner (2006), S. 54.

<sup>124</sup> Zu Glinz' Modell der sprachlichen Ebenen bzw. Schichten vgl. Glinz (1993), S. 358-362.

<sup>125</sup> Glinz (1993), S. 362.

in der „Fähigkeit des Schülers zur Emanzipation“ und in seiner „Widerstandsfähigkeit gegen Manipulation“ – Ziele, denen sich auch die Förderung der Sprachbewusstheit verschrieben hat.

### 1.5.5. Ausgangspunkte für sprachwissenschaftliche Betrachtungen

Obwohl in der Sprachdidaktik ein allgemeiner Konsens darüber herrscht, dass als Ausgangspunkt jeglicher Art von Sprachreflexion stets die Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu gelten haben<sup>126</sup>, finden sich in der Literatur auch einige andere Ansätze, wie jener des Rollenspiels oder anderer „Wege zum Sprechenden“<sup>127</sup>, die bei Ingendahl ausführlich dargestellt werden.

Im Gegensatz zu den meisten anderen Autoren, die eine Möglichkeit zur Erweiterung der sprachreflexiven Kompetenz und zur Verbesserung kommunikativen Handelns ausschließlich bzw. in erster Linie in der Analyse und Reflexion der von den Schülerinnen und Schülern selbst durchgeführten Rollenspiele oder anderen – mündlichen – Kommunikationssituationen sehen, betont Glinz den Umgang mit Texten als zentrales Mittel zur Schaffung von Mitteilung- und Verstehenssituationen.

[...] in Texten begegnet der Schüler einer besonders großen Zahl repräsentativer Situationen, seine Verstehensfähigkeit wird in besonderem Maße herausgefordert, und im Lesen (im *lauten* Lesen, in der eigenen Erarbeitung des richtigen Klanges, der richtigen Stimmführung für den betreffenden Text) wird jeder Schüler auf seine eigene Weise *produktiv*, ohne daß er sein eigenes, privates Erleben in einem ihn störenden Maße preisgeben muß, ohne daß er sich innerlich zu entblößen braucht (was beim spontanen, direkten Gespräch, ohne den gemeinsamen, neutralen Text als Bezugspunkt, viel mehr gefordert wird und nicht selten die Ursache ist, warum die Schüler auch in sehr gut gemeinten Schulstunden hartnäckig schweigen).<sup>128</sup>

So nachvollziehbar Glinz' Argumentation in Bezug auf die Scheu Jugendlicher, allzu Persönliches preiszugeben auch ist, stellt sich doch die Frage, ob schriftliche Texte tatsächlich zum *alleinigen* Ausgangspunkt sprachwissenschaftlicher Betrachtungen werden sollten und ob dieses Ausklammern mündlicher Sprachproduktion nicht einen Großteil sprachlicher Realität vernachlässigen würde. Mit Sicherheit zu befürworten ist diese Herangehensweise in Bezug auf eine grammatikalische Analyse von Texten, der in jedem Fall eine inhaltliche Auseinan-

---

<sup>126</sup> Vgl. Neuland (1994), S. 29.

<sup>127</sup> Vgl. Ingendahl (1999), S. 102-104 u. S. 128.

<sup>128</sup> Glinz (1993), S. 363-364.

dersetzung mit dem jeweiligen Text vorangestellt werden sollte, worauf Glinz an anderer Stelle hinweist:

[...] für die rechte Wirkung kommt es immer wieder darauf an, die Schüler *vor* der bewussten Analyse ganz unreflektiert in die volle Sprache hineinzustellen und sie die *Inhalte* erleben zu lassen, bevor man die sprachlichen und geistigen *Formen* herausarbeiten lässt. Darum sehen wir als Anfang jeder grammatischen Arbeit eine rein inhaltliche Betrachtung des Textes.<sup>129</sup>

Dieses Vorgehen, das im modernen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bereits gang und gäbe ist, ist selbstverständlich auch für den muttersprachlichen Unterricht zu begrüßen. Dort allerdings, wo aus Texten noch andere als grammatikalische Besonderheiten herausgearbeitet werden sollen, ist eine Analyse mündlicher Sprache auf jeden Fall wünschenswert, auch im Hinblick auf die Gefahr, dass bei einer ausschließlichen Nutzung von schriftlichem Material als Ausgangspunkt für Sprachbetrachtung literarische Texte Gefahr laufen, nur noch „An-dockstellen“ für Schreiben, Sprachthematisierung und Rechtschreibung zu werden.<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup> Deutscher Sprachspiegel. Hinweise für den Lehrer. Heft 1, S. 13. Zit. n. Bünting/Kochan (1976), S. 113.

<sup>130</sup> Vgl. Ossner (2006), S. 247.

## 2. Die Rolle der Sprachwissenschaft im Deutschunterricht aus institutioneller Sicht

Nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen der Beziehung von Sprachwissenschaft und Deutschunterricht soll der folgende Teil der Arbeit einen Überblick darüber geben, wie die Rolle der Sprachwissenschaft von offizieller Seite, d. h. in Lehrplänen und Bildungsstandards sowie in Zusammenhang mit der Neuen Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) bewertet wird. Eine umfassende Analyse der Darstellung sprachwissenschaftlicher Themen in den für die entsprechenden Schulstufen approbierten Deutschlehrwerken, die in diesem Zusammenhang ebenfalls von großem Interesse wäre, muss im Hinblick auf den beschränkten Umfang dieser Arbeit leider ausständig bleiben – es sei allerdings auf die diesbezüglichen Einschätzungen der interviewten Lehrerinnen und Lehrer in Teil 3 der Arbeit verwiesen.<sup>131</sup>

### 2.1. Analyse der Lehrpläne

Im Folgenden werden die Lehrpläne der in dieser Arbeit behandelten Schularten zunächst einzeln untersucht, ihr Vergleich erfolgt in einer anschließenden Zusammenfassung. Der Analyse der Lehrpläne vorangestellt ist die Problematik der Einteilung des Unterrichtsfaches Deutsch in unterschiedliche Arbeitsbereiche, was eine genauere Positionierung der Sprachwissenschaft innerhalb des Faches ermöglichen soll.

#### 2.1.1. Einteilung des Faches in Arbeitsbereiche

Das Unterrichtsfach Deutsch wird nicht nur in der Literatur, sondern auch in fachdidaktischen Handreichungen (z. B. jenen zur SRDP oder zu den Bildungsstandards) und in den Lehrplänen in unterschiedliche Arbeits- bzw. Lern- oder Kompetenzbereiche eingeteilt, wobei sich die solcherart geschaffenen Teilbereiche – je nach Autor bzw. Autorin – hinsichtlich ihrer Bezeichnung und ihres Inhalts sowie ihrer Anzahl mehr oder weniger stark unterscheiden.

---

<sup>131</sup> Vgl. Kap. 3.2.2.2.

So wird jener Bereich, dem sich die in dieser Arbeit interessierenden sprachwissenschaftlichen Themen in erster Linie zuordnen lassen<sup>132</sup>, unter anderem als „Sprachbewusstsein“ (D8-Bildungsstandards, D13-Bildungsstandards, Positionspapier zur SRDP), „Sprache thematisieren“ (nationale Bildungsstandards 2004)<sup>133</sup> und „Sprachreflexion“ (AHS-Lehrplan) bezeichnet. Ungleich interessanter ist jedoch die Tatsache, dass der hier angesprochene Arbeits- bzw. Kompetenzbereich nur selten als den anderen Bereichen gleichrangig neben diese gestellt wird. Die Mehrzahl der Kompetenzmodelle weist der „Sprachreflexion“ bzw. dem „Sprachbewusstsein“ ganz klar eine gewisse „Außenseiterrolle“ in der Reihe der Arbeitsbereiche zu – sei es als jener Bereich, der als Grundprinzip und Voraussetzung für alle anderen verstanden wird und deshalb *über* diesen steht<sup>134</sup>, sei es als jener, der als selbstverständlicher Bestandteil aller anderen Bereiche gilt, weshalb er diesen *untergeordnet* wird und keiner gesonderten Erwähnung bedarf<sup>135</sup>.

Das von Ossner als Ausgangspunkt für sein „analytisches Modell der Arbeitsbereiche“<sup>136</sup> vorgestellte Modell der deutschen nationalen Bildungsstandards 2004 etwa stellt den Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* ganz klar über die anderen Bereiche, die hier als *Sprechen und Zuhören, Schreiben und Lesen* bezeichnet werden. Eine Herangehensweise, die von Ossner deshalb kritisiert wird, da sie „besagt, dass es in allen Arbeitsbereichen auch um Sprache geht. Das ist nicht richtiger, als dass in jedem Arbeitsbereich gesprochen oder geschrieben wird – mit der Konsequenz, dass dann diese Bereiche übergeordnet wären.“<sup>137</sup> In der Folge nimmt er für sein „analytisches Modell der Arbeitsbereiche“, das sich auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit als Grundlagen der einzelnen Bereiche und in weiterer Folge auf die von Koch/Österreicher<sup>138</sup> postulierten vier Zustände von Sprache, die sich aus dem Zusammenspiel von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit ergeben, stützt, drei einander gleichgeordnete Arbeitsbereiche an: *Mündlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel, Schriftlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel* sowie *Thematisierung der Muttersprache*. Die Thematisierung von Sprache steht in diesem Modell unvermittelt neben den beiden anderen Hauptbereichen – auf ihren möglichen integrativen Charakter wird nicht hingewiesen (vgl. Tabelle 1).

---

<sup>132</sup> Selbstverständlich finden sich Elemente sprachwissenschaftlicher Themen auch im Großteil der übrigen Arbeitsbereiche, worauf in den folgenden Kapiteln näher eingegangen wird.

<sup>133</sup> Vgl. Ossner (2006), S. 40. Ossner bezieht sich auf die deutschen nationalen Bildungsstandards 2004 für den mittleren Bildungsabschluss.

<sup>134</sup> Vgl. z. B. nationale Bildungsstandards 2004, zit. n. Ossner (2006), S. 40.

<sup>135</sup> Vgl. z. B. LP der HTL.

<sup>136</sup> Vgl. Ossner (2006), S. 41-44.

<sup>137</sup> Ossner (2006), S. 41.

<sup>138</sup> Vgl. Koch/Österreicher (1986), S. 17-19.

<b>Mündlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel</b>	<b>Schriftlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel</b>			<b>Thematisierung der Muttersprache</b>	
Sprechen/Hören	Schreiben			Lesen und Verstehen	Sprache thematisieren
	Motorisches Schreiben	Richtig schreiben	Texte schreiben		

Tabelle 1: Analytisches Modell der Arbeitsbereiche nach J. Ossner<sup>139</sup>

Rösch wiederum plädiert für *Sprache* (worunter sie Sprachgebrauch und Sprachbetrachtung versteht) und *Literatur* (den Umgang mit verschiedenartiger Literatur sowie Literaturbetrachtung) als übergeordnete Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts, in die Medienerziehung und interkulturelle Erziehung integriert werden sollten.<sup>140</sup> Die übergeordnete Stellung des Bereichs *Literatur* in ihrem Modell ist einzigartig und wird von Rösch damit begründet, dass ihr „die Entwicklung von einer Literaturdominanz [...] zu einer Sprachdominanz viel zu weit“<sup>141</sup> gehe – eine Beobachtung, auf die im Laufe dieser Arbeit noch zurückzukommen sein wird.<sup>142</sup>

<b>Sprache</b> = Sprachgebrauch in verschiedenen Medien und Sprachbetrachtung		<b>Literatur</b> = Umgang mit gedruckter, audiovisueller und multimedialer Literatur und Literaturbetrachtung	
<b>Mündliche Kommunikation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hörverstehen und Mitteilungskompetenz</li> <li>• kommunikative Kompetenz (in allgemeinen und interkulturellen Kontexten)</li> <li>• literarische Gespräche führen, u. a. zu Literatur mit interkulturellem Gehalt</li> <li>• mündliche Sprache betrachten, u. a. auf der Ebene von Sprachvergleichen</li> </ul>	<b>Schreiben</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftsprachkompetenz, inklusive Orthografie und Grammatik</li> <li>• Kompetenzen zum Verfassen bestimmter Textsorten</li> <li>• Kompetenz zum Erschließen, Analysieren, Deuten und Erörtern von Texten</li> <li>• Kompetenz zum Überarbeiten eigener und fremder Texte</li> <li>• schriftliche KoKo (in allgemeinen und interkulturellen Kontexten)</li> <li>• Schriftsprache (Sprache, Form, Ästhetik, Inhalt) in Sach- und literarischen Texten reflektieren</li> </ul>	<b>Lesen/Rezipieren</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• basale Lese-/ Rezeptionskompetenz</li> <li>• Kompetenz zur funktionalen Anwendung verschiedener Rezeptionsformen</li> <li>• literarische Kompetenz, u. a. im Umgang mit interkultureller Literatur und Literaturvergleichen</li> <li>• funktionale Anwendung von Textsorten- und Kontextwissen</li> <li>• Literatur, literarische Rezeptionsprozesse und ihre Wirkung reflektieren</li> </ul>	

Tabelle 2: Modell der Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts nach H. Rösch<sup>143</sup>

<sup>139</sup> Ossner (2006), S. 44.

<sup>140</sup> Vgl. Rösch (2005), S. 93-94.

<sup>141</sup> Rösch (2005), S. 93.

<sup>142</sup> Vgl. Kap. 4.2.

<sup>143</sup> Rösch (2005), S. 94.

Von den hier vorgestellten Modellen zur Einteilung des Faches Deutsch in Arbeitsbereiche unterscheidet sich Glinz' Formulierung von „fünf unterscheidbare[n] groß-lernzielen [sic!]“<sup>144</sup> in erster Linie dadurch, dass diese der Überschriften bzw. Bezeichnungen entbehren und um vieles allgemeiner gehalten sind. „Sprachbewusstsein“ bzw. „Sprachreflexion“ (die bei Glinz nicht so genannt wird) steht bei ihm nicht gleichberechtigt neben den „vier praktischen Fähigkeiten“, die er wie folgt formuliert:

A Verstehen können, was andere sagen [...]

B Verstehen können, was andere geschrieben haben [...]

C Sagen können, was man selber will, denkt, gesehen hat, erlebt hat [...]

D Aufschreiben können, was man will, denkt, gesehen hat, erlebt hat [...]<sup>145</sup>

Demgegenüber steht eine fünfte Fähigkeit, die sich von den oben genannten vor allem dadurch abgrenzt, dass es sich bei ihr um eine „theoretische“ handelt:

Mit diesen vier praktischen Fähigkeiten ist eine fünfte, die man „theoretisch“ nennen kann, eng verknüpft. Diese theoretische Fähigkeit entwickelt sich in gewissem Grad notwendig aus den praktischen Aufgaben und wirkt ihrerseits mehr und mehr auf die unmittelbar praktischen Fähigkeiten zurück.<sup>146</sup>

Diese fünfte Fähigkeit, die einerseits Teil der anderen Fähigkeiten ist und diese aber gleichzeitig beeinflusst, beschreibt Glinz folgendermaßen:

E Verstehen, wie die Leute was sagen und schreiben und wie bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation das Verstehen überhaupt abläuft. Das heißt: Einblick gewinnen, wie die Kommunikation überhaupt funktioniert und wie das Wichtigste dabei benutzte Mittel, nämlich die Wortsprache [...] aufgebaut ist [...]. [...] Das bedeutet zugleich die Einsicht, daß es im Rahmen jeder „Sprache“ verschiedene Ausprägungen gibt (Dialekte, Soziolekte) und daß in gewissem Maß jeder Mensch seine eigene Sprache hat [...].<sup>147</sup>

Die Ausführungen dieses Kapitels machen das Dilemma deutlich, das sich in Zusammenhang mit der Positionierung von Sprachreflexion bzw. Sprachbewusstsein unter den Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts ergibt: Es handelt sich um einen Bereich, der, um selbst in Erscheinung zu treten, der anderen Bereiche bedarf, diese wiederum sind nur sehr schwer ohne

---

<sup>144</sup> Glinz (1993), S. 366. Glinz verzichtet in seinem Artikel *Was sollen Schüler im Deutschunterricht lernen ...?* auf die Großschreibung von Substantiven.

<sup>145</sup> Glinz (1993), S. 366.

<sup>146</sup> Glinz (1993), S. 366.

<sup>147</sup> Glinz (1993), S. 366.

den Einfluss bzw. das Vorhandensein von Sprachbewusstsein zu denken, woraus sich – in Anlehnung an Glinz – eine gewisse wechselseitige Abhängigkeit ergibt – ein Umstand, dem in den verschiedenen Lehrplänen sowie in den Ausführungen zu den Bildungsstandards und zur SRDP auf unterschiedliche Weise Rechnung getragen wird.

### 2.1.2. Lehrplan für die AHS-Oberstufe

Der aktuelle Deutschlehrplan für die AHS-Oberstufe (aus dem Jahr 2004) gliedert das Fach Deutsch in die sechs Bereiche *mündliche Kompetenz*, *schriftliche Kompetenz*, *Textkompetenz*, *literarische Bildung*, *mediale Bildung* und *Sprachreflexion*<sup>148</sup> und folgt dieser Einteilung auch bei der genauen Festlegung des Lehrstoffs für die einzelnen Klassen, wobei die genannten Bereiche erneut untergliedert werden – der Lernbereich *Sprachreflexion* etwa in das dominante Feld „sprachliche und grammatische Phänomene“ sowie „Sprache und Kommunikationsverhalten“, „Beziehungen zwischen Sprachvarianten und Sprachen“ und „literarische Sprache“.<sup>149</sup> Hier ist außerdem anzumerken, dass sich die Vorgaben zum Lehrstoff der *Sprachreflexion* auf den gesamten Zeitraum der fünften bis achten Klasse beziehen – was auch für die *mediale Bildung* gilt –, während in den übrigen vier Bereichen zwischen den Lernzielen für die fünfte und sechste Klasse einerseits und die siebte und achte Klasse andererseits unterschieden wird. Folgt man der Reihenfolge der einzelnen Arbeitsbereiche und dem Raum, der deren ausführlicher Beschreibung gewidmet wird, so lässt sich für den AHS-Lehrplan eine stärkere Betonung des Schriftlichen feststellen, obwohl man bei der Erstellung offenbar um eine relativ ausgewogene Behandlung der einzelnen Bereiche bemüht war.

Die *Sprachreflexion*, die die letzte Position in der Reihe der Arbeitsbereiche einnimmt, wird von den Verfassern des Lehrplans als „das Nachdenken über den Bau, die Funktionsweise und die Verwendungsbedingungen von Sprache in synchroner und diachroner Hinsicht“<sup>150</sup> definiert und stellt für sie einerseits ein „integrales Prinzip aller Bereiche des Deutschunterrichts“ und andererseits ein „eigenes Arbeitsfeld“ dar, das eindeutig nicht als den anderen Bereichen übergeordnet positioniert wird. Innerhalb des Arbeitsfeldes *Sprachreflexion* wird vor allem die Rolle des Grammatikwissens betont, das „ein eigenes Bildungsziel“ darstellt, von dessen Erreichen man sich wiederum eine Verbesserung der Fähigkeiten im Bereich der Schriftlichkeit (Förderung des Texterstellungsprozesses und der Textkompetenz) erwartet.<sup>151</sup>

---

<sup>148</sup> Vgl. LP der AHS, S. 2-3.

<sup>149</sup> Vgl. LP der AHS, S. 6-7.

<sup>150</sup> LP der AHS, S. 3.

<sup>151</sup> Vgl. LP der AHS, S. 3.

Generell ist zu bemerken, dass die Wichtigkeit der Beherrschung sprachlicher Normen – weniger in Form expliziter Rechtschreib- und Grammatiknormen als vielmehr als situations- und adressatengerechte Angemessenheit der sprachlichen Form – wiederholt deutlich hervorgehoben wird. So sollen die Schülerinnen und Schüler u. a.

- „befähigt werden, sich zwischen sprachlichen Normen und Abweichungen zu orientieren“<sup>152</sup>,
- „befähigt werden, Texte zu produzieren, die den sprachlichen Standards und den situativen Anforderungen entsprechen“<sup>153</sup>,
- „auf die Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks achten“<sup>154</sup> sowie
- „Sprachverwendung und Ausdruck an der Situation, an den Adressatinnen und Adressaten, am Thema [...] und an Sprach- Schreibnormen orientieren“<sup>155</sup>.

Obwohl der Bereich der *Sprachreflexion* selbst im Lehrplan der AHS-Oberstufe also keinen besonders prominenten Platz einnimmt, ist die Sprachwissenschaft in vielerlei Gestalt im gesamten Deutschlehrplan vertreten (d. h. auch in den übrigen Arbeitsbereichen). In Bezug auf die in 1.1.3. vorgestellten Schwerpunkte dieser Arbeit, die synchronen und diachronen Varietäten der deutschen Sprache, lässt sich dabei Folgendes feststellen: Die Thematisierung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit wird nicht nur innerhalb des Arbeitsbereichs *Sprachreflexion* explizit erwähnt („sich mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit auseinandersetzen“<sup>156</sup>), sondern ihr wird – v. a. im Vergleich zu den übrigen Schwerpunkten – sehr eindeutig und in unterschiedlichen Zusammenhängen Rechnung getragen. So findet sich etwa bereits in der Bildungs- und Lehraufgabe des Deutschunterrichts die Forderung, ein „Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen“<sup>157</sup> zu entwickeln und auch in den Beiträgen des Faches zu den einzelnen Bildungsbereichen wird festgehalten: „Die Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität schaffen auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit.“<sup>158</sup> Innerhalb des Arbeitsbereiches *mündliche Kompetenz* wird schließlich das Beherrschen „verschiedene[r] sprachliche[r] Register einschließlich der – ös-

---

<sup>152</sup> LP der AHS, S. 1.

<sup>153</sup> LP der AHS, S. 1.

<sup>154</sup> LP der AHS, S. 3.

<sup>155</sup> LP der AHS, S. 4.

<sup>156</sup> LP der AHS, S. 7.

<sup>157</sup> LP der AHS, S. 1.

<sup>158</sup> LP der AHS, S. 1.

terreichischen – Standardsprache“<sup>159</sup> gefordert, dies allerdings erst für die siebte und achte Klasse, was angesichts der Tatsache, dass die Beherrschung der Standardsprache von vielen Seiten als eine der Hauptforderungen an den Deutschunterricht formuliert wird, reichlich spät anmutet.

Während die Formen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit (sehr oft auch im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen oder Schülerinnen und Schülern mit anderen Muttersprachen als Deutsch) im AHS-Lehrplan also durchaus zahlreich vertreten sind, kommt der Sprachgeschichte, die seit der Linguistisierung des Deutschunterrichts in den 1970er-Jahren immer weiter in den Hintergrund rückte, eine verhältnismäßig kleine Rolle zu. Im Zuge der Bildungs- und Lehraufgabe wird sie eher beiläufig erwähnt: „Im Besonderen sollen die Schülerinnen und Schüler [...] Einblicke in Struktur, Funktion und Geschichte der deutschen Sprache gewinnen [...]“<sup>160</sup>; im Arbeitsbereich *Sprachreflexion* wird die „historische Sprachentwicklung“ nur als eine von vielen verschiedenen Formen von Sprachwandel angeführt. Der Bereich des Sprachwandels findet in seiner Vielfältigkeit allerdings etwas mehr Beachtung. So sollen die Schülerinnen und Schüler „mit Sprachwandel in verschiedenen Formen als gesellschaftlichen Wandel vertraut werden: historische Sprachentwicklung, gegenseitige Beeinflussung von Sprache und Varietäten, Normenwandel [...]“<sup>161</sup>. In Zusammenhang mit dem Arbeitsbereich der *schriftlichen Kompetenz* werden auch „Einblicke in den Wandel der Schreibnormen“ explizit gefordert. Darüber hinaus kann auch die vorgeschriebene Thematisierung von „feministische[r] Sprachkritik“, „politisch korrekte[r] Sprache“ oder „Normenkritik“<sup>162</sup> als Phänomene des Sprachwandels betreffend eingestuft werden.

Die Plurizentrik des Deutschen fristet – ähnlich wie in der Literatur (vgl. Kap. 1.1.3.3.) – auch im AHS-Lehrplan ein eher stiefmütterliches Dasein, sie wird, anders als die übrigen Schwerpunktthemen, nicht explizit erwähnt und auch implizit finden sich wenige Hinweise auf eine Erwünschtheit des Themas im Deutschunterricht. Am ehesten könnte die Behandlung von Plurizentrik unter der Forderung, „die sprachliche Herkunft von Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmern und deren unterschiedliche kulturelle Kontexte [zu] beachten“<sup>163</sup>, eingegliedert werden, obwohl auch diese Formulierung wohl in erster Linie auf den Umgang mit Menschen nicht-deutscher Muttersprache abzielt.

---

<sup>159</sup> LP der AHS, S. 3.

<sup>160</sup> LP der AHS, S. 1.

<sup>161</sup> LP der AHS, S. 6.

<sup>162</sup> LP der AHS, S. 2-3.

<sup>163</sup> LP der AHS, S. 3.

### 2.1.3. Lehrplan für Handelsakademien

Die Unterteilung des Faches Deutsch ist im Lehrplan für HAK (aus dem Jahr 2004) nicht einheitlich und variiert zwischen den einzelnen Jahrgängen. So werden etwa für den ersten bis dritten Jahrgang die sechs Bereiche *mündliche Kommunikation, normative Sprachrichtigkeit, schriftliche Kommunikation, Sprachbetrachtung und Textverstehen, Arbeitstechniken, Literatur, Kunst und Gesellschaft* und *Medien* festgelegt, wobei der Arbeitsbereich *Literatur, Kunst und Gesellschaft* für den ersten Jahrgang durch den Bereich *Ausdruck* ersetzt wird. Für den vierten und fünften Jahrgang werden nur noch fünf Arbeitsbereiche formuliert, es sind dies die oben genannten ohne *normative Sprachrichtigkeit* und *Arbeitstechniken* – offenbar wird davon ausgegangen, dass diese zu diesem Zeitpunkt bereits erlernt wurden.

Das größte Gewicht legt der Lehrplan für HAK auf mündliche und schriftliche Kommunikation, wobei wiederholt besondere berufsspezifische Fähigkeiten wie Präsentations- und Redetechniken sowie praxisnahe Textsorten (z. B. Analyse und Dokumentation) hervorgehoben werden. Selbstverständlich spielt in diesem Zusammenhang auch die Normorientierung (der in den Jahrgängen I-III ein eigener Arbeitsbereich gewidmet wird) eine wesentliche Rolle. Bereits im Rahmen der Bildungs- und Lehraufgabe wird Folgendes festgehalten: „Die Schülerinnen und Schüler sollen [...] sich mündlich und schriftlich normgerecht ausdrücken können, [...] Sachverhalte adressatenadäquat und situationsgerecht dokumentieren und präsentieren [...] können [...].“<sup>164</sup> Darüber hinaus werden das „Sprechen in der Standardsprache“, das lediglich im ersten Jahrgang ein explizit formuliertes Lehrziel darstellt, und, innerhalb des Arbeitsbereiches *normative Sprachrichtigkeit*, die Kenntnis von Wortarten, Satzgliedern, Satzarten sowie der Rechtschreib- und Zeichensetzungsgesetzen gefordert – besonders interessant ist, dass der Lehrplan der HAK besonderen Wert auf die Kenntnis von Fremdwörtern und deren Definitionen legt und die „Erweiterung des Wortschatzes“ als eigenes Lehrziel definiert.<sup>165</sup>

Bezüglich der unter 1.1.3. genannten Schwerpunkte dieser Arbeit bietet der HAK-Lehrplan wenig Explizites, einzig die Sprachgeschichte wird im Arbeitsbereich *Sprachbetrachtung und Textverstehen* für den dritten Jahrgang zusammen mit „Sprachformen“ und „Sprachschichten“, die sich der inneren Mehrsprachigkeit zurechnen lassen, genannt. Während sich auf eine gewünschte Thematisierung der Plurizentrik der deutschen Sprache kaum Rückschlüsse ziehen lassen, wird dem Sprachwandel vor allem in Zusammenhang mit den neuen Medien

---

<sup>164</sup> LP der HAK, S. 9.

<sup>165</sup> Vgl. LP der HAK, S. 10.

Rechnung getragen – dies allerdings vor allem im Rahmen des Erweiterungslehrestoffs. Gefordert werden:

- „Reflektieren über sprachliche Kommunikationsformen der elektronischen Medien, Netiquette“<sup>166</sup> (Erweiterungslehrestoff für den II. Jahrgang),
- „Analyse der Sprache in den neuen Medien“<sup>167</sup> (*Sprachbetrachtung und Textverstehen*, III. Jahrgang),
- „Sprachmuster, Sprachklischees, Besonderheiten in der Sprache der neuen Medien“<sup>168</sup> (Erweiterungslehrestoff für den III. Jahrgang).

In jenem Arbeitsbereich des Lehrplans, der am ehesten auf eine explizite und vertiefende Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlicher Thematik schließen ließe, nämlich *Sprachbetrachtung und Textverstehen*, liegt der Fokus vor allem auf dem zweiten Teil seines Titels und hier wiederum in erster Linie (besonders in den Jahrgängen I und II) auf einer Verbesserung der Lesefähigkeit. Während die Lehrziele für den dritten Jahrgang Sprachbetrachtung auch in Form der bereits erwähnten „Sprachformen“, „Sprachschichten“ und „Sprachgeschichte“ vorsehen, bestehen diese für den vierten Jahrgang einzig aus der Analyse und Interpretation von Texten, für den fünften Jahrgang wird schließlich sehr pauschal die „Reflexion über Sprache“ gefordert.

Innerhalb anderer Arbeitsbereiche sieht der Lehrplan der HAK allerdings auch einige weitere sprachwissenschaftliche Themen (v. a. pragmatischer Natur) vor, im Bereich der *mündlichen Kommunikation* etwa die „Überwindung von Kommunikationsbarrieren“ im Rollenspiel oder die Auseinandersetzung mit Kommunikationsmodellen und den unterschiedlichen Formen mündlicher Kommunikation. Im Zusammenhang mit dem Arbeitsbereich *Medien* sollen darüber hinaus die „Analyse kommerzieller und politischer Werbung“<sup>169</sup> sowie die gesellschaftliche Funktion von Massenmedien und damit verbundene Formen der Manipulation thematisiert werden.

---

<sup>166</sup> LP der HAK, S. 11.

<sup>167</sup> LP der HAK, S. 12.

<sup>168</sup> LP der HAK, S. 12.

<sup>169</sup> LP der HAK, S. 12.

## 2.1.4. Lehrplan für Höhere Technische Lehranstalten

Der Deutschlehrplan für HTL (aus dem Jahr 1997), der für alle Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalten gilt, gibt die für den Oberstufen-Deutschunterricht erwünschten Lehrinhalte in der am stärksten komprimierten Form auf knapp zwei Seiten wieder. Auch hier wird das Fach in verschiedene Arbeitsbereiche geteilt, der Lehrplan entbehrt allerdings eines Bereiches wie *Sprachreflexion* oder *Sprachbetrachtung* – der „sprachwissenschaftliche Bereich“ wurde hier auf die *Sprachnormen* (im ersten Jahrgang: *Sprachrichtigkeit*) reduziert, deren Inhaltsbeschreibung für die Jahrgänge II bis V stets gleich lautet: „Sprachnormen: Festigung und Erweiterung. Rechtschreibung, Zeichensetzung, Wortschatz und Sprachstrukturen.“<sup>170</sup> Diese wenig detaillierte Formulierung lässt darauf schließen, dass das Fach Deutsch im Allgemeinen sowie sprachwissenschaftliche Betrachtungen im Besonderen für diese Schulart im Vergleich zu anderen Fächern von eher geringer Bedeutung sind.

Auch die Lehrziele für die übrigen Arbeitsbereiche – *mündliche und schriftliche Kommunikation, Literatur, Kunst und Gesellschaft* und *Medien*, wobei der erste Jahrgang über die voneinander getrennten Bereiche *mündliche Kommunikation* und *schriftliche Kommunikation* verfügt – werden ähnlich knapp und allgemein formuliert, wobei der Fokus eindeutig auf den unterschiedlichen – v. a. für die Arbeitswelt relevanten – Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation (z. B. Bericht, Lebenslauf, Bewerbung, Analyse, Präsentation, Ansuchen, Fachreferat und Fachtext<sup>171</sup>) liegt. Einen weiteren Schwerpunkt bildet – ähnlich wie in den anderen Lehrplänen – das normgerechte Sprechen und Schreiben, das hier überproportional stark betont wird. Dies äußert sich nicht nur in der Postulierung eines eigenen Arbeitsbereiches *Sprachnormen*, sondern u. a. darin, dass die schriftliche und mündliche Beherrschung der Standardsprache den ersten Platz unter den Forderungen der Bildungs- und Lehraufgabe einnimmt.<sup>172</sup> Die adressatengerechte und situationsadäquate Dokumentation und Präsentation von Sachverhalten spielen auch hier eine zentrale Rolle, die Beherrschung der Standardsprache sowie die normgerechte Rechtschreibung und Zeichensetzung werden im Rahmen des Lehrstoffs für den ersten Jahrgang erneut thematisiert.

Bezüglich der sprachwissenschaftlichen Schwerpunkte dieser Arbeit (Sprachgeschichte, Sprachwandel, Plurizentrik des Deutschen und innere und äußere Mehrsprachigkeit) muss festgehalten werden, dass diese weder explizit noch implizit Erwähnung finden, allerdings bietet der sehr offen und allgemein gehaltene Lehrplan durchaus Spielraum für Interpretatio-

---

<sup>170</sup> LP der HTL, S. 6-7.

<sup>171</sup> Vgl. LP der HTL, S. 6.

<sup>172</sup> Vgl. LP der HTL, S. 5.

nen. So kann sich etwa die im Rahmen des Lehrstoffes für den vierten Jahrgang geforderte „Analyse von Medieninhalten“ auf alle Inhalte aller Medien beziehen, was bedeutet, dass z. B. im Rahmen der Analyse von E-Mails, SMS oder Einträgen auf Social-Network-Plattformen auch Jugendsprache und Dialekt oder Sprachwandel thematisiert werden können.

Weitere Möglichkeiten, die die Sprachwissenschaft dem Deutschunterricht bieten würde, werden im HTL-Lehrplan in erster Linie auf die Textanalyse beschränkt (vgl. die Jahrgänge II, IV und V), einige Anknüpfungsmöglichkeiten für Fragen der Pragmatik bieten aber die folgenden Aspekte:

- „Massenmedien (Arten, Funktionen); Werbung und Konsum“<sup>173</sup> (*Medien*, I. Jahrgang),
- „Grundlagen der Kommunikation“<sup>174</sup> (*mündliche und schriftliche Kommunikation*, II. Jahrgang),
- „Ausdrucksformen der Werbung“<sup>175</sup> (*Medien*, II. Jahrgang),
- „Kommunikationstechniken“<sup>176</sup> (*mündliche und schriftliche Kommunikation*, III. Jahrgang),
- „Gestaltungskriterien und Manipulationsmittel der Massenmedien“<sup>177</sup> (*Medien*, III. Jahrgang) und
- „Interpretation und Wertung von Medieninhalten, Wirkungsanalyse“<sup>178</sup> (*Medien*, V. Jahrgang).

### 2.1.5. Zusammenfassung: die Lehrpläne im Vergleich

Vergleicht man die oben vorgestellten Deutschlehrpläne, so fällt zunächst deren stark variierender Umfang auf, der von sechs (AHS) bis zwei (HTL) Seiten reicht und für die AHS eine gesonderte Darstellung didaktischer Grundsätze für den Deutschunterricht beinhaltet, in der eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Arbeitsbereiche vorgenommen wird. Darüber hinaus ist der Lehrplan für AHS nach Kompetenzen (die nur hier so genannt werden) gegliedert, jene für HAK und HTL nach Jahrgängen.

---

<sup>173</sup> LP der HTL, S. 6.

<sup>174</sup> LP der HTL, S. 6.

<sup>175</sup> LP der HTL, S. 6.

<sup>176</sup> LP der HTL, S. 6.

<sup>177</sup> LP der HTL, S. 6.

<sup>178</sup> LP der HTL, S. 7.

Auffallend ist im direkten inhaltlichen Vergleich zunächst die relativ starke Normenbetonung in den Lehrplänen der BHS, die für die HTL am deutlichsten ausfällt – hier werden die schriftliche und mündliche Beherrschung der Standardsprache sowie die Handhabung von Informationsmitteln zu Aussprache, Rechtschreibung und Grammatik an erster Stelle der Bildungs- und Lehraufgabe genannt, darüber hinaus ist der Arbeitsbereich *Sprachnormen* in jedem Jahrgang vertreten. Der Lehrplan für HAK verzichtet für den vierten und fünften Jahrgang auf den Arbeitsbereich *normative Sprachrichtigkeit*, für die AHS fehlt ein solcher Bereich gänzlich, Sprach- und Schreibrichtigkeit spielen aber auch hier eine nicht unwesentliche Rolle. Die Normorientierung wird im AHS-Lehrplan vor allem in den Bereich der *schriftlichen* Kompetenz eingegliedert und unterscheidet sich auch durch ihre Formulierung von den Lehrplänen der BHS. Während z. B. für die HTL die „[p]raxisorientierte Anwendung der normgerechten Rechtschreibung und Zeichensetzung“<sup>179</sup> oder für die HAK die „praxisorientierte Anwendung von Sprach- und Schreibnormen“ sowie die Fähigkeit, „sich mündlich und schriftlich normgerecht ausdrücken [zu] können“<sup>180</sup>, gefordert wird, formuliert der Lehrplan für die AHS etwas weniger präskriptiv: „Rechtschreibsicherheit ist anzustreben. Individuelle Rechtschreibschwächen sind durch regelmäßige Übung abzubauen. Einblicke in den Wandel der Schreibnormen sind zu geben.“<sup>181</sup> Dieses relativierende Moment, das sich durch die Thematisierung der Wandelbarkeit von Normen ergibt<sup>182</sup> und das im Lehrplan auch als Forderung nach Sprachkritik und Normenkritik vertreten ist, fehlt in den Lehrplänen der BHS zur Gänze, was u. a. Schiewe als problematisch erachtet:

Es gibt eine innere Mehrsprachigkeit, somit Varietäten, die eigene funktionale Sprachformen und Stile ausprägen können. Sprachkritik darf sich nicht einseitig auf die Standardsprache als Maßstab für sprachliche Richtigkeit und Stilgüte berufen. Schriftsprache und mündliche Sprache besitzen (teilweise) unterschiedliche funktionale Normen. Maßstab der Bewertung darf nicht einseitig die Schriftsprache sein.<sup>183</sup>

Allerdings betonen die Lehrpläne der BHS wiederum einen Bereich, der im AHS-Lehrplan nicht explizit berücksichtigt wird: die Arbeit am Wortschatz der Schülerinnen und Schüler<sup>184</sup> – mit besonderer Berücksichtigung der jeweiligen Fachterminologie und häufiger Fremdwörter.

