



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Plurizentrik des Deutschen im universitären
Deutschunterricht in Tschechien. Insbesondere an
jenen Universitäten, die DaF-PraktikantInnen des
OeAD empfangen“

verfasst von / submitted by

Birgit Plöchl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A 066 899

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

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Danksagungen

Besonders großen Anteil am Entstehen dieser Arbeit hat Prof. Rudolf de Cillia, der mich mit seiner unterstützend-wohlwollenden Art, viel Geduld, wertvollen Anmerkungen und Unterstützungen immer wieder motiviert und durch den Schreibprozess geleitet hat. Vielen, vielen herzlichen Dank!

Bei Frau Dr. Brigitte Sorger und Frau Dr. Vera Janíková bedanke ich mich sehr herzlich dafür, dass sie mir geholfen haben, einen ersten Einblick in den universitären Deutschunterricht in Tschechien zu erhalten. Ebenso danke ich allen Lehrenden, bei denen ich im Unterricht zusehen durfte. Für die Unterstützung bei der Durchführung der Fragebogenerhebung danke ich besonders den OeAD-Lektorinnen und -Lektoren Mag. Sandra Reitbrecht, Mag. Gabriele Hassler, Dr. Elisabeth Martschini und Dr. Clemens Tonsern. Dank geht in diesem Zusammenhang auch an meine Studienkollegin Martina Stocker.

Nicht zuletzt gebührt auch all jenen besonderer Dank, die mich durch ihre Teilnahme an der Fragebogenerhebung und die Bereitstellung von Lehrmaterialien unterstützt haben und sich als AnsprechpartnerInnen bei Fragen angeboten haben.

Auch meinen Freunden und Freundinnen, meiner gesamten lieben Wahlfamilie, möchte ich für die Begleitung und Motivation über die letzten Jahre danken. Insbesondere danke ich meiner langjährigen Freundin und Mitbewohnerin Sarah.

Ganz besonders danke ich von Herzen meinen Eltern und meiner Familie nicht nur für die finanzielle, sondern insbesondere für die geistig-seelische Unterstützung während meines Studiums. Meiner Mutter danke ich darüber hinaus für ihre Korrekturtätigkeiten während des gesamten Studiums.

Vielen lieben Dank!

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagungen

| | |
|--|-----------|
| 1 Einleitung | 1 |
| TEIL I: Theoretische Grundlagen | 5 |
| 2 Das Plurizentrikkonzept und andere Konzepte zur diatopischen Variation | 5 |
| 2.1 Begriffsdefinition | 5 |
| 2.2 Entwicklung des Plurizentrikkonzepts | 11 |
| 2.3 Das Verhältnis der nationalen Varietäten zueinander | 17 |
| 3 Kodizes des plurizentrischen Deutsch | 22 |
| 3.1 Kodizes des deutschländischen Deutsch | 24 |
| 3.2 Kodizes des österreichischen Deutsch | 25 |
| 3.3 Kodizes des Schweizer Standarddeutschen | 28 |
| 3.4 Variantenwörterbuch und Variantengrammatik | 30 |
| 3.5 ÖSD-Lernzielkatalog | 31 |
| 4 Deutsch als plurizentrische Sprache im DaF-Unterricht | 32 |
| 4.1 ABCD-Thesen und DACH-Prinzip | 33 |
| 4.2 Vorbehalte und Empfehlungen bezüglich des Plurizentrikkonzepts im DaF-Unterricht | 36 |
| 4.3 Sprachenpolitische Maßnahmen | 40 |
| 5 Die deutsche Sprache in Tschechien | 42 |
| 5.1 Deutsch als Minderheitensprache | 43 |
| 5.2 Deutsch im Fremdsprachenunterricht | 47 |

**TEIL II: Eine empirische Untersuchung zur Plurizentrik des Deutschen im
Universitären Deutschunterricht in Tschechien** 48

| | |
|--|------------|
| 6 Untersuchungsdesign | 48 |
| 6.1 Entdeckungszusammenhang | 48 |
| 6.2 Forschungsfragen | 49 |
| 6.3 Hypothesen | 49 |
| 6.4 Forschungsmethoden | 51 |
| 6.5 Sample | 52 |
| 6.6 Gestaltung und Auswertung der Fragebögen | 57 |
| 6.7 Lehrmaterialanalyse | 67 |
| 7 Ergebnisse der Fragebogenerhebung | 69 |
| 7.1 Relevantsetzung der Varietäten | 69 |
| 7.2 Vorkenntnisse | 75 |
| 7.3 Kontakt zu den nationalen Varietäten der deutschen Sprache | 77 |
| 7.3.1 Kontakt zu ErstsprachlerInnen | 78 |
| 7.3.2 Medienkonsum | 78 |
| 7.3.3 Reisegewohnheiten und Zukunftspläne | 81 |
| 7.4 Spracheinstellungen | 84 |
| 7.5 Korrekturverhalten | 86 |
| 8 Analyse der Lehrmaterialien | 89 |
| 8.1 Inwiefern wird das Plurizentrikkonzept thematisiert? | 89 |
| 8.2 Wie und in welchem Umfang wird die Vielfalt des deutschen Sprachraums landeskundlich angesprochen? | 93 |
| 8.3 Welche Standardvarietät bildet die Grundlage? | 95 |
| 8.4 Welche nationalen Varietäten kommen vor? | 96 |
| 8.5 Gibt es eine fehlerhafte oder irreführende Darstellung? | 106 |
| 8.6 Welches Normkonzept wird transportiert? | 107 |
| 9 Resümee und Ausblick | 108 |
| 10 Literatur | 114 |
| 11 Anhang | 133 |
| 11.1 Fragebogen DozentInnen | 133 |
| 11.2 Fragebogen Studierende | 141 |
| 11.3 Analyseraster Lehrmaterialien | 147 |
| 11.4 Abstract (deutsch) | 148 |
| 11.5 Abstract (englisch) | 149 |
| 11.6 Lebenslauf | 150 |

1 EINLEITUNG

Die Idee für diese Masterarbeit entstand aufgrund meines Studiums in den zwei Masterstudiengängen Angewandte Linguistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ich habe mich im Zuge meines Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Studiums dazu entschlossen, ein Auslandspraktikum in Tschechien zu machen und wollte diese Erfahrung mit meiner Masterarbeit in Angewandter Linguistik verknüpfen. Ich war als Praktikantin am deutschen Lehrstuhl der pädagogischen Fakultät an der Westböhmischen Universität in Pilsen tätig und habe dort u.a. (zukünftige) DeutschlehrerInnen an Mittelschulen unterrichtet. Als Praktikantin mit österreichischem Deutsch als Erstsprache und als Lehrperson des Deutschen als Fremdsprache drängen sich mir die Fragen, welches Deutsch den mir anvertrauten Lernenden vermittelt werden soll und wie die Varietäten des Deutschen im Unterricht einfließen können, besonders stark auf. Die Beschäftigung mit der Plurizentrik des Deutschen ist also gerade für mich als Sprecherin des österreichischen Deutsch sinnvoll und notwendig. Ich möchte mich in dieser Masterarbeit also mit dem Thema der Plurizentrik auseinandersetzen, und die Rezeption und Vermittlung des Deutschen in Tschechien untersuchen, genauer an Universitäten, die mit dem Österreichischen Austauschdienst (OeAD) kooperieren. In dieser Arbeit wird nicht nur der universitäre Deutschunterricht an der pädagogischen Fakultät in Pilsen näher beleuchtet, auch der Deutschunterricht anderer tschechischer Universitäten, an denen Lektorats- und Auslandspraktikumsstellen des OeAD vergeben werden, namentlich an der pädagogischen Fakultät der Masaryk Universität in Brunn, der pädagogischen und wirtschaftlichen Fakultät der Technischen Universität Liberec und der pädagogischen Fakultät an der Karlsuniversität in Prag. Da an diesen Universitäten eine besonders enge Kooperation mit dem OeAD besteht, gehe ich davon aus, dass, wenn die Plurizentrik des Deutschen im Unterricht behandelt wird, es an diesen Stellen sein müsste, da hier SprecherInnen des österreichischen Deutsch relativ stark vertreten sind. Der Fokus auf den universitären Unterricht ergab sich aus der Überlegung heraus, dass die Plurizentrik des Deutschen, so sie überhaupt thematisiert wird, an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis eine Rolle spielt. Denn die Beobachtungen vorhergehender Studien zeigen, dass das Plurizentrikkonzept des Deutschen in Fachkreisen mittlerweile ein weitgehend anerkanntes Konzept ist, aber im aktuellen Unterrichtsgeschehen noch nicht angekommen

ist. Weder in Österreich (vgl. Fink, Ransmayr & de Cillia, 2014; de Cillia & Ransmayr, 2015, 60ff; Ransmayr & Fink, 2014), wie eine aktuelle Studie zum österreichischen Deutsch als Bildungssprache unter der Leitung von Rudolf de Cillia aufdeckt, noch im Ausland, was aus der Dissertation Ransmayrs (2006) zum österreichischen Deutsch an diversen Auslandsgermanistiken hervorgeht, scheint das Deutsche durchgehend als plurizentrische Sprache wahrgenommen zu werden. Auch in der Analyse von DaF-Lehrwerken von Sara Hägi (2006) stellte sich heraus, dass das Plurizentrikkonzept noch nicht in der Praxis angekommen sein dürfte. Und das, obwohl das Konzept nicht nur in der angewandten Linguistik, sondern auch in der kulturwissenschaftlich-landeskundlichen Diskussion aufgegriffen worden ist und dort seit mittlerweile mehr als 25 Jahren immer wieder besprochen und aktualisiert wird (vgl. ABCD-Thesen, DACH-Konzept, ÖSD-Prüfungen, diverse Zeitschriftenartikel, Handbuchartikel und Sammelbände etc.). Wo sollte daher, wenn nicht an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Lehre, das Plurizentrikkonzept in das Unterrichtsgeschehen einfließen? Die Universität, als eine Institution an dieser Schnittstelle, ist für mich besonders interessant, um Aufschluss darüber zu bekommen, inwiefern und in welchem Ausmaß das Plurizentrikkonzept in der Lehre berücksichtigt wird. Die Betrachtung der Lehre an Universitäten kann zudem auch einen Ausblick auf die Lehre an den Schulen bieten, da viele Studierende der pädagogischen Fakultäten später an Grund- und Mittelschulen als Lehrpersonen tätig sein werden. Der zweite, empirische Teil dieser Masterarbeit verspricht also einen Einblick bezüglich der Umsetzung des Plurizentrikkonzepts im DaF-Unterricht in der Tschechischen Republik.

Im ersten Teil der Arbeit wird das Plurizentrikkonzept aus theoretischer, fremdsprachendidaktischer und sprachenpolitischer Perspektive vorgestellt. Im zweiten Kapitel werden Begrifflichkeiten im Rahmen des plurizentrischen Konzepts geklärt. Dann wird im dritten Kapitel auf Kodizes des plurizentrischen Deutsch eingegangen, da sich Kodizes für den Fremdsprachenunterricht als relevante Bezugsgrößen herausgestellt haben (vgl. Krumm, 2006). Auf eine detaillierte, beispielhafte Darstellung der Variablen und Varianten wird in dieser Arbeit verzichtet. Sie können u.a. in den diversen vorgestellten Wörterbüchern und Grammatiken nachgeschlagen werden. Im vierten Kapitel folgt ein Überblick über die kulturwissenschaftlich-landeskundliche Diskussion des Plurizentrikkonzepts im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache, die jüngst wieder aufgeflammt ist. Es werden Produkte der Diskussion (ABCD-Thesen und DACH-Konzept) vorgestellt und auf die Berücksichtigung des Plurizentrikkonzepts in den

wichtigsten Referenzwerken für die Gestaltung des Deutschunterrichts, nämlich im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen bzw. in Profile Deutsch, eingegangen. Daneben erfolgen eine Zusammenfassung bisher aufgebrachter Vorbehalte und der entwickelten Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht sowie ein kurzer Überblick über das sprachpolitische Engagement Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Im fünften und letzten Kapitel des ersten, theoretischen Teils dieser Arbeit wird auf die Situation der deutschen Sprache als Minderheitensprache und als Fremdsprache in Tschechien eingegangen. Auf dieser Grundlage wurde eine empirische Untersuchung zur Plurizentrik des Deutschen im universitären Deutschunterricht in der Tschechischen Republik gestaltet. Die Untersuchung versteht sich als aktuelle Bestandsaufnahme der Berücksichtigung des Deutschen als plurizentrische Sprache an ausgewählten tschechischen Universitäten. Meine Fragestellungen für die Untersuchung sind daher folgende:

1. Welches Normkonzept wird vermittelt?
2. Welche nationalen Varietäten werden vermittelt?
3. In Bezug auf welche Fertigkeiten werden nationale Varietäten vermittelt?