---

<sup>179</sup> LP der HTL, S. 6.

<sup>180</sup> LP der HAK, S. 9 u. S. 11.

<sup>181</sup> LP der AHS, S. 2.

<sup>182</sup> Vgl. u. a. Kap. 1.3.2. u. 1.4.2.3.

<sup>183</sup> Schiewe (2006), S. 14.

<sup>184</sup> Vgl. Kap. 1.3.3.

In Bezug auf die Beherrschung der österreichischen Standardsprache ist anzumerken, dass diese in den Lehrplänen der BHS für den ersten Jahrgang vorgesehen ist, während der AHS-Oberstufenlehrplan sie erst für die siebte und achte Klasse vorschreibt – hier allerdings in Verbindung mit der Beherrschung „verschiedene[r] sprachliche[r] Register“<sup>185</sup>, die in den übrigen Lehrplänen nur in der Formulierung der adressatenadäquaten und situationsgerechten Kommunikation Ausdruck findet. Dass auf die Notwendigkeit, diese zu thematisieren und zu üben, in allen drei Lehrplänen wiederholt hingewiesen wird, weist nicht nur auf deren Bedeutung für den privaten und beruflichen Alltag hin, sondern auch darauf, dass situationsangemessenes Kommunikationsverhalten von Jugendlichen offenbar nicht „automatisch“ im Laufe ihrer Sozialisation erlernt wird. Dürscheid betont in diesem Zusammenhang: „Viele Schüler wissen zwar, welche Situationen beispielsweise ein eher formelles Sprechen erfordern, sind aber nicht dazu imstande, die entsprechenden Register zu ziehen.“<sup>186</sup>

Der Vergleich der Lehrpläne zeigt auch, dass die *schriftliche Kompetenz* bzw. *Kommunikation* überall stark in den Fokus gerückt wird, wobei zu erwarten ist, dass sich die starke Ausrichtung an schriftlichen Fähigkeiten, deren Beschreibung sich im komprimierten Lehrplan der HTL in erster Linie auf die Aufzählung verschiedener Textsorten beschränkt, durch die Anforderungen der SRDP noch verstärken wird (vgl. Kap. 2.2.4.). Die stärkste Betonung der *mündlichen Kommunikation* findet sich im Lehrplan der HAK, in dem v. a. unterschiedliche Kommunikationsformen und -modelle und Präsentationstechniken, aber auch Diskussion und Debatte thematisiert werden.

Bezüglich der diachronen und synchronen Varietäten des Deutschen, die in dieser Arbeit von besonderem Interesse sind, lässt sich konstatieren, dass diese – v. a. in Form der Thematisierung innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in den AHS-Lehrplan in vielerlei Gestalt Eingang gefunden haben und – ebenso wie Sprachwandel und Sprachgeschichte – explizit erwähnt werden. Während letztere im Lehrplan für AHS allerdings Teil des Arbeitsbereiches *Sprachreflexion* und damit „integrales Prinzip aller Bereiche des Deutschunterrichts“<sup>187</sup> und des Lehrstoffes aller Klassen sind, werden sie im HAK-Lehrplan nur für den dritten Jahrgang vorgesehen; im Lehrplan der HTL sucht man Hinweise auf den Umgang mit diachronen oder synchronen Varietäten des Deutschen vergeblich. An dieser Stelle ist allerdings anzumerken, dass die Auseinandersetzung mit pragmatischen Fragen der Sprachwissenschaft durchaus auch in die Lehrpläne der BHS Eingang gefunden hat. Die Thematisierung der Sprache der Werbung, der Politik und der neuen Medien wird in jedem der drei Lehrpläne unbedingt vor-

---

<sup>185</sup> LP der AHS, S. 3.

<sup>186</sup> Dürscheid (2008), S. 196.

<sup>187</sup> LP der AHS, S. 3.

ausgesetzt, wobei sich die einzelnen Texte auch hier in der Detailliertheit ihrer Ausführungen unterscheiden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass unter allen sprachwissenschaftlichen Themen, die in den Lehrplänen Erwähnung finden, jene der Normorientierung im weitesten Sinne nach wie vor am prominentesten vertreten sind, dicht gefolgt von Fragestellungen in Bezug auf die Sprache der (neuen) Medien. Forderungen nach der Behandlung unterschiedlicher Varietäten des Deutschen beinhaltet in dieser Form nur der Lehrplan für AHS, in den anderen beiden Lehrplänen fehlen Formulierungen dieser Art.

## 2.2. Bildungsstandards und Neue Standardisierte Reife- und Diplomprüfung unter sprachwissenschaftlichem Gesichtspunkt

Die Untersuchung der institutionellen Perspektive auf sprachwissenschaftliche Aspekte im Deutschunterricht darf selbstverständlich nicht bei einer Analyse der Lehrpläne enden, da diese nicht die einzige Vorgabe sind, die Lehrerinnen und Lehrer bei der konkreten Ausgestaltung ihres Unterrichts zu berücksichtigen haben. Aus aktuellem Anlass sollen daher im folgenden Kapitel die Rolle, die der Sprachwissenschaft im Rahmen der Bildungsstandards und der Neuen Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) zudedacht wird, und deren Auswirkungen auf die Präsenz sprachwissenschaftlicher Themen im Deutschunterricht dargestellt werden.

### 2.2.1. Die Orientierung an Kompetenzen

Bevor in den folgenden Unterkapiteln auf die Rolle einzelner Bildungsstandards oder der SRDP im Zusammenhang mit Sprachwissenschaft im Deutschunterricht eingegangen wird, sollen hier einige Erläuterungen zur „Kompetenzorientierung“ vorangestellt werden, die sich in den letzten Jahren zu *dem* Schlagwort in der pädagogisch-didaktischen Diskussion entwickelt hat und die – neben der Zentralisierung – die wichtigste Säule sowohl der Bildungsstandards als auch der SRDP darstellt.

Obwohl ein einheitlicher Kompetenzbegriff in der didaktischen Diskussion zum jetzigen Zeitpunkt noch ausständig ist<sup>188</sup>, werden Kompetenzen im Kontext der neuen Prüfungs- und

---

<sup>188</sup> Vgl. BIFIE & AAU (2011), S. 2 u. Reif-Breitwieser (2011).

Testmethoden grundsätzlich als Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, deren Beherrschung dazu befähigt, auftretende Probleme auch in neuen Situationen eigenständig und selbstverantwortlich zu lösen:

So verstehen wir Kompetenzen in einem ersten Ansatz als bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten der Problemlösung sowie die damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, auftretende Probleme in variablen Situationen erfolgreich und selbstverantwortlich zu lösen.<sup>189</sup>

Kompetenzen sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schüler/innen erworben haben sollen – also normative bildungspolitische Bestimmungen, wie die Lehrpläne sie festlegen. Kompetenz bedeutet mehr als Wissen. Als Kompetenzen werden die Fähigkeiten bezeichnet, bestimmte Probleme in variablen Situationen zu lösen. Kompetenzen sind sozusagen erworbene „Werkzeuge“ und die Fähigkeit, diese auch für bislang unbekannte Aufgaben anzuwenden.<sup>190</sup>

Die Definition von Kompetenzen als „Werkzeuge“ bzw. als Fähigkeiten zur Problemlösung deutet aber bereits auf eine wesentliche Schwierigkeit hin, die sich im Zusammenhang mit deren Überprüfung ergibt: Kompetenzen sind als solche nicht direkt überprüfbar, sondern lassen sich nur durch Rückschlüsse aus der – erfolgreichen – Bewältigung einer Aufgabenstellung, d. h. aus einem mehr oder weniger gelungenen Produkt ableiten. Neben dem Problem, das aus der Frage nach der Zulässigkeit eines solchen Rückschlusses erwächst, setzt eine solche Überprüfung von Kompetenzen anhand von Handlungserfolgen auch ein sehr genaues Anforderungsprofil sowie äußerst detaillierte Handlungsanweisungen im Rahmen der Prüfungen voraus, was von den Entwicklungsteams der neuen Testmethoden aber nicht als Schwierigkeit, sondern – im Gegenteil – als wichtiger Schritt in Richtung einer verbesserten Prüfungskultur im Sinne von mehr Transparenz und Fairness bewertet wird.<sup>191</sup>

### 2.2.2. D8-Bildungsstandards

Da die Überprüfung der D8-Standards am Ende der vierten Klasse der AHS-Unterstufe bzw. der Hauptschule vorgenommen wird, scheint dieses Thema für die vorliegende Arbeit, die ihren Fokus auf den Deutschunterricht ab der neunten Schulstufe richtet, auf den ersten Blick wenig relevant zu sein. Die D8-Standards interessieren hier allerdings insofern, als sie festhal-

---

<sup>189</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 2.

<sup>190</sup> BIFIE (2011a), S. 3.

<sup>191</sup> Vgl. BIFIE (2011a), S. 3.

ten, was österreichische Schülerinnen und Schüler nach acht Schuljahren können sollten und somit auch, welches Wissen und Können beim Eintritt in die neunte Schulstufe bei ihnen vorausgesetzt werden kann.

Wie die Lehrpläne teilen auch die D8-Bildungsstandards das Fach Deutsch in Kompetenzbereiche ein, es sind dies: *Zuhören und Sprechen*, *Lesen*, *Schreiben* und *Sprachbewusstsein*. Jeder dieser Bereiche wird weiter in 12-14 Einzelkompetenzen (Deskriptoren) gegliedert, die die für Schülerinnen und Schüler anzustrebenden Ziele in Form von Kannbeschreibungen formulieren.

Neben dem Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein*, der hier – ebenso wie im Lehrplan der AHS-Oberstufe als „integraler Bestandteil aller anderen Kompetenzbereiche des Faches Deutsch“<sup>192</sup> beschrieben wird, weist der Bereich *Zuhören und Sprechen* die größte Zahl an Kannbeschreibungen auf, deren Erfüllung sprachwissenschaftliches Wissen voraussetzt, wobei diese – grob zusammengefasst – zum Großteil dem Lehrziel der adressatengerechten und situationsadäquaten Textproduktion zugeordnet werden können:

7. Schüler/innen können in Gesprächen auf Äußerungen inhaltlich und partnergerecht eingehen [...]

9. Schüler/innen können die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, Argumentieren und Appellieren einsetzen [...]

11. Schüler/innen können stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik Gestik) Mittel der Kommunikation in Gesprächen und Präsentationen angemessen anwenden

12. Schüler/innen können in freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte sach- und adressatengerecht vortragen<sup>193</sup>

Bemerkenswert ist an dieser Stelle nicht nur die Betonung paraverbaler Kommunikationsmittel, die sich für die Oberstufe weder in den Lehrplänen noch in den Bestimmungen zur SRDP findet (allerdings sehr wohl in den D13-Bildungsstandards für die BHS<sup>194</sup>), sondern auch die Forderung nach artikuliertem Sprechen und dem Gebrauch der Standardsprache<sup>195</sup>, die in den Lehrplänen der AHS-Unterstufe bzw. der Hauptschule nicht in dieser dezidierten Form auftaucht. Dort wird lediglich festgehalten, dass Schülerinnen und Schüler die „unterschiedliche[n] Leistungen von Standardsprache und Herkunftssprache [...] erfahren“<sup>196</sup> sollten, was

---

<sup>192</sup> BIFIE (2011c), S. 4.

<sup>193</sup> BIFIE (2011c), S. 1.

<sup>194</sup> Vgl. BMUKK (2010), S. 20.

<sup>195</sup> Vgl. BIFIE (2011c), S. 1.

<sup>196</sup> Vgl. LP der AHS-Unterstufe, S. 2.

vor dem Hintergrund, dass den Bildungsstandards ausnahmslos die jeweiligen Lehrpläne zugrunde liegen, etwas überrascht.

Während die sprachwissenschaftliche Komponente im Kompetenzbereich *Lesen* auf die Reflexion von „Intentionen und vermutliche[n] Wirkungen von Texten und Medienangeboten“ sowie die Unterscheidung „zwischen Information, Unterhaltung und Wertung in Printtexten und anderen Medien“<sup>197</sup> reduziert werden kann, wird von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Bereiches *Schreiben* erneut eine Anpassung ihres sprachlichen Ausdrucks an Adressat, Situation, Schreibhaltung und Textsorte verlangt. Darüber hinaus wird an dieser Stelle auch die Orientierung an Sprach- und Rechtschreibnormen gefordert – dies allerdings in viel geringerem Umfang als in sämtlichen die Oberstufe betreffenden Richtlinien. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang außerdem Kompetenzbeschreibung Nr. 34, die sich auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sprachliche Verknüpfungen bzw. Gegenüberstellungen herzustellen, bezieht<sup>198</sup> und so bereits die Analyse und Anwendung kohärenz- und kohäsionsstiftender Mittel vorwegnimmt, die im Rahmen der Neuen Reife- und Diplomprüfung vorausgesetzt werden.<sup>199</sup>

Die sprachlichen Mittel zur Herstellung des Textzusammenhangs werden auch im Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein*<sup>200</sup> in einer gesonderten Kompetenzbeschreibung (Deskriptor Nr. 41) erwähnt und durch die Variation von Satzbau und Satzbauelementen (Nr. 42) sowie die Strukturierung mit Hilfe von Satzzeichen (Nr. 43) ergänzt. Während der Rechtschreibung bzw. dem „Rechtschreibbewusstsein“ innerhalb dieses Bereiches außerdem eine eigene Subkategorie gewidmet wird (Nr. 50-52), spielt Grammatik im Sinne von Sprachrichtigkeit hier keine Rolle – allerdings wird explizites Grammatikwissen in Form des Erkennens und Benennens von Wortarten (Nr. 45) sowie des Erkennens und der korrekten Anwendung von Verbformen (Nr. 44) verlangt. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass auch der – in den Lehrplänen der AHS-Ober- wie -Unterstufe eher vernachlässigten – Wortschatzarbeit in den D8-Bildungsstandards eine wesentliche Rolle zukommt. Hierunter fallen sowohl die Thematisierung von Wortfeldern, Wortfamilien, Synonymen, Antonymen, Ober- und Unterbegriffen (Nr. 47) als auch der Bedeutung idiomatischer Wendungen (Nr. 48). Kannbeschreibung Nr. 49 bezieht sich schließlich auf die unterschiedlichen Varietäten des Deutschen und fordert auch von den Schülerinnen und Schülern der Unterstufe bereits die differenzierte Anwendung unterschiedlicher sprachlicher Register: „49. Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden

---

<sup>197</sup> BIFIE (2011c), S. 3.

<sup>198</sup> Vgl. BIFIE (2011c), S. 3.

<sup>199</sup> Vgl. BIFIE & AAU (2011), S. 14.

<sup>200</sup> Vgl. BIFIE (2011c), S. 4.

(z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen<sup>201</sup>.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Schülerinnen und Schüler, die die teilweise durchaus anspruchsvollen D8-Bildungsstandards erfüllen, mit Sicherheit das nötige Rüstzeug für den – sprachwissenschaftlichen – Deutschunterricht der Oberstufe mitbringen, auf das in der weiteren Folge gut aufgebaut werden kann. In Bezug auf diachrone Varietäten sowie auf innere und äußere Mehrsprachigkeit bieten die Standards für die Unterstufe zwar nur wenige bzw. keine Anhaltspunkte, die im Bereich *Sprachbewusstsein* formulierten Anforderungen zeigen allerdings, dass eine fundierte sprachwissenschaftliche Vorbildung bereits in der Unterstufe stattfinden muss, um Schülerinnen und Schüler einerseits einen adäquaten Hintergrund für die Bewältigung von Aufgaben in den übrigen Kompetenzbereichen zur Verfügung zu stellen und sie andererseits mit jenen sprachwissenschaftlichen Methoden und Begrifflichkeiten vertraut zu machen, auf die sie im Oberstufenunterricht zurückgreifen können.

### 2.2.3. D13-Bildungsstandards

Die Bildungsstandards für die 13. Schulstufe unterscheiden sich von jenen für die vierte und achte Schulstufe dadurch, dass sie – zumindest bisher – nicht wie diese in stichprobenartigen Testungen am Ende des jeweiligen Schuljahres überprüft werden. Sie dienen in erster Linie einer Konkretisierung der BHS-Lehrpläne und sollen eine Kompetenzorientierung des Unterrichts nach sich ziehen.<sup>202</sup> Ihr Erreichen zeigt sich in offizieller Hinsicht vorläufig vor allem im Rahmen der Neuen Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP), deren Anforderungen im Fach Deutsch sich neben dem AHS-Oberstufenlehrplan aus den D13-Bildungsstandards konstituieren. Diese wurden formuliert, um den gemeinsamen Nenner der mehr oder weniger stark divergierenden Lehrpläne der unterschiedlichen BHS sowie den Stellenwert des Faches Deutsch an diesen Schulen zu betonen.<sup>203</sup> Die in ihnen enthaltenen Deskriptoren beschreiben die Anforderungen an BHS-Absolventinnen und -Absolventen sehr detailliert (wobei sie etwa im Vergleich zum Lehrplan der HTL eine sehr viel umfangreichere Beschreibung enthalten) und bieten auch unverbindliche Hinweise und Beispiele zur unterrichtlichen Umsetzung.

---

<sup>201</sup> BIFIE (2011c), S. 4.

<sup>202</sup> Vgl. BMUKK (2010), S. 6.

<sup>203</sup> Vgl. BMUKK (2010), S. 15.

Das den D13-Standards zugrunde liegende Kompetenzmodell bringt darüber hinaus nicht nur eine Vereinheitlichung der Arbeits- bzw. Kompetenzbereiche des Faches Deutsch mit sich, sondern etabliert auch eine in diesem Zusammenhang „neue“ Kompetenz: „Die wesentliche Erweiterung [gegenüber den D8-Bildungsstandards] besteht in der expliziten Einbeziehung der Ebene der Reflexion, die ein wesentliches Ziel im Hinblick auf die Reife- und Diplomprüfung und die Hochschulreife darstellt.“<sup>204</sup> Dieser neue Kompetenzbereich wird konkretisiert als „Reflexion über gesellschaftliche Realität, Konzepte von Realität und kreative Ausdrucksformen“<sup>205</sup> und zeichnet sich ebenso wie das *Sprachbewusstsein* durch seinen integrativen Charakter aus. Bezüglich der übrigen Kompetenzbereiche stimmen die D13-Standards mit jenen für die achte Schulstufe überein, woraus sich folgende Einteilung ergibt: *Zuhören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Reflexion* und *Sprachbewusstsein*.

Betrachtet man die einzelnen Kompetenzbereiche, so lässt sich feststellen, dass jeder von ihnen – mit Ausnahme der *Reflexion* – Anknüpfungspunkte für eine Thematisierung sprachwissenschaftlicher Aspekte enthält. In Bezug auf die rezeptiven Kompetenzen *Zuhören* und *Lesen* bietet sich etwa die Auseinandersetzung mit sprachlicher Manipulation und Diskriminierung (vgl. die Deskriptoren Nr. 1.4. Redeabsichten erkennen und Nr. 8.2. Texte bewerten<sup>206</sup>) sowie mit Gestaltungsmitteln gesprochener und geschriebener Sprache an (vgl. Nr. 1.2. Gestaltungsmittel gesprochener Sprache verstehen und Nr. 6.3. Verschiedene Techniken der Textfassung und der Textanalyse einsetzen). In den Bereichen *Sprechen* und *Schreiben* tritt erneut die prominente Forderung nach adressatengerechter und situationsadäquater Textproduktion in den Vordergrund, die an dieser Stelle nähere Spezifizierungen wie geschlechtergerechtes (Nr. 10.4.) bzw. sprachsensibles (Nr. 2.2.) Formulieren sowie den angemessenen Einsatz verschiedener Stil- und Sprachebenen erfährt.<sup>207</sup> In diesem Zusammenhang wie auch in Bezug auf die Forderung nach der Anwendung passender Gesprächsformen (in Bewerbungs-, Beratungs-, Beschwerdegesprächen, Telefonaten, Interviews etc.) bietet sich die Thematisierung innerer Mehrsprachigkeit an; geschlechtergerechtes und generell sprachsensibles Formulieren steht wiederum in engem Zusammenhang mit Sprachwandel und neuerer Sprachgeschichte.

Eine Analyse des im Vergleich zu den BHS-Lehrplänen sehr ausführlich dargestellten Kompetenzbereichs *Sprachbewusstsein* zeigt, dass Sprachnormen auch hier eine bedeutende Rolle spielen. Zwar wird in der den Standards vorangestellten Präambel betont, dass die Reihenfolge der einzelnen Deskriptoren keineswegs einer hierarchischen Gliederung entspricht, allerdings ist dennoch bemerkenswert, dass die Sprachnormen nicht nur die erste Position unter

---

<sup>204</sup> BMUKK (2010), S. 15.

<sup>205</sup> BMUKK (2010), S. 23.

<sup>206</sup> Vgl. BMUKK (2010), S. 19 u. S. 21.

<sup>207</sup> Vgl. BMUKK (2010), S. 20 u. S. 22.

den Subkategorien des *Sprachbewusstseins* einnehmen, sondern dass es sich hierbei auch um die umfangreichste Teilkompetenz handelt. Neben praktischen Kenntnissen bezüglich der Textgrammatik, orthographischer Regeln und der Zeichensetzung wird hier auch theoretisches Wissen im Rahmen von Satz- und Textanalysen erwartet.<sup>208</sup>

Während die dritte der insgesamt fünf Teilkompetenzen, „Mit Fehlern konstruktiv umgehen“, im weiteren Sinne ebenfalls den Sprachnormen zuzurechnen ist, handelt es sich bei den übrigen Kompetenzen um relativ eigenständige sprachwissenschaftliche Kategorien, deren erste das Lexikon betrifft. In ihrem Rahmen wird von den Schülerinnen und Schülern die Beherrschung eines „umfassenden Wortschatz[es] einschließlich der relevanten Fachsprachen“<sup>209</sup> sowie die Fähigkeit, Begriffe zu definieren und diese text- und situationsangemessen zu verwenden, gefordert, was der Betonung dieser Kompetenzen in den BHS-Lehrplänen entspricht. Die vierte Teilkompetenz betrifft sowohl innere als auch äußere Mehrsprachigkeit, zu der sich die D13-Standards expliziter äußern als sämtliche anderen schriftlichen Richtlinien für den Unterricht. So sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur unterschiedliche „Varietäten des Deutschen einordnen“, sondern auch „[d]ie deutsche Sprache in ihrem Verhältnis zu anderen Sprachen betrachten“<sup>210</sup> und in diesem Sinne auch ihre eigene *äußere* Mehrsprachigkeit (mit Hilfe von Sprachenportfolios, Sprachbiografien etc.) thematisieren. In ihrem letzten Punkt befassen sich die D13-Bildungsstandards schließlich mit der Veränderlichkeit von Sprachnormen und Wortschatz und fordern explizit den Einbezug sowohl der neueren als auch der älteren Sprachgeschichte („Texte aus verschiedenen Epochen, [...] Tendenzen der Gegenwartssprache“<sup>211</sup>). Darüber hinaus wird an dieser Stelle auch das Erkennen von unterschiedlichen Aspekten von Sprachsteuerung als Lehrziel genannt, was die unterrichtliche Auseinandersetzung mit ideologiebehafteter Sprache, Amtssprache, Sprach-/Rechtschreibreformen etc. voraussetzt. Obwohl – wie hier zu erkennen ist – die D13-Bildungsstandards sich anderen Richtlinien gegenüber durch sehr große Detailliertheit sowie die Berücksichtigung einer Vielzahl sprachwissenschaftlicher Aspekte auszeichnen, ist abschließend anzumerken, dass auch hier eine Thematisierung der Plurizentrik der deutschen Sprache sowohl in den Deskriptoren als auch in den Hinweisen und Beispielen zu deren Konkretisierung weiter ausständig bleibt.

---

<sup>208</sup> Vgl. BMUKK (2010), S. 25.

<sup>209</sup> BMUKK (2010), S. 25.

<sup>210</sup> BMUKK (2010), S. 25.

<sup>211</sup> BMUKK (2010), S. 25.

#### 2.2.4. Die Neue Standardisierte Reife- und Diplomprüfung

Betrachtet man die Neue Standardisierte Reife- und Diplomprüfung<sup>212</sup> (SRDP) aus sprachwissenschaftlicher Sicht, so fällt zunächst auf, dass linguistischen Themen der von Becker-Mrotzek/Kepser geforderte „Fixplatz“<sup>213</sup> in diesem Rahmen nach wie vor nicht zuerkannt wird – im Gegensatz zu literarischen Themen, die – so sieht es das Modell für die SRDP vor – in zumindest einem der drei zur Auswahl stehenden Themenpakete enthalten sein müssen.<sup>214</sup> Obwohl somit keinerlei Verpflichtung zur Integration sprachwissenschaftlicher Themen in die SRDP besteht, können diese – aufgrund des sehr breiten Spektrums, das sich für die einzelnen Themenpakete ergibt – selbstverständlich ebenfalls zu textsortenübergreifenden Themen der SRDP gemacht werden. Ein Blick auf die auf der Seite des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) bereits vorgestellten Aufgabenbeispiele macht deutlich, dass sprachwissenschaftliche Themen sich sehr wohl zur Behandlung im Rahmen der schriftlichen Matura eignen (z. B. Rhetorik, Wahrnehmung/Fremdwahrnehmung, Sprach- und Literaturreflexion, Rassismus<sup>215</sup>), auch wenn sprachwissenschaftliches Wissen von der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch nicht als „fachspezifische Kompetenz im engeren Sinne“<sup>216</sup> bewertet wird.

Unter „fachspezifische Kompetenzen im weiteren Sinn“ fallen jedoch die „Sicherung einer differenzierten Dialog- und Kooperationsfähigkeit sowie Sozialkompetenz“ und die „Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität“, was „auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens“<sup>217</sup> schafft und ein tragendes Element für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit ist. Es ist deutlich zu erkennen, dass es sich bei den hier vorgestellten Kompetenzen um solche handelt, die weniger im Bereich der für alle verpflichtenden schriftlichen Klausurprüfung als vielmehr im Bereich der mündlichen Prüfungen angesiedelt sind; darüber hinaus macht sich an dieser Stelle bemerkbar, dass sprachwissenschaftlichem Wissen im Rahmen der SRDP in erster Linie eine Art „Hilfs- oder Begleitfunktion“ bei der Rezeption und Produktion von Texten zu-

---

<sup>212</sup> Die Ausführungen in dieser Arbeit konzentrieren sich auf den schriftlichen Teil der Neuen Standardisierten Reife- und Diplomprüfung, da nur dieser für die überwiegende Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist und nur für diesen Teil relativ konkrete inhaltliche Vorgaben existieren – die mündliche Prüfung ist thematisch nach wie vor relativ frei gestaltbar.

<sup>213</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Kepser (2010), S. 14.

<sup>214</sup> Vgl. Reif-Breitwieser (2011).

<sup>215</sup> Vgl. Materialien und Publikationen zur Standardisierten Reifeprüfung Deutsch.

<sup>216</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 4.

<sup>217</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 4-5.

kommt, wie ein Blick auf die von der Arbeitsgruppe vorgenommene Beschreibung der Kompetenzbereiche zeigt, die für „die Abfassung schriftlicher Klausurarbeiten im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung im Fach Deutsch erforderlich und überprüfbar sind“<sup>218</sup>. Ausgehend von dem Lehrplan der AHS-Oberstufe und den Bildungsstandards D13 werden die folgenden sieben Arbeits- bzw. Kompetenzbereiche formuliert: *Lesekompetenz, schriftliche Kompetenz, Argumentationskompetenz, Interpretationskompetenz, Sach-/Fachkompetenz, Sprachbewusstsein* und *Reflexionskompetenz*, wobei die ersten fünf jene Kompetenzbereiche darstellen, „die speziell in der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung überprüft werden“<sup>219</sup>. Innerhalb dieser Bereiche liegen die Aufgaben der Sprachwissenschaft in erster Linie darin, den Schülerinnen und Schülern eine Hilfestellung für die Produktion von dem Adressaten, der Situation und der Textsorte angepassten Texte zu bieten bzw. diese Angemessenheit in Bezug auf die Input-Texte zu analysieren sowie in der „Fähigkeit zur Sprach- und Schreibrichtigkeit“<sup>220</sup>. Eine sehr interessante Rolle kommt der Linguistik bzw. deren Mitteln im Rahmen der *Argumentationskompetenz* zu, da diese, wie von der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch festgestellt wird, mit linguistischen Mitteln relativ eindeutig nachzuweisen“ sei: „Argumentationen werden im Regelfall mit konkreten, syntaktischen, lexikalischen und grammatikalischen sprachlichen Einheiten realisiert. Je angemessener diese Elemente zum Einsatz kommen, desto höher ist die entsprechende Kompetenz zu bewerten.“<sup>221</sup> Obwohl dem grundsätzlich zuzustimmen ist, birgt die besondere Erwünschtheit von bzw. das gezielte „Suchen“ nach bestimmten linguistischen Mitteln in Schüleraufsätzen die Gefahr des Auswendiglernens und eher weniger reflektierten „Einbauens“ gewisser Begriffe oder Phrasen durch die Schülerinnen und Schüler.

In Zusammenhang mit der *Sach-/Fachkompetenz* wird außerdem „die Kenntnis fachsprachlicher Begriffe im Fach Deutsch“<sup>222</sup> gefordert, was auch die Kenntnis der linguistischen Terminologie einschließt.

Das *Sprachbewusstsein* schließlich, das als einziger Bereich nicht mit dem Zusatz „-kompetenz“ versehen wurde, steht – wie auch im Lehrplan für AHS – erneut außerhalb bzw. innerhalb der übrigen Kompetenzen wie das folgende Modell verdeutlichen soll.

---

<sup>218</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 9.

<sup>219</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 12.

<sup>220</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 9.

<sup>221</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 9-10.

<sup>222</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 10.

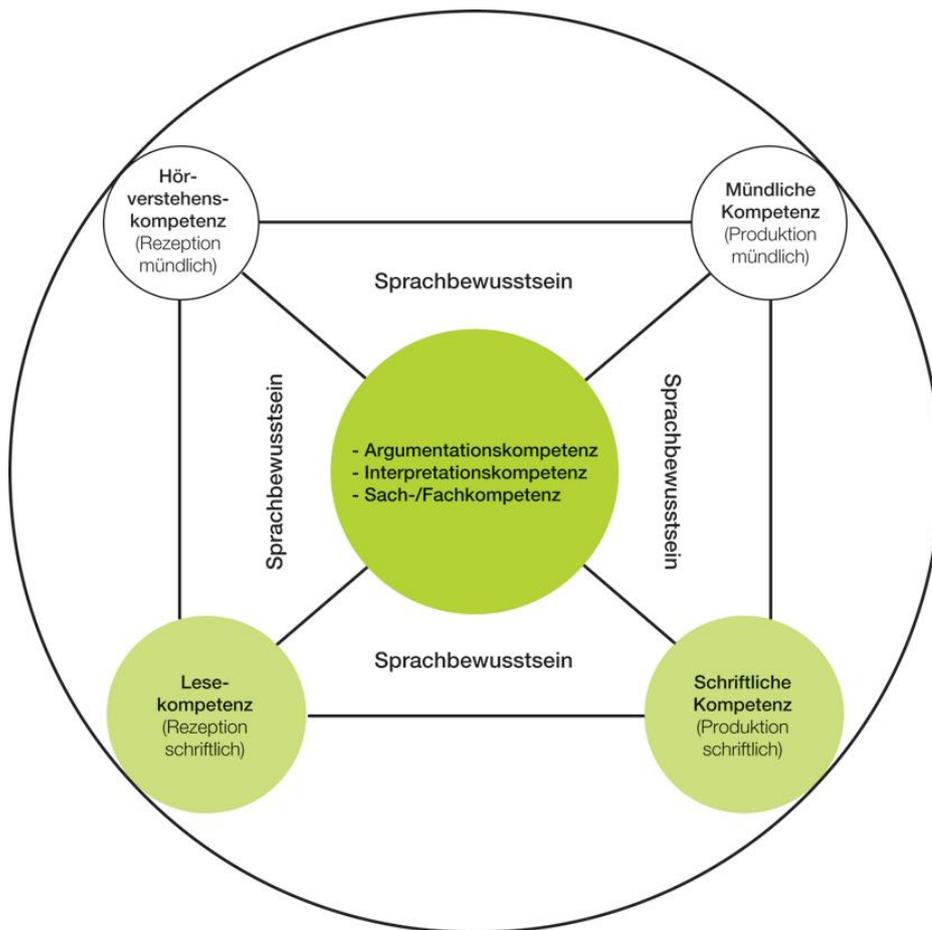


Abbildung 1: Kompetenzmodell für die Standardisierte Reife- und Diplomprüfung<sup>223</sup>

In diesem Kompetenzmodell wird das *Sprachbewusstsein* zwar außerhalb der übrigen Kompetenzbereiche dargestellt, dies soll jedoch verdeutlichen, dass es sich dabei um Wissen bzw. um eine Kompetenz handelt, die alle anderen Prozesse begleitet und ein Teil von ihnen ist.<sup>224</sup> In den Erläuterungen zum *Sprachbewusstsein* wird dieses allerdings erneut auf die „Fähigkeit, eine gegebene Textvorlage auf ihre sprachlichen Merkmale hin analysieren zu können“ bzw. auf die „Fähigkeit, den eigenen Text als angemessene *Sprachhandlung* (in Abhängigkeit von der Textsorte und dem kommunikativen Zusammenhang) gestalten und beurteilen zu können (adressatengerechte Textgestaltung, Aufmerksamkeitssteuerung)“<sup>225</sup> reduziert. Nichtsdestotrotz verweist die Arbeitsgruppe SRDP Deutsch auf eine verstärkte Berücksichtigung des Reflektierens über Sprache und der Rolle von Sprachbewusstsein:

Es geht nicht um das Abprüfen deklarativen Wissens z. B. über Grammatik, sondern um eine Leistung, die eingebunden ist in die Lese- und Schreibprozesse beim Lösen der Aufgaben, wenn die Textvorlagen noch anders als nur inhaltlich beschrieben, analysiert und kommentiert werden sollen.<sup>226</sup>

<sup>223</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 12.

<sup>224</sup> Vgl. BIFIE & AAU (2011), S. 10.

<sup>225</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 10.

<sup>226</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 11.

Die verstärkt geforderte sprachliche Analyse der beiden in jedem Matura-Themenpaket zu bearbeitenden Input-Texte<sup>227</sup> stellt die Sprachwissenschaft im Deutschunterricht – auch wenn diese im Rahmen der SRDP nicht wie die Literatur als eigenständiger inhaltlicher Themenbereich genannt wird – vor eine Reihe neuer Aufgaben, deren Erfüllung sowohl in ihrer spezifischen Form als auch in ihrem Ausmaß sehr stark von der jeweiligen Lehrkraft abhängig ist. Die sprachliche Analyse von Texten bietet viel Raum zur Behandlung unterschiedlicher Stile und Varietäten und zur Thematisierung des Zusammenwirkens von Form und Inhalt, sie kann allerdings auch auf das bloße Erkennen und Beschreiben grammatischer Formen sowie der klassischen rhetorischen Stilmittel beschränkt werden – die nächsten Jahre werden zeigen, wie viel sprachliches Bewusstsein den zukünftigen Maturantinnen und Maturanten im Rahmen der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung tatsächlich abverlangt wird.

## 2.3. Zusammenfassung

### 2.3.1. Umsetzung der theoretischen Forderungen

Betrachtet man die aus der Analyse in Teil 2 dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse in Zusammenhang mit den in Teil 1 formulierten unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen Perspektiven auf den Deutschunterricht, so lässt sich feststellen, dass die Vermittlung bzw. korrekte Anwendung sprachlicher Normen in sämtlichen analysierten Richtlinien sehr stark vertreten ist, dass Sprachwissenschaft aber auch – v. a. dort, wo versucht wird, den normbetonenden Charakter dieser Vorgaben etwas zu umgehen, wie im AHS-Lehrplan – sehr häufig unter kulturwissenschaftlichem Aspekt gesehen wird; dies aber vor allem in den Lehrplänen und Bildungsstandards und weniger im Positionspapier zur SRDP. Eine deutliche Lexikonorientierung der sprachwissenschaftlichen Komponente des Deutschunterrichts weisen vor allem die Lehrpläne der BHS auf, in denen großer Wert auf die korrekte Verwendung fachsprachlicher Termini und die Definition von Wortbedeutungen gelegt wird. Im Lehrplan für HAK bildet die Erweiterung des Wortschatzes ein eigenes Lehrziel<sup>228</sup> – dies allerdings nur für den ersten Jahrgang. Anders als der Lehrplan der AHS und die Richtlinien zur SRDP formulieren auch die Bildungsstandards die Notwendigkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Lexikon:

---

<sup>227</sup> Vgl. BIFIE (2011b), S. 4 u. S. 10.

<sup>228</sup> Vgl. LP der HAK, S. 10.

Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden:  
47. Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe  
48. Schüler/innen kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen)<sup>229</sup>

27. Über einen umfassenden Wortschatz einschließlich der relevanten Fachsprachen verfügen:  
27.1. Begriffe definieren und erläutern: Erweiterter Wortschatzgebrauch; Wortfamilien, Wortfelder, ...  
27.2. Begriffe text- und situationsangemessen anwenden: Bewusster Umgang mit Synonymen, Fachtermini, Fremdwörtern, ...<sup>230</sup>

Sprachwissenschaft als Lehre vom System Sprache wird in keiner der Richtlinien explizit erwähnt, findet sich aber als in unterschiedlichste Lernziele integrierte Forderung überall wieder, am deutlichsten dort, wo die Beleuchtung grammatikalischer Phänomene in deren Kontext<sup>231</sup> oder die Analyse und Anwendung textkohärenz- und -kohäsionsstiftender Mittel<sup>232</sup> gefordert wird.