Wie bereits angesprochen wurde, gehe ich davon aus, dass die Plurizentrik des Deutschen eine gewisse Rolle spielt, da an den jeweiligen Fakultäten eine Kooperation mit dem OeAD besteht und an den Standorten LektorInnen des OeAD und mancherorts sogar DaF-PraktikantInnen tätig sind. Außerdem legt die Nachbarschaft der Tschechischen Republik zu Deutschland und Österreich einen Schwerpunkt der Untersuchung auf österreichisches und deutschländisches Deutsch nahe. Einfluss auf den Einbezug der nationalen Varietäten haben sicherlich aber auch Spracheinstellungen, Kontakte zur deutschen Sprache und die Vorkenntnisse über linguistische Unterschiede im deutschsprachigen Raum, so eine Annahme dieser Masterarbeit. Eine weitere Vorannahme ist, dass die nationalen Varianten, so sie thematisiert werden, nicht in allen sprachlichen Fertigkeitsbereichen gleichermaßen Beachtung finden, da ExpertInnen unterschiedliche methodisch-didaktische Empfehlungen entwickelt haben. Ich gehe davon aus, dass diese Empfehlungen im Unterricht berücksichtigt werden und die Plurizentrik je nach Fertigkeitsbereich unterschiedlich stark eingebunden wird. Diese Forschungsfragen und Vorannahmen werden mithilfe einer Fragebogenerhebung und einer Lehrmaterialanalyse untersucht. Mithilfe der Methoden- und Datentriangulierung wird

der Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Die Fragebogenerhebung unter insgesamt 222 Bachelor- und Masterstudierenden und 28 DozentInnen, die an deutschen Lehrstühlen tätig sind, bietet zusammen mit der Analyse ausgewählter Lehrmaterialien einen aktuellen Einblick in die Gestaltung des universitären Deutschunterrichts in Tschechien an jenen Fakultäten, an denen eine besonders starke Zusammenarbeit mit dem OeAD besteht. Im sechsten Kapitel wird das Untersuchungsdesign detailliert dargestellt. Im siebten Kapitel folgt schließlich die Auswertung der Fragebogenerhebung, gefolgt von einer Analyse der Lehrmaterialien im achten Kapitel. Abschließend werden in einem Resümee die Ergebnisse des zweiten Teils der Arbeit miteinander in Beziehung gesetzt und mit Aspekten aus dem ersten Teil der Arbeit verknüpft. Außerdem wird die methodologische Herangehensweise reflektiert und ein Ausblick auf Forschungsdesiderate gegeben, die sich in dieser Masterarbeit herauskristallisiert haben.

TEIL I Theoretische Grundlagen

2 DAS PLURIZENTRIKKONZEPT UND ANDERE KONZEPTE ZUR DIATOPISCHEN VARIATION

2.1 Begriffsdefinition

Das Plurizentrikkonzept wurde anhand der Beobachtung entwickelt, dass es nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb von Sprachen Unterschiede gibt, die als prinzipiell gleichwertige Formen einer Gesamtsprache existieren. Wie in Kapitel 2.2 noch näher beschrieben wird, geht man bei plurizentrischen Sprachen davon aus, dass der Bestand an Unterschieden durch das Vorhandensein von verschiedenen sprachlichen Zentren geprägt ist. Bevor jedoch auf die Entwicklung des Plurizentrikkonzepts eingegangen wird, werden in diesem Kapitel wesentliche Begriffe im Zusammenhang mit dem Konzept geklärt. Dazu zählt der Begriff Plurizentrik selbst, aber auch die Begriffe Variable, Variante und Varietät und die Termini zur Bezeichnung der nationalen Spezifika, Austriazismus, Helvetismus und Deutschlandismus. Ich werde zunächst den Begriff Plurizentrik, in Abgrenzung zum Begriff der Plurinationalität, erläutern und auf die nähere Beschreibung der Zentren eingehen.

Plurizentrisch ist eine Sprache dann, wenn sie mindestens zwei, prinzipiell gleichwertige Varietäten unterschiedlicher sprachlicher Zentren aufweist. Im Variantenwörterbuch¹ wird die Plurizentrik folgendermaßen beschrieben: „Die plurizentrische Auffassung von der deutschen Sprache bedeutet, dass sprachliche Besonderheiten nationaler Zentren nicht als Abweichung von einer nationenübergreifenden, deutschen Standardsprache gelten, sondern als gleichberechtigte nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen.“ (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, S. xxxii)

Wenn die Zentren gleichzeitig unterschiedliche Nationen darstellen, so kann auch von einer plurinationalen Sprache bzw. von nationalen Varietäten und nationalen Varianten

¹ Mehr zum Variantenwörterbuch (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004) im Kapitel 3.4

gesprochen werden (Ammon, 1995a, S. 98; Clyne, 2005, S. 298). In der Einleitung des Variantenwörterbuchs wird den Nationen ein gewisser Einfluss in der Ausbildung von Varietäten beigemessen. Es heißt darin also weiter: „Dahinter steht die Tatsache, dass die Nationalstaaten eine wichtige Rolle spielen bei der Herausbildung von Standardvarietäten, vor allem ihre Verwaltung, ihr Rechtswesen und ihre sonstigen Institutionen, aber auch ihre Verlage und Medien.“ (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, S. xxxii) Nach Ammon (1995a, S. 98) können die Termini plurinational und plurizentrisch deshalb in der Regel gleichzeitig, aber nicht synonym verwendet werden, denn der Terminus ‚plurinational‘ betont stärker die Gesellschaft, und ‚plurizentrisch‘ stärker die sprachlichen Zentren. Ammon (1995a, S. 48) schlägt vor, für das Deutsche auch ‚plurinational‘ zu verwenden, da er besser zum Terminus ‚nationale Varianten‘ passt. Er räumt allerdings ein, dass sich ‚plurizentrisch‘ besser als Oberbegriff und ‚plurinational‘ besser für den spezifischen Unterbegriff eigne (Ammon, 1995b, S. 112). Clyne (2005, S. 298) hingegen bevorzugt den Begriff der Plurizentrik, auch wenn, wie er zugibt, plurizentrische Sprachen häufig gleichzeitig plurinationale Sprachen sind: „It is true that pluricentric often relates to a nation and allows for only one center per nation. However, the use of plurinationals begs the question of nationhood.“ (Clyne, 2005, S. 298) Mit dem Terminus Plurizentrik wird stärker auf die sprachlichen Zentren fokussiert. Da ich mich in dieser Arbeit nicht eingehend mit der Thematik der Nationsbildung auseinandersetzen werde, verwende ich den Terminus Plurizentrik, um die regionale Vielfalt der deutschen Sprache zu beschreiben.²

² Glauninger (2011, S. 4ff) kritisiert das Konzept der Plurinationalität als unpassend für die Beschreibung der Variation der deutschen Sprache. Seiner Ansicht nach entbehrt diesem Konzept die Grundlage, denn er spricht Österreich und Deutschland die Konzeption als Willensnation ab, was er für eine plurinationale deutsche Sprache als notwendig erachtet. Thomas Klestil, ehemaliger österreichischer Bundespräsident, definiert Österreich jedoch sehr wohl als Willensnation: „Die Experten sagen, wir Österreicher sind eine ‚Willensnation‘. Das heißt, daß nicht eine gemeinsame Sprache, Kultur, Abstammung unser Österreich-Sein bestimmt, sondern allein der Wille zu dieser Gemeinsamkeit.“ (Bundespräsident Thomas Klestil, Festrede bei der Ostarrichi-Feier in Neuhofen am 19. Mai 1996, zit. n. de Cillia, 2012, S. 171)“. (Hier wird zwar auch der Sprache Bedeutung abgesprochen, jedoch im Kontext der Abgrenzung gegenüber einer großdeutschen Sprachnation. (de Cillia, 2013, S. 172)). De Cillia (2015) stellt einige Konzeptionen von österreichischen Identitäten dar und beschreibt, dass neben der Konzeption als Konsensual- und Staatsnation im öffentlichen und halböffentlichen Diskurs auch eine Konzeption über Deutsch und österreichisches Deutsch vorhanden ist.

Glauninger (2011, S. 6) ist außerdem der Meinung, dass das Konzept Gefahr läuft, ob der gesellschaftlich und ökonomisch abnehmenden Relevanz von Staatsgrenzen, „ad absurdum“ (Glauninger, 2011, S. 6) geführt zu werden. Gleichzeitig stellt er den identifikatorischen Wert nationaler Varietäten in Frage (Glauninger, 2011, S. 5). Es darf bezweifelt werden, ob – trotz im Wandel begriffener geopolitischer

Zur genaueren Bestimmung der Zentren greife ich auf die Überlegungen Ammons (1995a) und des Teams des Variantenwörterbuchs (2004) zurück. Schon in der Einleitung des Variantenwörterbuchs wird auf die mögliche Art und Weise von Zentren hingewiesen. Dort heißt es: „Von einer plurizentrischen Sprache spricht man dann, wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch sprachliche Unterschiede herausgebildet haben.“ (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, S. xxxi) Sprachzentren können sich also dann ausbilden, wenn eine Sprache in mehr als einem Land als Amtssprache verwendet wird. Die deutsche Sprache wird in insgesamt sieben Ländern als Amtssprache verwendet, nämlich in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol; dort haben sich also jeweils eigene Zentren und Varietäten der deutschen Sprache ausgebildet. Die Qualität der Zentren ist jedoch unterschiedlich. Ammon (1995a, S. 96) unterteilt sie daher in Voll- und Halbzentren. Als Vollzentren werden jene Zentren bezeichnet, in denen eine Kodifizierung auf der Grundlage eigener Modelltexte besteht. Ammon (1995a, S. 96) spricht diesbezüglich von einer endonormativen Kodifizierung. Für die deutsche Sprache trifft das auf die Varietäten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz zu. Für Halbzentren gibt es keine Kodifizierung aufgrund eigener Texte, und so maximal nur eine exonormative Kodifizierung (Ammon, 1995a, S. 96). Halbzentren der deutschen Sprache sind daher Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol (Ammon, 1995a, S. 96). Zur genaueren Bestimmung der Zentren ist die Grundlage der Kodifizierung entscheidend. Für die Kodizes spielt es eine wichtige Rolle, wie sie geschaffen werden und auf welchen Sprachgebrauch sie sich stützen. Kodizes sind für Ammon (1995a, S. 96) u.a. so wichtig, weil sie eine Größe im Kräftefeld der sogenannten ‚normgebenden Instanzen‘ darstellen. Ammon (1995b, S. 114) hat dieses Kräftefeld graphisch dargestellt:

Verhältnisse – den Staatsgrenzen keinerlei Relevanz zukommt. Auch für den identifikatorischen Wert der Varianten gibt es einige Beispiele (vgl. Kapitel 2.3).