Zieht man zunächst die erste der in Kapitel 1.5. angeführten Forderungen an den Deutschunterricht heran, die sich für einen integrativen Grammatikunterricht und gegen die isolierte Behandlung grammatikalischer Phänomene ausspricht, so ist auffallend, dass die Forderung, Grammatik im Kontext zu lernen und der Hinweis, dass es sich dabei nicht um die Aneignung deklarativen Wissens handeln sollte, nur im AHS-Lehrplan und im Positionspapier zur SRDP erwähnt werden. In den anderen Richtlinien wird teilweise sehr deutlich auch deklaratives Grammatikwissen wie etwa die Kenntnis von Wortarten, Satzgliedern und Verbformen gefordert.<sup>233</sup>

Bezüglich der Wortschatzarbeit, die die zweite Forderung betrifft, ist – wie oben erwähnt – ein deutlicher Schwerpunkt innerhalb des Rahmens der beiden BHS-Lehrpläne sowie der Bildungsstandards festzustellen. *Mündliche Kommunikation* oder *Kompetenz* bzw. *Sprechen* stellt hingegen in jeder der analysierten Richtlinien (mit Ausnahme des HTL-Lehrplans, der *mündliche* und *schriftliche Kompetenz* zu einem Kompetenzbereich zusammenfasst, und des Positionspapiers zur SRDP) eine eigene Kategorie dar. Jene Forderung, die sich in diesem Zusammenhang in allen Lehrplänen und Standards wiederfindet, ist das Sprechen in der Standardsprache, für AHS und HAK sowie in den D8- und D13-Standards werden außerdem die Kenntnis und Unterscheidung unterschiedlicher Register, Sprach- und Stilebenen gefordert, was mit der Forderung nach der Möglichkeit des Erprobens verschiedener Formen des Sprachgebrauchs korreliert. Auch die Richtlinien zur SRDP, die sich primär auf den Bereich der Schriftlichkeit konzentrieren, verlangen eine „differenzierte Dialogfähigkeit“<sup>234</sup>. Interessant ist außerdem, dass non- bzw. paraverbale Kommunikationsmittel nur in den Bildungsstandards explizit erwähnt werden.

---

<sup>229</sup> BIFIE (2011c), S. 4.

<sup>230</sup> BMUKK (2010), S. 25.

<sup>231</sup> Vgl. LP der AHS, S. 6.

<sup>232</sup> Vgl. BIFIE (2011c), S. 4. u. BIFIE & AAU (2011), S. 14.

<sup>233</sup> Vgl. u. a. LP der HAK, S. 10 u. BIFIE (2011c), S. 4.

<sup>234</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 4.

In Bezug auf die Forderung nach der Schaffung von Sprachbewusstsein formulieren sowohl alle drei Lehrpläne als auch die Bildungsstandards die Notwendigkeit adressatengerechter und situationsadäquater Kommunikation im Bereich der Schriftlichkeit sowie in jenem der Mündlichkeit. Ergänzt werden die das Sprachbewusstsein betreffenden Lernziele in der Regel durch die Forderung nach der Thematisierung von Aspekten der Sprachsteuerung bzw. sprachlicher Manipulation und einer Analyse der Sprache der Massenmedien bzw. der Werbung und der Politik.<sup>235</sup>

Die letzte der in Kapitel 5. gestellten Forderungen befasst sich mit der Form des sprachlichen Materials, das Schülerinnen und Schülern als Ausgangspunkt für sprachwissenschaftliche Betrachtungen dienen sollte. Vor allem die Lehrpläne der AHS und der HAK betonen die Funktion der bisherigen Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler als Reservoir, aus dem geschöpft werden und an das angeknüpft werden sollte.<sup>236</sup> Innerhalb der D13-Standards und der Richtlinien für die SRDP spielen allerdings auch schriftliche Texte als Ausgangspunkt für sprachliche Analysen aller Art (nicht nur inhaltliche<sup>237</sup>), die auch in den Lehrplänen der HTL und der HAK gefordert werden, eine bedeutende Rolle. Der Lehrplan der letzteren erwähnt darüber hinaus als einzige analysierte Quelle die Durchführung von Rollenspielen<sup>238</sup>, die ebenso als Ausgangspunkt für die Betrachtung unterschiedlicher Aspekte von Sprache dienen können.

In Zusammenhang mit den an den Deutschunterricht gestellten Forderungen und deren Erwähnung in den Richtlinien, an denen dieser sich in Österreich zu orientieren hat, ist außerdem bemerkenswert, dass diese auch einiges „erfüllen“, was in der Literatur kaum Erwähnung findet. Als Beispiel seien hier etwa Forderungen in Bezug auf Morphologie im engeren Sinne und vor allem auf Phonologie und Phonetik im Deutschunterricht genannt, die in der Literatur so gut wie gar nicht vertreten sind, im AHS-Lehrplan jedoch in folgenden Formulierungen vorgesehen werden: „Grammatikwissen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Textgrammatik, Pragmatik usw.) ist ein eigenes Bildungsziel [...]“<sup>239</sup> sowie „Texte in sprachlicher Hinsicht analysieren [...]; Phonologische, lexikalische, semantische, syntaktische, rhetorische, stilistische Analysen durchführen“<sup>240</sup>. Obwohl der AHS-Lehrplan (als einziger) die Auseinandersetzung mit diesen Bereichen der Sprachwissenschaft vorsieht, ist doch fraglich, ob und in welchem Ausmaß Phonologie bzw. Phonetik und Morphologie tatsächlich zum Ge-

---

<sup>235</sup> Vgl. LP der HAK, S. 12 u. S. 13, LP der HTL, S. 6, BIFIE (2011c), S. 2, BMUKK (2010), S. 19 u. S. 25.

<sup>236</sup> Vgl. LP der AHS – Allgemeiner Teil, S. 2 u. S. 5, LP der HAK, S. 5.

<sup>237</sup> Vgl. BIFIE & AAU (2011), S. 11.

<sup>238</sup> Vgl. LP der HAK, S. 10.

<sup>239</sup> LP der AHS, S. 3.

<sup>240</sup> LP der AHS, S. 5.

genstand des Deutschunterrichts gemacht werden. Bünning/Kochan merken dazu an, dass diese Bereiche, „soweit letztere[r] nicht die Semantik einbezieht [...], für die Schule keine große Bedeutung“<sup>241</sup> haben.

### 2.3.2. Auswirkungen der neuen Leistungsfeststellungsverfahren auf den Deutschunterricht

Da die Neue Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in ihrer schriftlichen Form für die überwiegende Mehrheit der zukünftigen Maturantinnen und Maturanten von Relevanz sein wird, ist davon auszugehen, dass es sich dabei um das Leistungsfeststellungsverfahren mit dem größten Einfluss auf den Deutschunterricht handelt. Die Rolle der Bildungsstandards – insbesondere der D13-Standards – ist an dieser Stelle insofern etwas zu vernachlässigen, als hier zum gegebenen Zeitpunkt noch keine Überprüfungen stattfinden und deren Auswirkungen auf die Bildungskarriere des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin daher nicht mit jenen der Reifeprüfung vergleichbar sind. Da sämtliche Leistungsfeststellungsverfahren, vor allem aber die standardisierte Klausurprüfung der SRDP, in erster Linie Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schriftlichkeit betreffen, kann damit gerechnet werden, dass sich der Fokus des Deutschunterrichts künftig vermehrt in Richtung Text- und Analysearbeit (in grammatischer, stilistischer und rhetorischer Hinsicht) verschieben wird. Dies ist auch der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch bewusst, die in ihrem Positionspapier Folgendes festhält:

Diese Ausführungen zeigen, dass dem Schreibunterricht in der Sekundarstufe II zukünftig mehr Platz eingeräumt werden wird und dass beim Erstellen von Schreibaufgaben die Schreibprozesse und -strategien mitgedacht werden. Die Schreibkompetenz sollte bei der Erstellung der Schreibaufgaben, aber vor allem der Antworttexte durch die Kandidatinnen und Kandidaten im Vordergrund stehen.<sup>242</sup>

Was bedeuten diese Entwicklungen nun für den sprachwissenschaftlichen Anteil des Deutschunterrichts? Diesem kommt sowohl im Hinblick auf die eingehende Analyse und Beurteilung der Input-Texte (besonders im Falle von Textanalyse und -interpretation, aber auch im Zusammenhang mit den übrigen Textsorten des Textsortenkatalogs für die SRDP<sup>243</sup>) als auch auf die situationsadäquate und adressatengerechte Erstellung eigener Texte die Aufgabe

---

<sup>241</sup> Bünning/Kochan (1976), S. 43. Vgl. auch Kap. 1.1.2.3.

<sup>242</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 7.

<sup>243</sup> Vgl. Staud/Taubinger (2011).

zu, die Schülerinnen und Schüler für stilistische Nuancen, den Zusammenhang von Form und Funktion sprachlicher Mittel, die Möglichkeiten des Ausdrucks sowie der Verschleierung von Redeabsichten und Ähnliches zu sensibilisieren. Diese aufmerksame Betrachtung von Fremdtexen sowie die angemessene sprachliche Umsetzung eigener Gedanken in der eigenen Produktion ist nicht nur für die SRDP von grundlegender Bedeutung, sondern spielt auch im Zusammenhang mit den Bildungsstandards eine große Rolle. Erneut führt die Beurteilung des sprachwissenschaftlichen Anteils im Zusammenhang mit der SRDP zu der Frage, ob sprachwissenschaftliche Kompetenz als integraler und elementarer Bestandteil der für die positive Absolvierung der Klausurprüfung nötigen Fähigkeiten zu betrachten ist, oder ob ihr – da sie kaum explizit erwähnt wird und für sie keine gesonderte Form der Überprüfung vorgesehen ist – lediglich eine untergeordnete Rolle zugeordnet wird.

Aufgabenstellungen, die als Best-Practice-Beispiele für die D8-Standards auf der Homepage des BIFIE veröffentlicht wurden<sup>244</sup>, zeigen deutlich, dass praktikable und der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler inhaltlich nahe Testverfahren existieren, die sprachwissenschaftliches Wissen und Können respektive Sprachbewusstsein mehr oder weniger explizit abfragen – ohne es einerseits auf eine taxative Abfrage von Termini zu beschränken oder es andererseits auf die „Hilfs- oder Teilkompetenz“ einer „größeren Aufgabe“ (wie das Erfassen oder Produzieren von Texten) zu reduzieren. Das vorgesehene kleinschrittige Vorgehen bei der Lösung der Aufgaben entspricht dabei der Orientierung an Kompetenzen und findet sich auch in den Aufgabenstellungen der SRDP wieder, die stets mit einfacheren Aufgabenstellungen beginnen und diese zu komplizierteren entwickeln.

Obwohl davon ausgegangen werden muss, dass der Modus dieser Prüfung erheblichen Einfluss auf den zukünftigen Deutschunterricht haben wird, ist selbstverständlich einzuräumen, dass die Vorbereitung auf diese nicht alleiniger Inhalt des Deutschunterrichts sein kann und soll und dessen konkrete Ausgestaltung darüber hinaus auch weiterhin in den Händen der jeweiligen Lehrkraft liegt. Wie um sich abzusichern, betonen denn auch sämtliche Handreichungen zur SRDP, dass diese keinesfalls alle Bereiche des in der Sekundarstufe II Erlernten abbilden bzw. abprüfen könne, diese im Unterricht aber trotzdem nicht vernachlässigt werden sollten:

Es ist zu betonen, dass auch und gerade eine kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung nicht alles prüfen und beurteilen kann, was im Unterricht an (auf Sprache, Literatur und Medien bezogenen) Kenntnissen und Fähigkeiten erworben wurde. Es wäre pädagogisch sinnlos und unverantwortlich, nur solche Ziele zu verfolgen, deren Erreichen sich gut überprüfen lässt und das Verfolgen höherwertiger, jedoch schwerer überprüfbarer Ziele zu vernachlässigen.<sup>245</sup>

---

<sup>244</sup> Vgl. Schulz (2012) u. Tendl (2012).

<sup>245</sup> BIFIE & AAU (2011), S. 3.

## 3. Experteninterviews

### 3.1. Zur Wahl der Methode

Für den empirischen letzten Teil dieser Arbeit wurde die Methode des Experteninterviews gewählt, um nach der ausführlichen Auseinandersetzung mit den theoretischen Aspekten von Sprachwissenschaft im Deutschunterricht auch die praktische Seite zu berücksichtigen und sich so dem eigentlichen Untersuchungsgegenstand der Arbeit zu nähern.

Da es sich bei Experteninterviews um eine qualitative Methode zur Gewinnung von Daten handelt, sind die aus den geführten Interviews gezogenen Schlüsse nicht repräsentativ, die Methode zeichnet sich allerdings durch eine stärkere Gegenstandsnahe und einen niedrigeren Abstraktionsgrad im Vergleich zu quantitativer Forschung aus<sup>246</sup>, die für diesen Untersuchungsgegenstand in ähnlicher Form bereits vorliegt.<sup>247</sup> Ziel der vorliegenden Untersuchung ist daher weniger eine möglichst umfassende repräsentative Aufstellung im Deutschunterricht oder in der Lehrerausbildung behandelte sprachwissenschaftlicher Themen, sondern vielmehr eine exemplarische Auseinandersetzung mit den dahinterstehenden Entscheidungen und Überzeugungen der Lehrkräfte sowie der konkreten, individuell unterschiedlichen Umsetzung der in Teil 1 und 2 analysierten Vorgaben von wissenschaftlicher und gesetzlicher Seite, kurz: mit Antworten auf die Frage, wie Sprachwissenschaft im Schulalltag aussehen kann.

Zu diesem Zweck wurden insgesamt sechs Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern in Wien, Linz und St. Pölten geführt, von denen jeweils drei Lehrkräfte an AHS und drei an BHS unterrichten. Die Interviews, die zwischen 13 und 26 Minuten dauerten, fanden im Zeitraum von März bis Mai 2013 an den jeweiligen Schulen statt, wurden mittels eines Diktiergeräts aufgezeichnet und anschließend transkribiert.<sup>248</sup> Den Rahmen für die Gespräche stellte ein zuvor erstellter Interviewleitfaden<sup>249</sup> dar, der einerseits einen möglichst freien und offenen Zugang der Expertinnen und Experten zum Untersuchungsgegenstand gewährleisten und andererseits eine vergleichbare Basis für die aus den Interviews generierte Information schaffen sollte.<sup>250</sup>

---

<sup>246</sup> Vgl. Flick (2004), S. 18.

<sup>247</sup> Vgl. Dürscheid (1993) u. Henrici/Klinger (1976).

<sup>248</sup> Siehe Anhang B.

<sup>249</sup> Siehe Anhang A.

<sup>250</sup> Vgl. Flick (2004), S. 143.

## 3.2. Analyse und Auswertung der Experteninterviews

Die Auswertung der aus den Interviews gewonnenen Daten erfolgte mit Hilfe der reduktiv-strukturierenden Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring<sup>251</sup>, deren zentrales Element ein induktiv aus dem Untersuchungsmaterial abgeleitetes Kategoriensystem darstellt.<sup>252</sup> Dieses Kategoriensystem ermöglicht es, die relativ große Menge an erhaltener Information ohne inhaltliche Verluste in übersichtlicherer Form zusammenzufassen; die einzelnen Überschriften dieses Kapitels repräsentieren die dabei verwendeten Kategorien, die wiederum zu drei Überkategorien zusammengefasst wurden. Es sind dies: die Rolle der Sprachwissenschaft in der Lehrerausbildung, unterschiedliche Aspekte von Sprachwissenschaft im Deutschunterricht sowie jene Konsequenzen, die sich aus einem direkten Vergleich der analysierten Schularten, des Alters der Lehrpersonen und der verschiedenen Schulstandorte ergeben.

### 3.2.1. Sprachwissenschaft in der Lehrerausbildung

#### 3.2.1.1. Umfang des sprachwissenschaftlichen Anteils im Studium

Betrachtet man die aus den Interviews gewonnenen Angaben über das eigene Germanistikstudium, so ist zunächst anzumerken, dass die interviewten Personen sich hinsichtlich des Zeitraumes, in dem sie studiert haben, in zwei Gruppe aufteilen lassen: diejenigen, die ihr Studium Mitte der 1970er-Jahre begonnen und Anfang der 1980er-Jahre abgeschlossen haben (vier Personen), und diejenigen, die ihr Studium erst nach der Jahrtausendwende begonnen und während der letzten fünf Jahre abgeschlossen haben (zwei Personen).<sup>253</sup>

Von der ersten Gruppe wird der Anteil verpflichtender sprachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen im Studium als – v. a. im Vergleich zur Literaturwissenschaft – eher gering eingeschätzt, wobei eine Probandin allerdings anmerkte, dass Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft sich in ihrem Studium die Waage gehalten hätten und auch Linguistik ein „wesent-

---

<sup>251</sup> Vgl. Mayring (2010).

<sup>252</sup> Vgl. Mayring (2010), S. 83-84.

<sup>253</sup> Bezüglich des Studienortes sind die Daten insofern vergleichbar, als alle sechs interviewten Personen in Wien studiert haben.

licher Punkt“ gewesen sei<sup>254</sup>. Einigkeit herrscht allerdings über den Schwerpunkt innerhalb der sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, der eindeutig auf dem zu dieser Zeit noch so genannten „Alten Fach“ und somit auf dem Mittel- und Althochdeutschen sowie der Geschichte des Deutschen lag. Lehrveranstaltungen die mit den Theorien und Modellen z. B. Ferdinand de Saussures oder Noam Chomskys für modernere Zugänge zum Fach sorgten, wurden zwar ebenfalls angeboten, allerdings – besonders in Bezug auf letzteren – offensichtlich bei weitem nicht in jenem Ausmaß, das die Rezeption von Literatur zur Geschichte der Deutschdidaktik vermuten lassen würde<sup>255</sup>, wie die zurückhaltenden bis verneinenden Reaktionen der Expertinnen und Experten auf die Frage nach einem „Durchbruch“ von Chomskys Generativer Transformationsgrammatik zeigen: „Nein, nein, nein. Ich meine, ich hab´ das zwar gehört, aber das war eher auf meine eigene Initiative hin, als dass das verlangt war.“<sup>256</sup>

Neben dem Schwerpunkt auf diachronischen Betrachtungen der Sprache, den alle Befragten dieser Gruppe bestätigten, wurde außerdem auf ein nur beschränktes Angebot an Lehrveranstaltungen zu Dialektologie und Sprachvarietäten bzw. zu Lehrveranstaltungen, die sich der Grammatik der Gegenwartssprache widmeten, hingewiesen.<sup>257</sup>

Die beiden Lehrkräfte der zweiten Gruppe, die ihr Studium innerhalb der letzten zehn Jahre absolvierten, geben an, etwa fünf verpflichtende Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Sprachwissenschaft absolviert zu haben, wobei eine Person betonte, an linguistischen Vorlesungen und Seminaren „wirklich nur das gemacht [zu haben], was man machen muss“<sup>258</sup>. Insgesamt scheint sich der Fokus innerhalb der im Bereich der Sprachwissenschaft angebotenen Lehrveranstaltungen seit den 1970er- bzw. 1980er-Jahren verschoben zu haben, da von dieser Gruppe Vorlesungen und Seminare zum Mittelhochdeutschen oder zur Sprachgeschichte in gleichem Maße erwähnt wurden wie Lehrveranstaltungen zur Gegenwartssprache, zu Sprachnormen oder zu Dialekten. Dennoch wird der Anteil der Sprachwissenschaft im Studium insgesamt als nicht besonders hoch eingeschätzt:

Nachdem im Studienplan ja viel mehr Literaturgeschichte vorgesehen ist als Sprachwissenschaft, hat sich das auch in diese Richtung entwickelt. Ich habe sicher nur ein Drittel Sprachwissenschaft gehabt und zwei Drittel Literaturwissenschaft, vielleicht sogar ein Viertel gegen drei Viertel.<sup>259</sup>

---

<sup>254</sup> Anhang B, Z. 10.

<sup>255</sup> Vgl. Kap. 1.2.1.

<sup>256</sup> Anhang B, Z. 627-628.

<sup>257</sup> Vgl. Anhang B, Z. 620-624 u. Z. 1028-1030.

<sup>258</sup> Vgl. Anhang B, Z. 240.

<sup>259</sup> Anhang B, Z. 801-804.

### 3.2.1.2. Relevanz des Erlernten für den schulischen Deutschunterricht

Die im Laufe des Studiums erlernten sprachwissenschaftlichen Inhalte werden von der überwiegenden Mehrheit der Befragten als für den schulischen Unterricht wenig bis gar nicht relevant eingestuft. Konkret werden besonders die sehr ausführliche und zu sehr in die Tiefe gehende<sup>260</sup> Behandlung des Mittelhochdeutschen und der Geschichte der deutschen Sprache sowie die „wissenschaftliche Abgehobenheit“ von Lehrveranstaltungen, die die Grammatik der Gegenwartssprache betreffen, kritisiert:

Also, die „Grammatik der Gegenwartssprache“ habe ich als *sehr* unnötig empfunden. [...] Also, ich habe das als sehr, sehr wissenschaftlich empfunden und viel zu abgehoben [...] Ja, gut, das ist Wissenschaft [...], aber mit dem, was ich dann in der Schule zu machen habe, hat das überhaupt nichts mehr zu tun.<sup>261</sup>

Während die im Studium vermittelte Sprachwissenschaft von einigen Expertinnen und Experten als „sehr realitätsfern“, „irrelevant“ oder „absolut unbrauchbar“ beschrieben wird, räumen andere ein, dass man prinzipiell alles für die Schule verwerten könne, was aber eine Frage der richtigen Adaption und Integration in den Unterricht sowie des auf jeden Fall herzustellen Lehrplanbezugs sei.<sup>262</sup> Obwohl Inhalten wie dem österreichischen bzw. dem Wiener Dialekt, dem Organon-Modell nach Bühler oder sprachgeschichtlichen Betrachtungen v. a. von den jüngeren Interviewpartnerinnen durchaus eine Berechtigung für den schulischen Unterricht zugesprochen wird, weist die Mehrzahl der Befragten darauf hin, dass es sich dabei aus Sicht der Schule „höchstens [um] eine Randnotiz“ handeln würde, während diese Themen „aber im Studium schon recht manifest“<sup>263</sup> seien.

Von den sechs interviewten Personen gaben außerdem zwei an, sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen in ihrem Studium bereits bewusst mit Blick auf deren späteren „Nutzen“ in der Schule gewählt zu haben, als Beispiele hierfür wurden ein Seminar über den Wiener Dialekt sowie Vorlesungen zur Grammatik genannt.<sup>264</sup>

---

<sup>260</sup> Vgl. Anhang B, Z. 1061.

<sup>261</sup> Anhang B, Z. 251-260.

<sup>262</sup> Vgl. Anhang B, Z. 644-645.

<sup>263</sup> Anhang B, Z. 640-641.

<sup>264</sup> Vgl. Anhang B, Z. 243-247 u. Z. 624-626.

### 3.2.1.3. Die persönliche Einstellung gegenüber Sprachwissenschaft und ihre Auswirkungen auf den eigenen Unterricht

Die folgenden Aussagen über die Einstellung der einzelnen interviewten Personen gegenüber sprachwissenschaftlichen Themen stützen sich nur zum Teil auf dezidierte Angaben der Interviewpartnerinnen und -partner – in einigen Fällen wurde hier auf Rückschlüsse, die aus der Gesamtheit ihrer Aussagen gezogen wurden, zurückgegriffen. Generell ist an dieser Stelle vorauszuschicken, dass Lehrerinnen und Lehrer, die der Sprachwissenschaft und deren mehr oder weniger ausführlicher Behandlung im Deutschunterricht prinzipiell negativ gegenüberstehen, sich vermutlich nicht als Interviewpartnerinnen und -partner für eine Untersuchung dieser Art zur Verfügung gestellt hätten, worin vermutlich begründet liegt, dass in den durchgeführten Interviews keine eindeutig negativen Bewertungen des Untersuchungsgegenstandes zu finden sind.

So konnten drei der befragten Personen aus ihrem Studium eine sehr positive Bewertung sprachwissenschaftlicher Themen mitnehmen, eine Person steht der Thematik neutral bis positiv gegenüber und zwei Personen ließen durch ihre Äußerungen vermuten, dass das im Studium Gelernte ihr Interesse an Sprachwissenschaft nicht merklich ansteigen ließ. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, ob und inwiefern die während des Studiums gewonnene Einstellung in den eigenen Deutschunterricht einfließt und sich möglicherweise auf die Art der vermittelten Sprachwissenschaft auswirkt.

Zwei der oben erwähnten drei Expertinnen, die ihre persönlichen Erfahrungen mit Sprachwissenschaft während des Studiums als überwiegend positiv beschreiben<sup>265</sup>, äußern sich sehr detailliert zum Nutzen von Sprachwissenschaft im Deutschunterricht und räumen sprachwissenschaftlichen Themen in ihrem Unterricht verhältnismäßig viel Platz und auch Zeit ein. Jene sprachwissenschaftlichen Themen, die sie in ihrem Unterricht behandeln – und über die sie im Vergleich zu den anderen Expertinnen und Experten am ausführlichsten berichten – lassen außerdem auf ein stark kulturwissenschaftliches Verständnis von Sprachwissenschaft schließen (z. B. Sprach- und Bedeutungswandel, Sprache in den neuen Medien, Jugendsprache).

Während das persönliche Interesse in diesen beiden Fällen dazu geführt hat, dass der Sprachwissenschaft im Unterricht ein sehr hoher Stellenwert beigemessen wird, werden linguistische Themen im Falle der dritten Expertin trotz großen Interesses während des Studiums eher als

---

<sup>265</sup> Vgl. Anhang B, Z. 19-21.

„Mittel zum Zweck“, denn als „vollwertige“ Unterrichtsthemen betrachtet. So gibt die Interviewpartnerin an, sich stark für „dieses Theoretische, Historische, Geschichtliche“ zu interessieren, vor allem aber für „dieses [...] Grammatikalische, mit dem man einen Text ein bisschen zerpfücken kann“<sup>266</sup>. Dementsprechend wird Sprachwissenschaft von ihr in erster Linie als „Handwerkszeug“ betrachtet, das seine Berechtigung in erster Linie im Deutschunterricht der Unterstufe hat, in dem die Schülerinnen und Schüler lernen sollten, wie Texte aufgebaut sind, um eine gute Basis für Textanalysen zu gewinnen. Im Laufe der Oberstufe sollte „dieses Handwerkszeug, die Basis, die Grammatik und wie eine Sprache aufgebaut ist, [...] weniger werden“<sup>267</sup> und der Fokus sich auf die Interpretation und Analyse von Texten richten. Der Zugang zur Sprachwissenschaft lässt sich in diesem Fall am ehesten als „Lehre vom System Sprache“<sup>268</sup> beschreiben, obwohl diese Expertin einräumt, dass sich für die Oberstufe auch Themen wie Soziolekte oder moderne Sprachentwicklung eignen würden.<sup>269</sup>

Auch im Falle jener Expertin, die der im Studium vermittelten Sprachwissenschaft sehr neutral gegenübersteht, ist ein ähnlicher Zugang zu bemerken. Die Linguistik wird hier in erster Linie als eine „Hilfswissenschaft“ für die Produktion und Rezeption von Texten betrachtet, die im Hinblick auf die für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtende schriftliche Reifeprüfung ein übergeordnetes Lernziel darstellen.<sup>270</sup> Als Folge davon konzentrieren sich sprachwissenschaftliche Zugänge in diesem Fall auf die Auseinandersetzung mit dem systematischen Aspekt von Sprache sowie die Vermittlung von Normen.

Jene Befragten schließlich, die die im Studium vermittelte Sprachwissenschaft vor allem negativ in Erinnerung haben und diese als zum Teil „absolut unbrauchbar“<sup>271</sup> und „notwendiges Übel“<sup>272</sup> bezeichnen, verzichten im Unterricht dennoch nicht auf die Thematisierung sprachwissenschaftlicher Thematiken – zu bemerken ist allerdings, dass ihre Schilderungen bezüglich der im Unterricht behandelten sprachwissenschaftlichen Themen etwas weniger detailliert ausfallen als bei jenen Kolleginnen, bei denen ein sehr starkes Interesse für den Untersuchungsgegenstand vorherrscht. Erwähnt werden hier in erster Linie sprachgeschichtliche Themen, aber – im Falle eines Experten – auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Dialektgebieten. Bei beiden Befragten dieser Gruppe scheint das persönliche Interesse bzw. der im Deutschunterricht gesetzte Schwerpunkt eher auf dem Gebiet der Literaturwissenschaft zu liegen, als ein weiterer negativ verstärkender Faktor bezüglich einer tiefergehenden Be-

---

<sup>266</sup> Anhang B, Z. 767-772.

<sup>267</sup> Anhang B, Z. 867-869.

<sup>268</sup> Vgl. Kap. 1.3.1.

<sup>269</sup> Vgl. Anhang B, Z. 785-789.

<sup>270</sup> Vgl. Anhang B, Z. 681-685.

<sup>271</sup> Anhang B, Z. 1062.

<sup>272</sup> Anhang B, Z. 472.

schäftigung mit Sprachwissenschaft wird außerdem Zeitmangel angeführt – ein Problem, das von fast allen Befragten angesprochen wurde.<sup>273</sup>

#### 3.2.1.4. Wünschenswertes

Obwohl nur die Hälfte der interviewten Personen Anregungen oder Wünsche in Bezug auf die Art der im Studium vermittelten Sprachwissenschaft äußerte, soll auf diesen Punkt kurz eingegangen werden. Dies scheint vor allem insofern interessant, als alle Äußerungen zu dieser Thematik in dieselbe Richtung weisen: Die Expertinnen fordern – für Lehramtsstudierende – eine weniger intensive Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Aspekten von Sprachwissenschaft und ein Mehr an für die Schule relevantem Wissen. In erster Linie bezieht sich diese Forderung auf die Thematisierung von Grammatik im Germanistikstudium. Eine Interviewpartnerin merkt dazu Folgendes an:

Eigentlich sollte es für die Lehramtsstudenten und für die Diplomstudenten zwei verschiedene Arten von „Grammatik der Gegenwartssprache“ geben – dass die, die auf Diplom studieren, [...] diese ganzen Grammatiktheorien und das alles machen und die Lehramtsstudenten da irgendwie mehr an der Basis arbeiten.<sup>274</sup>

Auch von den anderen Interviewten wird ein Mangel an für das spätere Berufsleben relevanten Lehrveranstaltungen vor allem bezüglich der Grammatik und der Vermittlung theoretischer Hintergründe etwa der Zeichensetzung oder orthographischer Zweifelsfälle festgestellt, der dazu führe, dass Junglehrerinnen und -lehrer in dieser Hinsicht nicht ausreichend auf die Anforderungen der Schule vorbereitet seien:

[...] das ist wirklich das, wo's mühsam wird als Junglehrer [...]. Ich merke das immer bei den Unterrichtspraktikanten auch, weil das einfach – diese Kompetenz oder dieses Wissen nicht vorhanden ist und das kann man auch niemandem zum Vorwurf machen, das weiß man von der eigenen Ausbildung, dass man das einfach *nicht weiß*.<sup>275</sup>

Die Universitätsabsolventinnen und -absolventen seien zwar in der Lage, grammatikalische, orthographische und stilistische Normabweichungen sowie solche im Bereich der Interpunkti-

---

<sup>273</sup> Die Anzahl an für den Deutschunterricht zur Verfügung stehenden Wochenstunden beträgt für jede der Schulen, an denen die Interviews durchgeführt wurden, zwei bis drei Einheiten à 50 Minuten.

<sup>274</sup> Anhang B, Z. 255-259.

<sup>275</sup> Anhang B, Z. 1078-1082.

on zu erkennen und zu korrigieren, sie könnten dies allerdings häufig nicht argumentieren, da ihnen das theoretische Hintergrundwissen dazu fehle. Das während der eigenen Schulzeit Erlernete sei zwar in Form von prozeduralem Anwendungswissen vorhanden, das dahinterstehende deklarative Faktenwissen reiche aber oft nicht aus, um die jeweilige Problematik in einen didaktischen Zusammenhang zu bringen, kurz gesagt: „Man weiß, wie’s geht, aber man kann’s nicht erklären.“<sup>276</sup>

### 3.2.2. Sprachwissenschaft im Deutschunterricht

#### 3.2.2.1. Sprachwissenschaftliche Themen im Deutschunterricht

Um die zahlreichen Nennungen bezüglich der im Deutschunterricht behandelten sprachwissenschaftlichen Themenbereiche möglichst übersichtlich darzustellen, werden diese in Gruppen zusammengefasst, wobei zunächst die in Kapitel 1.3. festgelegten Schwerpunkte dieser Arbeit behandelt werden.

Überraschend häufig genannt wurden an dieser Stelle Aspekte der **Sprachgeschichte**, die von fünf der sechs interviewten Personen angeführt wurden. Das Mittelhochdeutsche sowie – in diesem Zusammenhang – Lautverschiebungen und Bedeutungswandel werden in der Regel mit dem Beginn der schulischen literaturgeschichtlichen Betrachtungen im Mittelalter verknüpft. Zwei der befragten Experten (aus den BHS) geben an, in diesem Zusammenhang auf die passagenweise Lektüre und Übersetzung des Nibelungenliedes zurückzugreifen<sup>277</sup>, eine andere Interviewpartnerin weist auf die Rolle von Lautverschiebungen im Rahmen der Entwicklung unterschiedlicher indogermanischer Sprachen hin.<sup>278</sup> Die Thematisierung von Sprachfamilien sowie der Ursprünge des Deutschen im Indogermanischen wird weniger häufig genannt, eine Interviewpartnerin betont, dass es sich dabei immer nur um einen Überblick handeln könne, die Betrachtungen nicht ins Detail gehen würden und die Sprachwissenschaft insgesamt eher „als Stiefkind“<sup>279</sup> behandelt würde, wohingegen ein Experte für die Behandlung der Entwicklung des Deutschen über das Alt- und Mittelhochdeutsche durchaus vier Doppelstunden (die einem Zeitraum von einem Monat entsprechen) veranschlagt.<sup>280</sup> Gerne werden sprachgeschichtliche Aspekte auch dafür genutzt, um die Zusammenhänge zwischen

---

<sup>276</sup> Anhang B, Z. 1083-1084.

<sup>277</sup> Vgl. Anhang B, Z. 344 u. Z. 560.

<sup>278</sup> Vgl. Anhang B, Z. 878-881.

<sup>279</sup> Anhang B, Z. 1219-1221.

<sup>280</sup> Vgl. Anhang B, Z. 571-572.

den verschiedenen von den Schülerinnen und Schülern erlernten Fremdsprachen (in erster Linie Englisch, aber auch Französisch, Spanisch und Latein) aufzuzeigen, wofür ein Experte auch auf graphische Darstellungen zurückgreift.

Sprachwissenschaftliche Themen, die die Kategorie **Sprachwandel** betreffen, werden nur von der Hälfte der interviewten Personen genannt, allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass Nennungen von Themen wie Jugendsprache oder Sprache der neuen Medien in dieser Arbeit zu der Kategorie „Innere und äußere Mehrsprachigkeit“ gezählt werden. Neben zwei Interviewpartnerinnen, die Sprachwandel im Rahmen einer allgemeinen Aufzählung linguistischer Themen für den Unterricht explizit erwähnen, wird eine der Befragten konkreter und erläutert die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit Themen, die von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgehen wie z. B. „Denglisch“ („[...] diese Lehnwörter, die aus dem Englischen eingedeutscht werden oder so dekliniert und konjugiert werden. Das ist zwar ein englisches Wort, aber du wandelst es nach deutschen grammatischen Regeln ab.“<sup>281</sup>) oder sprachlichen Verkürzungen, bei denen auf die Verwendung von Präpositionen und Artikeln verzichtet wird (z. B. „Geh ma Billa.“<sup>282</sup>). Allerdings ist sie der Meinung, dass diese Thematiken – ebenso wie andere, die im weitesten Sinne synchrone Varietäten betreffen – für den Deutschunterricht nicht sehr viel „hergeben“ würden.<sup>283</sup>

Als noch weniger relevant für den Deutschunterricht wird offenbar das Phänomen der **Plurizentrik des Deutschen** betrachtet, das im Rahmen der geführten Interviews beinahe ebenso spärlich zur Sprache kam wie in den in Teil 2 analysierten Lehrplänen und Richtlinien. Nur eine der befragten Personen gibt an, in ihrem Unterricht eine Gegenüberstellung bundesdeutscher und österreichischer Begriffe vorzunehmen, wobei sie die dafür verwendeten Unterlagen selbst erstellt hat, da die Lehrwerke in dieser Hinsicht nicht sehr viel bieten würden.<sup>284</sup> Ein weiterer Befragter gibt an, sich im Rahmen der Besprechung unterschiedlicher Dialektgebiete nicht auf Österreich zu beschränken, sondern auch bundesdeutsche Varietäten mit einzubeziehen, was unter den Schülerinnen und Schülern durchaus zu einem gewissen „Aha-Effekt“ führe, da diese oft der Meinung seien, dass es in Deutschland keine Dialekte gibt.<sup>285</sup> Allgemein betrachtet hält sich die Thematisierung von Plurizentrik im Unterricht aber in sehr engen Grenzen – das Schweizerdeutsche etwa wird von keinem der Befragten – weder als standardsprachliche Variante noch in Form dialektaler Varietäten – erwähnt.

---

<sup>281</sup> Anhang B, Z. 914-917.

<sup>282</sup> Anhang B, Z. 787.

<sup>283</sup> Vgl. Anhang B, Z. 910 u. Z. 917.

<sup>284</sup> Vgl. Anhang B, Z. 298-305.

<sup>285</sup> Vgl. Anhang B, Z. 493-495 u. Z. 524-525.