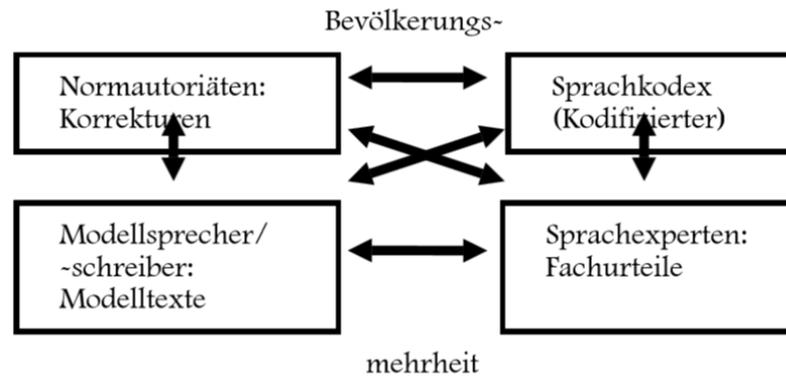


Abbildung 1 Soziales Kräftefeld der Sprachnormautoritäten (Ammon, 1995b, S. 114)

Andere normgebende Instanzen sind laut Ammon (1995b, S. 144; 2003, S. 3; 2005, S. 32ff) Sprachnormautoritäten (Lehrpersonen, Amtsleute, LektorInnen, ...), SprachexpertInnen (LinguistInnen, GermanistInnen, ...) und ModellsprecherInnen (RundfunkmoderatorInnen, AutorInnen, JournalistInnen, ...). Sie wirken alle aufeinander ein, beeinflussen, was als Norm empfunden wird, und bestimmen so wesentlich mit, was als sprachliche Normen im In- und Ausland im Sprachunterricht vermittelt wird. Da nicht zuletzt Kodizes eine bedeutende Rolle im DaF-Unterricht einnehmen, beziehe ich mich in dieser Arbeit auf die Nachschlagewerke für die nationalen Varietäten von Vollzentren (Deutschland, Österreich, Schweiz). Einige bedeutende Kodizes der deutschen Varietäten werden in Kapitel 3 vorgestellt.

Auch die Definition der Begriffe Variante, Variable und Varietät ist im Kontext des Plurizentrikkonzepts, das sich nicht nur in die Sprachpolitik, sondern auch in die Varietätenforschung einbettet, wesentlich. Ich schließe mich diesbezüglich Ammons Terminologie (Ammon, 1995b; 2006; Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004) an, die mittlerweile in der Variationslinguistik Usus ist. Konzeptionell wird die Beziehung von Sprache und *Varietät* als eine „Menge-Element-Beziehung“ (Ammon 1995b, S. 111) gefasst. Varietäten sind so als Subsysteme von Sprachen zu verstehen. In dieser Arbeit sind, wie bereits angedeutet, nur die nationalen Varietäten, d.h. die amtlich institutionalisierten, historisch legitimierten und kodifizierten Standardvarietäten³, von Interesse. Als Standardvarietät wird hier in Anlehnung an

³ Ich verwende in dieser Arbeit die Begriffe nationale Varietät und Standardvarietät bzw. nationale Variante und Standardvariante synonym. Nach Ammon (1995b, 111ff) können nationsspezifische Standardvarietäten auch nationale Varietäten genannt werden. Er räumt ein, dass auch nationale Nonstandardvarietäten denkbar wären (z.B. Schwyzertütsch als „Schweizer Nationaldialekt“), und fasst so

Dittmar und Schmid-Regener (2001, S. 521) jenes Subsystem einer Sprache bezeichnet, „dessen Normen den höchsten Verbindlichkeitsgrad für alle Angehörigen einer politisch definierten Kommunikationsgemeinschaft besitzen, da sie in Regelwerken kodifiziert und deshalb präskriptiv sind.“ (Dittmar & Schmid-Regener 2001, S. 521 zit. n. de Cillia, 2006a, S. 52) Die Kodifizierung spielt also nicht nur für Ammon (1995a, S. 96), sondern auch aus der Sicht Dittmars und Schmid-Regeners eine wesentliche Rolle. Varietäten unterscheiden sich in einigen Merkmalen, sie sind variabel. Als *Variablen* bezeichnet Ammon (2006, S. 99f) die Unterschiede der Varietäten auf einer abstrakten Ebene linguistischer Bedeutungs- und Funktionskonzepte. Die *Varianten* stellen schließlich die „Werte sprachlicher [...] Variablen“ (Ammon, 1995b, S. 111) dar, also konkrete Exemplare von unterschiedlicher Sprachverwendung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Ammon (1995b, S. 111) differenziert die Varianten weiter u.a. in *onomasiologische* und *semasiologische Varianten*. Erstere umfassen Varianten, die auf den genau gleichen Gegenstand referieren (z.B. Blumenkohl – Karfiol), die semasiologischen Varianten umfassen jene Varianten, die zwar die gleiche sprachliche Form haben, sich aber in ihrer Bedeutung unterscheiden. Das ist häufig bei Verwaltungs- und Rechtstermini der Fall, da es in den jeweiligen Ländern keine genaue Entsprechung gibt (z.B. Pension: Altersruhestand nur für Beamte (D); Altersruhestand für alle (A)), kann aber auch auf andere lexikalischen Bereiche zutreffen (z.B. Bäckerei: Backstube (D, CH)/ Backstube od. Süßgebäck (A)). (Ammon, 1995b, S. 112)

Standardvarianten können außerdem unterteilt werden in *spezifische* und *unspezifische Varianten*. Spezifische Varianten kommen in genau einer Varietät vor. Die spezifischen Varianten Österreichs werden ‚Austriazismen‘ genannt, die der Schweiz bezeichnet man als ‚Helvetismen‘. Für die spezifischen Varianten Deutschlands wurden mehrere Begriffe vorgeschlagen (Germanizismus, Germanismus, Teutonismus, Bundesdeutsch, Binnendeutsch...). Mittlerweile hat sich jedoch der Begriff ‚Deutschlandismen‘ durchgesetzt, der von Herbert Möcker (1992) vorgeschlagen wurde und von Peter von Polenz (1996; 1999), Wiesinger (1995) und anderen weitergeführt wurde (vgl. de Cillia, 2006a, S. 53). Der Begriff Binnendeutsch wurde abgelehnt, weil dieser eine Unterteilung in ein (korrekteres, „echteres“) Innen- und ein (abweichenderes, unkorrekteres) Randdeutsch nahelegt (vgl. Kapitel 2.2). Der Begriff „Bundesdeutsch“ wird zwar immer

nationale Varietäten als Teilmenge von Standardvarietäten auf, aber nicht umgekehrt (Ammon 1995b, 112). In dieser Arbeit setze ich mich aber ausschließlich mit Standardvarietäten auseinander, insofern werden die Termini ‚nationale Varietät‘ und ‚Standardvarietät‘ gleichbedeutend verwendet.

noch häufig verwendet, ist heute aber eher veraltet, da keine Notwendigkeit mehr besteht, zwischen der Bundesrepublik und der Demokratischen Republik zu unterscheiden. Auch der Begriff „Teutonismus“ wurde kritisiert, weil eine irreführende Konnotation zu dem Volk der Teutonen hergestellt werden könnte.

Unspezifische Varianten werden im Gegensatz zu spezifischen Varianten in mehreren (aber nicht allen) Varietäten standardsprachlich gebraucht (Bsp. unspezifische Variante: Stimmloses *s-* im Anlaut ist in Österreich und der Schweiz Standard, aber nicht in Deutschland).⁴ Muhr (2000, S. 31) stellt das Gefüge der diatopischen Verteilung von nationalen Varianten graphisch dar, und visualisiert dabei spezifisch nationale Varianten (Helvetismen, Austriazismen und Deutschlandismen (Nr. 2-4)), unspezifische Varianten (Varianten, die genau zwei Varietäten teilen (Nr. 5-7)), und gesamtdeutsche Sprachformen (Formen, die alle Varietäten teilen (Nr. 1)):

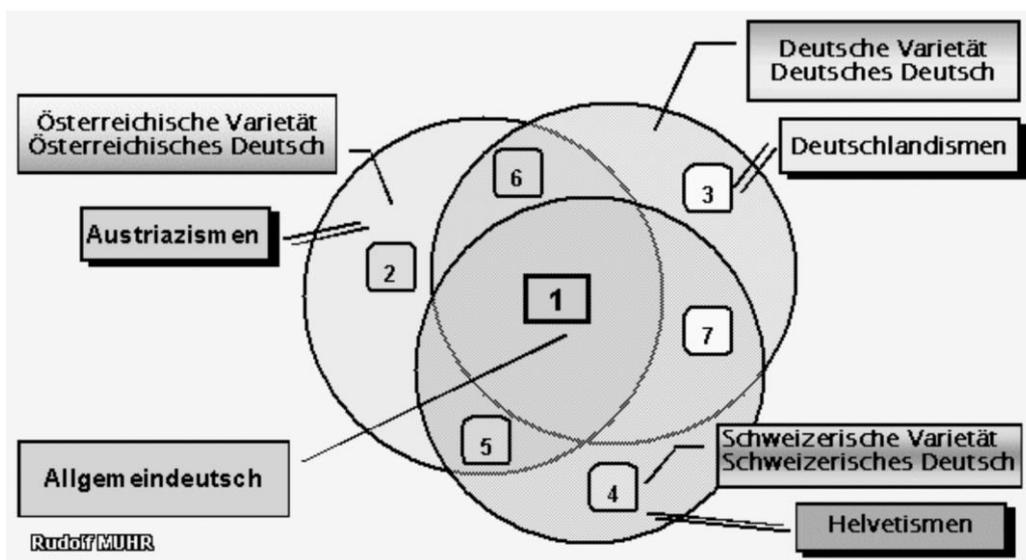


Abbildung 2 Verhältnis der Varietäten zueinander (Muhr, 2000, S. 31)

Diese Graphik zeigt einmal mehr, dass es Unterschiede gibt, dass aber die Gemeinsamkeiten der Varietäten überwiegen. Außerdem verdeutlicht sie die Menge-Element-Beziehung von Varietäten zu einer Sprache.

Nachdem nun die wichtigsten Termini im Kontext des Plurizentrikkonzepts definiert wurden, wird im folgenden Kapitel auf die Entwicklung des Konzepts im Bereich der deutschen Sprache eingegangen.

⁴ Darauf macht, wie wir in Kapitel 2.2 gesehen haben, u.a. auch der Ansatz der Pluriarealität aufmerksam.

2.2 Entwicklung des Plurizentrikkonzepts

Das Deutsche ist in der Varietätenlinguistik und der Angewandten Sprachwissenschaft mittlerweile weitgehend als eine plurizentrische Sprache anerkannt. Diese Sichtweise hat sich aber erst in den 1980er Jahren durchgesetzt und wird heute durch ein weiteres Konzept der Sprachvariation der deutschen Sprache ergänzt, nämlich durch das Pluriarealitätskonzept. Wie sich das Plurizentrikkonzept entwickelt hat, wie es sich von anderen Konzeptionen der deutschen Sprache(n) abgrenzt und was darunter zu verstehen ist, wird in diesem Kapitel erläutert. Die Vielfalt des deutschen Sprachraums wurde schon lange vor den 1980er Jahren erkannt. Schon 1918 zeigte Kretschmer (1969 zit. n. Ammon, 1995a, S. 49ff) die Uneinheitlichkeit des deutschen Sprachraums auf. Nach 1951, im Zuge der Veröffentlichung des Österreichischen Wörterbuchs (vgl. Kapitel 3.2), wurde das österreichische Deutsch verstärkt untersucht. Die Uneinheitlichkeit wurde zuerst aber mit Fehlerhaftigkeit gleichgesetzt (Ammon, 1995a, S. 49ff). Untersucht wurden anfangs österreichische ‚Besonderheiten‘. Der Terminus ‚Besonderheiten‘ implizierte, dass Austriazismen nicht als gleichwertig zum deutschländischen Deutsch, sondern als Sonderlinge betrachtet wurden (Ammon, 1995a, S. 49ff), und wird daher heute abgelehnt.