Die im Vergleich zu den drei oben beschriebenen Schwerpunkten in den Lehrplänen relativ starke Berücksichtigung der **inneren und äußeren Mehrsprachigkeit** spiegelt sich auch in der praktischen Umsetzung durch die interviewten Lehrkräfte wider. Der „Klassiker“ im Bereich der inneren Mehrsprachigkeit, die Thematisierung von Standardsprache, Umgangssprache und verschiedenen Dialekten wird von vier der Befragten erwähnt und von drei näher erläutert, wobei zwei Interviewpartnerinnen auf die wichtige Rolle der Herstellung eines Bezugs zum Alltag der Schülerinnen und Schüler hinweisen:

Man muss ihnen bewusst machen: Welche Sprache verwendet ihr unter Freunden, in der Familie? [...] sie sollen schauen, was zu Hause so an umgangssprachlichen und mundartlichen Ausdrücken fällt. Das ist ganz interessant: In manchen Haushalten wird überhaupt nicht umgangssprachlich gesprochen – in wenigen natürlich, hier auf dem Land, aber das gibt es doch – und in anderen dürfte es ziemlich derb zugehen. [...] und das wird ihnen dann auch bewusst: Aha, hier in der Schule rede ich ganz anders als zu Hause und welche Möglichkeiten stehen mir zur Verfügung, meine Gefühle oder meine Gedanken [...] auszudrücken?<sup>286</sup>

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass alle drei Befragten, die angeben, sich verstärkt mit unterschiedlichen Sprach- und Stilebenen wie Dialekt und Umgangssprache auseinanderzusetzen, aus St. Pölten kommen.

Neben diesem „Klassiker“ der inneren Mehrsprachigkeit spielen in diesem Bereich aber auch Jugendsprache und die Sprache in den neuen Medien eine wichtige Rolle. Die Sprache der Jugend als Thema im Deutschunterricht wird von drei der Interviewten genannt; eine von ihnen erklärt, dass sie dabei stets von Zeitungsartikeln ausgehe, die sich zum Thema Jugendsprache relativ leicht finden ließen, da es ihr wichtig sei, mit aktuellen Materialien zu arbeiten. Diese Zeitungsartikel werden von ihr jahrgangsübergreifend verwendet und stellen in der Regel den Auftakt zum neuen Schuljahr dar.<sup>287</sup> Die Sprache der neuen Medien, worunter v. a. die Sprache in Chats und auf Social-Network-Plattformen sowie in SMS und E-Mails verstanden wird, wird von zwei Personen genannt, methodisch allerdings nicht näher ausgeführt.<sup>288</sup> Ein weiteres nicht zu vernachlässigendes Thema im Zusammenhang mit innerer Mehrsprachigkeit, das vor allem für die BHS interessant zu sein scheint, nämlich die Fachsprachen, wird nur von einer Lehrerin (die allerdings in einer AHS unterrichtet) genannt. Eine diesbezüglich befragte BHS-Lehrerin gibt an, dass die Verwendung bzw. Thematisierung

---

<sup>286</sup> Anhang B, Z. 55-65.

<sup>287</sup> Vgl. Anhang B, Z. 329-334 u. Z. 356-362.

<sup>288</sup> Vgl. Anhang B, Z. 39 u. Z. 1212-1213.

fachsprachlichen Vokabulars eher in den jeweiligen berufsspezifischen Fächern stattfinden würde.<sup>289</sup>

In Bezug auf die äußere Mehrsprachigkeit bieten sich vor allem in den Schulen an den Standorten Wien und Linz Sprachvergleiche mit den Muttersprachen jener Schülerinnen und Schüler, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, an – eine Möglichkeit, die allerdings zum einen aus den bereits erwähnten Gründen des Zeitmangels, zum anderen wegen der Tatsache, dass die wenigsten Lehrerinnen und Lehrer in den Muttersprachen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sie unterrichten, kompetent sind, nur sehr selten wahrgenommen werden kann. Dennoch berichten zwei der interviewten Lehrkräfte von kleineren und größeren Schritten in diese Richtung: An der Wiener AHS wurden die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des neuen Schuljahres aufgefordert, verschiedene Inhalte in ihrer jeweiligen Muttersprache auszudrücken, wobei man auf über zehn verschiedene Sprachen kam. Die an diesem Standort interviewte Lehrperson bewertet die Unterrichtssequenz sowie die sich daraus ergebenden Möglichkeiten als durchaus spannend und interessant, betont aber, dass dafür im Rahmen des Deutschunterrichts zu wenig Zeit bleiben würde.<sup>290</sup>

Die an einer Linzer AHS interviewte Lehrerin stellt im Rahmen des Interviews ein von ihr initiiertes Projekt vor, das sich zwar nicht auf die Sekundarstufe II bezieht, hier aber wegen seines interessanten Ansatzes trotzdem in seinen Grundzügen beschrieben werden soll: Es handelt sich hierbei um eine unverbindliche Übung, die – zunächst nur – für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache gedacht war, um diesen den Umstieg von der Volksschule auf das Gymnasium zu erleichtern. Den Kern der Übung bildete das Experimentieren mit Sprache in jeder Form, um den Kindern die Angst vor Fehlern zu nehmen. Der Umgang mit Sprache beschränkte sich dabei allerdings nicht nur auf das Deutsche, sondern bezog auch die Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler mit ein. So umfasst das am Ende entstandene Büchlein Geschichten und Gedichte in vielen verschiedenen Sprachen und von den Kindern selbst verfasste Übersetzungen.<sup>291</sup>

Das Thema Sprachvergleich eignet sich aber nicht nur für sprachlich heterogene Klassen, es kann überall dort eingesetzt werden, wo Schülerinnen und Schüler Fremdsprachen erlernen. Neben den Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, die etwa das Englische und das Deutsche aufweisen und die von einigen Lehrerinnen und Lehrern in Zusammenhang mit der Sprachgeschichte besprochen werden, finden Sprachvergleiche auf einer anderen Ebene auch im Fremdsprachenunterricht statt (v. a. wenn es sich bei dem Zweitfach der Deutschlehrkraft um

---

<sup>289</sup> Vgl. Anhang B, Z. 428.

<sup>290</sup> Vgl. Anhang B, Z. 1225-1234.

<sup>291</sup> Vgl. Anhang B, Z. 947-969.

eine Fremdsprache handelt), wo sie Jugendlichen und Lehrkräften das gegenseitige Verständnis erleichtern:

Natürlich kommt so etwas auch im Französischunterricht oft vor. [...] Da kann man schon oft Verbindungen herstellen, auch von der Grammatik [...] und das ist für die Schüler schon oft sehr hilfreich und brauchbar und für mich auch, natürlich, weil ich dann weiß: Jetzt haben sie's verstanden! Wenn ich diese Ebene oder diese Basis des Deutschen nicht hätte, würde es schwerer gelingen, ihnen manchmal die Grammatik, glaube ich, wirklich verständlich zu erklären.<sup>292</sup>

Neben all diesen Themen, die sich unter den Überschriften der vier Schwerpunkte dieser Arbeit subsumieren lassen, bildet die **systematische Betrachtung von Sprache auf der Wort- und Satzebene** eine weitere wichtige Kategorie sprachwissenschaftlicher Themen im Deutschunterricht. Die grammatikalische Ebene wird von ausnahmslos allen Interviewten zumindest kurz erwähnt, die längeren Ausführungen einzelner Gesprächspartnerinnen und -partner lassen auf folgende Schwerpunkte schließen: Die Bestimmung von Wortarten wird von der Hälfte der Befragten genannt, wobei eine Lehrerin ihre Schülerinnen und Schüler auch darauf hinweist, dass Wörter sich nicht immer eindeutig einer bestimmten Kategorie zuordnen lassen; im Rahmen syntaktischer Analysen geht sie darüber hinaus auf den Rückgang des Genitivs ein und nimmt dies zum Anlass, eine Verbindung zum Englischen herzustellen, in dem bei Substantiven keinerlei Kasusmarkierung vorgenommen wird. Diese Gesprächspartnerin ist auch die einzige, die im Interview einerseits die Notwendigkeit, andererseits aber auch die Wandelbarkeit von Regeln anspricht: „[...] dass es zwar Regeln geben *muss* in einer Sprache, aber dass das gar nicht heißt, dass diese immer bestehen müssen.“<sup>293</sup> Satzanalysen werden darüber hinaus von zwei weiteren Personen erwähnt (die als einzige auch die Bestimmung von Satzgliedern nennen), von denen eine deren Bedeutung für die Textanalyse besonders hervorhebt. Die Lehrpersonen, die beide an einer BHS unterrichten, betonen außerdem, dass der grammatikalische Schwerpunkt in den ersten beiden Jahrgängen liegt, während diese Themen in den Jahrgängen III-V in erster Linie anlassbezogen wiederholt würden. Hier verweist ein Experte besonders auf die Zeichensetzung und das damit in Verbindung stehende Erkennen von Satzgefügen und Hauptsatzreihen.

Zwei befragte Personen halten das auf diese Weise erworbene „Handwerkszeug“ vor allem im Hinblick auf die Analyse von Fremdtexten für relevant, eine andere ist davon überzeugt, dass

---

<sup>292</sup> Anhang B, Z. 1182-1198.

<sup>293</sup> Anhang B, Z. 139-140. Diese Aussage der AHS-Lehrerin korreliert mit den Forderungen des AHS-Lehrplans, der das Phänomen des Normenwandels als einziger berücksichtigt. Vgl. LP der AHS, S. 6.

dies den Schülerinnen und Schülern auch bei der Erstellung eigener Texte helfen würde, was von anderer Seite wiederum dezidiert ausgeschlossen wird:

[...] das hat wenig Relevanz für die eigene Textproduktion, denn sie machen die Grammatikübungen richtig und auch schnell, aber wenn sie dann selber einen Text produzieren, dann machen sie genau die Fehler, die wir eine Stunde vorher in der Grammatikübung durchgenommen haben.<sup>294</sup>

Abschließend soll festgehalten werden, dass die hier vorgenommene Darstellung der von den befragten Lehrerinnen und Lehrern im Deutschunterricht behandelten sprachwissenschaftlichen Themen nicht nur abwechslungsreich, sondern auch durchaus umfangreich erscheinen mag – sie sollte allerdings auf jeden Fall in Zusammenhang mit der in Kapitel 3.2.2.4. näher erläuterten Rolle der Sprachwissenschaft neben anderen Schwerpunkten des Deutschunterrichts betrachtet werden.

### 3.2.2.2. Die Rolle der Lehrwerke

Von jenen vier Lehrerinnen und Lehrern, die sich ausführlicher über die von ihnen verwendeten Lehrwerke äußern, arbeiten jeweils zwei mit dem Buch *klar\_Deutsch*<sup>295</sup> (AHS) und *Faszination Sprache*<sup>296</sup> (BHS). An beiden Büchern wurde bemängelt, dass sie in Bezug auf Übungen zu Grammatik und Rechtschreibung zu wenig Material bieten würden, woraus unterschiedliche Konsequenzen gezogen werden. Eine Interviewpartnerin gibt an, dass Schulbücher für sie generell „immer nur so eine notwendige Begleiterscheinung“<sup>297</sup> seien und sie auch gut ohne Schulbuch unterrichten könnte. Eine andere Lehrerin verwendet das Buch zwar, muss aber „ganz, ganz viel zukopieren“, denn „mit dem, was in den Büchern drin ist, kommen sie [die Schülerinnen und Schüler] *nie* aus“<sup>298</sup>.

Jene Interviewpartner, die *Faszination Sprache* verwenden, konstatieren, dass sprachwissenschaftliche Aspekte darin kaum bzw. gar nicht vorkommen würden, weshalb sie zu Themen wie Dialektgebieten, Sprachgeschichte oder dem Vergleich unterschiedlicher Standards selbst Skripten und andere Materialien erstellt haben. Andererseits wird in Bezug auf beide Lehr-

---

<sup>294</sup> Anhang B, Z. 670-673. Dieselbe Beobachtung, nämlich dass expliziter Grammatik-Unterricht in Bezug auf die Produktion eigener Texte wenig bis keinen Erfolg mit sich bringt, machten auch Ingendahl und Pfeleiderer. Vgl. Ingendahl (1999), S. 141 u. Pfeleiderer (1954), S. 30 sowie Kap. 1.2.1.

<sup>295</sup> Hilger, Gertraud/Kiener, Maria: *klar\_Deutsch*. Wien: Jugend und Volk.

<sup>296</sup> Kahlig, Birgit/König, Franz et al.: *Faszination Sprache*. Linz: Veritas.

<sup>297</sup> Anhang B, Z. 69.

<sup>298</sup> Anhang B, Z. 278-280.

werke angemerkt, dass in den neu überarbeiteten Versionen der sprachwissenschaftliche Anteil – besonders in Bezug auf Sprachgeschichte – angestiegen sei bzw. dass die Thematisierung von Dialekten und unterschiedlichen Sprachvarietäten in den letzten Jahren zugenommen habe, weshalb *klar\_Deutsch* von einer Interviewten als in dieser Hinsicht „schon brauchbar“<sup>299</sup> eingeschätzt wird. Insgesamt ist die Rolle der Lehrwerke v. a. im Zusammenhang mit synchronen und diachronen Varietäten aber besonders insofern als vernachlässigbar einzustufen, als vor allem jene Lehrerinnen und Lehrer, die angeben, Sprachwissenschaft in ihrem Unterricht verhältnismäßig viel Raum zu widmen, dafür auf andere Materialien wie selbst erstellte Skripten oder Zeitungsartikel zurückgreifen.

### 3.2.2.3. Das Interesse der Schülerinnen und Schüler

Die Antworten auf die Frage nach dem Interesse der Schülerinnen und Schüler an den besprochenen sprachwissenschaftlichen Themen könnten unterschiedlicher nicht sein. Sie reichen – in Bezug auf ein und dieselbe Thematik: Sprachgeschichte – von „[das] interessiert sie wenig bis gar nicht“<sup>300</sup> über „das lassen sie irgendwie über sich ergehen [...], aber dass das irgendwie spannend ist für die Schüler, habe ich auch nicht erlebt“<sup>301</sup> bis hin zu „da sind sie immer voll dabei, das interessiert sie durchaus“<sup>302</sup>. Relativ große Einigkeit herrscht dabei am ehesten darüber, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler ungleich größer ist, wenn es um ein Thema geht, zu dem sie aus ihrem eigenen Erfahrungsschatz beitragen können, weil es aus ihrem Lebensumfeld stammt. An erster Stelle wird in diesem Zusammenhang – v. a. im Hinblick auf den Standort St. Pölten – die Thematisierung von Dialekt genannt, aber auch Jugendsprache oder SMS-Sprache werden als Themen genannt, für die Jugendliche relativ schnell zu interessieren sind. Während Sprachhistorisches wie die Beschäftigung mit der Entstehung der deutschen Sprache oder dem Mittelhochdeutschen von einigen der Befragten als für die Jugendlichen ziemlich bis sehr uninteressant eingestuft wird, betonen beide interviewten HTL-Lehrkräfte das große Interesse, das diese Thematik bei ihren Schülerinnen und Schülern hervorruft und dass diese durchaus auch mit der Übersetzung des Nibelungenliedes „zu knacken“ wären, auch wenn dies ihrer Lebenswelt alles andere als nahe steht.<sup>303</sup> Einer der Gründe für dieses besondere Interesse der HTL-Schülerinnen und -Schüler könnte in der Art

---

<sup>299</sup> Anhang B, Z. 1033.

<sup>300</sup> Anhang B, Z. 904.

<sup>301</sup> Anhang B, Z. 1172-1175.

<sup>302</sup> Anhang B, Z. 296-297.

<sup>303</sup> Vgl. Anhang B, Z. 347 u. Z. 352.

und Weise der Präsentation der Inhalte durch eine Lehrkraft liegen, die ihren Studienschwerpunkt auf Ältere Deutsche Literatur legte und für dieses Thema mit Sicherheit selbst eine gewisse Begeisterung hegt – betonen doch die Interviewten, dass das Interesse der Jugendlichen auch immer mit der richtigen Aufbereitung von Inhalten zu tun habe, dass man „als Lehrer dahinter stehen“<sup>304</sup> müsse und es darauf ankomme, „wie man es rüberbringt“<sup>305</sup>. Doch selbst jener Interviewpartner, der die Sprachwissenschaft in seinem eigenen Studium eher als „notwendiges Übel“ empfand, stellt bei seinen Schülerinnen und Schülern ein gewisses Interesse dafür, „woher die Sprache kommt, wie die Entwicklungen waren oder wann es die ersten Aufzeichnungen gegeben hat“, fest und denkt „schon, dass sie das interessiert, manches vielleicht sogar mehr als Literatur“<sup>306</sup>.

Zwei der Befragten geben an, dass Schülerinnen und Schüler vor allem für jene Inhalte zu interessieren seien, aus denen „nichts Schriftliches folgt“<sup>307</sup> und von dem sie wüssten, dass es nicht nachhaltig sein müsse, was bei einigen Lehrerinnen und Lehrern offenbar den Charakter der Auseinandersetzung mit Sprachwissenschaft beschreibt. Eine der interviewten Personen bezeichnet Sprachwissenschaft aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler „als etwas durchaus Positives mal zwischendurch“ bzw. als „Zuckerl zwischendurch“, das sie aber trotzdem gleichermaßen ernst nehmen würden wie andere Unterrichtsinhalte.<sup>308</sup>

Eine eher überraschende Antwort auf die Frage nach dem Schülerinteresse gibt die interviewte HAK-Lehrerin, die feststellt, dass ihre Schülerinnen und Schüler „recht viel Freude daran haben“, Grammatikübungen zu machen<sup>309</sup> – auch wenn dies sich später leider nicht positiv auf die von ihnen verfassten Texte auswirken würde.<sup>310</sup> Sie macht das Interesse oder Desinteresse Jugendlicher darüber hinaus weniger von dem ihnen präsentierten Thema als von der jeweiligen Schülerzusammensetzung abhängig: „Es gibt Klassen, die sind eher lethargisch, da weiß man nicht so schnell, wie man mit etwas ankommt und manche, die sind halt sehr lebhaft und springen dann schnell auf einen Zug auf. Das ist sehr verschieden.“<sup>311</sup>

---

<sup>304</sup> Anhang B, Z. 54-55.

<sup>305</sup> Anhang B, Z. 578.

<sup>306</sup> Anhang B, Z. 506-508.

<sup>307</sup> Anhang B, Z. 1161.

<sup>308</sup> Vgl. Anhang B, Z. 368-375.

<sup>309</sup> Vgl. Anhang B, Z. 668-670.

<sup>310</sup> Vgl. Kap. 3.2.2.1.

<sup>311</sup> Anhang B, Z. 731-733.

#### 3.2.2.4. Der Anteil der Sprachwissenschaft im Vergleich zu Literaturwissenschaft und Schreibtraining

Die Antworten auf die Frage nach dem Schwerpunkt, den die befragten Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Unterricht setzen, zeigt deutlich den bereits sehr hohen und noch weiter steigenden Stellenwert, der der Textproduktion sowie der Vermittlung von Textsorten beigemessen wird. Dies liegt vor allem darin begründet, dass die für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtende schriftliche Klausur im Rahmen der Matura diesen in erster Linie schriftliche Kompetenz abverlangt und viele Lehrkräfte im Vorfeld der Neuen Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) einen starken Fokus auf die neun dafür vorgesehenen Textsorten legen:

Ich finde, dass einmal wichtig ist, dass sie [...] einfach grammatikalisch, dann orthographisch richtig Texte verfassen können, die verschiedenen Textsorten auch irgendwie einordnen können und auch selber produzieren können, die textsortenspezifischen Elemente einfach wissen und kennen.<sup>312</sup>

Während zwei Lehrerinnen das Hauptgewicht ihrer Arbeit eindeutig auf die Textproduktion legen, ortet eine befragte Person gegenwärtig bzw. bereits während der letzten Jahre, v. a. im Zusammenhang mit dem Inkrafttreten des neuen kompetenzorientierten Lehrplans für AHS eine Verschiebung des Schwerpunkts im Oberstufenunterricht von der Literatur hin zum Schreiben:

[...] in meiner Anfangszeit, die ersten zwanzig Jahre, würde ich sagen, war schon Schwerpunkt Literatur [...]. Du hast in Wirklichkeit das ganze Jahr Literatur gemacht und geschaut, dass du den ganzen Kanon durchgebracht hast. Dann, mit diesem neuen Lehrplan sind zumindest die Gebiete weiter gefächert gewesen. [...] die literarische Bildung war nur mehr *ein* Bereich [...].<sup>313</sup>

Dieses Forcieren der schriftlichen Kompetenz, das gerade im Hinblick auf die Kompetenzorientierung der SRDP auch von den Lehrkräften als ein gewisser Druck empfunden wird<sup>314</sup>, geht offensichtlich eher zu Lasten literaturwissenschaftlicher Aspekte des Deutschunterrichts denn sprachwissenschaftlicher. Auch andere Lehrkräfte geben an, dass sich die literaturwissenschaftliche Komponente ihres Unterrichts im Laufe der Zeit verringert habe bzw. sie damit

---

<sup>312</sup> Anhang B, 1090-1093

<sup>313</sup> Anhang B, Z. 100-110.

<sup>314</sup> Vgl. Anhang B, Z. 1103-1104.

„jetzt eher zurückfahren“<sup>315</sup> würden, allerdings nimmt die Literatur nach wie vor einen sehr großen Raum und bei vielen Lehrerinnen und Lehrern den ersten bzw. zweiten (nach der Textproduktion) Platz im Rahmen ihrer Schwerpunktsetzung ein – nicht zuletzt deshalb, weil sie „ja sehr oft auch die Grundlage für Textproduktion ist“<sup>316</sup>. Zwar gibt eine Befragte an, dass das Verhältnis literatur- und sprachwissenschaftlicher Themen in ihrem Unterricht etwa fünfzig-fünfzig betragen würde, während eine andere die bedeutende Rolle der Sprachwissenschaft für das Erlernen von Fremdsprachen oder die fundierte Analyse von Texten betont, dennoch stimmt mehr als die Hälfte der Gesprächspartnerinnen und -partner darin überein, dass vor allem die Thematisierung von nicht-grammatikalischen sprachwissenschaftlichen Themen etwas sei, das eher „am Rande“ geschehe.

Eine überraschende Ausnahme stellen die Beobachtungen einer interviewten HTL-Lehrkraft dar, die in den meisten Klassen ein größeres Interesse für sprachwissenschaftliche als für literaturwissenschaftliche Inhalte beobachtet und daher versucht, an Literaturgeschichte „wirklich nur so das Allernötigste zu machen“<sup>317</sup> und den Rest ihrer Unterrichtszeit mit sprachwissenschaftlichen Themen zu füllen. Obwohl die Vermittlung des Textsortenkatalogs als Vorbereitung für die SRDP auch hier Thema ist, werden deren Auswirkungen auf den Unterricht von dieser Gesprächspartnerin eher gering eingeschätzt:

Abgesehen von diesen neun Textsorten, die uns ja für die Schriftliche einfach vorgegeben werden, haben wir trotzdem noch relativ viel Freiraum [...], sodass jeder Lehrer trotzdem seine Interessen irgendwie im Unterricht noch verwirklichen kann und ... deswegen glaube ich, dass die, die bis jetzt Sprachwissenschaft, zum Beispiel, gemacht haben, dass die das auch weiter machen werden, in demselben Ausmaß [...]. [...] neun Textsorten auf fünf Jahre ist machbar, glaube ich.<sup>318</sup>

#### 3.2.2.5. Überprüfung des Wissens

Da sprachwissenschaftliche Inhalte in der Regel nicht zu jenen gehören, die im Rahmen der klassischen „Testdisziplin“ für das Fach Deutsch, der Schularbeit, überprüft werden, war es besonders interessant zu erfahren, ob und inwiefern eine anderweitige Überprüfung dieser Themenbereiche stattfindet.

---

<sup>315</sup> Anhang B, Z. 518.

<sup>316</sup> Anhang B, Z. 684.

<sup>317</sup> Anhang B, Z. 325.

<sup>318</sup> Anhang B, Z. 408-425.

Zwei der interviewten Personen geben an, linguistische Unterrichtsinhalte nicht zu überprüfen, da sie entweder generell „fast nichts“<sup>319</sup> überprüfen oder v. a. Themen wie Soziolekt oder Dialekt für sie „schwierig zu überprüfen“<sup>320</sup> sind. Etwas anders sieht die Situation auch hier bezüglich grammatikalischer Themen aus: Diese werden sowohl im Rahmen von Grammatikschularbeiten als auch in Form von Lernzielkontrollen oder schriftlichen Wiederholungen überprüft, da dadurch besonders schwächeren Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben werde, sich bzw. ihre Noten zu verbessern, da es einfacher sei, Inhalte dieser Art zu lernen und zu reproduzieren, als selbstständig Texte zu verfassen, was ein Zusammenwirken mehrerer Kompetenzen erfordere. Eine der Interviewten sieht allerdings auch in sprachlichen Varietäten und im Mittelhochdeutschen „etwas Handfestes“, das man „gut abfragen und abprüfen kann“.<sup>321</sup>

Dass sprachwissenschaftliche Themen sich aber nicht nur zum Abfragen von Faktenwissen im Rahmen von schriftlichen Wiederholungen eignen, zeigt ihre durch eine Befragte vorgenommene Einbettung in den Rahmen einer Schularbeit, in der die Vor- und Nachteile der Verwendung unterschiedlicher Register in bestimmten Situationen erörtert werden sollten – eine Herangehensweise, die bei den Schülerinnen und Schülern offensichtlich auf großes Interesse stieß:

[...] ich habe einmal zur Schularbeit gegeben, voriges Jahr: Dialekt oder Hochsprache, also: oder Standard? [...] da gab's einen Zeitungsartikel dazu, wo also die Vor- und Nachteile – und auch im Berufsleben: Wann soll man Dialekt sprechen oder Umgangssprache, wann Standard? [...] das war ein Wahlthema, das war eines für eine Erörterung und ein zweites gab's auch noch und da hat fast die ganze Klasse das „Dialekt oder Standard?“ genommen. Das ist total gut angekommen, das gebe ich sicher wieder einmal.<sup>322</sup>

Neben dieser an der HTL vorgenommenen Verknüpfung von Sprachwissenschaft mit Textproduktion wird ein weiteres sprachwissenschaftliches Thema – die Entwicklung der deutschen Sprache – als ein für den Themenkorb der mündlichen Matura einer AHS ausgewähltes Thema genannt.<sup>323</sup>

Zwei der befragten Expertinnen und Experten halten außerdem fest, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler nicht nur dann besonders groß sei, wenn die behandelten Themen aus ihrem Lebensumfeld stammen, sondern auch, „wenn nicht unbedingt der Druck da ist:

---

<sup>319</sup> Vgl. Anhang B, Z. 60.

<sup>320</sup> Vgl. Anhang B, Z. 919-920.

<sup>321</sup> Vgl. Anhang B, Z. 1176-1177.

<sup>322</sup> Anhang B, Z. 392-397.

<sup>323</sup> Vgl. Anhang B, Z. 1040-1043.

Das muss ich jetzt sofort lernen und wissen“<sup>324</sup>. Ein Lehrer weist in diesem Zusammenhang auf folgendes scheinbare Paradoxon hin: „Wenn man ihnen sagt, es wird nicht unbedingt ganz genau geprüft, dann merken sie es sich besser.“<sup>325</sup> – Was ihn aber nicht davon abhält, Themenbereiche wie die Erste und Zweite Lautverschiebung oder die Benrather Linie in schriftlichen Wiederholungen am Ende des Schuljahres zu überprüfen.

### 3.2.3. Diametrale Gegebenheiten im direkten Vergleich

Das letzte Unterkapitel der Interviewanalyse widmet sich abschließend der Gegenüberstellung von sich aus den unterschiedlichen Schularten, dem Alter der interviewten Personen oder den jeweiligen Schulstandorten ergebenden Oppositionen, die in der bisherigen Analyse nicht in jenem Ausmaß zur Sprache kamen, das im Rahmen dieser Arbeit wünschenswert wäre.

#### 3.2.3.1. AHS vs. BHS

Zunächst ist anzumerken, dass die aus der qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse auch in diesem Falle des Vergleichs der untersuchten Schularten keinerlei repräsentative Aussagekraft haben. Dennoch ist es sehr interessant, festzustellen, dass die für diese Arbeit ausgewählten BHS (eine HTL sowie eine HAK) den AHS in Bezug auf den Stellenwert, den die Sprachwissenschaft im jeweiligen Deutschunterricht einnimmt, um nichts nachstanden. So betonen etwa beide interviewten HTL-Lehrkräfte die relativ große Rolle, die Sprachgeschichte und die Thematisierung von Dialekt in ihrem Unterricht spielen – Inhalte die von den AHS-Lehrerinnen mehr oder weniger durchwegs als für die Jugendlichen relativ uninteressante Themen betrachtet werden. Diese gehen im Gegensatz dazu häufiger auf die Auseinandersetzung mit Jugendsprache oder mit der Sprache der neuen Medien ein. Letztere findet in den Interviews mit BHS-Lehrkräften wiederum keine Erwähnung, was besonders insofern von Interesse ist, als die Sprache der neuen Medien und v. a. der Massenmedien in den jeweiligen Lehrplänen durchaus hervorgehoben wird.

Die beiden an der HTL unterrichtenden Befragten sind darüber hinaus die einzigen, die angeben, die Materialien zur Behandlung von Sprachgeschichte oder Varietäten selbst zu erstellen, betonen aber gleichzeitig wiederholt, dass sie auf diese Dinge nur „am Rande“ eingingen, da

---

<sup>324</sup> Anhang B, Z. 578-579.

<sup>325</sup> Anhang B, Z. 498-499.

diese „kein Schwerpunkt“ in der HTL seien, wobei die Detailliertheit ihrer Ausführungen sowie der Vergleich mit den übrigen Interviews vermuten lässt, dass diesen linguistischen Themen hier verhältnismäßig viel Raum gegeben wird – mehr jedenfalls, als dies der Lehrplan für HTL vorsehen würde. Von allen drei BHS-Lehrkräften wird darüber hinaus mehr oder weniger stark auf die Bedeutung grammatikalischer und orthographischer Normen sowie des systematischen Aspekts von Sprache eingegangen – sei es in Form von Satzanalysen, Wortartenbestimmungen oder der das-/dass-Schreibung, wobei die an der HAK interviewte Lehrerin diesen Punkt am stärksten betont. In den Interviews mit AHS-Lehrerinnen wird orthographische und grammatikalische Richtigkeit nur einmal in einem Nebensatz erwähnt.

Auffällig ist außerdem, dass die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Überprüfung des Gelernten in den Aussagen der BHS-Lehrerinnen und -Lehrer stärker vertreten sind: Hier werden Schularbeit, Lernzielkontrolle, schriftliche Wiederholungen und Tests von allen Interviewten auch in Zusammenhang mit nicht-grammatikalischen sprachwissenschaftlichen Themen explizit genannt, bei den AHS verweist hingegen nur eine Lehrerin auf unterschiedliche Möglichkeiten in diesem Bereich.

Die Beherrschung der Standardsprache wird von keiner der sechs befragten Personen erwähnt, obwohl ihr in sämtlichen Lehrplänen erhebliche Bedeutung beigemessen wird und auch in Bezug auf die mündliche Kompetenz äußert sich nur eine Lehrerin, die angibt, dass diese im Deutschunterricht aufgrund von Zeitmangel stets zu kurz komme.

### 3.2.3.2. Ältere vs. jüngere Lehrkräfte

Betrachtet man den Zeitpunkt des Studiums der interviewten Lehrkräfte, so ist interessant, dass diese sich – wie oben erwähnt – diesbezüglich in zwei Gruppen teilen lassen, deren Studienzeiten sich jeweils überschneiden und die – da alle befragten Personen in Wien studiert haben – auf dieselben bzw. sehr ähnliche Ausbildungsbedingungen innerhalb jeder Gruppe schließen lassen. Aus der in Kapitel 3.2.1.1. bereits ausführlicher analysierten Ausbildung jener Lehrerinnen und Lehrer, die zwischen 1973 und 1983 studierten, ließe sich schließen, dass Sprachwissenschaft in ihrem Unterricht in erster Linie als Auseinandersetzung mit den diachronen Aspekten von Sprache verstanden wird und synchrone Betrachtungsweisen darin weniger berücksichtigt werden. Dass dem nicht so ist, zeigen v. a. die Aussagen der AHS-Lehrerin vom Standort St. Pölten, die in ihrem Unterricht auch auf Jugendsprache, Chat- und

SMS-Sprache eingeht, sowie jene der Wiener HAK-Lehrerin, deren sprachwissenschaftlicher Fokus auf dem systematischen, grammatikalischen Aspekt von Sprache liegt.

So uneinheitlich wie die Schwerpunktsetzungen der dienstälteren Lehrkräfte präsentieren sich auch die jener beiden Lehrerinnen, die ihr Studium zwischen 2003 und 2008 absolviert haben: Während eine von ihnen Sprachhistorisches als für den Unterricht durchaus sinnvoll erachtet und ihre Schülerinnen und Schüler offenbar dafür interessieren kann, bringt die andere dem theoretischen, grammatikalischen, systematischen Aspekt von Sprache größeres Interesse entgegen, der bei der Interpretation und Analyse von Texten als „Handwerkszeug“ dient. Beide Befragten dieser Gruppe betonen die Wichtigkeit dessen, Inhalte zu wählen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, aus ihre eigenen Lebenserfahrung zu schöpfen, dies wird allerdings auch von zwei der Interviewten aus der dienstälteren Gruppe betont.

Der Vergleich beider Gruppen macht offensichtlich, dass sowohl die Auswahl der Themen für den Unterricht als auch die eigene Einstellung gegenüber dem Untersuchungsgegenstand kaum mit dem (Dienst-)Alter der jeweiligen Lehrperson zu tun hat, sondern vielmehr mit der persönlichen Neigung der Lehrperson bzw. vermutlich mit deren Anpassung an die Gegebenheiten der jeweiligen Schule.

### 3.2.3.3. Stadt vs. „Land“

Im Hinblick auf die für diese Arbeit ausgewählten Schulstandorte, die Städte Wien, Linz und St. Pölten, eine Unterteilung in „Stadt“ und „Land“ vorzunehmen, mutet auf den ersten Blick etwas seltsam an – sie soll jedoch an dieser Stelle nicht nur aus dem Grund getroffen werden, dass eine der interviewten St. Pöltner Lehrkräfte selbst die Formulierung „hier auf dem Land“ gebrauchte, sondern auch insofern als die Standorte Wien und Linz auf der einen und St. Pölten auf der anderen Seite sich einerseits im Hinblick auf das Thema Dialekt im Deutschunterricht und andererseits in Bezug auf die Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterscheiden.

Bezüglich des Dialekts konnte festgestellt werden, dass dieser ausschließlich von den St. Pöltner Lehrkräften betont wurde – hier dafür von allen drei in gleicher Form. Eine Lehrerin greift auf diese Dialektkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zurück, um ihr Bewusstsein für unterschiedliche Register und Sprachebenen zu schärfen, eine andere Lehrerin betont dass das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler für Sprach- und Dialektgeschichte darin begründet liege, dass das Thema ihrem Lebensumfeld entspringt und „dann kann jeder was dazu

sagen“. Interessant ist an dieser Stelle, dass der Dialekt als Unterrichtsthema im Gespräch mit der Linzer AHS-Lehrerin nur sehr am Rande zur Sprache kam, was aber möglicherweise an anders gearteten persönlichen Interessen liegt.

Relativ ausführlich wurde hier – ebenso wie in dem Interview an der Wiener AHS – allerdings auf die jährlich steigende Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eingegangen, die die Deutschlehrkräfte vor neue Herausforderungen stellen und besonders im Hinblick auf die Thematisierung äußerer Mehrsprachigkeit neue Möglichkeiten eröffnen würden – abgesehen von dem in Kapitel 3.2.2.1. vorgestellten Projekt für die Unterstufe wird diese Möglichkeit in erster Linie aus Gründen des Zeitmangels aber in der Regel nicht oder kaum genutzt. An jener Schule, an der vermutlich der höchste Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vertreten ist, wurde diese Tatsache – im Gegensatz zu den beiden anderen „Stadtschulen“ – überraschenderweise in keiner Weise problematisiert, die interviewte Lehrerin merkt lediglich an, dass Sprachvergleiche durchaus ein Weg seien, über den die Jugendlichen sich der deutschen Sprache nähern, wobei sie als Lehrerin an ihre Grenzen stoße, da sie „weder Bosnisch noch Kroatisch noch Tschechisch oder so“ könne. In diesem Zusammenhang kommt die an der AHS in Linz interviewte Lehrerin auf das Problem der Halbsprachigkeit zu sprechen und weist darauf hin, wie wichtig es sei, dass die Kinder und Jugendlichen zumindest in einer Sprache über eine gut strukturierte Basis verfügen, im Rahmen derer sie auch lernen sollten, linguistische Termini anzuwenden, da dies das Erlernen nicht nur des Deutschen, sondern auch weiterer Fremdsprachen um vieles erleichtern bzw. erst ermöglichen würde.

## 4. Resümee

Den Abschluss dieser Diplomarbeit bildet eine Überprüfung der zu Beginn aufgestellten Thesen anhand von Erkenntnissen, die in den Teilen 2 und 3 der Arbeit gewonnen wurden, sowie die anschließende Beantwortung der Forschungsfragen. Die hierfür herangezogenen Ausschnitte aus den einzelnen Kapiteln stellen gleichsam die Quintessenz dieser Arbeit dar.

### 4.1. Überprüfung der aufgestellten Thesen

#### **1. Sprachwissenschaftliche Themen sind im Deutschunterricht bei Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern gleichermaßen weniger beliebt als literaturwissenschaftliche.**

Zunächst ist festzuhalten, dass für diese Einschätzung der subjektiven Einstellung von Lehrpersonen und Jugendlichen gegenüber sprachwissenschaftlichen Themen im Deutschunterricht eine Differenzierung zwischen überwiegend kulturwissenschaftlich ausgerichteter Sprachwissenschaft auf der einen und systemlinguistisch-grammatikalisch orientierter Sprachwissenschaft auf der anderen Seite stattfinden muss, da diese offenbar nicht als eine „sprachwissenschaftliche Einheit“ wahrgenommen werden und in weiterer Folge auch unterschiedlich bewertet werden.