Die eigentliche Forschungsgeschichte zu nationaler Variation beginnt Ammon (1995a, 42ff) zufolge mit Hugo Moser (1959, S. 517), der die Erforschung der deutschen Sprache erheblich förderte, und mit Elise Riesel (1953; 1964, S. 7), einer Wiener Jüdin und Sozialdemokratin, die nach Moskau emigriert war und dort die sprachlichen Unterschiede im deutschen Sprachraum untersuchte. Riesel prägte in der russischen, marxistisch orientierten Sprachwissenschaft die Begriffe der ‚nationalen Varietät‘ und ‚nationalen Varianten‘, die später auch von Domašnev (1969; 1978; 1989; 1993) weiterentwickelt wurden. Sie (Riesel, 1964, S. 7 zit. n. Ammon, 1995a, S. 44) beobachtete bereits Mitte der sechziger Jahre, dass es eine nationale Variation der deutschen Sprache gibt, meinte jedoch, dass die sprachlichen Unterschiede zu gering seien, um als eigenständige Varietäten betrachtet zu werden. Etwa zur gleichen Zeit entwickelte sich indes in der deutsch- und englischsprachigen Soziolinguistik der Begriff der ‚Plurizentrik‘ (vgl. Ammon 1995a, S. 43ff). Die Wurzeln des Begriffs gehen auf Steward (1968, S. 534) zurück, der zuerst in Abgrenzung zur monozentrischen Sichtweise von ‚polyzentrischen Sprachen‘ sprach. "The standardization of a given language may be monocentric, consisting at any given time of a single set of universally accepted norms, or it may be

polycentric, where different sets of norms exist simultaneously.”, so Steward (1968, S. 534 zit. n. Muhr, 2012, S. 23). Die monozentrische Sichtweise zeichnet sich dadurch aus, dass für jede Sprache nur ein Standard angenommen wird, wobei der Standard, wie Spiekermann (2012) beschreibt, immer eine Idealisierung darstellt, die meist nicht ganz erreicht wird. Baßler und Spiekermann (2012) gehen wie die plurizentrische Sichtweise vielmehr davon aus, dass es mehrere nationale Standards gibt, wie die folgende Graphik zeigt:

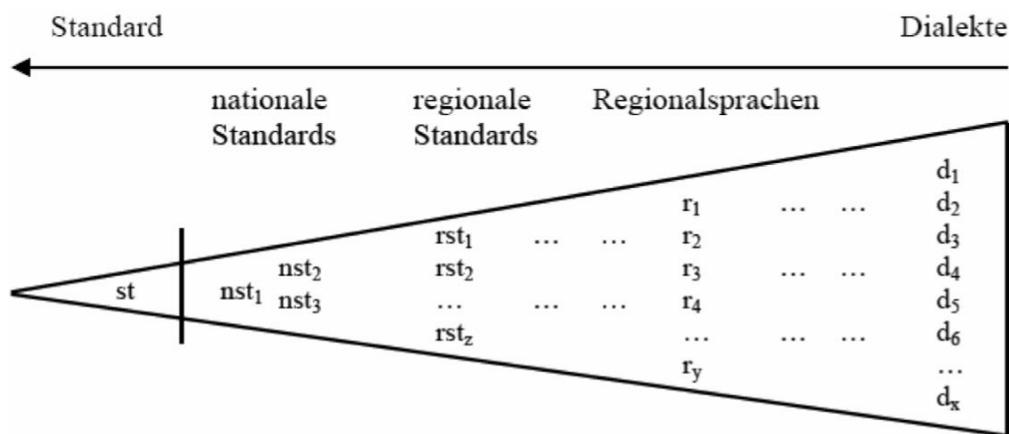


Abbildung 3 Modell regionaler Varietäten (Baßler & Spiekermann, 2001 zit. n. Spiekermann, 2012, S. 347)

Während VertreterInnen des Monozentrismus davon ausgehen, dass es nur einen Standard (st) gibt und nationale Standards als Substandards empfinden, betonen VertreterInnen der Plurizentrik die Existenz mehrerer gleichwertiger nationaler Standards (nst₁, nst₂, nst₃, ...).

Die Überlegungen Stewards (1958) wurden von Heinz Kloss (1967, S. 31ff; 1978, S. 66ff) aufgegriffen, als er Ausbausprachen und Abstandsprachen von ‚polyzentrischen Standardsprachen‘ zu differenzieren versuchte, und dabei den Terminus ‚plurizentrisch‘ zum ersten Mal auch als deutschsprachigen Terminus verwendete:

Nicht jede Sprachform, die keine Abstandsprache ist, zugleich aber für alle denkbaren Anwendungsbereiche selbst der Sprachprosa verwendet wird, ist eine (Nur-) Ausbausprache. Es kann sich vielmehr um eine Spielart einer plurizentrischen Hochsprache handeln. [...] Hochsprachen sind besonders dort häufig plurizentrisch, d.h. weisen mehrere gleichberechtigte Spielarten auf, wo sie die Amts- und Verwaltungssprache mehrerer größerer unabhängiger Staaten ist [...]. (Kloss, 1978, S. 66 zit. n. Messina, 2012, S. 111)

Hier wird nun die Gleichwertigkeit der nationalen Varietäten angesprochen, die im Folgenden immer wieder betont wurde. Als Abstandsprachen bezeichnete er dabei Sprachen, die sich von einer anderen grundlegend unterscheiden, sodass systemlinguistisch betrachtet von eigenständigen Sprachen gesprochen werden könne. Mit dem Terminus Ausbausprache hingegen bezeichnete er Sprachformen, die zwar Unterschiede aufweisen, aber nicht ausreichend viele, um von verschiedenen Sprachen sprechen zu können. Kloss (1978) bemerkte so, wie Riesel (1964), dass es eine systematische Variation auch innerhalb von Sprachen gibt, und nicht nur zwischen Sprachen. Die Konzeption einer Sprache als plurizentrische Sprache verweist so einerseits auf einen trennenden Aspekt, da Unterschiede erkannt werden, andererseits auch auf einen verbindenden Aspekt, da nicht von unterschiedlichen Sprachen gesprochen wird. Dass diese Variation auch auf standardsprachlicher Ebene vorhanden sein kann, wurde schon von Steward (1968, S. 534) bemerkt. Damit wurde der Grundstein für das heutige Plurizentrikkonzept des Deutschen gelegt. Michael Clyne (1984) hat das Konzept als Erster auf die deutsche Sprache angewandt (Muhr, 1993, S. 110). In den 80ern haben sich besonders Clyne (1984; 1989; 1992), Domašnev (1989; 1993), von Polenz (1986; 1988), Ammon (1995a) u.a. für die Etablierung des Plurizentrikkonzepts eingesetzt. Als entscheidender Moment für die Durchsetzung der plurizentrischen Sichtweise wird von de Cillia (2006a, S. 52f) die Diskussion auf der Internationalen Deutschlehrertagung 1986 in Bern genannt, zu der von Polenz (1988, S. 216) später folgendermaßen Stellung nahm: „auch in der Geschichte der deutschen Sprache ist das Zeitalter der perfektionierten monomanen Standardisierung heute wohl zuende.“ (von Polenz, 1988, S. 216 zit. n. de Cillia, 2006a, S. 53) Bis dahin war der Status des österreichischen (und Schweizer) Deutsch stark umkämpft und die plurizentrische Sichtweise löste nur langsam die monozentrische Sichtweise ab. Noch in den 1970ern und 80ern meinten u.a. Moser (1985), Reiffenstein (1982) oder Besch (1990) im Anschluss an Riesel (1964), dass die Unterschiede zu gering seien, um von eigenständigen Varietäten sprechen zu können (vgl. Reiffenstein, 1973; 1982; 1987 zit. n. Ammon 1995a, S. 35-48). Das Deutsch Deutschlands wurde etwa u.a. von Hugo Moser (1985), Ingo Reiffenstein (1982) oder Werner Besch (1990) als ‚Binnendeutsch‘ bezeichnet, dem der alleinige Normanspruch zugesprochen wurde, und das dem sogenannten ‚Randdeutsch‘, d.h. Regionalismen *ohne* Normanspruch, gegenüberstand. (Wiesinger, 1995, S. 60) Der Status anderer deutscher nationaler Varietäten war also deutlich geringer als der Status der deutschländischen Varietät. Einen konträren

Standpunkt vertrat hingegen Muhr (1982; 1987; 1989) der dafür plädierte, das österreichische Deutsch als eigenständige Nationalsprache anzuerkennen. Damit sah er darüber hinweg, dass die Gemeinsamkeiten der Varietäten überwiegen und schloss sich Herders Vorstellung von Nationalstaatlichkeit an, nach der in einer Nation genau eine Sprache gesprochen würde, was u.a. Peter Wiesinger (1995, S. 64ff) scharf kritisierte. Die seit den frühen 1990er Jahren und bis heute weitgehend anerkannte Position in Bezug auf die deutsche Sprache bewegt sich zwischen diesen beiden Extremen. Die deutsche Sprache wird als ein Konglomerat mehrerer, prinzipiell gleichwertiger nationaler Varietäten gesehen, die sich zwar in einigen Merkmalen klar voneinander unterscheiden, aber nicht so stark, dass eine Erklärung zu eigenen Nationalsprachen gerechtfertigt wäre. Die überwiegende Mehrheit der VertreterInnen des Plurizentrikkonzepts will nicht nationale Varietäten zu Staatssprachen erklären, wie von Seifter und Seifter (2015, S. 66) unterstellt wird. Die Unterschiede der deutschen Sprache sind tatsächlich zahlenmäßig so gering, dass laut Ammon (2005, S. 29), fast „niemand die Zugehörigkeit zur gleichen Sprache bezweifelt“ (außer Muhr, 1982; 1987; 1989). Wiesinger (1995, S. 63) zufolge kommen auf einen Text von hundert Worten durchschnittlich nur zwei Austriazismen (was aber nach Sachgebiet und Inhalt mitunter stark variiert (Kulinarik, Mobiliar, Biologie, Bürokratie, ...)). Die Elemente aus diesem zahlenmäßig geringen Variablenbestand sind allerdings auf allen sprachlichen Ebenen anzutreffen: Nationale Variablen gibt es in der Phonetik und Prosodie genauso wie in der Grammatik, Morphologie oder Syntax, der Lexik und Orthographie, sowie der Pragmatik (Clyne, 2005, S. 297). Es geht keineswegs darum, „die Deutschen und ihre Sprache durch (Sprach-)Politik zu spalten“ (Seifter & Seifter, 2015, S. 73). Dies kommt als Ziel gar nicht in Frage, zumal nicht nur Deutsche, sondern auch ÖsterreicherInnen und SchweizerInnen der deutschen Sprache mächtig sind. Es geht im Rahmen des Plurizentrikkonzepts also nicht um einen spaltenden Blick, sondern um einen differenzierenden Blick auf Sprache.⁵ Wenn die deutsche Sprache als eine plurizentrische definiert wird, so wird sowohl auf Gemeinsames als auch Unterschiedliches geblickt, oder wie Michael Clyne (1995a, S. 8) es ausdrückt: „Plurizentrische Sprachen grenzen ab

⁵ Seifter und Seifter (2015) lassen an mehreren Stellen ihrer Kritik am Plurizentrikkonzept eine großdeutsche, revisionistische Perspektive erkennen und bezweifeln die Legitimität Österreichs, eines international anerkannten Staates, mehr oder minder deutlich. So schreiben sie beispielweise: „Zweitens ist es natürlich für ÖD-Vertreter ein Greuel [sic!], dass Menschen gleicher Abstammung und Sprache eine gemeinsame Nation bilden wollen, da sich die Deutschen nun einmal zur [sic!] ihrer Nation bekannten.“ (Seifter & Seifter, 2015, S. 80). Auch im fünften Kapitel ihres Aufsatzes wird die Legitimität Österreichs als eigenständige Nation angezweifelt (Seifter & Seifter, 2015, S. 81ff).