In Bezug auf die für diese Arbeit interviewten Lehrerinnen und Lehrer ist vor allem bei den AHS-Lehrkräften eine etwas stärkere Tendenz zu literaturwissenschaftlichen Themen zu bemerken, die weniger ausgeprägte Präsenz – kulturwissenschaftlicher – sprachwissenschaftlicher Themen im Unterricht wird teilweise mit Zeitmangel oder mit dem Desinteresse der Schülerinnen und Schüler an der Thematik begründet, das Lehrkräfte selbst dann von einer tiefergehenden Auseinandersetzung damit abhält, wenn sie selbst sich sehr wohl für Sprachwissenschaft interessieren. Dass es sich bei dem Desinteresse der Schülerinnen und Schüler am Untersuchungsgegenstand um eine allgemein gültige Feststellung handelt, zeigten vor allem die Interviews mit den HTL-Lehrkräften, die angaben, dass sprachwissenschaftliche Themen bei ihren Schülerinnen und Schülern auf größeres Interesse stoßen würden als literaturwissenschaftliche; auch andere Lehrkräfte gaben an, dass Jugendliche für – entsprechend

aufbereitete – kulturwissenschaftlich-sprachwissenschaftliche Inhalte durchaus zu begeistern seien, wichtig sei allerdings, dass die Lehrperson auch dahinter stehe.

Die Bedeutung des systemlinguistisch-grammatikalischen Aspekts von Sprachwissenschaft – v. a. für die eigene Textproduktion – wurde von allen Lehrerinnen und Lehrern betont, eine von ihnen merkte überraschenderweise an, dass Grammatikübungen auch ihren Schülerinnen und Schülern Spaß machen würden.

Zu Beginn dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass die Vernachlässigung von Sprachwissenschaft im Unterricht auf schlechte Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer im eigenen Studium zurückzuführen sein könnte. Die im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews zeichnen diesbezüglich kein klares Bild: Negative Erinnerungen an sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen im eigenen Studium und positive Assoziationen halten sich hier die Waage.

## **2. Sprachwissenschaftliche Themen werden im Deutschunterricht an BHS deutlich stärker vernachlässigt als an AHS.**

Ausgehend von einer angenommenen stärkeren fachspezifischen Ausrichtung des Faches Deutsch an BHS sowie einer höheren Bildungswertigkeit literaturwissenschaftlicher Inhalte, wurde zu Beginn der Arbeit die These formuliert, dass Sprachwissenschaft an BHS weniger präsent sei als an AHS. Hier ist zunächst anzumerken, dass, obwohl die Lehrpläne der HAK und der HTL die Thematisierung von fachspezifischen Texten und fachspezifischer Terminologie durch aus fordern, diese in den geführten Interviews weniger häufig zur Sprache kam bzw. sich in einem Rahmen bewegte, der nicht unbedingt eine starke Einschränkung für andere Bereiche des Deutschunterrichts nach sich zieht.

Wird die Sprachwissenschaft an BHS tatsächlich vernachlässigt, so ist dies darüber hinaus weniger auf eine Bevorzugung literaturwissenschaftlicher Inhalte als vielmehr auf eine stärkere Konzentration auf die Erstellung von Texten und die damit verbundene Normorientierung zurückzuführen, der in den Lehrplänen der BHS deutlich mehr Platz eingeräumt wird als in jenen der AHS. Das Beispiel der interviewten HTL-Lehrkräfte zeigt allerdings deutlich, dass die Schulart alleine keineswegs auf eine mehr oder weniger ausgeprägte Behandlung sprachwissenschaftlicher Themen schließen lässt, sondern dass diese sehr stark von der persönlichen Haltung der Lehrperson und – im Idealfall – von den Interessen der Schülerinnen und Schüler

abhängig ist – was im Falle der interviewten Lehrergruppe sogar zu einer stärkeren Betonung der Sprachwissenschaft an BHS führte.

**3. Pragmatische sprachwissenschaftliche Themen mit Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler werden von diesen deutlich besser aufgenommen, im Unterricht allerdings weniger ausführlich behandelt als grammatikalisch-systematische Betrachtungen von Sprache.**

Der erste Teil dieser These wurde in dieser oder ähnlicher Form von der überwiegenden Mehrheit der befragten Lehrpersonen formuliert. Schülerinnen und Schüler finden demzufolge besonders leicht Zugang zu Themen wie Jugendsprache, unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten von Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt, Sprache der neuen Medien, Sprachwandel oder Unterschieden in den standardsprachlichen Varianten des Deutschen. Nichtsdestoweniger lässt sich feststellen, dass – obwohl ebendiese Themen, die im weitesten Sinne Formen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit betreffen, v. a. im AHS-Lehrplan zahlreich vertreten sind – pragmatischen sprachwissenschaftlichen Inhalten im Deutschunterricht bei Weitem weniger Raum gegeben wird als grammatikalisch-systematischen Betrachtungen von Sprache – vor allem, da letztere sehr häufig im Rahmen der Textanalyse bzw. -produktion relevant sind. Während die unbedingte Verankerung dieser Themen im Deutschunterricht von beinahe allen interviewten Personen mehr oder weniger stark betont wird, werden pragmatische sprachwissenschaftliche Themen offenbar nicht nur von Schülerinnen und Schülern, sondern auch von den Lehrkräften selbst als „Zuckerl zwischendurch“<sup>326</sup> empfunden, die insofern entbehrlich sind, als sie bei zu großem Zeitdruck eher weggelassen werden können als anderes.

Zwar wird – wie in Teil 2 dieser Arbeit ausgeführt – in sämtlichen analysierten Lehrplänen die Wichtigkeit der Vermittlung von Normen betont, allerdings spielt hier auch die Sprache der neuen Medien, der Werbung und der Politik – u. a. in Zusammenhang mit Formen sprachlicher Manipulation – eine nicht eben kleine Rolle. Umso überraschender ist es, dass die Sprache der neuen Medien von den Interviewten eher am Rande und jene in Werbung und Politik überhaupt nicht genannt wurden – selbst von jenen Lehrpersonen, die pragmatischen Themen in ihrem Unterricht verhältnismäßig viel Raum widmen.

---

<sup>326</sup> Anhang B, Z. 369.

Abschließend ist festzuhalten, dass es nicht immer Themen aus dem direkten Lebensumfeld der Jugendlichen sein müssen, die deren Interesse an Sprachwissenschaft wecken können: Mehrere Befragte berichten von einem relativ großen bis sehr großen Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler an sprachgeschichtlichen Zusammenhängen, wobei auch hier ein Zusammenhang mit der persönlichen Einstellung der Lehrperson zum Thema und deren Interesse deutlich wird.

## 4.2. Beantwortung der Forschungsfragen

Dieses letzte Kapitel nimmt noch einmal Bezug auf jene Fragen, an denen diese Arbeit ihren Ausgang genommen hat und fragt in diesem Zusammenhang ein letztes Mal: Ist die Sprachwissenschaft tatsächlich ein „Stiefkind“ des Deutschunterrichts?

### **1. Werden sprachwissenschaftliche Themen im Vergleich zu literaturwissenschaftlichen im Deutschunterricht tatsächlich vernachlässigt?**

Tatsache ist, dass die Präsenz nicht-grammatikalischer sprachwissenschaftlicher Themen im Deutschunterricht der meisten Klassen offenbar nach wie vor weniger stark gegeben ist als die jener, die die Literaturwissenschaft betreffen – allerdings wurde im Laufe dieser Arbeit aufgezeigt, dass auch das Gegenteil des hier angesprochenen Verhältnisses existiert: die Reduktion literaturwissenschaftlicher zugunsten linguistischer Themen aufgrund eines dieserart gestalteten Interesses der Schülerinnen und Schüler. Dennoch wird die Literaturwissenschaft auch dort, wo das Interesse der unterrichteten Jugendlichen – oder auch der Lehrkräfte – in anderen Bereichen liegt, als etwas empfunden, von dem man im Unterricht zumindest „das Allernötigste“ machen muss, was in Bezug auf nicht die Grammatik betreffende sprachwissenschaftliche Themen nicht immer der Fall ist. Auch dort, wo linguistische Themen dieser Art angesprochen werden, geschieht vieles „nebenbei“, werden unterschiedliche sprachliche Register oder Erscheinungen des Sprachwandels „am Rande“ mitgemacht.

Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, zu bemerken, dass diese teilweise Vernachlässigung bestimmter sprachwissenschaftlicher Themen in der Regel keineswegs zugunsten der Literaturwissenschaft geschieht. War diese bis vor einigen Jahren beinahe unangefochten Hauptinhalt des Oberstufen-Deutschunterrichts, so hat sie im gegenwärtigen Deutschunterricht einen immer schwereren Stand, was zum einen an einer Neuformulierung der Lehrpläne

liegt, in der die Literatur nur mehr einen Bereich unter vielen bildet, zum anderen aber auch an der – geplanten – Einführung neuer Methoden der Leistungsfeststellung wie der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung, für die Bewältigung derer das Wissen um einen bestimmten literarischen Kanon oder literaturgeschichtlicher Zusammenhänge von immer geringerer Bedeutung sind. Bei jenen Fertigkeiten hingegen, die Schülerinnen und Schüler in diesem Rahmen benötigen, wie die Kompetenz der sprachlichen Analyse eines Textes oder jene, eigene Texte situations- und adressatenadäquat unter Verwendung passender Register sowie unter Einhaltung sprachlicher Normen zu formulieren, handelt es sich eindeutig um solche sprachwissenschaftlicher Natur, wenn auch weniger in deren kulturwissenschaftlicher Ausprägung.

## **2. Worauf lässt sich diese – angenommene – Vernachlässigung zurückführen?**

Zu Beginn dieser Arbeit wurden in Bezug auf die Ursachen für eine Vernachlässigung linguistischer Themen im Deutschunterricht von Seiten der Lehrkräfte vor allem eine anderweitige Wahl des Studienschwerpunktes aufgrund der eigenen wenig sprachwissenschaftlich orientierten schulischen Vorbildung<sup>327</sup> bzw. schlechte Erfahrungen mit der Thematik im eigenen Studium<sup>328</sup> genannt. Dem ist hinzuzufügen, dass eine eher literaturwissenschaftlich geprägte Studienlaufbahn ihren Grund bisweilen nicht nur in der eigenen Vorbildung, sondern auch in der Gestaltung des Studienangebots haben kann, das – wie eine befragte Lehrerin anmerkt – einen deutlichen Fokus auf die Literaturwissenschaft lege.

Schlechte Erfahrungen mit Sprachwissenschaft im eigenen Studium beziehen sich bei den für diese Arbeit befragten Personen in aller Regel weniger auf die Unverständlichkeit des Stoffes als vielmehr darauf, dass sie in den angebotenen Lehrveranstaltungen nur wenig bzw. nichts für ihr Berufsleben Relevantes finden konnten – mehrfach wurde in den Interviews der Wunsch nach (mehr) sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltung mit Bezug auf die Schule geäußert.

---

<sup>327</sup> Vgl. Kap. 1.1.1.

<sup>328</sup> Vgl. Kap. 1.1.2.1.

### **3. Wie können sprachwissenschaftliche Themen im Deutschunterricht auf realitätsnahe und für die Lernenden relevante Weise vermittelt werden?**

Der in der Literatur diesbezüglich vorherrschende Tenor wurde auch von den interviewten Lehrerinnen und Lehrern bestätigt: Um Jugendliche mit sprachwissenschaftlichen Themen zu erreichen und sie für Linguistik zu interessieren, muss die Auseinandersetzung damit von ihrem persönlichen Lebensumfeld ausgehen, an ihr Vorwissen anknüpfen und es ihnen ermöglichen, sich selbst einzubringen. Darüber hinaus wurde in dieser Hinsicht die Bedeutung möglichst aktueller Materialien betont. Dass ein Ausgehen von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Themen wie Jugendsprache oder neue Medien um vieles leichter fällt, liegt auf der Hand. Dennoch können Jugendliche auch für Sprachhistorisches interessiert werden – vor allem dann, wenn Lehrpersonen es schaffen, ihr eigenes Interesse an ihre Schülerinnen und Schüler weiterzugeben.

In Bezug auf die eingangs gestellte Frage ist abschließend festzuhalten, dass die Sprachwissenschaft in der Gesamtheit und Breite ihres Themenspektrums also mit Sicherheit kein „Stiefkind“ des Deutschunterrichts ist, wohl aber gilt dies in den allermeisten Fällen für die Befassung mit synchronen und diachronen Varietäten der Sprache innerhalb der Sprachwissenschaft im Schulunterricht.

# Literaturverzeichnis

- BECKER-MROTZEK, Michael/KEPSEK, Matthias: *Sprach-, kultur- und medienwissenschaftliche Themen im Zentralabitur*. In: *Der Deutschunterricht* 1/2010. S. 14-18.
- BRANDSTEIDL, Susanne: *Von der Sprache der Klassiker zum heutigen Deutsch: Verständnisprobleme durch Sprachwandel*. Diss. Wien 1998.
- BÜNTING, Karl-Dieter /KOCHAN, Detlef: *Linguistik und Deutschunterricht*. Kronberg/Ts.: Scriptor <sup>3</sup>1976.
- DÍRÍM, Ínci/MÜLLER, Astrid: *Sprachliche Heterogenität. Deutschlernen in mehrsprachigen Kontexten*. In: *Praxis Deutsch* 202 (2007), S. 6-14.
- DÜRSCHEID, Christa: *Welchen Stellenwert hat Jugendsprache im Unterricht?* In: Denkler, Markus/Günthner, Susanne et al. (Hg.): *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff 2008, S. 181-202.
- DÜRSCHEID, Christa: *Sprachwissenschaft und gymnasialer Deutschunterricht. Bilanz einer Entwicklung*. Hürth-Efferen: Gabel 1993. (Kölner linguistische Arbeiten – Germanistik 28)
- ELSPASS, Stephan: „*Neue Sprachgeschichte(n)*“. *Einführung in das Themenheft*. In: *Der Deutschunterricht* 3/2007, S. 2-6.
- FLICK, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag <sup>2</sup>2004.
- GARDT, Andreas: *Sprachwissenschaft als Kulturwissenschaft*. In: Haß, Ulrike/König, Christoph (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*. Göttingen: Wallstein 2003, S. 271-288. (Marbacher Wissenschaftsgeschichte 4)
- GLINZ, Hans: *Linguistik und Sprachunterricht. Linguistische Grundlagen für den Lehrer der Sprache und Literatur*. In: Glinz, Hans: *Sprachwissenschaft und Schule. Gesammelte Schriften zu Sprachtheorie, Grammatik, Textanalyse und Sprachdidaktik 1950-1990*. Hg. v. K. Brinker u. H. Sitta. Zürich: sabe 1993. S. 357-364.
- GLINZ, Hans: *Was sollen schüler im deutschunterricht lernen – wann sollen sie welche stufe erreichen – wie weit kann der lernerfolg überprüft werden? Grundsätzliches zur aufstellung von curricula für den sprachunterricht* In: Glinz, Hans: *Sprachwissenschaft und Schule. Gesammelte Schriften zu Sprachtheorie, Grammatik, Textanalyse und Sprachdidaktik 1950-1990*. Hg. v. K. Brinker u. H. Sitta. Zürich: sabe 1993. S. 365-374.
- GRUNDMANN, Hilmar: *Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – zentraler Ort für die Förderung sprachlicher und literarischer Kompetenzen oder so überflüssig wie*

- sonst nichts? In: Rösch, Heidi (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach und Mediendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2005, S. 155-174.
- HELBIG, Gerhard: *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Unter dem besonderen Aspekt der Grammatik-Theorie*. München: Max Hueber 1971.
- HENRICI, Gert/KLINGER, Hartmut: *Linguistik – Lehrer – Sprachunterricht*. Kronberg/Ts.: Scriptor 1976. (Monographien Literatur + Sprache + Didaktik 15)
- INGENDAHL, Werner: *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Max Niemeyer 1999. (Reihe Germanistische Linguistik 211)
- KOCH, Peter/ÖSTERREICHER, Wulf: *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: Romanistisches Jahrbuch 36 (1985), S. 15-43.
- LEXIKON DER SPRACHWISSENSCHAFT. Hg. v. Hadumod Bußmann. Stuttgart: Alfred Kröner <sup>4</sup>2008.
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz <sup>11</sup>2010.
- NEULAND, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2006, S. 9-27. (Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge 4)
- NEULAND, Eva: *Die Rolle der Linguistik im Rahmen der Professionalisierung der Lehrerbildung*. In: Haß, Ulrike/König, Christoph (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*. Göttingen: Wallstein 2003, S. 69-86. (Marbacher Wissenschaftsgeschichte 4)
- NEULAND, Eva: *Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel „Reflexiver Sprachgebrauch“*. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik 4/1994, S. 28-41.
- NEULAND, Eva: *Sprachbewusstsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewusstseins*. In: Klotz, Peter/Sieber, Peter (Hg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart et al.: Klett 1993. S. 173-191.
- OPWIS, Klaus: *Reflexionen über eigenes und fremdes Wissen*. In: Klix, Friedhart/Spada, Hans (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen, Bern et al.: Hogrefe 1998, S. 369-401. (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Praxisgebiete, Serie II: Kognition, Bd. 6: Wissen)
- OSSNER, Jakob: *Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Paderborn, München et al.: Ferdinand Schöningh 2006. (StandardWissen Lehramt, UTB 2807)

- OSSNER, Jakob: *Sprachbewusstheit und Normierung im muttersprachlichen Unterricht des Deutschen*. In: Ehlich, Konrad/Ossner, Jakob et al. (Hg.): *Hochsprachen in Europa. Entstehung, Geltung, Zukunft*. Freiburg/Br.: Fillibach 2001, S. 171-183.
- PFLEIDERER, Wolfgang: *Grammatik und Sprachunterricht*. In: *Der Deutschunterricht* 4/1954 (Jg. 6), S. 21-38.
- POLENZ, Peter von: *Gibt es eine germanistische Linguistik?* In: Kolbe, Jürgen (Hg.): *Ansichten einer künftigen Germanistik*. München: Carl Hanser 1969, S. 153 – 171. (Reihe Hanser 29)
- RIEDER, Karl: *Linguistik für Lehrerinnen und Lehrer*. Wien: öbv&hpt 2001.
- RISEL, Heinz: *Schlaglichter auf Wissensbestände. Anmerkungen zu „Grammatikbiografien“*. In: Klotz, Peter/Peyer, Ann (Hg.): *Wege und Irrwege sprachlicher Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider 1999, S. 53-60.
- RÖSCH, Heidi: *Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht*. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2005, S. 91-110.
- SCHIEWE, Jürgen: *Sprachkritik*. In: *Der Deutschunterricht* 5/2006, S. 7-26.
- SITTA, Horst: *„Die muttersprachlichen Fähigkeiten unserer Schüler werden immer miserabler!“ – Wirklich?* In: *Praxis Deutsch* 96 (1989), S. 2-5.
- STRAUSS, Gerhard/ZIFONUN, Gisela: *Die Semantik schwerer Wörter im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr 1985. (Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Mannheim, Bd. 58)
- TEGGE, Egon: *Zur linguistischen Legitimation von Sprachbüchern*. In: *Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis* 6 (1975), S. 399-417.
- TOPHINKE, Doris: *Sprachwandel. Basisartikel*. In: *Praxis Deutsch* 215 (2009), S. 4-13.
- ULRICH, Winfried: *Mentales Lexikon und Sprachkompetenz. Zur Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes durch Sprachreflexion*. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2005, S. 125-141.
- WEINGARTEN, Rüdiger: *Kommentar zu Didaktik der deutschen Sprache. Hg. v. Ursula Bredel, Hartmut Günter et al.* In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte*. H. 1/2 (2006), S. 210-224.

## Lehrpläne:

Lehrplan der AHS-Oberstufe – Allgemeine Bestimmungen:

URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (letzter Zugriff: 05.06.2013).

Lehrplan der AHS-Unterstufe – Deutsch:

URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> (letzter Zugriff: 05.06.2013).

Lehrplan der AHS-Oberstufe – Deutsch:

URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp\\_neu\\_ahs\\_01.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf) (letzter Zugriff: 05.06.2013).

Lehrplan der Handelsakademie – Anlage A1:

URL: [http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598\\_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf) (letzter Zugriff: 05.06.2013).

Lehrplan der Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalten:

URL: [http://www.htl.at/fileadmin/content/Lehrplan/HTL/BGBI.\\_Anlage\\_1\\_302-97.pdf](http://www.htl.at/fileadmin/content/Lehrplan/HTL/BGBI._Anlage_1_302-97.pdf) (letzter Zugriff: 05.06.2013).

## Elektronische Quellen:

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hg.): *Die neue schriftliche Reifeprüfung auf einen Blick*. Wien, 2011a.

URL: [https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_de\\_darstellung\\_arbeitsgruppe\\_2011-07-24.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_darstellung_arbeitsgruppe_2011-07-24.pdf) (letzter Zugriff: 28.04.2013).

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hg.): *Musterthemenpakete zur standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch*, 2011b. URL:

[https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_de\\_musterthemenpakete\\_2012-03-12.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_musterthemenpakete_2012-03-12.pdf) (letzter Zugriff: 15.04.2013).

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hg.): *Bildungsstandards für Deutsch. 8. Schulstufe*, 2011c. URL:

[https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_d\\_sek1\\_kompetenzbereiche\\_d8\\_2011-01-02.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf) (letzter Zugriff: 05.06.2013).

BIFIE & AAU (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens & Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) (Hg.): *Positionspa-*

- pier der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch (Stand Mai 2011)*, 2011. URL:  
[https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_de\\_positionspapier\\_2012-04-19.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_positionspapier_2012-04-19.pdf) (letzter Zugriff: 05.06.2013).
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hg.): *Deutsch 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Ausgewählte Unterrichtsbeispiele*. Wien, 2010. URL:  
[http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBro schueren/Pilotbroschuere\\_Deutsch\\_Juli2010.pdf](http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBro schueren/Pilotbroschuere_Deutsch_Juli2010.pdf) (letzter Zugriff: 28.05.2013).
- NOGUEIRA, Ana Mari: *Sprachenpolitik*. In:  
[http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU\\_4.17.3.pdf](http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU_4.17.3.pdf) (letzter Zugriff: 10.04.2013)
- REIF-BREITWIESER, Susanne: *Die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache*. Wien, 2011. URL:  
[https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_de\\_reif-breitwieser\\_unterrichtssprache\\_2011-06-30.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_reif-breitwieser_unterrichtssprache_2011-06-30.pdf) (letzter Zugriff: 05.06.2013).
- SCHULZ, Dagmar: *Geliebter Computer – unverzichtbares Internet? Materialien für den Deutschunterricht. 8. Schulstufe*. Wien, 2012. URL:  
[https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_de\\_sek1\\_geliebter\\_computer\\_2012-05-25.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_de_sek1_geliebter_computer_2012-05-25.pdf) (letzter Zugriff: 28.05.2013).
- STAUD, Herbert/TAUBINGER, Wolfgang: *Textsortenkatalog*. Wien, 2011. URL:  
[https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_d\\_textsortenkatalog\\_2013-04-16.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2013-04-16.pdf) (letzter Zugriff: 05.06.2013).
- TENDL, Irmhild: *Harry Potter und die Millionäre. Materialien für den Deutschunterricht. 8. Schulstufe*. Wien, 2012. URL:  
[https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_de\\_sek1\\_harry\\_%20potter\\_2012-06-27\\_0.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_de_sek1_harry_%20potter_2012-06-27_0.pdf) (letzter Zugriff: 05.06.2013).
- Materialien und Publikationen zu Standardisierten Reife- und Diplomprüfung Deutsch: URL:  
[https://www.bifie.at/downloads?projekt\[0\]=69&schulfach\[0\]=75](https://www.bifie.at/downloads?projekt[0]=69&schulfach[0]=75) (letzter Zugriff: 05.06.2013).

## Anhang A: Interviewleitfaden

### I. Angaben zu Person und Ausbildung

**1. Zeitpunkt der Ausbildung**

**2. Sprachwissenschaft im Studium**

Wie groß war der Anteil sprachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen in Ihrem Germanistikstudium?

Welche Lehrveranstaltungen haben Sie besucht?

Waren diese verpflichtend oder freiwillig?

**3. Persönliche Einstellung zu den in der Ausbildung vermittelten sprachwissenschaftlichen Themen**

Haben die im Studium behandelten sprachwissenschaftlichen Themen Ihr Interesse für die Sprachwissenschaft geweckt?

Haben Sie die Themen als für die Unterrichtspraxis relevant empfunden?

Können Sie Ihr während des Studiums erworbenes sprachwissenschaftliches Wissen heute im Unterricht einsetzen?

### II. Deutschunterricht

**1. Klassen**

**2. Lehrwerk(e)**

Wie gut gelungen finden Sie die didaktische Aufbereitung von sprachwissenschaftlichen Themen in dem von Ihnen verwendeten Lehrwerk/in anderen Unterrichtsmaterialien?

### **3. Schwerpunkte im Deutschunterricht**

Worauf legen Sie in Ihrem Unterricht die Schwerpunkte? Warum?

Wie ist in Ihrem Unterricht das Verhältnis von sprachwissenschaftlichen zu literaturwissenschaftlichen Themen? Warum?

### **4. Thematisierung von Sprachwissenschaft im Unterricht**

Halten Sie die Behandlung sprachwissenschaftlicher Themen im Unterricht generell für sinnvoll? Warum (nicht)?

Welche Themen halten Sie für den Einsatz im Deutschunterricht für besonders geeignet? Warum?

Welche Ziele verfolgen Sie mit dem Einsatz sprachwissenschaftlicher Themen im Deutschunterricht?

Nach welchen Kriterien gehen Sie bei der Auswahl sprachwissenschaftlicher Themen für Ihren Unterricht vor? (Selbstgewählte Themen oder jene, die das Lehrwerk vorschlägt?)

In welcher Form werden die sprachwissenschaftlichen Themen im Unterricht vermittelt? (Gruppen-, Projektarbeiten, Frontalunterricht, ...?)

Wie viel Zeit ist im Unterricht dafür vorgesehen?

Wird das auf diese Art erworbene Wissen überprüft? Warum (nicht)? Wenn ja, wie?

### **5. Schülerinteresse**

Haben Sie den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler generell an sprachwissenschaftlichen Themen interessiert sind?

Welche Themen interessieren Sie besonders/besonders wenig?

Was vermuten Sie als Grund für dieses (Des-)Interesse?

## Anhang B: Transkripte

Die Transkripte der mit Lehrkräften in Wien, Linz und St. Pölten geführten Interviews werden im Folgenden inhaltlich unverändert, aber in bereinigter Form wiedergegeben, was vor allem einer Erleichterung der Lesbarkeit dienen soll. Diese Bereinigung betrifft in erster Linie kürzere Sprechpausen und Füllwörter oder -silben sowie dialektale Ausdrücke oder Strukturen, die in standardsprachliche umgeformt wurden. Generell wurde darauf geachtet, das Gesagte in vollständigen Sätzen wiederzugeben, wo dies nicht möglich war, weil die interviewten Personen sich z. B. selbst unterbrachen, wird dieser Bruch im Satz mit „ – “ markiert, dasselbe gilt für gegenseitige Unterbrechungen der Sprechenden Personen. Besondere Betonungen von Silben oder Wörtern wurden durch kursive Schreibweise gekennzeichnet, längere Pausen von mehr als zwei Sekunden durch drei Punkte. Für das Interesse dieser Arbeit irrelevante Passagen mancher Interviews wurden in den Transkripten nicht berücksichtigt, was entsprechend dargestellt wurde.

Die Interviews werden darüber hinaus in anonymisierter Form wiedergegeben, die den Interviewpartnerinnen und -partnern zugeordneten Kürzel stehen dabei für die jeweilige Schulart und den Schulstandort, die Interviewerin wird mit „F“ bezeichnet.

### 1 Interview 1: AHS – St. Pölten (AP)

2

3 **F:** Unser Interview besteht aus zwei Teilen und ich würde gerne anfangen mit Ihrer eigenen  
4 Ausbildung, mit Ihrem Studium. Darf ich Sie fragen, wann und wo Sie studiert haben?

5 **AP:** Ich habe an der Uni Wien studiert und zwar Deutsch und Französisch für's Lehramt. Und  
6 das ist her – Also, '76 habe ich begonnen und dann, Anfang der Achtzigerjahre bin ich fertig  
7 geworden.

8 **F:** Dann liegen Sie gerade in einer interessanten Zeit für mich, weil ja in dieser Zeit die Lin-  
9 guistik auch für den Deutschunterricht relevant wurde.

10 **AP:** Ja, das war für uns schon ein wesentlicher Punkt, Linguistik, genau.

11 **F:** Hat es dazu viele Lehrveranstaltungen gegeben?

12 **AP:** Ja, schon.

13 **F:** Verpflichtende?

14 **AP:** Ich glaube schon, ja. Also, soweit ich mich erinnern kann. Also, Sprachwissenschaft war  
15 ein großes – war ein Thema, genauso wie Literaturwissenschaft.

16 **F:** Würden Sie sagen, das Ausmaß war ungefähr gleich?

17 **AP:** Ja, das war gleichgewichtig, auf jeden Fall.

18 **F:** Und haben Sie damals das Gefühl gehabt, das ist relevant für den Unterricht?

19 **AP:** Ja, das war sehr interessant für mich. Also, das war erstens einmal im Alten Fach – Wir  
20 haben ja das Alte Fach auch noch gehabt: Mittelhochdeutsch, Althochdeutsch. Das war sehr  
21 interessant, sehr aufschlussreich. Das habe ich gern gehabt. Aber im Neuen Fach haben wir  
22 auch Sprachwissenschaft gehabt. Also, alles mit de Saussure und diese Modelle und Choms-  
23 ky.

24 **F:** Kann man das auch im Unterricht wirklich einsetzen?

25 **AP:** Ich habe das dann nicht mehr – Ich habe das vielleicht in meinen Anfangsjahren verwen-  
26 det, aber heute mache ich das nicht mehr.

27 **F:** Warum nicht?

28 **AP:** Das ist irgendwie – Das ist irrelevant geworden für mich.

29 **F:** Haben Sie das Gefühl, es wäre für die Schüler irgendwie brauchbar?

30 **AP:** Ich habe mich schon lange nicht damit – Also, diese Modelle? Das müsste ich wieder  
31 herausgraben und überlegen, wie ich das einsetze. Aber prinzipiell Sprachreflexion mache ich  
32 schon immer, natürlich.

33 **F:** Und was machen Sie da?

34 **AP:** Na, die Grammatik beleuchten, Rechtschreibung beleuchten, verschiedene Stile, Sprach-  
35 ebenen, warum sich etwas verändert, oder *dass* sich einfach die Sprache dauernd verändert.

36 **F:** Also Sprachwandel und Bedeutungswandel?

37 **AP:** Genau. Das ist eh klar, die normalen Sachen von Mittelhochdeutsch, Bedeutungsveren-  
38 gung, Bedeutungserweiterung, -verschlechterung und so weiter, aber auch jetzt mit der Ju-  
39 gendsprache, Sprache in den neuen Medien, Sprache im Chat, auf facebook, SMS-Sprache –  
40 Also ich bin nicht so ein Hiob, der sagt, alles geht zugrunde, aber ich sehe schon die Verände-  
41 rung. Also, wir lesen zum Beispiel jetzt gerade in einer Fünften einen Keller und die Satzperi-  
42 oden, die dort vorkommen, sind für sie unheimlich schwierig und auch langweilig. Also, man  
43 muss wirklich dort verweilen und ihnen das erklären und auch den Zusammenhang, dass im  
44 19. Jahrhundert einfach viel geschildert worden ist, weil wir nicht diese Bildmedien hatten.  
45 Das wird ihnen dann schon klar, wenn ich sage, damals ist alles episch breit erzählt worden  
46 und heute haben wir halt Film und Kino und das wird ihnen dann schon klar. Wenn ich´s ih-  
47 nen analysiere, wenn ich das vorlese oder lesen lasse und dann erkläre, wie der Satz zusam-  
48 mengebaut ist, dann verstehen sie´s, aber von Haus aus verstehen sie´s nicht, muss ich schon  
49 sagen, obwohl wir ein Gymnasium sind.

50 [...]

51 **F:** Ich wollte noch bei dem einhaken, was Sie gesagt haben, über die verschiedenen Sprach-  
52 ebenen und Jugendsprache und so weiter: Haben Sie das Gefühl, das kommt besonders gut an  
53 bei den Schülerinnen und Schülern?

54 **AP:** Das interessiert sie, ja, wenn man´s aufbereitet, natürlich. Du musst immer dahinterste-  
55 hen, hinter dem, was du vermittelst und dann geht das natürlich auch. Man muss ihnen be-  
56 wusst machen: Welche Sprache verwendet ihr unter Freunden, in der Familie? Erst unlängst  
57 habe ich in der Vierten gesagt, sie sollen schauen, was zu Hause so an umgangssprachlichen  
58 und mundartlichen Ausdrücken fällt. Das ist ganz interessant: In manchen Haushalten wird  
59 überhaupt nicht umgangssprachlich gesprochen – in wenigen natürlich, hier auf dem Land,  
60 aber das gibt es doch – und in anderen dürfte es ziemlich derb zugehen. Das merkt man hier  
61 natürlich gar nicht, im Unterricht, aber da fallen dann wirklich derbe Ausdrücke unter den  
62 Geschwistern oder auch zwischen Eltern und Kindern. Und das ist dann ganz interessant, ih-  
63 nen das auch so bewusst zu machen und das wird ihnen dann auch bewusst: Aha, hier in der  
64 Schule rede ich ganz anders als zu Hause und welche Möglichkeiten stehen mir zur Verfü-  
65 gung, meine Gefühle oder meine Gedanken oder was immer auszudrücken.

66 **F:** Und weil Sie vorhin die Aufbereitung erwähnt haben: Woran orientieren Sie sich da? Ist  
67 das brauchbar, was die Schulbücher anbieten oder muss man selbst noch relativ viel dazu vor-  
68 bereiten?

69 **AP:** Also, die Schulbücher sind für mich immer nur so eine notwendige Begleiterscheinung.  
70 Ich könnte wahrscheinlich auch ohne Schulbücher leben. Ich nehme sie dann natürlich immer,  
71 es sind schon Übungen drinnen oder Übersichten, die man dann verwenden kann. Das ideale  
72 Schulbuch in Deutsch gibt´s leider noch nicht, angeblich gibt es das in Englisch –

73 **F:** Aha, welches ist das in Englisch?

74 **AP:** „More“ heißt es, glaube ich. Die Kollegen sind sehr zufrieden damit und das würde ich  
75 mir in Deutsch auch wünschen, aber entweder gibt es zu wenig Grammatik oder zu wenig  
76 Rechtschreibung oder es ist zu kindlich oder – Es ist wahrscheinlich schwierig. Aber ich ar-  
77 beite nach meinen Vorstellungen und Erfahrungen. Ich lasse mich immer auf eine Klasse ein:  
78 Was ist da möglich? Was ist interessant, mit der Klasse zu machen? Jetzt habe ich zum Bei-  
79 spiel eine gemischte Vierte, die sehr intelligent sind, da kann man ganz andere Sachen ma-  
80 chen als in einer reinen Mädchenklasse. Da geht auch viel, aber anderes oft und die einen  
81 kann man für Lyrik interessieren, die anderen sind eher für Kurzgeschichten empfänglich, das  
82 entscheide ich dann spontan.

83 **F:** Darf ich fragen, welche Bücher Sie im Deutschunterricht verwenden?

84 **AP:** Wir haben jetzt „Treffpunkt Deutsch“ in der Unterstufe und „Klartext“ in der Oberstufe.  
85 Wir haben aber lange Jahre „Aktion Deutsch“ in der Oberstufe gehabt. Veritas haben wir in

86 der Unterstufe lange gehabt und jetzt gehen wir auch wieder zu Veritas zurück, aber da müs-  
87 sen wir unter den Lehrern immer Kompromisse schließen. Wie gesagt: Das ideale Schulbuch  
88 gibt es nicht. Aber ich arbeite auch nicht nur auf Basis des Buches. Ich überlege mir, was ich  
89 mit den Kindern im Jahr machen will, welche Schwerpunkte ich habe, mache auch immer ein  
90 Portfolio im zweiten Semester zu einem bestimmten Thema, in der vierten Klasse heuer zum  
91 Beispiel „Ballade“, in der zweiten Klasse „Sagen“: griechische, römische, germanische, öster-  
92 reichische, alles Mögliche. In der Fünften und Sechsten machen wir epische Texte, verschie-  
93 dene Romane und Novellen, die wir gelesen haben oder die gelesen werden.

94 **F:** Wie, würden Sie sagen, ist in der Oberstufe das Verhältnis von Literatur- und Sprachwis-  
95 senschaft? Haben Sie das Gefühl, dass der Unterricht mehr Richtung Literaturwissenschaft  
96 ausgerichtet ist?

97 **AP:** Das ändert sich jetzt, nicht? Das hat sich mit dem neuen Lehrplan, nicht mit dem ganz  
98 neuen, sondern dem, in den die Kompetenzen eingegangen sind, also Medienkompetenz,  
99 schriftliche und mündliche Kompetenz, literarische Bildung, Sprachreflexion und Textkompe-  
100 tenz. Sechs Bereiche sind das und da ist das ein bisschen aufgebrochen, denn in meiner An-  
101 fangszeit, die ersten zwanzig Jahre würde ich sagen, war schon Schwerpunkt Literatur. Man  
102 hat zwar natürlich Sprachwandel gemacht, bei der Literatur – Also, Lautverschiebungen hat  
103 man gemacht und wie sich auch im Neuhochdeutschen etwas verändert hat. Man ist schon ein  
104 bisschen auf Jugendsprache oder Sprachebenen eingegangen: Dialekt und Hochsprache und  
105 Verkehrssprache und was auch immer – wie man das genannt hat oder nennt. Aber der  
106 Schwerpunkt war Literatur. Du hast in Wirklichkeit das ganze Jahr Literatur gemacht und  
107 geschaut, dass du den ganzen Kanon durchgebracht hast. Dann, mit diesem neuen Lehrplan  
108 sind zumindest die Gebiete weiter gefächert gewesen. Die Medien waren plötzlich dabei, die  
109 Sprachreflexion war dabei, die Textkompetenz war dabei; die literarische Bildung war nur  
110 mehr *ein* Bereich, obwohl sie natürlich noch immer einen großen Bereich eingenommen hat.  
111 Jetzt, überhaupt mit der neuen Matura, steht das noch in den Sternen. Das kann man ja jetzt  
112 selbst gestalten, wie man möchte, ursprünglich war es ja so, dass man es nicht selbst gestalten  
113 konnte, jetzt haben wir intern schon einmal diesen ganzen Pool gefüllt –

114 **F:** Für die Mündliche?