und vereinen zugleich, denn verschiedene Nationen, Staaten und Kulturen identifizieren sich in verschiedenen Existenzformen der gleichen Sprache.“ (Clyne, 1995a, S. 8) Diese Identifikationsprozesse und die identitätsbildende Funktion der Varietäten sind es auch, die die Unterschiede auch bei quantitativ geringem Ausmaß relevant machen. Es darf also bei der Beschäftigung mit Plurizentrik nicht auf die soziale Funktion von Sprache und Sprachvarietäten vergessen werden.⁶

Seit Mitte der 1990er-Jahre wird das Plurizentrik-Konzept durch ein weiteres Modell der Variation im deutschsprachigen Raum erweitert, nämlich durch das Pluriarealitätskonzept. Dieses wurde im Zuge der Beobachtung entwickelt, dass die Variation nicht an Staatsgrenzen halt macht, bzw. dass es in einer Nation mehrere Zentren geben kann. Die nationalen Grenzen werden also nicht als optimale Bezugsgröße für die Beschreibung der Varietäten betrachtet. Die Zentren können dieser Perspektive zufolge nicht mit Nationen gleichgesetzt werden, sondern müssen genauer mittels einer Analyse der Verwendungsräume von Varianten überprüft werden. Dadurch wird die Existenz nationaler Varianten nicht verleugnet, wie Markhardt (2005, S. 15) vermerkt, aber es werden ganz entschieden „Überschneidungen sprachlicher Erscheinungen über Staatsgrenzen und Uneinheitlichkeit des Deutschen innerhalb der Grenzen deutschsprachiger Länder“ (Markhardt, 2005, S. 15) betont. Spiekermann (2012, S. 350) sieht das pluriareale Konzept ebenso als Ergänzung des Plurizentrikkonzepts: „Dieses Konzept [Plurizentrikkonzept] wird durch das der Pluriarealität (Scheuringer, 1997) ergänzt, nach dem es innerhalb eines Staates nicht nur ein Sprachzentrum geben muss, sondern mehrere regionale Zentren für die Ausbildung regionaler Standardvarietäten verantwortlich sein können.“ (Spiekermann, 2012, S. 350)

VertreterInnen des pluriarealen Ansatzes, wie Berend (2005), Scheuringer (1996; 1997), Wolf (1994) oder Pohl (1997), fokussieren darauf, dass es zwar einige Varianten (aus der Verwaltungs- und Rechtsterminologie) gibt, die die Landesgrenzen nicht überschreiten, dass sich aber der Verbreitungsraum der meisten Varianten nicht mit Landesgrenzen deckt (Wiesinger, 1998, S. 238 zit. n. Markhardt, 2005, S. 14). Scheuringer (1996, S. 150 zit. n. Zeman, 2009, S. 100) spricht vom Plurizentrikkonzept als eine „Sprachraumbetrachtung mit staatlich eingegengtem Horizont“. Die Anhänger der pluriarealen Sichtweise vertreten die Ansicht, die „regionale Homogenität des Standards“ sei „unrealistisch“ (Berend, 2005, S. 144f) und müsse durch ein realistischeres Modell

⁶ Mehr zu identitätsbildenden Prozessen von nationalen Varietäten findet sich im Kapitel 2.3.

ersetzt (oder zumindest ergänzt) werden, das innerhalb des deutschsprachigen Gebiets die unterschiedlichen Sprachlandschaften untersucht und differenziert. Dem Vorwurf, im Zuge des Plurizentrikkonzepts würde ungerechtfertigt eine Homogenität suggeriert und die tatsächliche diatopische Verbreitung von Varianten ignoriert, hält Clyne (1995b, S. 26) entgegen, dass nicht nur die diatopische Verbreitung, sondern auch soziologische Faktoren mitberücksichtigt werden müssen, denn gleiches Vorkommen der Varianten bedeutet nicht zwingend, dass sie auch den gleichen Status genießen. Der Austriazismus *Jänner*, räumt Clyne (1995b, S. 26) etwa ein, wird zwar auch in Bayern verwendet, allerdings gilt er dort nicht als standardsprachlich. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Pfrehm (2007) in seiner Dissertation, in der ÖsterreicherInnen und Deutsche die Standardisierung von österreichischer und deutscher Lexik bewertet haben. Die Verwendung in mehreren deutschsprachigen Ländern hat also nicht zwangsläufig zur Folge, dass es sich um Standardvarianten handelt (Messina, 2012, S. 107), da neben dem Verbreitungsraum auch der Status der Varianten berücksichtigt werden muss. Das Konzept der Pluriarealität liefert dennoch wichtige neue Denkanstöße, nicht zuletzt für den DaF-Unterricht. So kann laut Durrell (2003; 2004) die Vermittlung eines sprechsprachlichen Gebrauchsstandards⁷ besonders motivierend sein, da Lernende erfahren möchten, wie tatsächlich gesprochen wird, und nicht, wie gesprochen werden sollte. Dennoch kann das Pluriarealitätskonzept das Plurizentrikkonzept nicht ablösen, sondern allenfalls ergänzen, denn gerade im DaF-Bereich spielen zentral erstellte Kodizes (vgl. Krumm, 2006) und Lehrmaterialien oder LehrerInnenfortbildungen eine wichtige orientierungsstiftende Rolle. Ich beziehe mich in dieser Arbeit also auf das Plurizentrikkonzept, da ich davon ausgehe, dass die tatsächliche räumliche Verbreitung der Varianten einen geringeren Einfluss auf den DaF-Unterricht hat als Sprachkodizes (vgl. Krumm, 2006) oder Lehrmaterialien und LehrerInnenfortbildungen, die von zentralisierten Stellen angeboten werden. Auf die soziale und identitätsstiftende Funktion der Varietäten sowie auf einige wichtige Kodizes der deutschen Varietäten wird in den folgenden Kapiteln noch eingegangen.

⁷ Zum Begriff des sprechsprachlichen Gebrauchsstandards siehe Durrell (2003; 2004).

2.3 Das Verhältnis der nationalen Varietäten zueinander

Wie bereits angedeutet wurde, spielen bei der Bestimmung von nationalen Varietäten auch identitätsbildende Prozesse eine Rolle. Varietäten sind somit keine wertfreien Subsysteme. Sie sind, laut Dittmar (1997, S. 175 zit. n. Spiekermann, 2012, S. 344), immer in einem „mehrdimensionalen Raum – beispielsweise als Schnittpunkt historischer, regionaler, sozialer und situativer Koordinaten“ verortet. Wenngleich in der linguistischen Fachliteratur zum Thema Plurizentrik immer wieder betont wird, dass die nationalen Varietäten prinzipiell gleichwertig sind, so zeichnet sich in der Sprachwirklichkeit ein anderes Bild ab. Tatsächlich werden mit den Varietäten meist unterschiedliche Einstellungen verbunden, sodass sie unterschiedliches Prestige genießen. Mit der Erforschung von Einstellungen und Stereotypen hat sich nicht nur die Linguistik, sondern auch die Psychologie, Soziologie, Ethnologie, Literaturwissenschaft, etc. beschäftigt. Uta Quasthoff (1973) führte die Stereotypenforschung in die Linguistik ein. Sie erklärt:

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. (Quasthoff, 1973, S. 28)

Gleiches gilt nicht nur gegenüber sozialen Gruppen oder einzelnen Personen, sondern auch gegenüber Sprachen, einzelnen sprachlichen Merkmalen, gegenüber Sprachgebrauch oder gegenüber Sprache als Zeichen der Gruppenzugehörigkeit (vgl. Baker & Prys-Jones, 1998, S. 174; Cooper & Fishmann, 1974, S. 6 zit. n. Kaiser 2006, 21; Thomas & Wareing, 1999, S. 174 zit. n. Markhardt 2005, S. 27). Als Überzeugungen und durch die Sozialisation überlieferte Urteile bieten Stereotype bzw. Einstellungen einen Orientierungsrahmen für die Verarbeitung von Informationen und schaffen so ein Zusammengehörigkeitsgefühl (Ransmayr, 2006, S. 102ff). Dadurch bieten sie einen Handlungsrahmen und beeinflussen das Sprachverhalten. So erklärt sich auch, warum die zahlenmäßig geringen Unterschiede der nationalen Varianten (vgl. Kapitel 2.1) nicht zu verachten sind: Die nationalen Varianten sind mit Spracheinstellungen verknüpft, die eine

identitäts- und gruppenbildende Funktion haben (vgl. de Cillia, 1995; 1997; 1998; 2012; 2015; Markhardt, 2005). Dies zeigte u.a. die Verabschiedung des Protokolls Nr. 10 im Zuge des EU Beitritts 1994, in dem 23 Austriazismen EU-weit (aus dem Küchenbereich) als legitime Bezeichnungen neben ihren deutschländischen Entsprechungen festgehalten sind. Auch die von einem österreichischen Boulevardblatt initiierte Diskussion im Jahr 2003 zur Aufnahme von „Marmelade“ in dieses Protokoll, was im März 2014 durch zwei Fußnoten tatsächlich durchgeführt wurde (vgl. de Cillia, 2006b; 2015), zeugt von der identitätsstiftenden Funktion nationaler Varianten⁸. Diese Ereignisse wurden nämlich als Aufbegehren gegen das asymmetrische Verhältnis der nationalen Varietäten inszeniert. Auch Clyne (1995b, S. 21) bemerkt, dass mit Varietäten nicht nur unterschiedliche Spracheinstellungen verknüpft werden, sondern meist zwischen ihnen auch ein asymmetrisches Verhältnis besteht:

The national varieties of pluricentric languages by the relative population size of the nations, their economic status either internationally or in the individual countries, i.e. pluricentricity may be symmetrical but is usually asymmetrical. Traditionally, the national varieties of more dominant nations [...] have been offered a higher status. (Clyne, 1995b, S. 21)

Die faktischen Unterschiede der Spracheinstellungen bezüglich nationaler Varietäten sind nach Clyne (2005, S. 297) abhängig von wirtschaftlichen, demographischen, politischen und historischen Faktoren. In der Einleitung des Variantenwörterbuchs werden auch psychologische Umstände und die Dominanz der Medien (TV, Bücher, Filme (mit deutschländischer Synchronisierung), ...) als Gründe für das Entstehen von dominanten und weniger dominanten Varietäten genannt (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, S. xxxv). Ransmayr (2006, S. 25ff) nennt darüber hinaus noch die geographische Größe, den Tourismus und die Ausführlichkeit von Kodizes als Gründe für die Asymmetrie. Suppan (1998, S. 16f zit. n. Ransmayr, 2006, S. 102) sieht auch soziale, politisch-ideologische und militärische Faktoren als ausschlaggebend an. Diese Fülle an Faktoren lässt üblicherweise unterschiedlich dominante Varietäten entstehen. Clyne hat diese mit den Termini ‚D(ominant) varieties‘ (dt. D-Varietäten) und

⁸ Oder was dafür gehalten wird, denn „Marmelade“ ist kein Austriazismus, sondern eine gemeindeutsche Form.