115 **AP:** Für die Mündliche, genau. Ich habe den Eindruck, dass bei meinem Unterricht die Litera-  
116 turvermittlung weniger wird, weil auch viel Zeit in die Textsortenvermittlung für die schriftli-  
117 che Matura fließt.

118 **F:** Ist es schon so, dass sich der Fokus dadurch mehr auf das Schreiben und den Textsortenk-  
119 atalog richtet?

120 **AP:** Beides, also nicht mehr, sondern – Ja, mehr als früher, aber nicht mehr als Literatur. Aber  
121 mehr als früher, genau. Du hast jetzt nicht mehr nur zwei Textsorten, eben Problembehand-  
122 lung und Interpretation – weil die Werkbesprechung sowieso fast nie jemand genommen hat –  
123 und jetzt hast du eben – zwar auch nur global – diese entweder argumentative oder interpreta-  
124 torische Textart, aber Textsorten hast du trotzdem neun Stück und musst alle einüben. Das ist  
125 auch ganz neu für uns, mit meiner Sechsten mache ich das zum ersten Mal seit vorigem Jahr.

126 [...]

127 **F:** Dann habe ich noch eine andere Frage: Welche sprachwissenschaftlichen Themen – Sie  
128 haben ja schon einige aufgezählt – halten Sie für besonders geeignet oder ungeeignet für den  
129 Oberstufenunterricht? Sie haben ja vorher die Modelle von Saussure und Chomsky erwähnt –

130 **AP:** Ja, das nehme ich heute nicht mehr, ich schaue es einfach nicht mehr an. Die Zeit ist eine  
131 andere geworden. Man vergisst das mit der Zeit. Das war einmal interessant und vielleicht  
132 greife ich jetzt, wo Sie mit mir reden, wieder einmal zu einem Buch und schaue, ob ich da  
133 irgendetwas verwenden kann, aber so arbeite ich im Prinzip nicht. Ich zeige nur zum Beispiel  
134 bei Grammatik, dass die Wortarten fließende Übergänge haben, dass ein Adjektiv ein Adverb  
135 werden kann oder ein Adverb ein Adjektiv, dass allmählich – so wie der Genitiv verschwun-  
136 den ist oder zum Großteil verschwindet – wird irgendwann einmal der Dativ verschwinden.  
137 Das nehme ich zum Anlass, um auch über die englische Sprache zu reden: Dort gibt es gar  
138 keine Endungen mehr und keine Artikel in unserem Sinn – so dass sie da sensibilisiert wer-  
139 den. Und dass es zwar Regeln geben *muss* in einer Sprache, aber dass das gar nicht heißt, dass  
140 die immer bestehen müssen. Voriges Jahr haben wir überhaupt eine interessante Erfahrung  
141 gemacht – mehrere Lehrer – da haben wir so viele Migranten gehabt in einer Klasse, die  
142 schlecht Deutsch konnten. Fünf davon sind jetzt weg, ein paar sind noch da. Da hat man gese-  
143 hen, was das ausmacht, wenn ich die Sprache nicht beherrsche, wie gehandicapt ich da im  
144 Aufnehmen von Inhalten bin. Das war eine ganz wesentliche Erfahrung, auch für die Kinder –  
145 sowohl für die, die zugeschaut haben, aus der Beobachterrolle, als auch für die, die betroffen  
146 waren und denen klar geworden ist: Wenn ich die Sprache nicht erwerbe, dann komme ich  
147 nicht weiter. Und es ist ihnen auch ein Licht aufgegangen. Sie haben dann zwar eine ein biss-  
148 chen leichtere Schule gewählt, aber sie haben enorme Fortschritte gemacht.

149 **F:** War das eine erste Klasse?

150 **AP:** Eine erste Klasse, ja, Zehnjährige. Und die haben wirklich erkannt, auch die Mütter, dass  
151 die Kinder gefördert werden müssen, dass Deutsch gesprochen werden muss, weil es sonst  
152 keine Chance gibt, dass ich irgendein Studium mache oder eine höhere Schule. Das war eine  
153 schöne Erfahrung, aber man hat gesehen, wie anstrengend das ist, wenn man Kinder hat, die  
154 nicht Deutsch können. Wir sind hier, sage ich mal, eine Insel der Seligen und ich bedaure alle

155 Hauptschullehrerinnen und -lehrer – oder auch in Wien in den Gymnasien, das muss unvor-  
156 stellbar sein, nicht?

157 **F:** Wir sind fast am Ende, eine letzte Frage habe ich noch: Diese sprachwissenschaftlichen  
158 Themen, werden die irgendwie überprüft? Man kann sie ja schwer in Form von Schularbeiten  
159 geben, Sprachvarietäten, zum Beispiel, oder Sprachwandel –

160 **AP:** Ich überprüfe fast nichts. Also, ich muss die Schularbeiten bewerten, ich habe auch viele  
161 Aufzeichnungen zur Mitarbeit – sicher pro Semester und Schüler zehn bis zwölf Aufzeich-  
162 nungen zu seinen Leistungen in Form von Plus und Sternchen und so weiter, aber ich bin  
163 nicht diejenige, die alles sofort wieder überprüfen muss, sondern ich verfolge das Prinzip der  
164 freiwilligen Übernahme der Pflichten. Ich gebe etwas auf und ich erwarte, dass das gemacht  
165 wird, weil die Aufgabe, die ich gebe, einen Sinn haben wird. Ich gebe nicht einfach „blinde  
166 Aufgaben“. Daher: Überprüfungen habe ich nur bei der Schularbeit oder jetzt beim Portfolio.  
167 Da gebe ich dann schon eine Note, aber das steht im Hintergrund. Im Vordergrund steht die  
168 Bereitschaft, selber etwas zu produzieren und das Produkt fertig zu machen – egal ob das jetzt  
169 ein Aufsatz ist oder ein Portfolio oder eine Grammatikübung – weil es *mein* Produkt ist – und  
170 zu schauen: Ich stehe damit in Verbindung. Sie machen es nicht für mich, sage ich ihnen,  
171 sondern sie sollen lernen, etwas *fertig* zu machen, so gut wie möglich.

172 **F:** Und dieses Portfolio erstreckt sich über das, was man in einem ganzen Jahr gemacht hat?

173 **AP:** Nein, das erstreckt sich über – Wir machen das immer im zweiten Semester, im März  
174 beginnen wir und Ende Mai ist Deadline, also drei Monate. Da arbeiten wir einen Teil in der  
175 Bibliothek in der Schule, meistens eine, maximal zwei Stunden in der Woche und den Rest zu  
176 Hause. Da müssen sie immer einen Überarbeitungstext erstellen, der wird einmal von einer  
177 Mitschülerin korrigiert und einmal von mir und dann gibt es eine Endfassung, damit sie eben  
178 auch sehen: Das ist ein Prozess, wie ein Text entsteht, ich muss mit dem sorgsam umgehen.  
179 Und daneben gibt es eben auch Pflichtaufgaben, bei „Balladen“ zum Beispiel Lesezettel anle-  
180 gen, eine kurze Inhaltsangabe ist da immer dabei, eine Ballade näher beschreiben, auch aus-  
181 wendig lernen, zum Vortrag vorbereiten, solche Sachen und dann gibt's auch Wahlaufgaben,  
182 da können sie dann mit dem Stoff spielen, entweder einen Rap machen oder – Da habe ich  
183 viele, viele Anregungen – aus dem Buch, natürlich, das ist nicht auf meinem Mist gewachsen.  
184 Mir fällt zwar auch viel ein, aber ich nehme natürlich auch Sachen, die schon erprobt sind. Ja,  
185 und da können sie sich dann austoben und da entstehen zum Teil herrliche Sachen. Es gibt  
186 aber auch Schüler, die da immer durchschlüpfen wollen – ein, zwei, sage ich einmal, oder  
187 einer in jeder Klasse, der nichts arbeiten möchte in der Schule, der das irgendwie nicht auf die  
188 Reihe kriegt, sich Arbeit einzuteilen. Der gibt mir dann am Schluss ein fertiges Portfolio ab –  
189 da hat wahrscheinlich die ganze Familie daran gearbeitet, aber hier hat er – Das wird immer

190 verfolgt im Logbuch und ich sehe ja: Er arbeitet hier nichts. Und das beurteile ich dann nicht  
191 oder negativ, je nachdem. Sie sollen lernen, dass sie eben nicht auf den letzten Drücker arbei-  
192 ten, sondern kontinuierlich und dass etwas entsteht, das ist mir wichtig.

193 **F:** Wir sind eigentlich am Ende. Ich habe alles erfahren, was ich wissen wollte. Vielen Dank  
194 für das Gespräch, Sie haben mir sehr geholfen.

195 **AP:** Bitte, gerne.

196

197

198 Interview 2: HTL St. Pölten I (HTP I):

199

200 **F:** Wir beginnen das Interview mit einigen Fragen zu Ihrem Studium. Wann und wo haben  
201 Sie denn studiert?

202 **HTP I:** Einen Moment, jetzt muss ich nachrechnen, wann ich studiert habe [lacht]. Also, ich  
203 habe in Wien studiert und ich habe studiert von 2005 bis 2010, noch einmal nachrechnen ...  
204 ja, genau.

205 **F:** Das ist ja noch nicht so lange her.

206 **HTP I:** Nein, das ist noch nicht so lange her. Ich bin jetzt in meinem dritten Dienstjahr.

207 **F:** Darf ich fragen, was Ihr zweites Fach ist?

208 **HTP I:** Ich habe Deutsch und Geschichte und unterrichte hier an der HTL aber auch SUPK,  
209 das ist Sozial- und Persönlichkeitskompetenz.

210 **F:** Wie viele Stunden gibt es das?

211 **HTP I:** Wir haben eine Stunde pro Woche, das ist aber geblockt, jede zweite Woche eine  
212 Doppelstunde. Das sind meistens Nachmittagsstunden, das Fach gibt es nur in der ersten und  
213 zweiten Klasse und es geht um Teamfähigkeit, ein bisschen Zusammenfinden der Klassenge-  
214 meinschaft, diese Dinge – also ein soziales Fach. Wir sind immer zu zweit in der Klasse, in  
215 den meisten Fällen der Klassenvorstand und ein zweiter Lehrer dazu. Das macht eigentlich  
216 viel Spaß.

217 **F:** Das glaube ich. Um auf Ihr Studium zurückzukommen: Wissen Sie noch, wie groß der  
218 Anteil sprachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen daran war?

219 **HTP I:** Ich habe die Einführung gemacht und dann ein Proseminar und ein Seminar und ich  
220 glaube, das war's dann schon so ziemlich –

221 **F:** Es gibt ja dann vor allem im zweiten Abschnitt relativ viele Wahlmöglichkeiten –

222 **HTP I:** Genau, da habe ich relativ viel Ältere Deutsche Literatur gemacht und – eines habe  
223 ich sicher gemacht zu Sprachnormen und österreichischem Dialekt – als Seminar und ansons-

224 ten habe ich – naja, es gibt dieses Sprachnormenseminar, das man macht, in der Fachdidaktik,  
225 also im Zuge der Fachdidaktik, das habe ich natürlich auch gemacht.

226 **F:** Und wahrscheinlich „Grammatik der Gegenwartssprache“ –

227 **HTP I:** Richtig, „Grammatik der Gegenwartssprache“, „Mittelhochdeutsche Grammatik“, das  
228 habe ich natürlich auch gemacht, im ersten Abschnitt, und ansonsten die Sprachgeschichte-  
229 Vorlesung und eine zusätzliche habe ich noch gemacht, damals bei [N. N.], gleich im ersten  
230 Semester, das weiß ich noch. Da bin ich drinnen gesessen und hab´ mir gedacht: Oh, mein  
231 Gott, ich versteh´ gar nichts! Aber es ist besser geworden [lacht]. Und dann gibt´s diese Ein-  
232 führung, die man auch machen muss, also „Einführung in die Sprachwissenschaft“, aber  
233 grundsätzlich habe ich eigentlich wirklich nur das gemacht, was man machen muss [lacht].

234 **F:** Weil es Sie generell nicht so interessiert hat wie Literaturwissenschaft?

235 **HTP I:** Also, ich habe relativ schnell einen Schwerpunkt auf Ältere Deutsche Literatur gelegt  
236 und habe dann alles, was man frei wählen konnte, eigentlich auf der Älteren gemacht und da  
237 dann schon so ein bisschen – Also, da kommt in den Vorlesungen immer wieder die Sprach-  
238 wissenschaft ja mit, logischerweise, weil es mit dem Mittelhochdeutschen nicht anders geht,  
239 aber so richtig reine sprachwissenschaftliche Vorlesungen und Seminare habe ich eigentlich  
240 wirklich nur das gemacht, was man machen muss.

241 **F:** Und haben Sie das, was Sie da gemacht haben, als relevant für den Unterricht empfunden?

242 **HTP I:** Ja, eigentlich schon, weil ich dann zum Beispiel im zweiten Abschnitt das gemacht  
243 habe zum österreichischen Dialekt und Wiener Dialekt und das mache ich jetzt mit den Schü-  
244 lern auch. Also da – Über Dialekt sprechen wir schon und das ist – ja, da habe ich das Gefühl  
245 gehabt, das war gut gewählt. Also, da habe ich einfach auch das genommen, von dem ich mir  
246 gedacht habe, das könnte ich vielleicht am ehesten in der Schule dann auch brauchen.

247 **F:** Ist das, was Sie sprachwissenschaftlich gelernt haben, zum Beispiel in „Grammatik der  
248 Gegenwartssprache“ oder „Mittelhochdeutsch“, irgendwie verwendbar, jetzt für Sie im Unter-  
249 richt?

250 **HTP I:** Also, die „Grammatik der Gegenwartssprache“ habe ich als *sehr* unnötig empfunden.  
251 Ich weiß aber nicht, ob das an dem Vortragenden lag, ich weiß auch nicht mehr, wer das war  
252 damals, das habe ich erfolgreich verdrängt [lacht]. Also, ich habe das als sehr, sehr wissen-  
253 schaftlich empfunden und viel zu abgehoben und das war eigentlich der erste Moment, in dem  
254 ich mir gedacht habe – oder einer der Momente, wo ich mir gedacht habe: Eigentlich sollte es  
255 für die Lehramtsstudenten und für die Diplomstudenten zwei verschiedene Arten von  
256 „Grammatik der Gegenwartssprache“ geben – dass die, die auf Diplom studieren, von mir aus  
257 diese ganzen Grammatiktheorien und das alles machen und die Lehramtsstudenten da irgend-  
258 wie mehr an der Basis arbeiten. Da habe ich mir gedacht, das hat eigentlich mit dem, was ich

259 jetzt in der Schule mache, gar nichts zu tun. Da habe ich mir wirklich einfach gedacht: Ja, gut,  
260 das ist Wissenschaft irgendwo [hebt die Hand über den Kopf] aber mit dem, was ich dann in  
261 der Schule zu machen habe, hat das überhaupt nichts mehr zu tun.

262 **F:** Dann würde ich gerne fragen: Welche Klassen haben Sie denn im Moment in Deutsch?

263 **HTP I:** Ich habe Erste, Zweite, Dritte und Fünfte, also bis auf die Vierte eigentlich alles.

264 **F:** Und mit welchem Buch unterrichten Sie da?

265 **HTP I:** Wir haben das „Faszination Sprache“, das ist das da [zeigt auf das Buch], genau. Da  
266 haben wir im ersten Jahrgang – das liegt jetzt gerade nicht da –

267 **F:** Ich glaube, ich kenne das eh. Es gibt einen Extra-Band für den Ersten und dann –

268 **HTP I:** Genau und ab dem Zweiten haben wir dieses Hardcover-Buch und den Trainingsteil  
269 dazu, von der Zweiten bis zur Fünften. Das haben wir jetzt eigentlich schon die letzten Jahre  
270 und das funktioniert gut. Wir haben heuer überlegt, ob wir vielleicht ein anderes nehmen und  
271 umsteigen und sind dann aber trotzdem wieder bei dem geblieben, weil wir gesagt haben,  
272 eigentlich ist es für unsere Schüler eine gute Basis.

273 **F:** Sie sind also zufrieden damit?

274 **HTP I:** Genau, eigentlich schon. Vor allem ist jetzt ein neuer Trainingsteil herausgekommen,  
275 für die Zweite bis Fünfte und mit dem sind wir sehr, sehr zufrieden und dann sind wir doch  
276 bei dem geblieben, aber für Rechtschreibung und Grammatik ist in den Büchern – egal, wel-  
277 ches Buch man nimmt – einfach zu wenig drinnen. Also, wir müssen ganz, ganz viel zukopie-  
278 ren, also ich stelle dann Übungen zusammen und kopiere sie den Schülern, weil mit dem, was  
279 in den Büchern drin ist, kommen sie *nie* aus – gerade so bei den Highlights wie das-/dass-  
280 Schreibung zum Beispiel. Das kann ich zu Tode üben bis in die Fünfte und es sind immer  
281 noch welche dabei, die es nicht checken – oder Groß- und Kleinschreibung. Ich komme gera-  
282 de von einer Zweiten, dort habe ich heute zwei Stunden lang Groß- und Kleinschreibung ge-  
283 übt, im Stationenbetrieb – also, Groß- und Kleinschreibung ist ... als hättest du´s niemals be-  
284 sprochen: „Das haben wir noch nie gehört. Wirklich?“ – bis hin in die Fünfte. Ich habe vorige  
285 Woche Schularbeiten korrigiert von meinem fünften Jahrgang, die schreiben am Computer  
286 und die Groß- und Kleinschreibung bleibt auch am Computer übrig, weil da kennt sich das  
287 Computerprogramm anscheinend selber nicht aus [lacht]. Das ist abenteuerlich, was man da  
288 liest. Also, die Groß- und Kleinschreibung ist ein heißes Thema bis in die Fünfte.

289 **F:** Das glaube ich sofort. Und wie sind Sie mit dem Lehrbuch zufrieden, was sprachwissen-  
290 schaftliche Themen betrifft? Ist da überhaupt was drinnen?

291 **HTP I:** Da ist relativ wenig drinnen, also, das habe ich irgendwann einmal selbst ausgearbei-  
292 tet, diese – zum Beispiel die Dialektgebiete oder Sprachgeschichte. Das machen wir hier  
293 wirklich nur in groben Zügen, ich beobachte aber schon immer wieder, dass das bei den Bur-

294 schen etwas ist, was ganz gut ankommt – also dieses: Wie hat sich Sprache entwickelt und  
295 wenn wir dann eben zu den Dialektgebieten kommen, also, da sind sie immer voll dabei, das  
296 interessiert sie durchaus – oder auch Unterschiede deutsches Deutsch und österreichisches  
297 Deutsch. Da sind sie voll dabei, das interessiert sie wirklich und da habe ich irgendwann ein-  
298 mal einfach selbst ein Skript zusammengestellt, mit Übungen gleich inkludiert und das krie-  
299 gen sie dann einfach in kopierter Form. Das sind – ich weiß nicht – zwölf oder dreizehn Sei-  
300 ten und dazwischen gleich Übungen drinnen oder, wo sie suchen müssen – Ich schreibe ihnen  
301 einen deutsch-deutschen, also einen bundesdeutschen Begriff hin und sie müssen überlegen:  
302 Wie heißt das auf österreichisch? – und das machen sie total gerne und da habe ich irgend-  
303 wann mal selbst halt ein Skriptum zusammengestellt, weil ich eben das Gefühl habe, in den  
304 Büchern ist nicht wirklich viel drinnen. Ich habe jetzt die neuen Bücher, die kompetenzorien-  
305 tierten – Es kommt ja jetzt jede Menge laufend herein, weil wir heute Schulbuchkonferenz  
306 haben und – Die habe ich schon ein bisschen gesichtet und ich habe das Gefühl, es wird ein  
307 bisschen mehr. Also es ist in der letzten Jahren vor allem zur Sprachgeschichte – habe ich das  
308 Gefühl, es kommt wieder mehr, als es zum Beispiel in meiner Schulzeit war, weil wir haben  
309 das gar nicht gemacht.

310 **F:** Ich glaube, es liegt auch oft daran, wie der Lehrer den Schwerpunkt setzt – ob es ihn selber  
311 interessiert oder nicht.

312 **HTP I:** Genau.

313 **F:** Da wollte ich auch als nächstes einhaken: Sie haben gesagt, Sprachwissenschaft machen  
314 Sie so am Rande, wahrscheinlich, weil es eine HTL ist. Wie ist das mit literaturwissenschaft-  
315 lichen Sachen? Mit Literatur?

316 **HTP I:** Das machen wir auch am Rande [lacht]. Nein, also, wir haben nur zwei Stunden  
317 Deutsch pro Woche –

318 **F:** In jedem Jahrgang?

319 **HTP I:** In der Ersten haben wir drei und dann ab der Zweiten nur mehr zwei Stunden, dem-  
320 entsprechend habe ich gar nicht die Möglichkeit, dass ich da auf Literaturgeschichte großartig  
321 eingehe oder auf Sprachgeschichte oder auf Sprachwissenschaft generell. Nachdem ich aber  
322 beobachte, dass sich die Sprachwissenschaft in den meisten Klassen mehr – also, die kommt  
323 mehr an als die Literaturwissenschaft – jetzt versuche ich eigentlich das, was an Literaturge-  
324 schichte – wirklich nur so das Allernötigste zu machen, was man halt irgendwie braucht, so  
325 einen Überblick über die Literaturgeschichte und so ein paar Auszüge daraus – und Sprach-  
326 wissenschaft dann wirklich, also zum Beispiel diese Dialektgeschichte und Österreichisches  
327 Deutsch/Deutsches Deutsch, also diese Dinge dann mehr zu machen, weil ich einfach das  
328 Gefühl habe, das interessiert sie. Was ich auch *immer* mache, ist Jugendsprache. Da gibt's

329 immer ganz nette Zeitungsartikel, immer wieder, meistens passend zum Schulanfang, also,  
330 mit dem mache ich meistens den Einstieg ins Schuljahr, also so: „Ich hab´ wieder einen Arti-  
331 kel für euch gefunden!“ und dann mokieren sie sich meistens ganz fürchterlich darüber, dass  
332 sie „ja so gar nicht reden“ und dass in den Zeitungen „so viel Gemeines gesagt wird über die  
333 Jugendsprache“ und das stimmt eigentlich gar nicht. Ich habe, wie gesagt, eher den Eindruck,  
334 dass sie diese Dinge sehr wohl interessieren und deswegen ist der Anteil an Sprachwissen-  
335 schaft bei mir, glaube ich, jetzt im Verhältnis zu anderen Kollegen, die an der HTL hier unter-  
336 richten, sicher höher.

337 **F:** Was glauben Sie, warum das die Schüler so viel mehr interessiert?

338 **HTP I:** Ich habe, ehrlich gesagt, keine Ahnung, aber gerade die Jugendsprache und solche  
339 Dinge – das mache ich mit Zeitungsartikeln und ich habe so das Gefühl, das kommt so aus  
340 ihrem Lebensumfeld oder die Dialektgeschichte – das ist so: Es reden alle im Dialekt und  
341 deswegen – Ja, ich glaube, das kommt einfach aus ihrer Lebenswelt.

342 **F:** Aber Dinge wie Sprachwandel oder Sprachgeschichte ja nicht unbedingt.

343 **HTP I:** Ja, aber, zum Beispiel, da lese ich immer mit ihnen das Nibelungenlied und dann lese  
344 ich ihnen einen Originaltext – also den Beginn lese ich ihnen immer in Originalfassung vor  
345 und dann: „Das versteht man ja gar nicht!“ Und dann tun wir mal langsam noch einmal:  
346 „Doch, das versteht man, weil das ist Mittelhochdeutsch und das ist ja auch Deutsch“. Und  
347 dann fangen wir gemeinsam zu übersetzen an und da ... knacke ich sie dann durchaus, also  
348 das interessiert sie schon.

349 **F:** Das ist interessant. Das habe ich mir nicht gedacht, dass das bei HTL-Schülern auf so gro-  
350 ßes Interesse stößt ...

351 **HTP I:** Also, wenn ich komme und sage: So, und heute sprechen wir über Goethe und Schil-  
352 ler und solche Dinge, dann: „Uäh, bitte nicht!“ Da sind sie *da* noch eher zu knacken.

353 **F:** Wie suchen Sie die Themen für die einzelnen Klassen aus? Wenn Sie jetzt sagen: Irgend-  
354 was Sprachwissenschaftliches, nach welchen Kriterien gehen Sie da vor?

355 **HTP I:** Ich versuche, wie gesagt, sehr viel – Wenn ich Zeitungen lese und da ist ein netter  
356 Artikel drinnen, zum Beispiel jetzt zur Jugendsprache, dann schneide ich den auf jeden Fall  
357 mal raus und überlege mir: Für welche Klassen könnte der passen? Gerade bei solchen Din-  
358 gen komme ich dann – den mache ich dann meistens in fast allen Jahrgängen. Wenn er ein  
359 bisschen anspruchsvoller ist, dann überlege ich, ob ich ihn vielleicht in der ersten und zweiten  
360 Klasse noch nicht mache, aber ich versuche, sehr viel mit aktuellen Materialien zu arbeiten  
361 und ... das nehme ich dann eigentlich auch durchaus mal jahrgangsübergreifend. Bei dieser  
362 Dialektgeschichte und solchen Sachen: Das mache ich immer in der zweiten Klasse, zum Bei-  
363 spiel. Ich versuche, jedes Jahr so einen Sprachwissenschaftsbeitrag zu machen, und hänge das

364 eben meistens an irgendeinem aktuellen Zeitungsartikel auf. Und wenn ich mir denke: Na gut,  
365 in der Klasse habe ich heuer eben schon über Dialekt gesprochen und jetzt kommt so ein  
366 schöner Zeitungsartikel, na, den machen wir dann nächstes Jahr, weil ich immer das Gefühl  
367 habe, das bewerten sie als etwas durchaus Positives mal zwischendurch und das sind dann so  
368 die ... die Zuckerl zwischendurch.

369 **F:** Haben Sie das Gefühl – weil Sie gerade gesagt haben: etwas Positives zwischendurch –,  
370 dass sie das nicht so ernst nehmen wie zum Beispiel Textsorten-Katalogmerkmale und so?  
371 Denn das wird ja dann bei der Schularbeit überprüft.

372 **HTP I:** Das ist absolut richtig. Da denke ich schon, dass sie da einfach einen anderen Zugang  
373 dazu haben und dass sie es vielleicht weniger nicht so ernst nehmen, das schon, also ich glau-  
374 be, dass das durchaus gleichwertig ist, aber so manche Sachen, das ist so: Naja, das müssen  
375 wir halt machen und über Textsorten müssen wir halt reden, weil das kommt zur Schularbeit,  
376 kommt zur Matura – oder Groß- und Kleinschreibung, na okay, gut, das müssen wir jetzt üben  
377 weil ... wir können's halt noch immer nicht und das ist manchmal auch – Also ich versuche  
378 dann, mit Stationenbetrieb oder sonst irgendwas, aber grundsätzlich: Zettel auszufüllen für  
379 Groß- und Kleinschreibung ist jetzt nicht *unbedingt* so megaspannend, während – wenn man  
380 halt über Dialekte spricht und dann lese ich verschiedene Dialekte vor und dann kann jeder  
381 was dazu sagen, weil – „Ja, ich hab' eine Oma, die kommt aus weiß ich nicht wo und ... die  
382 redet ja ganz anders und die Oma redet überhaupt anders, auch wenn sie bei mir im Haus lebt,  
383 weil die haben noch altertümliche Begriffe, die wir gar nicht mehr kennen“ – dann empfinden  
384 sie das als – „Ja, da kann ich was dazu sagen, das ist nicht nur fad, sondern kommt aus mei-  
385 nem Umfeld, aus meiner Lebenswelt“ ... deswegen – also, ich glaube, dass es daran liegt,  
386 dass sie eine positivere Einstellung dazu haben und dass man sich dadurch zwischendurch halt  
387 mit solchen Dingen –

388 **F:** Aber das heißt, das wird nicht überprüft, mit Lernzielkontrollen oder so?

389 **HTP I:** Zur Sprachgeschichte habe ich schon einmal so eine Wiederholung gemacht, ganz  
390 einfach, aber jetzt nicht in Form – also bei der Schularbeit geht das nicht wirklich, obwohl –  
391 ich habe einmal zur Schularbeit gegeben, voriges Jahr: Dialekt oder Hochsprach also: oder  
392 Standard?, ist das – also, da gab's einen Zeitungsartikel dazu, wo also die Vor- und Nachteile  
393 – und auch im Berufsleben: Wann soll man Dialekt sprechen oder Umgangssprache, wann  
394 Standard? Und da haben – also das war ein Wahlthema, das war eines für eine Erörterung und  
395 ein zweites gab's auch noch und da hat fast die ganze Klasse das „Dialekt oder Standard?“  
396 genommen. Das ist total gut angekommen, das gebe ich sicher wieder einmal.

397 **F:** Wir sind fast am Ende angelangt, eine Frage habe ich noch: Glauben Sie, dass die neue  
398 Reifeprüfung sich irgendwie auswirkt auf das Verhältnis von Literaturwissenschaft und  
399 Sprachwissenschaft und Schreibtraining im Deutschunterricht?

400 **HTP I:** Ich habe vergangene Woche ein Fortbildung gehabt zur Neuen Reife- und Diplom-  
401 prüfung und irgendwie war so die Quintessenz dieses Vortrages beziehungsweise dieses gan-  
402 zen Tages: Naja, wir haben diese neun Textsorten da irgendwie durchzupauken und ... der  
403 Vortragende hat gesagt: „Naja, im Prinzip wird es darauf hinauslaufen: Sie machen halt von  
404 der ersten bis zur vierten Klasse ganz normal ihren Unterricht, wie Sie das gerne möchten, mit  
405 Ihren Schwerpunkten und dann in der fünften Klasse üben Sie einfach Textsorten“, wo ich  
406 mir dann gedacht habe: Na, das könnte stressig werden. Also, ich mache sehr wohl natürlich  
407 diese Textsorten, aber ich denke mir: Abgesehen von diesen neun Textsorten, die uns ja für  
408 die Schriftliche einfach vorgegeben werden, haben wir trotzdem noch relativ viel Freiraum  
409 und Spielraum und auch für die Mündliche, die ja dann auch zentralisiert wird. Mit diesen  
410 Themenpools haben wir trotzdem ganz einfach noch Spielraum, sodass jeder Lehrer trotzdem  
411 seine Interessen irgendwie im Unterricht noch verwirklichen kann und ... deswegen glaube  
412 ich, dass die, die bis jetzt Sprachwissenschaft, zum Beispiel, gemacht haben, dass die das  
413 auch weiter machen werden, in demselben Ausmaß, weil de facto – ob ich jetzt mit den Schü-  
414 lern Erörterung übe oder halt Erörterung und Zusammenfassung, weil sie halt jetzt zwei Din-  
415 ge brauchen für die – zum Schreiben bei der Schularbeit – de facto, also, die neun Textsorten,  
416 die mache ich bis jetzt auch. Ich gehöre nicht mehr zu der Generation von Lehrern, die nur  
417 Erörterung üben und die gab’s aber. Die Schüler wissen ganz einfach – meine jetzigen Fünf-  
418 ten, die habe ich heuer erst übernommen von einem Kollegen, der in Pension gegangen ist  
419 und die wissen seit der ersten Klasse, es kommt zur Matura eine Erörterung und die haben in  
420 den fünf Jahren im Prinzip auch nichts anderes geschrieben. Die haben einfach fünf Jahre lang  
421 Erörterungen geschrieben und das war’s. Das habe ich von Anfang an nie gemacht, weil ich  
422 gewusst habe – ich habe vor drei Jahren angefangen, also, ich bin jetzt im dritten Dienstjahr –  
423 da war schon klar, dass ich nicht nur die eine Textsorte machen kann und ... neun Textsorten  
424 auf fünf Jahre ist machbar, glaube ich.

425 **F:** Eine allerletzte Frage hätte ich doch noch: Wie ist das in der HTL mit Fachsprachen? Ist  
426 das auch ein Thema im Deutschunterricht oder ist das eher in die anderen Fächer ausgelagert?

427 **HTP I:** Eigentlich ist es in den Fächern selbst. Wir haben schon so berufsspezifische Textsor-  
428 ten, also sie müssen wissen – abgesehen von Bewerbungsschreiben und Lebenslauf, das ir-  
429 gendwie an BHS so typisch ist – einmal eine Empfehlung zu schreiben, aber das ist jetzt so-  
430 wieso auch eine Maturatextsorte geworden oder ein Protokoll zu schreiben, Arbeitsprotokolle  
431 – also, da schauen wir, dass wir mit den ersten Klassen immer relativ zügig gleich am Schul-

432 anfang Bericht und Protokoll als Textsorte durchnehmen, einfach, weil sie das für die Werk-  
433 stätte brauchen, weil da müssen sie Protokolle schreiben und Berichte, Werkstättenberichte  
434 abliefern und das ist den Werkstättenlehrern einfach wichtig, dass wir diese Textsorten mit  
435 ihnen durchgehen und dass sie dieses objektive Herunterschreiben von – oder Beschreibungen  
436 von irgendwelchen Arbeitsvorgängen und solchen Dingen – das müssen wir in der ersten  
437 Klasse einfach als Textsorte machen, aber so richtig Fachsprache machen wir eigentlich nicht,  
438 also das liegt in den fachspezifischen Fächern beziehungsweise – Ich unterrichte ja auch an  
439 der Tourismusschule im WIFI, dort habe ich ein paar Stunden und da habe ich das Gefühl,  
440 dass da ein bisschen mehr auf die Deutschlehrer abgewälzt wird. Die müssen zum Beispiel  
441 Angebot und Anfrage, Kundenbewertung schreiben für ein Hotel oder so was. Die haben von  
442 den Textsorten – ist da mehr, was wir an Geschäftskorrespondenz quasi – wir im Deutschun-  
443 terricht erledigen müssen, wo die Praxislehrer sagen: Dafür seid ihr da. Das ist hier eigentlich  
444 nicht wirklich so.

445 **F:** Vielen Dank, das war sehr interessant und informativ für mich. Danke, dass Sie sich die  
446 Zeit genommen haben.

447 **HTP I:** Gern geschehen, kein Problem.

448

449

450 Interview 3: HTL St. Pölten II (HTP II):

451

452 **F:** Darf ich Sie fragen, wann und wo Sie studiert haben?

453 **HTP II:** Ich habe in Wien studiert an der Uni Wien und Deutsch und PPP.

454 **F:** Gibt es das hier [an der HTL, Anm.]?

455 **HTP II:** Nein, ich habe es in der HAK unterrichtet bis 2004, als Freigegegenstand in der Vier-  
456 ten und Fünften.

457 **F:** Das heißt, jetzt unterrichten Sie nur Deutsch?

458 **HTP II:** Nur mehr Deutsch, ja.

459 **F:** Können Sie sich erinnern, wie groß der sprachwissenschaftliche Anteil ungefähr war in  
460 Ihrem Germanistikstudium?

461 **HTP II:** Der sprachwissenschaftliche war eher gering bis auf – im Mittelhochdeutschen ha-  
462 ben wir relativ viel gemacht, was ich eigentlich für den Unterricht dann eher weniger ge-  
463 braucht habe. Ich weiß nicht, wie es jetzt bei euch ist.

464 **F:** Es gibt Mittelhochdeutsch noch und es liegt dann eben am Lehrer, inwieweit er das in den  
465 Unterricht einfließen lässt. Entschuldigung, haben Sie schon gesagt, wann Sie studiert haben?

466 **HTP II:** Nein, habe ich noch nicht. Das war von `73 bis `78.

467 **F:** Damals war Linguistik aber schon ein großes Thema, oder? Die Modelle von Chomsky  
468 und de Saussure zum Beispiel?

469 **HTP II:** Ja, ja, sicher.

470 **F:** Haben Sie damals das Gefühl gehabt, dass das für den Deutschunterricht relevant ist?

471 **HTP II:** Für mich war es mehr ein notwendiges Übel.

472 **F:** Das heißt, Sie haben diese verpflichtenden sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen  
473 besucht, aber nicht das Gefühl, dass man das im Unterricht einsetzen kann?

474 **HTP II:** Nein, ich habe es dann nicht wirklich gebraucht, nein.

475 **F:** Welche Klassen unterrichten Sie denn im Moment?

476 **HTP II:** Alle fünf.

477 **F:** Und mit welchem Lehrwerk?

478 **HTP II:** Mit „Faszination Sprache“. Da haben wir uns jetzt geeinigt, die Kollegin und ich. Ich  
479 habe das jetzt schon länger gehabt und bin eigentlich mit dem ganz zufrieden.

480 **F:** Können Sie sagen, wie darin sprachwissenschaftliche Aspekte vorkommen?

481 **HTP II:** Im ersten Teil eher weniger. Ich weiß jetzt nicht, wie’s da im zweiten jetzt aussieht,  
482 vorwiegend die Kompetenzbereiche für die neue Matura, aber sonst ... sprachwissenschaft-  
483 lich ...

484 **F:** Vielleicht zur Sprachgeschichte oder zum Sprachwandel, Sprachvarietäten?

485 **HTP II:** Ja, ich mache in der Zweiten immer die Entwicklung des Deutschen vom Indoger-  
486 manischen, das schon, bis zum Neuhochdeutschen, auch die Verzweigungen bis in die, zum  
487 Beispiel, romanischen Sprachen. Das mache ich mit ihnen schon durch und auch erste und  
488 zweite Lautverschiebung – dass ich ihnen erkläre, was sich da verändert hat, das mache ich  
489 schon.

490 **F:** Gibt das Buch dazu etwas her?

491 **HTP II:** Nein. Das mache ich selber. Das ist im Buch nicht drinnen und dann – auf verschie-  
492 dene Dialektarten gehe ich noch ein und auf die österreichischen Dialekte und die Schüler  
493 glauben ja immer, dass nur die Deutschen Hochsprache sprechen und die haben ja keinen Dia-  
494 lekt [lacht] ... das ist ganz interessant.

495 **F:** Haben Sie das Gefühl, dass die Schüler das gern machen, diese sprachwissenschaftlichen  
496 Themen?

497 **HTP II:** Das interessiert sie dann schon. Wenn man ihnen sagt, es wird nicht unbedingt ganz  
498 genau geprüft, dann merken sie es sich besser.

499 **F:** Das heißt, sie prüfen aber dann schon?

500 **HTP II:** Ich prüfe es dann schon. Es gibt also in der Zweiten immer zum Schulschluss den  
501 Test in Literatur, wo ich erste, zweite Lautverschiebung oder Benrather Linie oder so was  
502 frage oder: Was hat sich verändert bei der zweiten Lautverschiebung?

503 **F:** Und welche sprachwissenschaftlichen Themen interessieren die Schüler besonders und  
504 welche gar nicht?

505 **HTP II:** Ich glaube schon, dass sie das interessiert, dass sie wissen, woher die Sprache  
506 kommt, wie die Entwicklungen waren oder wann es die ersten Aufzeichnungen gegeben hat.  
507 Ich glaube schon, dass sie das interessiert, manches vielleicht sogar mehr als Literatur.

508 **F:** Wie, würden Sie sagen, ist in Ihrem Unterricht das Verhältnis von Sprachwissenschaft zu  
509 Literaturwissenschaft? Wo sind da die Schwerpunkte?

510 **HTP II:** Ich habe natürlich in der Dritten, Vierten und Fünften mehr Literatur. Das ist halt  
511 vom Lehrplan so vorgegeben. Es wird sich jetzt sicher ein bisschen was ändern ... mit dem  
512 neuen Modulplan – dass man sicher mehr auf andere Ausdrucksformen Wert legt und die Li-  
513 teratur ein bisschen zurückfährt und – ja, Präsentationstechniken, ich glaube, das wird sicher  
514 jetzt mehr werden. Ich mache es schon und – ja, was noch? Bewerbungsschreiben – dass man  
515 wirklich auch in den Bereich geht, den sie dann wirklich einmal im Berufsleben brauchen und  
516 damit – in der Dritten mache ich jetzt nur die deutsche Klassik ein halbes Jahr und mit dem  
517 fahre ich jetzt eigentlich eher zurück. Ich meine, ich mache natürlich einen Faust. Den lesen  
518 wir auch, also ich hab´s mit CD und da kann ich auch immer wieder unterbrechen, weil ich  
519 kann mich selber erinnern, ich hab´s eher in meiner Schulzeit eigentlich nicht verstanden und  
520 das bringe ich so ganz gut rüber mit dem – sie wissen dann, worum es geht.

521 **F:** Welche sprachwissenschaftlichen Themen halten Sie denn für besonders geeignet für den  
522 Einsatz im Deutschunterricht?

523 **HTP II:** Ich mache, wie gesagt, diese Entwicklung des Deutschen, die Dialektgruppen, Dia-  
524 lektarten in Österreich, teilweise in Deutschland, wo ich ihnen so Beispiele bringe. Gramma-  
525 tik ist in der Ersten schon ein ganz wesentlicher Punkt, wo ich auch dann Satzanalysen mache,  
526 dass sie immer Hauptsatz und Gliedsatz verstehen, Beistriche richtig setzen –

527 **F:** Ist das schon noch ein Thema? Denn eigentlich sollten sie das ja schon in der Unterstufe  
528 machen.

529 **HTP II:** Ja, ich muss es machen, denn sie können es nicht, wenn sie hierher kommen.

530 **F:** Das heißt, Dinge wie Wortarten, Satzgliedbestimmung sind in der Ersten ein Thema?

531 **HTP II:** Ja.

532 **F:** Und auch später noch?

533 **HTP II:** Ich mache es teilweise, wenn ich in der Vierten und Fünften dann die Beistrichregeln  
534 mache. Ich habe ja nichts davon, wenn man Beistrichregeln auswendig lernt, sie müssen´s ja

535 anwenden können. Aber sie kriegen sie von mir, die Regeln und ich sage: Setzt sie lieber nach  
536 Gefühl, das ist vielleicht besser [lacht]. Und da frage ich dann schon hin und wieder: Dieser  
537 Hauptsatz ist ja unterbrochen von einem Gliedsatz und geht dort weiter, wenn ihr da keinen  
538 Beistrich setzt, dann ist es eine einzige Wurst und ich weiß nicht, was zusammengehört. Da  
539 frage ich dann schon: Könnt ihr euch noch erinnern? Ist das ein Kausalsatz oder ein Tempo-  
540 ralsatz? Das hat dann in der Vierten durchaus noch hin und wieder schon eine Berechtigung,  
541 dass ich so frage.

542 **F:** Haben Sie den Eindruck, es hilft den Schülern, wenn sie das so analysieren?

543 **HTP II:** Ja. Ja, eigentlich schon.

544 **F:** Nach welchen Kriterien gehen Sie denn vor, wenn Sie sprachwissenschaftliche Themen  
545 auswählen für den Unterricht? Welche wählen Sie aus? Was ist für Sie relevant?

546 **HTP II:** Ich mache eigentlich wirklich nur die ganzen Wortarten in der Ersten und dann –  
547 also die Satzglieder und – dass sie zwischen Satzgefüge und Hauptsatzreihen unterscheiden  
548 können, das sind meine Schwerpunkte, die ich so setze.

549 **F:** Das heißt, dass sie quasi eine Hilfe haben zur Texterstellung, zur Fehlervermeidung –

550 **HTP II:** Ja. Ja.

551 **F:** Und bei den nicht-grammatikalischen Themen? Also, wie Sie vorher gesagt haben, zum  
552 Beispiel Sprachgeschichte und Dialekte. Wonach gehen Sie da vor bei der Themenauswahl?

553 **HTP II:** Das kann ich jetzt eigentlich schwer sagen. Das ergibt sich meistens in der Zweiten.  
554 Also, ich mache es eigentlich in der Zweiten im Zuge der Entwicklung des Deutschen und  
555 wenn ich da jetzt sage ... was weiß ich ... der Vorarlberger: „I han ka Zit“, dann weiß ich  
556 halt, dass das im Althochdeutschen auch noch „I han ka Zit“ und ... doppelte Verneinung ...  
557 und dass man das im Dialekt noch immer verwendet.

558 **F:** Machen Sie Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch auch anhand von Texten?

559 **HTP II:** Nein, also ich lese ihnen zeitweise etwas vor, also das Nibelungenlied, die erste  
560 Strophe, denn das kann ich eh auswendig [lacht] und ... das verstehen sie dann schon und  
561 können auch übersetzen. Es ist zum Beispiel auch im „Stichwort Literatur“ drinnen ... und da  
562 sind sie dann durchaus zugänglich.

563 **F:** Ist es nicht so, dass sie dann sagen: „Das ist so lange her und so weit weg, das ist für uns  
564 uninteressant?“

565 **HTP II:** Ich muss ihnen das vorlesen, weil das können sie sonst nicht lesen und dann gehen  
566 wir halt her und versuchen, es halt einmal zu übersetzen. Das ist aber sicher kein Schwerpunkt  
567 in der HTL. Das ist einfach nur, damit sie einmal was davon gehört haben.

568 **F:** Sie haben gesagt, das ist kein Schwerpunkt in der HTL, was klar ist. Wie viel Zeit, würden  
569 Sie sagen, ist in Ihrem Unterricht für solche Themen vorgesehen?

570 **HTP II:** Also, wir haben zwei Wochenstunden. Ich mache für Entwicklung des Deutschen,  
571 Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch ... ich sage mal ... vier Doppelstunden.

572 **F:** In der Zweiten?

573 **HTP II:** In der Zweiten, ja.

574 **F:** Was ist Ihrer Meinung nach der Grund dafür, dass die Schüler das doch so sehr interes-  
575 siert? Sie haben gesagt, das gefällt ihnen ganz gut: verschiedene Dialekte, Sprachvarietäten –.

576 **HTP II:** Ich glaube, sie sind durchaus interessiert daran, wie sich Sprache entwickelt. Es ist  
577 eine Frage der Form, wie man es rüberbringt. Und wenn nicht unbedingt der Druck da ist: Das  
578 muss ich jetzt sofort lernen und wissen. Aber dass ich dann weiß, dass es so die Schiene gibt,  
579 also vom Italischen zum Lateinischen zum – und dass ich dann sage, was weiß ich: die Hir-  
580 tendialekte – da regen sich dann zwar natürlich die anderen auf, aber daraus entstand natürlich  
581 das Französische, Portugiesische, Italienische, also die romanischen Sprachen ... und das ist  
582 durchaus etwas, was sie interessiert – oder dass das Englische mit dem Deutschen verwandt  
583 ist und das habe ich graphisch dargestellt. Das ist durchaus etwas, was interessiert. Oder dass  
584 sie dann wissen, im Althochdeutschen sind halt die Klöster die Kulturzentren, im Mittelalter  
585 die Burgen –.

586 **F:** Also sind Sprachenvergleiche auch ein Thema – Englisch und Deutsch zum Beispiel?

587 **HTP II:** Ja, ja.

588 **F:** Haben Sie viele Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch?

589 **HTP II:** In unserer Abteilung eher wenig. In der Ersten hin und wieder, das sind dann vor-  
590 wiegend türkische Kinder, die wir da haben. Das sind dann vielleicht zwei – Jetzt momentan  
591 haben wir niemanden. Nur in der Fünften habe ich noch einen, der ist aber durchaus ganz gut  
592 in Deutsch.

593 **F:** Gibt es an der HTL noch andere Fremdsprachen außer Englisch?

594 **HTP II:** Nein, dieses Business English gibt es noch als Freigegegenstand. Früher hat es auch  
595 Russisch gegeben, aber das gibt es jetzt nicht mehr.

596 **F:** Vielen Dank. Eine Rückfrage hätte ich noch zu Ihrem Studium: Können Sie sich an kon-  
597 krete Lehrveranstaltungen erinnern, die Sie besucht haben? Welche Thematiken wurden da  
598 behandelt?

599 **HTP II:** Ja, bei [N. N.] habe ich – na, bei [N. N.] – das war ja mein – den hätte ich ja gerne in  
600 der Pension jetzt noch sekkieren wollen, das hätte mich noch einmal gejuckt bei ihm. Also,  
601 den habe ich gemocht. Bei [N. N.] habe ich also Altwiener Volkskomödie gemacht ... über  
602 Horvath. Das war aber ein reines Literaturgeschichte – sprachwissenschaftlich ... .Wie hat der  
603 geheißen? ... Das weiß ich jetzt nicht mehr. Tut mir leid.

604 **F:** Kein Problem. Vielen Dank noch einmal für das Gespräch und dafür, dass Sie sich die Zeit  
605 genommen haben.

606 **HTP II:** Gerne.

607

608

609 Interview 4: HAK Wien (HAW):

610

611 **F:** Ich würde gerne mit Ihrer eigenen Ausbildung beginnen, mit Ihrem Studium. Darf ich Sie  
612 fragen, wann und wo Sie studiert haben?

613 **HAW:** Ich habe in Wien studiert, Germanistik und Geschichte, und ich habe das Studium  
614 1987 beendet. Warten Sie, da muss ich kurz nachdenken, ob das stimmt ... nein, nicht '87 ...  
615 1982 hab' ich es beendet.

616 **F:** Das heißt, Sie haben Ende der Siebzigerjahre begonnen?

617 **HAW:** Ja, ich habe 1975 maturiert und 1982 habe ich abgeschlossen

618 **F:** Können Sie sich noch erinnern, wie groß der sprachwissenschaftliche Anteil an Ihrem  
619 Germanistikstudium ungefähr war? Zur dieser Zeit, Ende der Siebzigerjahre, hatte die Lingu-  
620 istik ja einen Durchbruch, auch im Lehramtsstudium.

621 **HAW:** Wenn ich das jetzt abschätzen muss, tu' ich mir ein bisschen schwer. Es war vorhan-  
622 den, aber es war eigentlich sehr viel in Richtung Mittelhochdeutsch und so weiter und wenig  
623 Grammatik. Das habe ich mir dann – Da habe ich mir die Vorlesungen extra ausgesucht, wo  
624 das gekommen ist. Also das war nicht sehr intensiv. Diese Dinge habe ich mir dann immer  
625 selber gesucht, damit ich mich eben besser kundig mache, aber es gab nicht sehr viel davon.

626 **F:** Das ist interessant. In der Literatur wird es so dargestellt, als ob damals Chomsky und sein  
627 Grammatikmodell so einen Durchbruch erlebt hätten –

628 **HAW:** Nein, nein, nein. Ich meine, ich hab' das gehört, aber das war eher auf meine eigene  
629 Initiative hin, als dass das verlangt war.

630 **F:** Das ist sehr interessant. Und der Fokus der verpflichtenden Lehrveranstaltungen war eher  
631 auf –

632 **HAW:** War eher auf Literaturwissenschaft oder eben dann auf das Alte Fach. Das war auch  
633 sehr ausgeprägt ... in meiner Erinnerung. Vielleicht weiß ich das nicht mehr so genau, aber so  
634 habe ich es eigentlich im Kopf.

635 **F:** Haben Sie das damals als relevant erlebt, was Sie zum Beispiel im Alten Fach gelernt ha-  
636 ben?

637 **HAW:** Nein, das habe ich nicht für sehr relevant gehalten. Ich bin 1981 in den Schuldienst  
638 eingetreten, also knapp vor Beendigung meines Studiums, und da ist mir sehr schnell klar

639 geworden – aber auch aus meinem eigenen Unterricht – dass das ja höchstens eine Randnotiz  
640 ist, aber im Studium schon recht manifest war.

641 **F:** Und von dem, was Sie sich insgesamt im Studium an sprachwissenschaftlichem Wissen  
642 angeeignet haben – können Sie irgendetwas davon für die Schule verwerten?

643 **HAW:** Verwerten kann man natürlich alles, aber adaptieren und man muss es integrieren und  
644 in Zusammenhang bringen mit dem Lehrplan und mit den Anforderungen der Schule. Die  
645 Universität – zumindest damals, zu meiner Zeit – hat sehr viel Distanz zum beruflichen Um-  
646 feld dann gehabt. Das war ein riesiger Unterschied.

647 **F:** Ich würde jetzt gerne zum zweiten Teil kommen: Zu Ihrem Unterricht, ganz konkret: Wel-  
648 che Klassen unterrichten Sie denn im Moment?

649 **HAW:** Ich unterrichte im Moment einen fünften Jahrgang, einen dritten Jahrgang und in der  
650 Abendschule jeweils zwei fünfte Semester.

651 **F:** Gibt es für die Tagesschule und für die Abendschule verschiedene Lehrwerke?

652 **HAW:** Im Abendunterricht haben wir nur für die ersten zwei Semester ein Buch, dann muss  
653 der Unterricht ohne Buch von statten gehen, also mit entsprechenden kopierten und einge-  
654 scannten Unterlagen und so weiter und auch mit Lektüre. Im Tagesunterricht haben wir ein  
655 Buch im dritten Jahrgang, aber im fünften auch keines. Die Situation der zur Verfügung ge-  
656 stellten Bücher ist de facto so, dass man nicht jedes Jahr ein Buch hat.

657 **F:** Welches Buch haben Sie im dritten Jahrgang im Moment?

658 **HAW:** Im Tagesunterricht die „Sprachwelten“ im dritten Jahrgang, aber für den fünften Jahr-  
659 gang haben wir sie nicht, weil wir nur Bücher bis zum dritten Jahrgang haben in Deutsch und  
660 im Abendunterricht habe ich eben nur im ersten und zweiten Semester „Kompetenz Deutsch“  
661 und ab dem dritten Semester „Stichwort Literatur“, aber dann kein Buch mehr. Also, man  
662 kann das weiter verwenden, aber kein eigenes Buch mehr.

663 **F:** Das heißt, Sie müssen alle Materialien selbst zusammenstellen?

664 **HAW:** Genau.

665 **F:** In den Büchern, die Sie haben, wie finden Sie da die Aufarbeitung von sprachwissen-  
666 schaftlichen Themen?

667 **HAW:** Naja, die Schwierigkeit ist immer, wenn diese Grammatikübungen sind, dass die  
668 Schüler recht viel Freude daran haben, das zu machen. Ja, das muss ich schon sagen, das tun  
669 sie recht gerne, aber das hat wenig Relevanz für die eigene Textproduktion, denn sie machen  
670 die Grammatikübungen richtig und auch schnell, aber, wenn sie dann selber einen Text pro-  
671 duzieren, dann machen sie genau die Fehler, die wir eine Stunde vorher in der Grammatik-  
672 übung durchgenommen haben. Diese Problematiken – denn sie können das dann im eigenen  
673 Text nicht wirklich so verwerten. Für mich ist der Schluss daraus, dass ich eben einen indivi-

674 duellen Unterricht machen muss, bezogen auf Schwächen und Fehler, die ein Schüler macht  
675 und dass aber der flächendeckende Grammatikunterricht zwar gewisse Probleme aufzeigen  
676 kann und man kann dann damit auch arbeiten, aber es ist nicht so, dass die Übungsphasen  
677 wirklich sehr viel bringen, weil sie eben an den Defiziten mancher Schüler vorbei gehen.

678 **F:** Das glaube ich gerne. Worauf, würden Sie sagen, legen Sie in Ihrem Unterricht die  
679 Schwerpunkte?

680 **HAW:** Da ja letztlich alle Schüler in Deutsch – sowohl bei der Handelsschulabschlussprüfung  
681 als auch bei der Reifeprüfung *schriftlich* antreten müssen, ist das Schwergewicht auf der  
682 Textproduktion, wobei natürlich auch Präsentation und so weiter eine Rolle spielt und Litera-  
683 tur immer dabei ist, weil das ja sehr oft auch die Grundlage für Textproduktion ist, aber das  
684 Schwergewicht liegt auf Schreiben.

685 **F:** Also diese neun Textsorten?

686 **HAW:** Da geht es um Textsorten, aber nicht nur um die, die für die Reifeprüfung relevant  
687 sind, sondern um andere auch. Wir leiern das eben auch ab dem ersten Jahrgang an.

688 **F:** Wie würden Sie selbst das Verhältnis von literaturwissenschaftlichen Themen und sprach-  
689 wissenschaftlichen Themen – Sprachbetrachtung, Sprachreflexion – einschätzen?

690 **HAW:** Ich glaube, das ist wahrscheinlich fünfzig-fünfzig.

691 **F:** Welche Themen sind dabei Ihrer Meinung nach bei Schülern besonders beliebt, was  
692 Sprachreflexion im allerweitesten Sinne betrifft? Ich habe als kleine Hilfe einen Katalog vor-  
693 bereitet – weil man bei so einem Interview oft unvorbereitet in die Situation geworfen wird.  
694 Das sind Themen, die in der Literatur genannt werden oder die Kollegen genannt haben. Die  
695 Liste ist natürlich unvollständig.

696 **HAW:** Naja, worauf ich schon immer wieder hinweise, sind Sprachwandel, Sprachvergleiche,  
697 weil ich versuche, ihnen eben dann auch die Beziehungen zwischen Deutsch und Englisch zu  
698 zeigen, damit sie da eine gewisse Verbindung herstellen können. Sprache als Thema in der  
699 Literatur ist natürlich auch immer wieder im Unterricht ein Thema. ... Grundfunktionen der  
700 Sprache sind auch wichtig, weil das braucht man dann auch für die Textproduktion ... Kom-  
701 munikation, Kommunikationsmodelle sind auch wichtig, das ist natürlich auch im Lehrplan  
702 enthalten ... Satztypen, auch ein Thema, Satzglieder, Wortarten, Gliedsätze, also alles, was  
703 zur Grammatik gehört, ist natürlich immer wieder Thema. Syntaktische Analyse von Texten  
704 ebenso, weil das ja für die Textanalyse einfach notwendig ist.

705 **F:** Gerade diese Dinge, die die Grammatik betreffen, sind die vom Anfang bis zum Ende im-  
706 mer wieder Thema?

707 **HAW:** Naja, am Anfang stärker und dann lässt es ein bisschen nach und man macht es dann  
708 mehr anlassbezogen. Aber in den ersten zwei Jahrgängen, würde ich sagen, nimmt das schon  
709 auch einen ziemlichen Raum ein.

710 **F:** Was für mich auch interessant ist: An dieser Schule gibt es relativ viele Schülerinnen und  
711 Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Bieten sich hier Sprachvergleiche be-  
712 sonders an?

713 **HAW:** Also, da stoße ich an meine Grenzen, weil ich eben weder Bosnisch noch Kroatisch  
714 noch Tschechisch oder so kann, aber es ist für die Schüler ein Thema, denn sie können sich  
715 dadurch auch verbessern und viele nähern sich auch dadurch auch der deutschen Sprache,  
716 über diese Richtung, weil sie das eben lernen können, weil sie sich da vorbereiten können und  
717 weil das für sie oft leichter ist, solche Fragen zu beantworten, als wenn man selbst einen frei-  
718 en Texte schreiben muss.

719 **F:** Nach welchen Kriterien gehen Sie vor, wenn Sie jetzt sprachwissenschaftliche Themen für  
720 den Unterricht auswählen?

721 **HAW:** Der Anlass kommt meistens irgendwie aus der Klasse oder hängt mit einem Text zu-  
722 sammen, den wir besprechen oder der von den Schülern kommt. Ich versuche immer, entspre-  
723 chende Anlässe zu finden, die aus dem Leben der Schüler sind. Denn sonst ist es sehr schwie-  
724 rig, sie dazu zu bekommen, sich auf etwas einzulassen und da gibt es eine Menge Anknüp-  
725 fungspunkte, also, das ist keine Schwierigkeit, da etwas zu finden. Entweder man schnappt  
726 das auf, was sie gerade reden, oder man sieht das, was sie geschrieben haben und hat da dann  
727 Bezugspunkte. Es gibt auch aktuelle Dinge aus dem täglichen Leben oder aus den Medien  
728 auch sehr häufig, natürlich, die man aufgreifen kann.

729 **F:** Haben Sie das Gefühl, dass die Schüler das gerne machen, dass sie das interessiert?

730 **HAW:** Das kommt sehr auf die Klasse an. Es gibt Klassen, die sind eher lethargisch, da weiß  
731 man nicht so schnell, wie man mit etwas ankommt und manche, die sind halt sehr lebhaft und  
732 springen dann schnell auf einen Zug auf. Das ist sehr verschieden.

733 **F:** Wir sind fast am Ende angelangt. Eine Frage habe ich noch: Dieses sprachwissenschaftli-  
734 che Wissen, zum Beispiel – wie sie gerade gesagt haben – man greift etwas auf, was aus der  
735 Klasse kommt oder aus den Medien – Gibt es dazu Überprüfungen in irgendeiner Form?

736 **HAW:** Man kann ja Lernzielkontrollen machen, man kann auch so etwas wie einen Test ma-  
737 chen oder eben schriftliche Wiederholungen und das ist schon immer wieder Thema und das  
738 wird auch gemacht – mehr oder weniger institutionalisiert, weil Schüler sich damit teilweise  
739 auch ihre Noten auch ausbessern können. Das ist schon auch ein Thema im Unterricht, nicht  
740 nur von mir, sondern von der Fachgruppe an sich.

741 **F:** Dankeschön. Ich habe alles erfahren, was ich wissen wollte. Vielen Dank, dass Sie sich die  
742 Zeit genommen haben.

743 **HAW:** Bitte, gern.

744

745

746 Interview 5: AHS Linz (AL):

747

748 **F:** In meiner Diplomarbeit geht es um sprachwissenschaftliche Themen im Fach Deutsch, in  
749 erster Linie in der Oberstufe und die Arbeit konzentriert sich auf Sprachwandel, Varietäten,  
750 Dialekte, Sprachgeschichte. Ich würde gerne mit deinem eigenen Studium beginnen. Wo hast  
751 du studiert?

752 **AL:** In Wien. Ich hatte auch Sprachwissenschaft als Schwerpunkt, bei Patocka.

753 **F:** Wirklich? Das ist mein Betreuer.

754 **AL:** Ja, vielleicht kann er sich ja noch erinnern. Richte ihm schöne Grüße aus, vielleicht weiß  
755 er es ja noch. Ich habe Musik und Deutsch studiert und bei ihm die Zweite Germanische  
756 Lautverschiebung und Wörterbücher im Vergleich gemacht. Er hat sich damals sehr gefreut,  
757 dass ich in die Schule gegangen bin, weil es ganz viele gibt, die das Lehramt fertig machen  
758 und dann nicht in die Schule gehen.

759 **F:** Wann hast du studiert?

760 **AL:** Im Frühjahr 2008 bin ich fertig geworden.

761 **F:** Du hast schon ein bisschen erzählt, was du an der Uni Sprachwissenschaftliches gemacht  
762 hast. Kannst du dich auch noch an andere sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen erin-  
763 nern?

764 **AL:** Ja, eben bei Patocka, das hat mir sehr gefallen. Wie hat das noch einmal geheißen? –  
765 Nein, machen wir es anders: Ich habe bei [N. N.] eine Vorlesung gemacht: „Einführung in die  
766 Sprachwissenschaft“, da habe ich zum ersten Mal bemerkt, dass mich dieses Theoretische,  
767 Historische, Geschichtliche interessiert. Dann habe ich bei [N. N.] noch eine Einführung ge-  
768 macht, wahrscheinlich heißt das jetzt anders. Das war ganz am Anfang, wo wir Phonetik,  
769 Saussure, alle diese verschiedenen Modelle gemacht haben. Das hat mich eigentlich schon  
770 immer interessiert, dieses Theoretische, Grammatikalische, mit dem man einen Text ein biss-  
771 chen zerpfücken kann.

772 **F:** Hast du auch „Grammatik der Gegenwartssprache“ gemacht?

773 **AL:** Ja, bei [N. N.], glaube ich.

774 **F:** Und hattest du das Gefühl, dass das für den Unterricht relevant ist?

775 **AL:** Nein, gar nicht. Das hat nur mich interessiert. Für den Unterricht kann man vielleicht das  
776 Bühler'sche Modell noch irgendwie verwenden oder dass man geschichtlich über die Ent-  
777 wicklung der germanischen Sprachen Bescheid weiß und darüber, wie sie mit z. B. romani-  
778 schen Sprachen zusammenhängen. Warum gibt es im Finnischen und im Ungarischen fast gar  
779 keinen Einfluss dieser Veränderungen? Also das war wirklich nur mein eigenes Interesse und  
780 es gibt ganz wenig, was man dann wirklich für die Schule brauchen kann. Historisches viel-  
781 leicht in der Fünften und Sechsten, das interessiert aber die Schüler nicht, also wenig bis gar  
782 nicht. Am ehesten vielleicht noch im Vergleich mit dem Englischen, zum Beispiel apple und  
783 dieses p, wie das sich dann zu pf entwickelt hat – aber sonst ist es für die Schule wenig bis gar  
784 nicht relevant. Sprachwissenschaft ist eher in der Oberstufe interessant, wenn man sich zum  
785 Beispiel Neologismen ansieht, Soziolekte, Dialekt, überhaupt den Sprachgebrauch, die Ent-  
786 wicklung, die Sprachverkürzungen: „Geh ma Billa“, wo es keinen Artikel mehr gibt, wo du  
787 quasi von der Lebenswelt des Schülers ausgehst und dann diese Dinge im Hinblick auf  
788 Sprachwissenschaft besprichst.

789 **F:** Das interessiert sie schon?

790 **AL:** Ja.

791 **F:** Aber Sprachgeschichtliches, zum Beispiel Lautwandel?

792 **AL:** Wie gesagt, am ehesten noch im Vergleich mit anderen Sprachen, Spanisch, Englisch  
793 oder Latein, da können sie sich bei manchen Sachen etwas herleiten und verstehen das dann,  
794 aber – auch wenn man einen altenglischen Text mit ihnen macht und dann schaut, wie er jetzt  
795 aussieht, oder einen althochdeutschen Text, da hält sich das Interesse in Grenzen.

796 **F:** Welche Fremdsprachen gibt es hier an der Schule?

797 **AL:** Ab der Fünften kann man Französisch, Spanisch oder Latein wählen.

798 **F:** Um auf dein Studium zurückzukommen: Wie groß, würdest du sagen, war der sprachwis-  
799 senschaftliche Anteil im Vergleich zum literaturwissenschaftlichen?

800 **AL:** Nachdem im Studienplan ja viel mehr Literaturgeschichte vorgesehen ist als Sprachwis-  
801 senschaft, hat sich das auch in diese Richtung entwickelt. Ich habe sicher nur ein Drittel  
802 Sprachwissenschaft gehabt und zwei Drittel Literaturwissenschaft, vielleicht sogar nur ein  
803 Viertel gegen drei Viertel.

804 **F:** Im zweiten Abschnitt kann man ja relativ viele Lehrveranstaltungen frei wählen –

805 **AL:** Ja. Naja, so viele waren es dann nicht, oder? Ich habe dann bei den Sachen, die ich frei  
806 wählen konnte, ganz etwas anderes gemacht, zum Beispiel auf der Philosophie oder Psycho-  
807 logie, weil ich mir gedacht habe, wenn ich schon Wahlgegenstände habe, dann suche ich mir  
808 das aus, was mich wirklich interessiert. Ich kann mich noch an Rhetorik bei [N. N.] erinnern,  
809 der dann den „Faust“ richtig zerpfückt hat, auch sprachlich, das war eine Mischung aus Lite-

810 raturgeschichte und dem, was sprachlich passiert. So, muss ich gestehen, war wahrscheinlich  
811 der Schwerpunkt für Sprachwissenschaften relativ wenig. Ich habe dann noch ganz viele Sa-  
812 chen bei [N.N.] gemacht, wobei ganz viel wahrscheinlich übertrieben ist. Ich habe dann noch  
813 ein zweites Seminar der Gegenwartssprache bei ihm gemacht, weil ich da schon wusste, dass  
814 ich ihn als Zweitprüfer haben möchte, kann mich aber an den Titel und das, was wir gemacht  
815 haben, nicht mehr so genau erinnern. Ich war mit Germanistik um einiges schneller fertig als  
816 mit Musik, ich habe wohl 2006 oder 2007 die letzten Lehrveranstaltungen auf der Germanis-  
817 tik besucht.

818 **F:** Gut, dann würde ich gerne zu deinem eigenen Unterricht kommen. Welche Klassen unter-  
819 richtest du denn im Moment?

820 **AL:** Eine Erste, eine Zweite und zwei Vierte.

821 **F:** Und welche Bücher verwendet ihr?

822 **AL:** In der Unterstufe haben wir die „Deutschstunde“ und „Sprachgewandt“. Das ist neu von  
823 den Kollegen Rainer. Die haben eine Mischung zwischen Sprach-, Arbeits- und Lesebuch  
824 gemacht, das ist ein relativ dickes, ich kann es dir sehr empfehlen – quasi Lesebuch und  
825 Sprachbuch in einem und ganz viele Wiederholungen. Man beginnt auch relativ bald mit den  
826 lateinischen Bezeichnungen, mit diesen Verknüpfungen, sodass sie relativ bald etwas mit den  
827 Dingen anfangen können – wo man in der Ersten, Zweiten relativ schnell Dinge wie das Prä-  
828 positionalobjekt bei der Satzgliedbestimmung macht. Das gefällt mir recht gut.

829 **F:** Und welches Buch gibt es für die Oberstufe?

830 **AL:** Wir haben „Aktion Sprache“ plus den Literaturgeschichte-Band, auch von den Rainers.

831 **F:** Wie bist du damit zufrieden?

832 **AL:** Ich kenne es auch noch aus meiner Schulzeit. Da hat es mich nicht wirklich umgehaut.  
833 Es ist auch vom Layout her nicht wirklich ansprechend, aber es wurde jetzt neu aufgelegt, ich  
834 kenne die Überarbeitung aber noch nicht. Aber in der Oberstufe finde ich es grundsätzlich  
835 gut, wenn man – Also ich bin ein richtiger Literaturtyp, der viele Texte lesen will, auch zeit-  
836 genössische Sachen. Da hast du dann irgendwie deinen Kernbereich, du hast „Aktion Spra-  
837 che“ für ein Grundgerüst und den Rest stopfst du dir dann selber.

838 **F:** Das wollte ich als nächstes fragen: Was ist der Schwerpunkt in deinem Unterricht?

839 **AL:** Ich habe jetzt ganz viele Unterstufenklassen gehabt, wo man mehr auf der sprachwissen-  
840 schaftlichen oder eher auf dieser formalen Seite ist. Man analysiert Texte, sieht sich Gramma-  
841 tikalische an: Wie ist der Text aufgebaut? Was kann man machen, damit er für den Leser  
842 noch interessanter wird? Also in der Unterstufe braucht man dieses Sprachwissenschaftliche  
843 mehr, glaube *ich*. Damit man einfache die Basis hat und das Handwerkszeug, um an einen  
844 Text heranzugehen, auch weil es viele Kinder mit Migrationshintergrund gibt und die dann

845 schauen müssen, dass sie eine gute Basis finden – aber nicht nur, es gibt auch sehr viele öster-  
846 reichische Kinder, die damit Probleme haben, denn Deutsch ist ja ohnehin Muttersprache,  
847 man glaubt, man kann das – und die wissen überhaupt nicht, wie ein Text aufgebaut ist. Da  
848 sind die Kinder mit Migrationshintergrund oft viel geschickter, bei Grammatik-Schularbeiten  
849 schneiden sie meistens besser ab als österreichische Kinder, weil sie die deutsche Sprache,  
850 wenn sie eine andere Muttersprache haben, oft strukturierter lernen. Und in der Fünften stru-  
851 delt sie´s dann, weil Spanisch oder Französisch oder Latein dazukommt und wenn es dann  
852 zum Beispiel in Latein heißt, bilde einen ACI, accusativus cum infinitivo und sie nicht wis-  
853 sen, was ein Akkusativ oder ein Infinitiv ist, weil sie es vergessen haben – Ja ... also, ich bin  
854 der Meinung, dass man in der Unterstufe relativ bald mit den lateinischen Begrifflichkeiten  
855 anfangen kann. Es gibt auch ganz viele Erstklässler, die das in der Volksschule schon gelernt  
856 haben. Und für die Oberstufe schaut man dann – irgendwann muss man das Handwerkszeug  
857 ja sowieso vergessen. Ich bin jetzt nicht der pingelige Typ und nur der Theoretiker – in der  
858 Oberstufe gefällt es mir, wenn man einen Text gut analysiert und interpretiert und auch  
859 schaut, inwiefern man das in Bezug auf das eigene Schreiben immer weiter ausbauen kann.  
860 Ich mache zwar Textanalyse und -interpretation auch in der Unterstufe, aber nicht schriftlich,  
861 sondern mündlich und man darf nicht unterschätzen, wie viel Kinder aus einem Text heraus-  
862 lesen können. Es wird ja immer geschimpft: „PISA“ und „Textverständnis“ und die Kinder  
863 wüssten nicht, was da drin steht. Wenn man das immer wieder portionchenweise ab der Ers-  
864 ten mit ihnen macht, funktioniert das gut. Also, um deine Frage zu beantworten: Du musst  
865 wahrscheinlich beides machen, auch Literatur in der Unterstufe, man liest ja auch Klassenlek-  
866 turen. Aber so dieses Handwerkszeug, die Basis, die Grammatik und wie eine Sprache aufge-  
867 baut ist, das verlagert sich natürlich auf die Unterstufe und irgendwann sollte das halt weniger  
868 werden in der Oberstufe. In der Fünften muss man es dann wahrscheinlich noch einmal wie-  
869 derholen, oder auch in der Vierten, für diejenigen, die weggehen, damit sie eine gute Basis  
870 haben und in der Oberstufe diskutiert man und philosophiert man dann einfach über Texte.  
871 Das ist schön, denn das eine ergibt das andere, man weiß ein bisschen was aus der Kunstge-  
872 schichte, man weiß etwas aus der Literaturgeschichte, aus der Musikgeschichte und wenn  
873 man da interessierte Schüler hat, dann weiß man, warum man Germanistik studiert hat.

874 **F:** Wenn du für den Unterricht sprachwissenschaftliche Themen aussuchst, nach welchen  
875 Kriterien gehst du dabei vor?

876 **AL:** Primär schaue ich mir an, was im Lehrplan steht, was ich machen soll, zweitens, wo das  
877 Interesse der Schüler liegt: Gibt es irgendeinen Schwerpunkt? Hat eine Klasse vielleicht ro-  
878 manische Sprachen gewählt und interessiert sich einfach für diese Lautverschiebung und da-  
879 für, welche Rolle sie bei der Entwicklung der romanischen und germanischen Sprache ge-

880 spielt hat? In der Oberstufe gibt es grundsätzlich drei Stunden pro Woche Deutsch, wobei wir  
881 nur mehr zwei Stunden haben und eine Stunde „Rhetorik“ ausgegliedert ist. Daher hat man  
882 nicht mehr sehr viel Zeit. Für Vertiefungen und Schwerpunkte hat man dann diese Wahl-  
883 pflichtgegenstände, wenn das denn jemand wählen sollte. Und mit der neuen Matura –  
884 schauen wir, in welche Richtung das geht ... Ich glaube, dass in Deutsch dann nur mehr die  
885 mündlich maturieren, die es wirklich interessiert. Auf der anderen Seite: Die großen Massen  
886 haben auch jetzt nicht in Deutsch maturiert, die, die es als Absicherung gewählt haben – Nein,  
887 für Schwerpunkte ist, glaube ich, nicht mehr viel Zeit in der Oberstufe, höchstens in einem  
888 WPG.

889 **F:** Was macht man in „Rhetorik“? Machen das auch die Deutschlehrer?

890 **AL:** Mhm, im Grunde ist es ja trotzdem Deutschunterricht. In unserer Schule hat man dabei  
891 dann nur die halbe Gruppe, dafür vierzehntägig eine Doppelstunde und die Idee ist, dass man  
892 das, was sonst im Lehrplan der Oberstufe unter „Rhetorik“ steht: Rhetorik, Präsentationstech-  
893 niken, auch im Hinblick auf die Matura, Sprache und so weiter, das wurde halt einfach he-  
894 rausgenommen, damit man nur einen kleineren Teil [der Klasse, Anm.] hat. Im Grunde sollte  
895 man nichts anderes machen, der Lehrplan ist ja trotzdem gleich, man hat nur eine kleinere  
896 Gruppe, mit der man anders arbeiten kann. Man kann zum Beispiel Präsentationen und Reden  
897 vorbereiten lassen und das dann filmen und besprechen.

898 **F:** Gibt es das in der gesamten Oberstufe?

899 **AL:** Nein, nur in der Fünften.

900 **F:** Um zur Sprachwissenschaft zurückzukommen: Welche sprachwissenschaftlichen Themen  
901 sind deiner Meinung nach für Schüler besonders interessant und welche überhaupt nicht?