‚O(ther) varieties‘ (dt. A(ndere)-Varietäten) bezeichnet. (Clyne, 1995b; 2005) Zwischen ihnen besteht eine Asymmetrie, die sich in vielen verschiedenen Arten ausdrückt und vielfach verstärkt wird. Clyne (2005, S. 297) listet folgende typische Eigenschaften von D-Varietäten auf⁹:

- (1) The nation(s) using the D variety(ies) have difficulty in understanding that even a small number of differences between the national varieties can be significant in that they play an important part in marking national identity.
- (2) The D nations tend to confuse national and regional variation because of overlapping linguistic indices without considering the function status and symbolic character of these indices in the national variety.
- (3) The D-nations generally consider their national variety to be the standard and the varieties of the O nations as deviant, non-standard, exotic, cute and somewhat archaic.
- (4) In the O nations, cultural élites tend to defer to the D norms since the more distinctive D varieties are dialectically and sociolectally marked.
- (5) In both D and O nations, it is believed that norms are less rigid in D nations than in O nations.
- (6) Convergence in communication between participants from D and O nations is generally towards the D variety.
- (7) D nations have better resources to export their variety in language teaching programs.
- (8) D nations have better resources to codify their language since the publishers of grammars and dictionaries tend to be located in those countries.
- (9) There is a prevalent belief especially in D nations that the variation exists only in the spoken norms.
- (10) In some cases, members of D nations are not even familiar with or do not understand (all or some) O varieties. (Clyne, 2005, S. 297)

Auf das Deutsche treffen alle diese Eigenschaften zu, wie Studien von Ammon (1995a, S. 486), Clyne (1995b, S. 24; 2005), Kaiser (2006), Muhr (2012, S. 36), Ransmayr (2006, S. 105), Wodak (1994, S. 26) und viele andere gezeigt haben. Das deutschländische Deutsch gilt dabei als die dominante Varietät. Häufig wird in diesem Zusammenhang die Namensähnlichkeit von ‚Deutsch‘ und ‚Deutschland‘ angesprochen, die suggerieren könnte, dass das Deutsche in Deutschland ursprünglicher oder besser sei als das aus Österreich oder der Schweiz (Clyne, 1995b, S. 23). Gerade für die deutsche Sprache gilt aber (im Kontrast zu anderen plurizentrischen Sprachen), dass schon früh mehrere (politische) Zentren bestanden haben, und so das deutschländische Deutsch nicht als

⁹ Ammon (1995a) stellt zwölf typische Asymmetrien fest.

Varietät betrachtet werden kann, von der sich die anderen nationalen Varietäten ableiten (Glauninger, 2011, S. 3).

In Verbindung mit der dritten, vierten und achten Eigenschaft aus der Liste werden häufig die Praktiken der Duden-Kommission thematisiert. Ruth Wodak (1994, S. 26) meint etwa, die Duden-Kommission weigere sich die Gleichrangigkeit der A-Varietäten anzuerkennen und zitiert Günther Drosdowski, Direktor der Dudenkommission: „Wir sind die einzige Stelle, die regulierend in das Sprachgeschehen eingreift und entscheidet, was richtig oder falsch ist.“ (Wodak, 1994, S. 26) Dass dies nicht der Wahrheit entspricht, wird durch die in Kapitel 3 vorgestellten Nachschlagewerke verdeutlicht. Außerdem wird häufig kritisiert, dass im Duden nur Austriazismen und Helvetismen als solche markiert werden, Deutschlandismen aber unmarkiert bleiben. Das erweckt einen falschen Eindruck übernationaler Gültigkeit von Deutschlandismen (Muhr, 1995, S. 97). Darüber hinaus werden manche österreichische Standardvarianten im Duden als ‚veraltet‘ gekennzeichnet (vgl. Clyne, 1995b, S. 26; Schmid, 1990, S. 31 zit. n. Markhardt, 2005, S. 30). In gleicher Weise wird auch kritisiert, dass nur für das Schweizer Standarddeutsch (Meyer, 1989) und das österreichische Deutsch (Ebner, 1969) Extrabände herausgegeben werden, nicht aber für das deutschländische Deutsch (vgl. Ammon, 2006, S. 105).

Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass Ammon (1995a, S. 486) zufolge unter Laien und sogar von manchen SprachexpertInnen die Ansicht vertreten wird, dass nationale Varianten des österreichischen Deutsch und des Schweizer Standarddeutschen nicht standardsprachlich seien (d.h. sie nehmen eine monozentrische Sichtweise ein). Das könnte auch damit zusammenhängen, dass manche Modelltexte auch durch die deutschländische Normierung geprägt sind, denn die meisten Verlage sind in Deutschland angesiedelt und österreichische sowie Schweizer Texte werden häufig von deutschen LektorInnen bearbeitet. Die Texte österreichischer und Schweizer AutorInnen werden also exonormativ bewertet, was sich wiederum auf die Gestaltung österreichischer und Schweizer Kodizes auswirkt, die diese Texte als Belege heranziehen. Die Kodizes des deutschländischen Deutsch sind innerhalb des deutschen Sprachraums also am einflussreichsten. Das zeichnet sich auch in manchen Spracheinstellungen von ÖsterreicherInnen gegenüber dem deutschländischen Deutsch ab. Sie sprechen Deutschen u.a. häufig das Talent zum Reden zu (Ammon, 1995a, S. 381).¹⁰ Deutsche werden also als

¹⁰ Weitere Einstellungen können bei Ammon (1995a), de Cillia (1995, 1997, 1998, 2006), Kaiser (2006), Markhardt (2005), Muhr (1995), Ransmayr (2006) und Wodak, de Cillia, Reisigl, Liebhart, Kargl und Hofstätter (1998), nachgelesen werden.

sprachkompetenter angesehen. Muhr (1995, S. 82) und Clyne (1995b, S. 31) sprechen daher auch von einem Minderwertigkeitsgefühl der Österreicher gegenüber dem deutschländischen Deutsch. Damit verbunden sind auch eine Unkenntnis von Austriazismen und eine große Normunsicherheit bezüglich des österreichischen Deutsch. (Muhr 1995; Ransmayr, 2009, S. 73ff) Folglich passen ÖsterreicherInnen sich im Kontakt mit Deutschen häufig an die deutschländische Sprechweise an, wie auch schon Clyne (2005, S. 297) den VertreterInnen von A-Nationen im Allgemeinen beschied. Das bewirkt u.a., dass viele Deutschlandismen auch in Österreich und der Schweiz durch elektronische Medien und die marktwirtschaftlichen Beziehungen verbreitet werden und zunehmend in den österreichischen Sprachgebrauch integriert werden (z.B. Mobilier, vgl. Glauninger, 1995). Die Dominanz der deutschländischen Varietät ist also im gesamten deutschen Sprachraum beobachtbar, und auch außerhalb ist sie am einflussreichsten (vgl. die siebte Eigenschaft nach Clyne, 2005, S. 297). Reiffenstein (1973, S. 19) berichtet, dass auf Universitäten deutsche LektorInnen häufig österreichischen vorgezogen werden. Das deutsche Goethe-Institut gibt wichtige Maßstäbe vor und beeinflusst so am stärksten den DaF-Unterricht (Clyne, 1995b, S. 24), denn während das Goethe-Institut mit 106 Filialen in 94 Ländern vertreten ist, ist das Österreich Institut derzeit nur mit neun Filialen in Belgrad, Bratislava, Breslau, Brünn, Budapest, Krakau, Rom, Warschau und Wien präsent. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) vermittelt derzeit fast 500 LektorInnen, vom Österreichischen Austauschdienst (OeAD) gibt es ca. 120 Lektoratsstellen. Die Schweiz hat keine Stellen im Ausland, auch wenn es einige Institutionen und Vereine gibt, die sich mit DaF-Unterricht und der Verbreitung der Schweizer Kultur beschäftigen (AkDaF, ledafids, Pro Helvetia,...). Wenngleich auch das Goethe-Institut die Plurizentrik des Deutsch anerkennt, so ist hier dennoch eine recht ungleiche Verteilung bezüglich der Repräsentation im Ausland bemerkbar.

Besonders im Ausland habe das österreichische Deutsch, so Muhr (1995, S. 79ff), ein „Imageproblem“, da es nicht als richtiges, gutes Deutsch angesehen werde. Auch wenn den ÖsterreicherInnen im Ausland vorwiegend positive Einstellungen, wie musikalische Begabung, Freundlichkeit und Angenehmheit (Schweiger, 1992, S. 103ff zit. n. Markhardt, 2005, S. 56ff) beschieden werden, so wird das österreichische Deutsch häufig als nicht ganz korrekt (Ransmayr, 2006) wahrgenommen. Deutsche werden hingegen als moderner, fortschrittlicher und schneller, aber auch unsympathischer wahrgenommen (Ammon, 1995a, S. 220; Schweiger, 1992, S. 103 zit. n. Markhardt, 2005, S. 56ff).

Diese Spracheinstellungen beeinflussen den Sprachgebrauch und so auch das Sprachenlernen. Zum einen deshalb, weil Spracheinstellungen als affektive Filter (Krashen, 1982) das Lernen beeinflussen, zum anderen, weil der Sprachgebrauch der erstsprachigen SprecherInnen als Vorbild für den Sprachunterricht dient. Gleichsam ist es auch im DaF-Unterricht notwendig, auf die Asymmetrie der nationalen Varietäten einzugehen, die sich u.a. durch die Spracheinstellungen bemerkbar macht. Denn es wäre naiv von einer Gleichberechtigung auszugehen, wo keine vorhanden ist. Für eine Gleichberechtigung müsste u.a. die Sprachloyalität und das sprachliche Selbst- und Plurizentriktbewusstsein von SprecherInnen der A-Varietäten deutlich gesteigert werden (de Cillia, 2006a, S. 56ff), etwa durch klare sprachpolitische Maßnahmen, wie der Erweiterung von Regelwerken und die entsprechende Schulung von Lehrpersonal im In- und Ausland (Muhr, 1995, S. 105ff).¹¹ Dennoch sollte das Ungleichgewicht im DaF-Unterricht nicht noch verstärkt werden. Ein reflektierter Umgang mit der Plurizentrik des Deutschen ist unbedingt notwendig. Die Analyse der Spracheinstellungen wurde in dieser Arbeit als wesentlicher Hinweis auf die Relevantsetzung der Plurizentrik berücksichtigt.

3 KODIZES DES PLURIZENTRISCHEN DEUTSCH

Die Kodizes sind nicht nur für die nähere Bestimmung von Standardvarietäten (normgebende Instanzen, Voll- und Halbzentren) wichtig, auch für den DaF-Unterricht stellen sie wichtige Bezugspunkte dar. Wie bereits betont wurde, betrachte ich im DaF-Unterricht im Gleichklang mit Krumm (2006, S. 459) die kodifizierten Varietäten, also das deutschländische Deutsch, das österreichische Deutsch und das Schweizer Deutsch als besonders wichtig. Im Folgenden werden daher einige wichtige Nachschlagewerke der deutschen Sprache beschrieben und so ein Überblick über die vorhandenen kodifizierten Standards gegeben.

An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Kodizes nur eine Größe im Gefüge der Normierung darstellen. Sie sind nicht die einzigen normgebenden Instanzen und können niemals den gesamten standardsprachlichen Gebrauch fassen, wie Ammon schreibt:

¹¹ Mehr zum sprachpolitischen Engagement Deutschlands, Österreichs und der Schweiz findet sich in Kapitel 4.3.

Codices are practically never complete, which means they do not contain all standard forms. What they do not contain is the uncodified standard, or, as I said, the standard by mere usage which is established as standard through the other social forces capable of establishing standard forms. (Ammon, 2003, S. 5)

Andere soziale Kräfte, die Standard entwickeln können, sind, wie in Kapitel 2.2 besprochen wurde, ModellschreiberInnen und -sprecherInnen, Sprachautoritäten und SprachexpertInnen (Ammon, 2005, S. 32ff). Sie bestimmen mit, was im DaF-Unterricht gelehrt wird. Kodizes sind für den DaF-Unterricht aber eine der wichtigsten Instanzen.

Ich fokussiere mich für die Darstellung der kodifizierten Standards deshalb auf die Präsentation der endo- und exonormativen Nachschlagewerke in Deutschland, Österreich und der Schweiz, sowie auf Differenzwörterbücher und -grammatiken, wie das Variantenwörterbuch, die Variantengrammatik oder den ÖSD-Lernzielkatalog. Auf Wörterbücher des Deutschen als Fremdsprache wird nicht im Detail eingegangen. Es sei hier bloß vermerkt, dass sie sich, nach Ansicht Schmidlins (2011, S. 131ff), v.a. am norddeutschen Standard orientieren. Das gilt besonders für das Gruyter-Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache (Kempcke, 2000). Dort heißt es schon in den Erläuterungen zur Konzeption des Wörterbuchs: „Auf **regional verwendete Wörter** wurde weitgehend verzichtet“ (Kempcke, 2000, S. xii; Herv.i.O.). Es gibt darin aber regionale Kennzeichnungen, allerdings nur für österreichischen und Schweizer Wortschatz, nicht für deutschländische Varianten (vgl. Kempcke, 2000, S. xxiv). Ein differenziertes Bild liefert nach Einschätzung Schmidlins (2011, S. 132) das monolinguale Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (1988), doch auch hier finden sich einige Widersprüchlichkeiten zum Variantenwörterbuch, so Schmidlin (2011, S. 132). In den Vorbemerkungen wird darauf verwiesen, dass v.a. auf das überregionale Deutsch Bezug genommen wird, aber auch auf „Unterschiede im Sprachgebrauch in Österreich und in der Schweiz wird gesondert hingewiesen.“, so die Herausgeber des Langenscheidt Großwörterbuchs (Götz, Haensch & Wellmann, 2011, S. 8) Das lässt darauf schließen, dass die deutschländische Varietät als (unmarkiert) zugrundeliegende Form angenommen wird. Im PONS Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache (1999) werden Varianten ebenfalls gekennzeichnet, wenn auch uneinheitlich (Hägi, 2006, S. 153). In den Hinweisen zur Benutzung des PONS Großwörterbuchs Deutsch als Fremdsprache (2011) heißt es: „Das Wörterverzeichnis enthält auch einen Bestand von für den Sprachgebrauch in Österreich und der Schweiz typischen Wörtern, die explizit markiert sind.“ (PONS

Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2011, S. 8) Die deutschländischen Spezifika werden auch hier nicht erwähnt, die deutschländischen Varianten werden also ebenfalls als Normalfall betrachtet und österreichische und Schweizer Varianten als Sonderfälle. Zur Berücksichtigung der Plurizentrik des Deutschen in Fremdwörterbüchern kann derzeit keine detailliertere Auskunft gegeben werden. Dazu wäre noch eine genauere Evaluierung der Fremdwörterbücher notwendig. Ich gehe außerdem davon aus, dass die Fremdwörterbücher sich auch auf die endonormativen Kodizes des deutschländischen, österreichischen und Schweizer Deutschen stützen, die im Folgenden beschrieben werden. Insofern soll dieser kurze Einblick bezüglich Fremdwörterbücher genügen.

Ich verzichte hier außerdem auf eine Darstellung der sprachlichen Unterschiede, da diese u.a. in den präsentierten Werken nachgeschlagen werden können. Es soll lediglich angemerkt werden, dass es auf allen sprachlichen Ebenen Varianten gibt. Diese werden neben den im weiteren dargestellten Nachschlagewerken auch in einigen Studien beschrieben: Ammon (1995a), Bürkle (1993), de Cillia (1998), Ebner (1992; 2008; 2012), Markhardt (2010), Moser (1989), Moosmüller und Dressler (1990), Moosmüller (1991), Muhr (1993; 2000; 2007), Muhr, Schrodts und Wiesinger (1995), Muhr und Schrodts (1997), Pohl (2007), Reiffenstein (1982), Sedlaczek (2004) und Wiesinger (1988; 2009) haben die österreichische Varietät deskriptiv beschrieben. Das Schweizer Standarddeutsch wurde u.a. von Bickel (2000; 2001); Boesch (1957), Burger (1995), Christen (2010), Hove und Haas (2009), Meyer (1989), Rash (2002, S. 135ff), Sieber (1992, S. 33ff), Takahashi (1996) oder Ulbrich (2003; 2005) behandelt.

3.1 Kodizes des deutschländischen Deutsch

Das wohl bekannteste Nachschlagewerk Deutschlands ist der Duden. Das Universalwörterbuch umfasst in der aktuellen 7. Auflage etwa 500 000 Einträge. Wie bereits aus Kapitel 2.3 hervorgegangen ist, erhebt die Duden-Kommission den Anspruch, als alleinige Institution den gesamten deutschen Sprachraum normgebend zu beeinflussen (Wodak, 1994, S. 26). Auch wenn schon seit den 70ern schweizerische und österreichische Formen aufgenommen und gekennzeichnet werden, so bleibt diese Markierung unvollständig (Deutschlandismen bleiben unmarkiert) oder teilweise unrichtig (Austriazismen werden als archaisch markiert) (Ammon, 1995b, S. 115ff.; 2006, S. 105). Die Duden-Kommission kann also den Alleinvertretungsanspruch der gesamt-deutschen Sprachnormgebung nicht einlösen und wehrt sich „gegen eine

Gleichrangigkeit des Österreichischen Deutsch“ (Wodak, 1994, S. 26). Aufgrund der Reputation und des großen Umfangs (Universallexikon, Fachwortschatz, Synonymwörterbuch, Redewendungen, Fremdwörterbuch etc.) stellen die Duden-Werke jedoch bedeutende Nachschlagewerke, gerade auch für den DaF-Unterricht dar. Kritisiert wird, dass es keinen eigenen Duden-Band zu deutschländischen Spezifika gibt (im Unterschied zu Austriazismen und Helvetismen), da es die Asymmetrie verstärkte (vgl. Kapitel 2.3).

Neben dem Duden gibt es auch noch das Wörterbuch von Brockhaus & Wahrig, das zuerst 1966 im Bertelsmann-Verlag erschienen ist. Nach eigenen Angaben im Vorwort der aktuellen Auflage sind darin die deutsche Allgemeinsprache und „der Wortschatz des Hochdeutschen“ (Wahrig-Burfeind, 2000, S. 11) festgehalten, wobei das entscheidende Kriterium für die Aufnahme die Verwendungshäufigkeit bzw. Gebräuchlichkeit ist und „Wörter mit nur regionaler Verbreitung“ nicht berücksichtigt werden. Es kann also davon ausgegangen werden, dass bei der Erstellung des Wörterbuchs die Plurizentrik des Deutschen nicht berücksichtigt wurde, was auch ein Blick in die Literaturliste zur Sprachlehre vermuten lässt, wo als Referenzwerke der Duden, Siebs (1969) und Besch (1990) angegeben werden, aber keine Werke, die sich mit dem Plurizentrikkonzept oder A-Varietäten auseinandersetzen (vgl. Wahrig-Burfeind, 2000, S. 123).

Die Standardwerke für die Aussprache sind Siebs-Deutsche Aussprache (1969), das Duden Aussprachewörterbuch (Duden, 2005) und Das Große Wörterbuch der deutschen Aussprache (GWDS) (Krech, Kurka, Stelzig, Stock, Stötzer & Teske, 1982). Siebs nahm unter der Bearbeitung von Hugo Moser ab 1969 süddeutsche, österreichische und schweizerdeutsche Eigenheiten als gemäßigte Hochlautung auf (Wiesinger, 1995, S. 61). Er orientiert sich aber stark an der norddeutschen Bühnenaussprache (vgl. Siebs, 1898; Ehrlich, 2008). Beim GWDS ist weniger die Bühnenaussprache, als die Sprache beim Funk die Grundlage, womit eher die Sprechwirklichkeit im Alltag fokussiert wurde (Ehrlich, 2008, S. 37ff). Im Duden Aussprachewörterbuch wird ebenfalls die Kodifizierung einer gemäßigten Hochlautung angestrebt (Ehrlich, 2008, S. 39ff).

3.2 Kodizes des österreichischen Deutsch

Nach Ammon (1995a, S. 138) ist das Österreichische Wörterbuch ein wichtiger Bestandteil des kodifizierten österreichischen Standarddeutsch im Bereich der Lexik und Orthographie, der wesentlich zu endonormativen Kodifizierung des österreichischen

Deutsch beiträgt. Quantitativ betrachtet ist das Österreichische Wörterbuch bis heute mit fast 90 000 Stichworten in der aktuellen 42. Auflage das wichtigste Nachschlagewerk zum österreichischen Deutsch, womit es jedoch hinter dem Duden weit zurück bleibt. Österreich wird also klar als eine A-Nation erkennbar, da diese, wie Clyne (1995b, S. 34; 2005, S. 297) beschreibt, deutlich weniger Mittel haben, ihre Varietät zu kodifizieren. Damit verbunden sind auch das Ansehen und somit auch die normsetzende Verbindlichkeit geringer als die der deutschen Kodizes (Markhardt, 2005, S. 31ff). Dieser Umstand wirkt sich wiederum auf die Verbreitung des österreichischen Deutsch aus, wie Fasch (1997, S. 306 zit. n. Ransmayr, 2006, S. 77) anspricht: „Aufgrund fehlender Normendefinition und damit einhergehend einer relativ großen Normunsicherheit bei österreichischen ErstsprachlerInnen herrscht keine Klarheit darüber, was als standardadäquat und somit als exporttauglich zu betrachten ist.“ (Fasch, 1997, S. 306 zit. n. Ransmayr, 2006, S. 77) Dennoch ist das Österreichische Wörterbuch eines der wichtigsten Nachschlagewerke zum österreichischen Standarddeutsch. Es wurde im Jahre 1951 erstmals herausgegeben, also in einer Zeit, in der sich Österreich von Deutschland bewusst abgrenzen wollte und dies mit der Herausgabe eines eigenständigen Wörterbuchs unterstrich. Das Österreichische Wörterbuch stellt somit sicherlich ein sprachpolitisches Instrument der damals jungen unabhängigen österreichischen Republik dar, das mitunter die Abwendung von seiner nationalsozialistischen Geschichte markieren sollte, und so auch ein Mittel zur Identitätsfindung Österreichs war (Wodak, 1994, S. 26; Clyne, 1995b, S. 35; Muhr, 2014, S. 56ff). Die Herausgabe des Österreichischen Wörterbuchs und die Auseinandersetzung mit dem österreichischen Deutsch in dieser Zeit stehen somit in engem Zusammenhang mit der Entwicklung eines österreichischen Nationalbewusstseins (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, S. xxxv). De Cillia (1998, S. 69) meint zu der Herausgabe des Österreichischen Wörterbuchs: „Sichtbarer Ausdruck auf der sprachpolitischen Ebene war die Herausgabe des Österreichischen Wörterbuchs, offizielles Nachschlagewerk für Schulen und Ämter, das seit Beginn der 50er Jahre in gewissem Sinn für eine selbstständige österreichische Sprachenpolitik steht und eine Vorwegnahme des plurizentrischen Konzepts darstellt.“ (de Cillia 1998, S. 69) Er gibt aber zu bedenken, dass diese Haltung einer selbstständigen Sprachenpolitik fortgesetzt werden sollte, und das Österreichische Wörterbuch in der damaligen Version nicht in dem Ausmaß der Korpus- oder Prestigeplanung dienen konnte, wie sie für eine Überwindung der Normunsicherheiten von ErstsprachlerInnen

notwendig gewesen wäre. Auch heute umfasst es nur eine mittlere Ausgabe und ist für den Gebrauch an Schulen (wo es aufgrund der Schulbuchaktion weit verbreitet ist), bei der Behörde oder im Büro und nicht als wissenschaftliches Referenzwerk konzipiert (Back, Erich, Blüml, Ebner, Hornung Möcker, Pohl & Tatzreiter, 2012, S. 7; Reiffenstein, 1995, S. 159ff).