902 **AL:** Naja, Sprachgeschichte oder Lautverschiebung oder Entstehung der indogermanischen,  
903 germanischen Sprachen interessiert sie wenig bis gar nicht. Das ist so lange her, das ist in  
904 Musik und Kunstgeschichte das Gleiche: Wenn man irgendwo im Mittelalter oder mit dem  
905 Gregorianischen Choral anfängt, das ist so weit weg.

906 **F:** Ist Dialekt ein Thema?

907 **AL:** Ja, schon. Und auch Neologismen, Wörter, die neu entstehen, diese Sprachverkürzung,  
908 wie man unter Freunden redet, wenn man sich am Nachmittag irgendwo trifft. Nur ... dazu  
909 kann man vielleicht zwei Doppelstunden machen, also so viel gibt das jetzt auch nicht her,  
910 gerade von der Literatur –

911 **F:** Bieten die Bücher dazu etwas an, zum Beispiel zu Jugendsprache?

912 **AL:** Das weiß ich jetzt nicht auswendig, da müsste ich nachschauen, ich weiß nicht, ob es in  
913 „Aktion Sprache“ etwas dazu gibt. Was ist sonst sprachlich noch ein Thema? Ja, diese Lehn-  
914 wörter, die aus dem Englischen eingedeutscht werden oder so dekliniert und konjugiert wer-

915 den. Das ist zwar ein englisches Wort, aber du wandelst es nach den deutschen grammati-  
916 schen Regeln ab. Ja, sehr viel gibt das, glaube ich, nicht her.

917 **F:** Werden diese sprachwissenschaftlichen Themen auch irgendwie überprüft?

918 **AL:** Das kommt darauf an, was ich an Faktenwissen überprüfen kann. Soziolekte, Dialekte –  
919 das ist, glaube ich, schwierig zu überprüfen. Das würde höchstens funktionieren, wenn man  
920 sagt, man schaut sich die Sprachwissenschaft von früher ein bisschen an, in Frankreich, Saus-  
921 sure, in welche Richtung er geht ... aber das interessiert die Schüler nicht. Höchstens noch  
922 Noam Chomsky, das man sagt, okay, man macht das fächerübergreifend mit einem engli-  
923 schen Kollegen und liest ein Kapitel von seinen Präsentationen, aber – nein, für Schule – auch  
924 wenn es mich interessiert und ich das spannend finde, natürlich vermittelt man das Schülern  
925 anders, wenn man selbst Feuer und Flamme ist, aber – nein, ich glaube, das hält sich sehr in  
926 Grenzen. Es ist zu theoretisch und zu trocken und wenn man das Gefühl haben will – Also,  
927 wir haben zum Beispiel einmal im Jahr einen „Tag der Sprachen“, wir haben eine Kollegin,  
928 die Balinesisch kann, dann haben wir noch die Spanier, Franzosen und Lateiner, dann haben  
929 wir einen, der Russisch kann, der Lateiner schaut, dass die tote Sprache irgendwie lebendig  
930 bleibt. Und an diesem „Tag der Sprache“ wird den ganzen Tag hauptsächlich Englisch ge-  
931 sprochen in verschiedenen Workshops. Die sind für Oberstufenschüler und jeder Schüler kann  
932 sich aussuchen, wo er hinget. Letztes Jahr habe ich „Die Entwicklung der Populärmusik“  
933 angeboten und habe mir verschiedene Stilrichtungen in der Musik angeschaut und habe ver-  
934 sucht, das auf Englisch zu machen. Die Franzosen machen zweimal im Jahr Crêpes, die Spa-  
935 nier machen immer beim „Switch“-Wettbewerb<sup>329</sup> mit. Es werden das ganze Jahr über immer  
936 wieder Workshops angeboten, seit Mittwoch sind zwei Amerikaner hier, die Workshops für  
937 die Oberstufe anbieten, letztes Jahr war eine Spanierin hier und im Herbst ein Franzose. Ne-  
938 ben diesen Sprachassistenten gibt es auch Leute, die immer wieder tageweise kommen und  
939 gemeinsam mit den Schülern etwas erarbeiten.

940 **F:** Du hast vorhin gesagt, es gibt hier viele Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache ha-  
941 ben. Wie groß ist deren Anteil ungefähr?

942 **AL:** Genau weiß ich es nicht, aber schon einige in jeder Klasse und wie es aussieht, wird das  
943 jedes Jahr mehr.

944 **F:** Kann man mit diesen Schülern Sprachenvergleiche anstellen oder finden sie irgendwie  
945 über die Muttersprache zu Deutsch oder ist das utopisch, weil niemand ihre Sprachen kann?

946 **AL:** Interessant, dass du das fragst. Ich habe mit einem Kollegen ein Projekt entwickelt, das  
947 „Starke Worte“ heißt. Vor zwei Jahren haben wir das zum ersten Mal gemacht, es richtet sich

---

<sup>329</sup> Art Schauspiel auf einer Bühne, bei dem Schüler auf das Kommando „Switch“ ihren Dialog in einer anderen Sprache fortführen müssen (z. B. Englisch-Spanisch)

948 an alle Erstklässler – Nein, ich fange anderes an: Begonnen hat es damit, dass man den Schü-  
949 lern, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, eine Möglichkeit bietet, ihnen den Übergang  
950 zwischen Volksschule und Gymnasium zu erleichtern und ihnen sozusagen einen „Startkick“  
951 zu geben. Also haben wir für Kinder mit Migrationshintergrund „Starke Worte“ angeboten.  
952 Wir sind zwei Lehrer, maximal 15 Kinder und wollen ein gewisses Selbstbewusstsein im  
953 Umgang mit der Sprache vermitteln – egal, ob das schriftlich oder mündlich ist. Wir haben  
954 Gedichte geschrieben, Impro-Theater gemacht, Rollenspiele ausprobiert. Es geht einfach  
955 grundsätzlich darum, dass sich die Kinder trauen, die Sprache zu verwenden. Es sind auch  
956 immer ganz viele Schüchterne gekommen, die dort in einem geschlossenen Raum die Mög-  
957 lichkeit haben, da ein bisschen was auszuprobieren. Es geht nicht um das Korrigieren von  
958 Fehlern oder darum, erst recht wieder Grammatik zu pauken, sondern um Drauflosschreiben  
959 und mit Sprache Experimentieren. Das ist sehr gut angekommen und wir sind mittlerweile  
960 davon abgekommen, dass wir nur Kinder mit Migrationshintergrund nehmen, sondern wir  
961 bieten das allen an, weil mittlerweile alle die gleichen Schwierigkeiten haben – nur hat ein  
962 Kind, das zu Hause Türkisch spricht, andere Schwierigkeiten als ein Kind, das zu Hause  
963 Deutsch spricht. Evaluiert haben wir es noch nicht. Im Grunde haben wir festgestellt, dass,  
964 wenn sich das Kind traut, zu sprechen, auch wenn es Fehler macht und die Fehler korrigiert  
965 werden und das Kind das dann beim nächsten Mal umsetzen kann, dass das so am besten  
966 funktioniert. Try and error. Und wenn du ein gewisses Selbstbewusstsein bekommst und dich  
967 hinstellst und dich traust und das einfach tust, ist es egal, ob da ein Grammatikfehler drinnen  
968 ist oder nicht. Es geht einfach um die Verwendung und um das Vertrauen. Und das Wichtigste  
969 ist einfach – und da haben unserer Meinung nach die Politik und auch die Gesellschaft vor ein  
970 paar Jahren einen großen Fehler gemacht – die Kinder *sollen* Türkisch reden! Denn das Prob-  
971 lem bei der Sache ist eigentlich, dass sie keine Referenzsprache haben, das heißt, keine Mut-  
972 tersprache, keine Sprache, über die sie das System einer neu erlernten Sprache drüberstülpen  
973 können. Das heißt, so ein Kind kann Deutsch vielleicht nicht richtig, Türkisch auch nicht rich-  
974 tig, dann bekommt es noch Spanisch dazu in der Fünften, wie soll es jemals ...? Dem fehlt  
975 einfach die Basis, das ist, als würdest du ein Haus bauen und das Fundament weglassen – oder  
976 es ist löchrig. Und wir versuchen, vor allem bei Elternsprechtagen zu vermitteln, dass es  
977 wichtig ist, dass die Muttersprache forciert wird, so gut das halt irgendwie geht. Der Großteil  
978 kann sie dann nur mündlich, aber nicht schreiben und lesen. Manches Mal hat man das Glück  
979 – zum Beispiel der kroatische Religionsunterricht, da haben manche Kinder einen sehr guten  
980 kroatischen Lehrer, der auch einige Sachen schreibt und erklärt und man merkt, dass sie sich  
981 dann leichter tun beim Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache.

982 **F:** Vielen, vielen Dank für das informative Interview.

983 **AL:** Ja, bitte, kein Problem.

984

985

986 Interview 6: AHS Wien (AW):

987

988 **F:** Wann haben Sie denn Ihre Lehrerausbildung gemacht?

989 **AW:** Ich habe in den Siebzigerjahren begonnen, und zwar habe ich 1975 begonnen, und be-  
990 endet '83.

991 **F:** Und Sie haben in Wien studiert?

992 **AW:** Ich habe in Wien studiert, ja, auf der Germanistik und auf der Romanistik, weil Franzö-  
993 sisch mein zweites Fach ist – zwei Korrekturfächer.

994 **F:** Ich habe Russisch als Zweitfach, da schwant mir schon Übles, aber das ist oft nur WPG –

995 **AW:** Ja, da braucht man nicht so viel zu korrigieren, aber in meinem Fall ist es wirklich sehr  
996 arbeitsintensiv.

997 **F:** Ja, das kann ich mir vorstellen.

998 **AW:** Mhm?

999 **F:** War es damals so, dass die Sprachwissenschaft schon ein eigener Zweig des Germanistik-  
1000 studiums war?

1001 **AW:** Auf der Germanistik war es so: Es war Altes und Neues Fach damals und im Alten Fach  
1002 war sehr viel Sprachwissenschaft, natürlich, und man musste sehr viele Seminare und auch  
1003 Proseminare machen und da wurde auch sehr viel übersetzt, also mittelhochdeutsche Texte,  
1004 althochdeutsche Texte ... und diese Scheine musste man machen. Man konnte sich dann für  
1005 die Lehramtsprüfung entscheiden, ob man im Alten oder im Neuen Fach die Hausarbeit –  
1006 damals hat das nicht Diplomarbeit geheißen, sondern Hausarbeit – schreibt. Ich hab´s damals  
1007 bei Schmidt-Dengler im Neuen Fach geschrieben und zwar über das Volksstück und zwar war  
1008 das Otto Ferdinand Kringsteiner, das war ein Volksstück-Autor, ein Vorfahre von Nestroy  
1009 und Raimund sozusagen, ein relativ unbekannter Autor. Und im Bereich des Alten Faches  
1010 habe ich nur die Proseminare und Seminare gemacht.

1011 **F:** Das Alte Fach hat sich also hauptsächlich mit Mittelhochdeutsch und Althochdeutsch aus-  
1012 einandergesetzt?

1013 **AW:** Genau, mit Sprache, Sprachentwicklung und – ja, das war vorrangig.

1014 **F:** Gab es auch irgendetwas Neuere, Tendenzen der Gegenwartssprache –

1015 **AW:** Es gab auch, das habe ich damals gemacht, ein Seminar „Neuhochdeutsche Gramma-  
1016 tik“, das war aber auch relativ realitätsfern, wie ich nachher dann bemerkt habe, als ich in die  
1017 Schule gekommen bin. Also, ich musste mir buchstäblich, wirklich von der Pieke auf, die

1018 Grammatik und die Sprache, also, deren Hintergründe selber aneignen. Also, ich habe mit  
1019 dem, was ich auf der Uni in der Ausbildung gelernt habe, in der Schule wirklich wenig anfan-  
1020 gen können. Auch für das Neue Fach relativ wenig – natürlich, im Oberstufen-  
1021 Deutschunterricht kann man schon Diverses verwenden, aber es war damals noch so: Es war  
1022 eine Leseliste vorgegeben, die sehr umfangreich war und man hätte alle diese Bücher lesen  
1023 sollen, was man natürlich nur zum Teil wirklich seriös gemacht hat –

1024 **F:** Ist es so, dass es zu Dialektologie oder Sprachvarietäten oder Ähnlichem auch damals  
1025 schon Lehrveranstaltungen gegeben hat?

1026 **AW:** Wenig. Ja, das ist zwar jetzt in den Oberstufenbüchern drinnen, ich habe jetzt eine fünf-  
1027 te Klasse, da wurden die Bücher jetzt überarbeitet, auch aufgrund der neuen zentralen und  
1028 kompetenzorientierten Reifeprüfung und – das war aber vorher auch schon drinnen, aber das  
1029 ist vorher nur in den Büchern der siebten und achten Klasse, wo ein bisschen mehr über  
1030 Sprachentwicklung, über die Sprachvarietäten drinnen ist –

1031 **F:** Und das ist brauchbar? Also: Verwenden Sie das?

1032 **AW:** Das ist schon brauchbar. Und das wird jetzt – zum Beispiel in der fünften Klasse ist  
1033 einmal so ein Grundstein gelegt, so grundsätzlich: Woher kommt die deutsche Sprache und  
1034 die verschiedenen Sprachfamilien werden da behandelt und auch bis in die Neuzeit hinein,  
1035 also – aber nur so ein Abriss, also keine Details, wirklich, aber nur so ein Überblick, das ist  
1036 jetzt in der fünften Klasse schon, in der sechsten Klasse wird das wieder aufgegriffen, weil es  
1037 da im Bereich der Literaturgeschichte widerkommt. Da beginnt es mit dem Mittelalter und da  
1038 wird das noch einmal ein bisschen genauer – also, Lautverschiebungen et cetera, ein bisschen  
1039 intensiver behandelt. Und das haben wir für uns heuer, also für unseren Themenkorb für die  
1040 neue Reifeprüfung, für die mündliche Matura – haben wir das auch als eine Frage, weil wir  
1041 haben schon diese Themen festgelegt, diese Kernthemen und da ist bei uns auch *ein* Thema:  
1042 Die Entwicklung der deutschen Sprache. Da wird das auch dann irgendwie relevant sein.

1043 **F:** Denken Sie, dass diese neuen Entwicklungen in den Schulbüchern im Zuge der neuen Rei-  
1044 feprüfung passiert sind?

1045 **AW:** Nein, das war vorher auch schon. Ich kenne jetzt momentan nicht – weil manche noch  
1046 gar nicht so neu überarbeitet sind, also die von der Siebten und Achten und dadurch, dass ich  
1047 jetzt nur eine Fünfte habe, momentan, in Deutsch, weiß ich jetzt gar nicht genau, was da – wie  
1048 sehr sich die Bücher für die siebte und achte Klasse verändert haben.

1049 **F:** Welche Bücher haben Sie denn?

1050 **AW:** Wir hatten jetzt dieses – das ist jetzt – heuer haben wir das neu. Wir hatten vorher „Ak-  
1051 tion Sprache“, das haben manche jetzt noch, ja. Ach Gott, ich weiß nicht, drüben habe ich es  
1052 nicht liegen, aber vielleicht hat´s die Kollegin und wir können nachher noch nachschauen.

1053 **F:** Dankeschön.

1054 **AW:** Mir fällt's jetzt nicht ein, es ist so gelb-beige-braun irgendwie ... „Klartext“! Ich glaube,  
1055 es heißt „Klartext“!

1056 **F:** Ah, ja!

1057 **AW:** „Klartext“. Da gibt es 1, 2 und 3.

1058 **F:** Darüber, ob Sie die Themen im Studium als für die Unterrichtspraxis relevant empfunden  
1059 haben, haben wir eigentlich vorher schon gesprochen. Wollen Sie noch etwas dazu sagen?

1060 **AW:** Das war wenig relevant, weil es so ins Detail und so in die Tiefe gegangen ist, im Alten  
1061 Fach, dass es absolut unbrauchbar war für die Schulen. Man hat vielleicht selber irgendwann  
1062 einmal, wenn man das Mittelalter behandelt hat – dass man aufgrund des Wissens, das man  
1063 selber hat, dass man vielleicht irgendwie schnell irgendwas eingefügt hat, was sich aber dann  
1064 im Endeffekt eh keiner gemerkt hat. Aber man musste dann halt irgendwie das Wissen, das  
1065 man hatte oder das man hat, irgendwie einbringen. Aber sonst ist das relativ vernachlässigbar,  
1066 würde ich sagen, was den Unterricht und die Praxis betrifft.

1067 **F:** Und das, was man für den Unterricht brauchen würde, –

1068 **AW:** Kommt zu kurz. Das kommt zu kurz, das war da ganz klar. Wenn ich daran denke – ich  
1069 habe mich zum Beispiel *wochenlang* beschäftigt mit der Zeichensetzung. Das war eine richti-  
1070 ge Herausforderung für mich, das genau zu ergründen und so, dass ich wirklich jeden Bei-  
1071 strich richtig setzen und richtig argumentieren kann – also solche Dinge, die man wirklich  
1072 bräuchte, die lernt man dann – oder hat man zumindest damals nicht gelernt, ich weiß nicht,  
1073 wie es jetzt ist, ob es da Möglichkeiten gibt –

1074 **F:** Es ist noch immer nicht so, deswegen frage ich auch nach, weil es interessant ist, was wün-  
1075 schenswert wäre, dann wirklich für die Praxis – sei es Zeichensetzung oder auch orthographi-  
1076 sche Zweifelsfälle –

1077 **AW:** Ja! Da gäb's so viel und das ist wirklich das, wo's mühsam wird als Junglehrer, weil –  
1078 also, ich merke das immer bei den Unterrichtspraktikanten auch, weil das einfach – diese  
1079 Kompetenz oder dieses Wissen nicht vorhanden ist. Und das kann man auch gar niemandem  
1080 zum Vorwurf machen, das weiß man von der eigenen Ausbildung, dass man das einfach *nicht*  
1081 *weiß*. Und als Schüler lernt man das schon zum Teil, aber das vergisst man natürlich wieder,  
1082 man kann es praktisch, aber nicht theoretisch, das ist meistens das Problem: Man weiß, wie's  
1083 geht, aber man kann's nicht erklären.

1084 **F:** Ja, ich habe in meinem FAP einmal diese Erfahrung gemacht, auch mit Zeichensetzung,  
1085 das es schwierig ist, wirklich genau zu erklären, *warum* die Beistriche wo sind.

1086 **AW:** Genau, mhm.

1087 **F:** Um auf Ihren Deutschunterricht zu kommen: Was würden Sie sagen, wo im Oberstufenun-  
1088 terricht bei Ihnen der Schwerpunkt liegt? Was ist Ihnen am wichtigsten?

1089 **AW:** Ich finde, dass einmal wichtig ist, dass sie eine relativ kompetente – dass sie sprachliche  
1090 Kenntnisse erwerben, dass sie einfach grammatikalisch, dann orthographisch richtig Texte  
1091 verfassen können, die verschiedenen Textsorten auch irgendwie einordnen können und auch  
1092 selber produzieren können, die textsortenspezifischen Elemente einfach wissen und kennen.  
1093 Ja, darauf lege ich schon sehr viel Wert, bereits in der Unterstufe und dann auch in der Ober-  
1094 stufe, dass sie diese Kompetenzen eben relativ sicher erwerben und dann natürlich auch schon  
1095 zum Teil auch Literatur, aber – das ist eben mit den drei Stunden, das ist bei uns auch das  
1096 Problem: drei Wochenstunden, manchmal fällt irgendetwas aus – also, dass man sehr schlep-  
1097 pend vorankommt, man seine Vorhaben, die man immer wieder hat und wo man eh schon aus  
1098 der Erfahrung weiß, dass es nicht machbar ist – immer wieder vieles hineinstopfen will und  
1099 sich alles hinten und vorne nicht ausgeht und es immer unbefriedigend bleibt.

1100 **F:** Haben Sie das Gefühl, dass das mit der neuen Reifeprüfung noch mehr geworden ist? Dass  
1101 man sich mehr auf das Schreiben verlagern muss und auf diese Textsorten?

1102 **AW:** Nein, irgendwie macht das schon – das merke ich bei mir und auch bei den Kollegen,  
1103 aus Gesprächen habe ich das auch herausgehört, dass das schon auch ziemlich Druck macht.  
1104 Ich zum Beispiel ertappe mich permanent dabei, jetzt schon, in der Fünften, ihnen zu sagen,  
1105 dass sie eigenverantwortlicher agieren müssen und dass sie diese Kompetenzen erwerben  
1106 müssen und das werden sie brauchen. Und sie müssen wirklich darauf schauen, dass sie ein-  
1107 fach was *wissen* und *können*, nicht nur einfach irgendwas *lernen* und das wiederkauen, wie  
1108 das ja oft passiert, aber dann nichts damit anfangen können, letztendlich. Und da wird ein  
1109 Umdenken notwendig sein – dass man einfach wirklich – kompetent sein heißt ja, etwas wis-  
1110 sen und können, anwenden können und da bemerke ich, dass eben das „Schülermaterial“,  
1111 wenn man das so sagen kann – und gerade wir haben es hier auf diesem Standort besonders  
1112 schwer, weil wir sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund haben, die Deutsch nicht als  
1113 Muttersprache haben. Das sagt zwar nicht immer aus, dass sie deswegen schlecht Deutsch  
1114 können, es können manchmal manche besser Deutsch als die Kinder, die hier geboren sind,  
1115 aber trotzdem haben wir sehr viele mit Sprachdefiziten und da wird's natürlich schwierig,  
1116 denn da bin ich schon sehr beschäftigt, ihnen die Kompetenz im Schreiben irgendwie beizu-  
1117 bringen und inhaltlich ist das oft wirklich sehr begrenzt, was sie leisten können, zum Beispiel  
1118 im Bereich der Interpretation von Kurzgeschichten, Texten. Wir haben zum Beispiel heuer,  
1119 wie das auch im Lehrplan und im Buch drinnen ist, eben in der fünften Klasse, die Unter-  
1120 scheidung der Dichtungsgattungen. Jetzt haben wir natürlich einen epischen Text gelesen,  
1121 einen Langtext und diverse Kurzgeschichten und das war auch eine Schularbeit, dass sie eine

1122 Kurzgeschichteninterpretation machen mussten, weil Textinterpretation ja auch immer wieder  
1123 wesentlich ist, auch im Hinblick auf die Matura. Und jetzt haben wir „Frühlings Erwachen“  
1124 gemacht als dramatischen Text und auch – dann haben wir noch andere – wir haben auch den  
1125 Film „Schüler Gerber“ gesehen, zum Thema Schule und wir haben „Der Vorzugsschüler“  
1126 gelesen und diverse Kurztexte auch dazu ... ähm ... jetzt bin ich etwas abgekommen vom  
1127 Thema, glaube ich ...

1128 **F:** Darf ich vielleicht gleich dort einhaken, wo Sie gesagt haben, es kommt oft das zu kurz,  
1129 was man irgendwie selber noch einbringen möchte? Was sind das zum Beispiel für Themen?

1130 **AW:** Ja, sei es im Bereich der Literatur, dass man sagt: Das könnte man noch lesen oder das  
1131 müsste man eigentlich besprechen oder auch oft aktuelle Sachthemen oder Dinge, die sich aus  
1132 dem Alltag ergeben. Dass das irgendwie dann zu kurz kommt, dass man gar nicht so auf – sei  
1133 es auf Zeitungstexte, irgendwelche aktuellen Ereignisse Bezug nimmt – und auch das Mündli-  
1134 che im Unterricht dann irgendwie vernachlässigt und weil es immer schnell gehen soll, dass  
1135 man ihnen als Lehrer sehr vieles irgendwie frontal an den Kopf wirft und gar nicht so lange  
1136 wartet – denn es dauert oft wirklich ewig lang oder es kommt dann oft sehr, sehr reduziert von  
1137 den Schülern selbst. Dieses entdeckende Lernen, das kommt sehr stark zu kurz, weil man ein-  
1138 fach die Zeit nicht hat.

1139 **F:** Haben Sie das Gefühl, dass Sie seit dem Zeitpunkt, wo Sie als Lehrerin angefangen haben,  
1140 dass sich die literaturwissenschaftliche Komponente verändert hat, verringert hat? Ich habe in  
1141 anderen Interviews gehört, dass viele Lehrerinnen gesagt haben: Es war früher so: Man hat  
1142 einfach wahnsinnig viel gelesen, vor allem im Oberstufenunterricht – hauptsächlich Literatur.

1143 **AW:** Genau. Das ist es. Weil die Kinder nicht mehr lesen wollen. Das beginnt ja in der Unter-  
1144 stufe schon: Das Lesen ist eine Qual für die meisten und darum kommt man auch so schlep-  
1145 pend weiter, weil man – natürlich, durch das viele Lesen erwirbt man automatische eine  
1146 Kompetenz im Schreiben, im Formulieren in der Rechtschreibung. Das ist völlig klar. Und  
1147 das ist wirklich etwas, was die Schüler heutzutage nicht mehr hinter dem Ofen hervor lockt.  
1148 Die sind konfrontiert mit den modernen Medien, permanent, und das ist ihnen zu langsam, zu  
1149 mühsam. Und sie können auch nicht mehr zwischen den Zeilen lesen. Sie nehmen sich ein-  
1150 fach nicht mehr die Zeit, etwas grundlegend durchzudenken, irgendeinen Gedanken wirklich  
1151 zu Ende zu führen, denn das ist langwierig, das ist mühsam. Sie haben dann glaube ich auch  
1152 irgendwie oft zu wenig – gerade bei unseren Schülern – zu wenig Unterstützung von zu Hau-  
1153 se, wo das kein Thema ist, wo das vom Elternhaus her kein Thema ist, wo man auch irgend-  
1154 wie vielleicht nicht so viel miteinander redet, grundlegend diskutiert oder Dinge hinterfragt  
1155 und sich gemeinsam Lösungen überlegt und ja – irgendwie einfach miteinander kommuniziert  
1156 und das ist das Problem. Jeder rennt mit seinem Kastl durch die Gegend ...

1157 **F:** Ich würde gerne zum sprachwissenschaftlichen Teil des Unterrichts kommen. Welche  
1158 Themen – wenn Sie welche machen – sind für die Schüler Ihrer Meinung nach besonders inte-  
1159 ressant? Oder: Was eignet sich besonders gut für den Unterricht?

1160 **AW:** Ja, es ist immer – es sind immer schon so – Wenn nichts Schriftliches daraus folgt, ja,  
1161 also, das ist immer gut. Wenn sie wissen, das ist einfach – das passiert jetzt einfach nur im  
1162 Jetzt und es muss nicht nachhaltig sein. Sobald klar ist, das brauchen wir jetzt unbedingt, sei  
1163 es für eine Schularbeit oder um noch irgendwie eine bessere Note zu bekommen, dann ist es  
1164 schon so, dass es von scheinbarem Interesse wird bei vielen, aber nur in dieser Druckphase  
1165 sozusagen. Sonst ist es so, dass Dinge, die irgendwie Mühsal bereiten, wie Schreiben, Haus-  
1166 übungen Schreiben, längere Texte Schreiben, dass das etwas ist, was sie überhaupt nicht ger-  
1167 ne machen wollen.

1168 **F:** Und für die Auseinandersetzung mit sprachlichen Varietäten, zum Beispiel Dialekten, die  
1169 wie Sie vorhin erwähnt haben, in den Schulbüchern sind, und Mittelhochdeutsch, also Über-  
1170 setzungen aus dem Mittelhochdeutschen –

1171 **AW:** Mhm, ja. Das weiß ich gar nicht so genau, das lassen sie irgendwie über sich ergehen  
1172 und sie sehen schon ein, dass das wichtig ist, dass man das schon wissen sollte, woher unsere  
1173 Sprache kommt und dass es bei manchen schon ein gewisses Interesse hervorruft, aber ...  
1174 dass das irgendwie spannend ist für die Schüler, habe ich auch nicht erlebt. Also das ist oft  
1175 etwas sehr Praktisches für schwächere Schüler, weil es etwas ist, was man gut abfragen und  
1176 abprüfen kann, denn das ist etwas Handfestes. Bei Textinterpretationen dagegen – das ist ir-  
1177 gendwie – da braucht man mehrere Kompetenzen, um das gut schaffen zu können und das ist  
1178 etwas, was man sehr gut reproduzieren kann.

1179 **F:** Was in Ihrem Fall mit der Fremdsprache als zweitem Fach auch interessant ist: Machen Sie  
1180 auch manchmal Sprachenvergleiche? Eignet sich das für den Unterricht?

1181 **AW:** Das ist schon so. Natürlich kommt so etwas auch im Französischunterricht oft vor – es  
1182 gibt diese faux amis, also falsche Freunde, und oft auch von den Artikeln her, also: Im Fran-  
1183 zösischen ist es so, im Deutschen ist es genau umgekehrt oder umgekehrt. Da kann man schon  
1184 oft Verbindungen herstellen, auch von der Grammatik. Das ist schon sehr nützlich und ich  
1185 kann oft ein grammatikalisches Phänomen wirklich – in Französisch, wenn wir neue Gram-  
1186 matik lernen – also kann ich ihnen vom Deutschen her sehr gut erklären und das hilft ihnen  
1187 oft sehr.

1188 **F:** Also, das heißt, sie können schon die deutsche Grammatik –

1189 **AW:** Vernetzen. Ja, das kann ich total gut. Das ist auch insofern sehr, sehr brauchbar.

1190 **F:** Und die Schüler können die deutsche Grammatik so gut, dass sie das transportieren kön-  
1191 nen?

1192 **AW:** Ich ertappe mich dann auch oft dabei, wenn ich merke, dass sie einen gewissen Bereich  
1193 vom Deutschen her nicht klar erkennen und nicht wissen, dass ich das dann auch in Bezug auf  
1194 das Deutsche noch einmal erkläre. Und das ist für die Schüler schon oft sehr hilfreich und  
1195 brauchbar und für mich auch, natürlich, weil ich dann weiß: Jetzt haben sie´s verstanden!  
1196 Wenn ich diese Ebene oder diese Basis des Deutschen nicht hätte, würde es schwerer gelin-  
1197 gen, ihnen manchmal die Grammatik, glaube ich, wirklich verständlich zu erklären. Da wie-  
1198 derhole ich zum Beispiel ganz schnell: Was sind die verschiedenen Pronomen? Manche wis-  
1199 sen nicht, was ein Reflexivpronomen oder ein Demonstrativpronomen oder Possessivprono-  
1200 men ist, dann sage ich: Im Deutschen ist das so oder so oder das ist genauso oder wie jetzt  
1201 zum Beispiel in der Vierten, da ging´s um Inversionsfragen – *ganz* genau so musst du die In-  
1202 versionsfrage bilden, wie du sie im Deutschen sagst: Wann – kommst – du? Genauso ist die  
1203 Wortstellung! Und das sage ich dann halt immer wieder und das hilft schon sehr oft.

1204 **F:** Jetzt habe ich ein bisschen den Faden im Leitfaden verloren ... Nach welchen Kriterien  
1205 gehen sie denn vor, wenn sie jetzt Sprachwissenschaftliches auswählen? Wovon denken Sie,  
1206 das ist jetzt wichtig für den Unterricht, das ist vielleicht besser geeignet als etwas anderes?  
1207 Zum Beispiel: Mittelhochdeutsch wird oft weggelassen oder sehr am Rande behandelt, habe  
1208 ich in den anderen Interviews gehört, weil es für die Schüler mühsam ist und weil die Lehrer  
1209 auch sagen, das ist nicht wahnsinnig sinnvoll für sie. Wo haben Sie das Gefühl, das ist noch  
1210 am ehesten argumentierbar?

1211 **AW:** Das sind dann diese Sprachvarietäten, wenn man zum Beispiel die Fachsprachen, Com-  
1212 putersprache oder jetzt die SMS-Sprache – also diese Sprachvarietäten, das ist etwas, wo sie  
1213 dann selber einfach auch etwas beitragen können und das ist ihnen näher. Die Sprachentwick-  
1214 lung, natürlich, das ist etwas Historisches, das ist etwas wie Geschichte, das kann man lernen  
1215 – zu verstehen – außer ich versuche dann irgendwelche Wörter etymologisch herzuleiten,  
1216 dann ist es etwas anderes. Das kann ich auch einmal als Beispiel anführen, aber das ist etwas,  
1217 was ihnen wenig brauchbar für ihre eigene Realität erscheint. Und man geht ja auch nicht so  
1218 in die Tiefe, das prüft man auch nicht wirklich ab, sage ich mal. Sie sollen nur so einen Über-  
1219 blick bekommen, was die Sprachentwicklung betrifft, aber sonst behandelt man das eher so  
1220 als Stiefkind, also eher am Rande.

1221 **F:** Sie haben vorher noch gesagt, es gibt an dieser Schule auch viele Kinder, die Deutsch nicht  
1222 als Muttersprache haben. Denken Sie, dass man hier irgendwie sprachwissenschaftlich an-  
1223 knüpfen könnte?

1224 **AW:** Das ist auch wieder ein Zeitproblem. Das wäre natürlich spannend. Wir haben da schon  
1225 – also, zum Beispiel jetzt in der Fünften, denn die sind auch neu für mich die Schüler, neu  
1226 zusammengewürfelt. Da haben wir darüber gesprochen, was ihre Muttersprachen sind, da sind

1227 auch so Beispiele im Buch und dann sind ein paar Sätze: Wie sagt man das in welcher Spra-  
1228 che? Wie drückt man das aus? Und das war schon sehr interessant. Da hat jeder Schüler – mit,  
1229 ich glaube, über zehn verschiedenen Muttersprachen – das versucht, in seiner Sprache auszu-  
1230 drücken. Und das war irgendwie – sei es vom Lautbild oder von der Aussprache her war das  
1231 natürlich ganz, ganz unterschiedlich und das war irgendwie eine ganz nette Sache, aber sonst  
1232 ... bringt man das nicht wirklich ein, würde ich sagen. Also, das hat irgendwie – das bleibt  
1233 immer so am Rande.

1234 **F:** Ja, das ist wahrscheinlich wirklich ein Zeitproblem.

1235 **AW:** Ja, natürlich.

1236 **F:** Dann sage ich vielen Dank. Ich bin mit meinen Fragen am Ende. Haben Sie noch irgendei-  
1237 ne Frage?

1238 **AW:** Im Moment eigentlich nicht.

## Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Rolle der Sprachwissenschaft im Deutschunterricht der Sekundarstufe II und beleuchtet zu diesem Zweck unterschiedliche Aspekte des Untersuchungsgegenstandes. Während sich der theoretische erste Teil der Arbeit mit den wissenschaftlichen Voraussetzungen und bisherigen Forschungsergebnissen und -erkenntnissen zum Thema Sprachwissenschaft und Schule befasst, wird im zweiten Teil eine genauere Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen, die die Rolle der Sprachwissenschaft innerhalb des Deutschunterrichts in Österreich zu großen Teilen festlegen, durchgeführt. Diese bezieht sich sowohl auf die geltenden Lehrpläne der in dieser Arbeit untersuchten Schularten Allgemeinbildende Höhere Schule, Handelsakademie und Höhere Technische Lehranstalt als auch auf die Bestimmungen zur Neuen Standardisierten Reife- und Diplomprüfung und zu den Bildungsstandards für die achte und dreizehnte Schulstufe. Den dritten Teil der Diplomarbeit bildet schließlich die Auswertung von Expertinnen- und Experteninterviews, die mit Lehrerinnen und Lehrern in Wien, Linz und St. Pölten geführt wurden.

Die Arbeit, deren Fokus in erster Linie auf der Thematisierung diachroner und synchroner Varietäten des Deutschen im Unterricht liegt, nimmt ihren Ausgang an drei Forschungsfragen, die sich auf das Verhältnis von Sprach- und Literaturwissenschaft im Deutschunterricht, auf die Ursachen einer angenommenen Vernachlässigung der Sprachwissenschaft sowie auf die Möglichkeiten einer realitätsnahen und relevanten Vermittlung linguistischer Themen im Schulunterricht beziehen. Die Auswertung der Expertinnen- und Experteninterviews in Verbindung mit der Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts lässt den Schluss zu, dass es sich bei Sprachwissenschaft in ihrer Gesamtheit weniger um ein „Stiefkind“ des Deutschunterrichts handelt als im Falle bestimmter sprachwissenschaftlicher Themen, die nicht in erster Linie der systematisch-grammatikalischen Betrachtung von Sprache zuzuordnen sind, dass der Grund hierfür aber weniger – wie im Vorfeld angenommen und in der Forschungsliteratur vielfach bekräftigt – in einer Überrepräsentation literaturwissenschaftlicher Themen als vielmehr in der offenbar stetig zunehmenden Forcierung von Textanalyse und -produktion liegt.

# LEBENS LAUF

## ULRIKE SCHLOR

### *Ausbildung*

---

Sept. 2007 – Juli 2013	Lehramtsstudium der Germanistik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und der Slawistik (Russisch) an der Universität Wien
Okt. 2006 – Aug. 2007	Diplomstudium der Rechtswissenschaften und Diplomstudium der Slawistik (Russisch) an der Universität Wien
Sept. 1998 – Juni 2006	Bundesgymnasium mit neusprachlichem Schwerpunkt in Wels, Matura mit Auszeichnung
Sept. 1994 – Juni 1998	Volksschule in Wels

### *Bisherige Tätigkeiten/Berufserfahrung*

---

seit April 2011	Alpha Sprachinstitut Austria Trainerin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
April 2009 – Feb. 2011	DeutschAkademie Trainerin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

### *Auslandsaufenthalte*

---

Feb. 2012 – Juni 2012	Odessa (Ukraine): Auslandspraktikum der Universität Wien und des BMWF: Deutschlehrerin an der Nationalen Akademie für Telekommunikation und Abhaltung von Workshops zur Vorbereitung auf das Große Deutsche Sprachdiplom an der Schule Nr. 90
Aug. 2010	Odessa (Ukraine): einmonatiger Auslandsaufenthalt und Absolvierung eines Intensivsprachkurses Russisch
Juli 2007 – Aug. 2007	Nižnij Novgorod und Moskau (Russland): einmonatiger Auslandsaufenthalt und Teilnahme am Sprach- und Kulturprogramm „Tandem“ der Universitäten Wien und Nižnij Novgorod zusammen mit russischen Deutschlernenden