Besonders die ersten Auflagen des Österreichischen Wörterbuchs stießen in der linguistischen Diskussion auf heftige Kritik: Reiffenstein (1995, S. 162), Clyne (1995a, S. 9) und Putz (2002, S. 4ff) orteten eine Wien- bzw. Ostösterreich-Lastigkeit. Auch die Kennzeichnung von nicht oder weniger gebräuchlichen Wörtern durch Sternchen in der 35. Auflage im Jahr 1979 erregte Widerspruch. Ammon (1995a, S. 184) kommentierte diese Praxis als „Nationalvarietäts-Purismus“. Nach Wiesinger (1980, S. 395 zit. n. Muhr, 1983, S. 135) nahm die 35. Auflage zu viele umgangssprachliche Ausdrücke auf und repräsentierte den mündlichen Sprachgebrauch stärker als den Schriftsprachgebrauch. Die neueren Auflagen blieben bisher noch „skandalfrei“.¹² Lange Zeit war das Österreichische Wörterbuch das einzige an österreichischen Schulen staatlich zugelassene Wörterbuch. Mit dem österreichischen Schulwörterbuch des Duden hat sich dies geändert. Das große österreichische Schulwörterbuch, das 2008 zum ersten Mal herausgegeben wurde, ist vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur für die AHS-Unter- und Oberstufe für Hauptschulen und Polytechnische Schulen approbiert worden. Darin wird von der Dudenredaktion explizit vermerkt, „dass unsere Sprache bei allen fundamentalen Gemeinsamkeiten auch nationale Unterschiede aufweist, die nicht mundartlich sind, sondern standardsprachlichen Charakter haben.“ (Duden, 2008) Im Vorwort wird außerdem bekannt gegeben, dass in diesem Wörterbuch „die deutsche Sprache konsequent aus österreichischer Perspektive beschrieben ist.“ (Duden, 2008) Dazu findet sich eine kurze Einführung in das österreichische Deutsch in der Einleitung. Der Plurizentrik des Deutschen scheint in dem Duden-Band also eingehend Folge geleistet zu werden. Wie auch die folgenden Nachschlagewerke wurde der Schülerduden für Österreich von einem AutorInnenteam rund um Jakob Ebner erarbeitet.

Zur Kodifizierung der Lexik trägt nämlich auch das vom Duden-Verlag herausgegebene Differenzwörterbuch „Wie sagt man in Österreich?“ bei.¹³ Es richtet sich nach eigenen

¹² Einige Kritikpunkte bezüglich der Markierung einzelner weniger Lemmata äußert nur Muhr (2014, S. 60ff).

¹³ Putz (2002, 21ff), ein scharfer Kritiker des Plurizentrikkonzepts bezüglich der deutschen Sprache, bewertet die Zahl der Lexeme als deutlich geringer, da Lexeme mehrfach (Bsp. Powidl, Powidlpafese, Powidlnödel sind einzeln angeführt) oder ungerechtfertigt als Austriazismen angeführt würden (Bsp.

Angaben (Ebner, 2009) an alle Interessierten, LeserInnen österreichischer Zeitschriften, an Deutsche und SchweizerInnen im Urlaub, an DaF-Lehrende, LinguistInnen und DolmetscherInnen. Als Belege werden Zeitungen (ab 2000), Sachbücher und Literatur (ab 1980) herangezogen (Ebner, 2009). Darin werden seit 1969 Spezifika der österreichischen Lexik festgehalten. Es umfasst in der zuletzt erschienen vierten Auflage rund 8 000 Einträge. Auch im schmalen Duden-Bändchen „Das Österreichische Deutsch“ von Ebner (2008a) sind Austriazismen festgehalten.

Zur österreichischen Standardlautung hat Muhr (Muhr, 2007b) ein „Österreichisches Aussprachewörterbuch“ verfasst, das nach Angaben Muhrs den Mangel der Dokumentation von österreichischen, überregionalen Standardformen beheben und einen Referenzrahmen für einen österreichischen Sprechstandard bieten sollte. Dies ist jedoch, so Ursula Hirschfeld (2008), nicht gelungen. Sie kritisiert das Wörterbuch in einer Replik als stark mangel- und fehlerhaft, was Muhr (2009) in einer Entgegnung wiederum scharf zurückweist. Der staatliche Rundfunk benutzt, nach Angaben Ransmayrs (2006, S. 73f), seine eigenen Unterlagen, die auf Siebs basieren, aber individuell ausgestaltet werden. Inwiefern das Aussprachewörterbuch von Muhr (2007b) beim österreichischen Rundfunk angesichts der genannten Kritik verwendet wird, ist fraglich.

3.3 Kodizes des Schweizer Standarddeutschen

Bei der Schweizer Standardvarietät gibt es erhebliche Unterschiede in der Kodifizierung im Vergleich zu jener des deutschländischen oder österreichischen Deutschs. Lorenz Hofer (2006, S. 126) schreibt:

Alle grösseren standardsprachlichen Wörterbücher des Deutschen, vom Rechtschreibe- bis zum Grosswörterbuch, erscheinen in deutschen Verlagen, wurden grösstenteils von Deutschen geschrieben und redigiert und zielen in erster Linie auf den grossen deutschen Markt, der über zehnmal grösser ist als der

HAK, Polytechnische Schule, Percht, Pension). Putz (2002, 23ff) spricht darüber hinaus einigen von Ebner angeführten Austriazismen (besonders im Bereich der Aussprache und Orthographie) ihre Standardsprachlichkeit ab (Parfum und Parfüm; Piccolo und Pikkolo). Im Variantenwörterbuch hingegen, das in Kapitel 3.4 noch näher beschrieben wird, sind HAK und Percht als Austriazismen angeführt. Pension wird im Sinne von Geld (in Deutschland und der Schweiz: Rente) ebenfalls als Austriazismus angeführt, allerdings in der Phrase „in Pension gehen/sein“ auch als unspezifische Variante in Deutschland und Österreich. Nur das Poly ist in seiner Kurzform zur Polytechnischen Schule als österreich-spezifischer Grenzfall des Standards verzeichnet. Die Polytechnische Schule selbst, sowie Parfum und Piccolo sind tatsächlich nicht ins Variantenwörterbuch aufgenommen worden. Die mangelnde Sachkenntnis Putzs wird außerdem dadurch deutlich, dass in der Kritik des Differenzwörterbuchs nicht Jakob, sondern Michael Ebner als Autor angeführt wird.

schweizerische. In der Schweiz wurde bisher nie, anders als in Österreich, eine Binnenkodifizierung in grösserem Stil ernsthaft ins Auge gefasst [...]. (Hofer, 2006, S. 126)

Dennoch liegt ebenfalls eine endonormative Kodifizierung u.a. in Differenzwörterbüchern vor. Dazu trägt beispielsweise das Duden-Taschenbuch „Wie sagt man in der Schweiz?“ von Kurt Meyer bei, in dem ausschließlich Helvetismen verzeichnet sind. Dieses ist 1989 erstmals erschienen und hat sich zum Ziel gesetzt, eine praktikable Übersicht über das aktuelle Schweizer Standarddeutsch zu geben. Meyer geht es darum, zu „beschreiben, nicht vor[zu]schreiben“ (Meyer, 1989, S. 15 zit. n. Schmidlin, 2011, S. 125), wie er in der ersten Auflage anmerkt. Die Belege stammen aus Zeitungen, Zeitschriften, Sachbüchern, Belletristik und wissenschaftlicher Literatur. (Meyer, 2006, S. 19ff)

Helvetismen sind auch in einem aktuelleren Wörterbuch Meyers verzeichnet, nämlich in „Schweizer Wörterbuch. So sagen wir in der Schweiz“ (Meyer, 2006).

Daneben trägt auch der zuletzt im Jahr 2012 vom Schweizerischen Verein für deutsche Sprache und dem Duden-Verlag herausgegebene Band „Schweizerhochdeutsch“ mit einem Überblick über rund 3000 spezifische und unspezifische Helvetismen, die in formellen und (mit Kennzeichnung) weniger formellen journalistischen und literarischen Texten verwendet werden (Bickel & Landoldt, 2012, S. 7ff), zur endonormen Kodifizierung bei.

Für den Gebrauch an Schulen gibt es auch noch den „Schweizer Schülerduden. Rechtschreibung“, der zuletzt 2013 in der 6. Auflage von Peter Gallmann und Thomas Lindauer im Lehrmittelverlag Zürich und dem Dudenverlag herausgegeben wurde. Er enthält rund 25 000 Einträge und bemüht sich um die Abbildung der deutschen Sprache in der Schweiz, beinhaltet neben Helvetismen also auch Gemeindeutsches. Außerhalb der Schule findet er kaum Gebrauch (Schmidlin, 2011, S. 125). Daneben gibt es noch das vom Schulbuchverlag Oldenbourg herausgegebene Schulwörterbuch „Wortprofi. Wörterbuch für Schweizer Schulen“ aus dem Jahr 2006, oder das „Schweizer Schulwörterbuch“ aus dem Jahr 1997 von Klett und Balmer. Scharloth (2006, S. 242) nennt als Bestandteil des Kodex außerdem „Unser Wortschatz. Schweizer Wörterbuch der deutschen Sprache“ von Bigler et al. (1987), das im sabe-Verlag in Zürich herausgegeben wurde. Mit diesen Nachschlagewerken ist, genauso wie beim österreichischen Deutsch, besonders die Lexik kodifiziert. Ein eigenes Standardwerk für die Aussprache ist nicht vorhanden.

3.4 Variantenwörterbuch und Variantengrammatik

Das Variantenwörterbuch ist ebenfalls ein Differenzwörterbuch, beschreibt aber Spezifika aller drei Varietäten. Es wurde von einem Team aus vierzehn AutorInnen aus Österreich (Innsbruck), der Schweiz (Basel) und Deutschland (Duisburg) im Rahmen des Forschungsprojekts „Wörterbuch der nationalen und regionalen Varianten der deutschen Standardsprache“ erstellt und 2004 herausgegeben. (Schmidlin, 2011, S. 145) Es umfasst nahezu 12 000 Einträge und hat sich zum Ziel gesetzt, „die Sprache der Schriftlichkeit und jener mündlichen Sprechakte, die als öffentlich und/oder formell gelten, wie Ansprachen, Predigten, Vorlesungen, Nachrichten und Kommentare in elektronischen Medien“ (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, S. xxxvi) zu beschreiben. Damit erfasst es sowohl nationale als auch regionale Variation und gibt genaue Auskunft über die räumliche Verbreitung und den Grad der Standardisierung der Lexeme.

De Cillia (2006a, S. 55) lobt das Variantenwörterbuch als erstmalige „differenzierte Dokumentation des plurizentrischen Wortschatzes der deutschen Sprache“ und als „gelungenen Versuch, die deutsche Sprache lexikographisch in ihrer Vielfalt einzufangen“ (de Cillia, 2006a, S. 55). Auch Hägi (2006, S. 168) betrachtet das Variantenwörterbuch als bisher umfangreichstes und fundiertestes Nachschlagewerk zu lexikalischen Varianten des deutschen Sprachraums. Derzeit wird an einer Neuauflage gearbeitet (vgl. <http://www.variantenwoerterbuch.net/> [26.01.15]), in der u.a. die deutsche Sprache in Deutschland noch differenzierter dargestellt werden soll (Schneider-Wiejowski, 2013).

Seit August 2011 wird in expliziter Anlehnung an das Variantenwörterbuch zudem von einem Team von germanistischen SprachwissenschaftlerInnen aus Zürich, Salzburg und Graz unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler, an einer Variantengrammatik gearbeitet (<http://www.variantengrammatik.net> [16.10.15]). Dabei werden anhand eines Korpus von Zeitungstexten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz morphosyntaktische und syntaktische standardsprachliche Varianten auf nationaler und regionaler Ebene erfasst. Es wird auf der Grundlage von den jeweiligen Regionalteilen von insgesamt 69 Onlinezeitungen ein Korpus erstellt, das auch nach Ende des Projekts für wissenschaftliche Zwecke nutzbar gemacht wird (Dürscheid, Elspaß & Ziegler, 2015).

Teilweise werden Einträge, die schon im Variantenwörterbuch vermerkt sind, von der Variantengrammatik weiter ausdifferenziert. So wird auch *Ende Jahr*, das im Variantenwörterbuch im Sinne von *Ende des Jahres* als Schweizer Standard markiert wird, in der Variantengrammatik aufgegriffen und durch weitere Angaben zu *Ende Monat* und *Ende Woche* ergänzt, die laut den Angaben des Projektteams nach einer Piloterhebung ebenso Schweizer Standardvarianten zu sein scheinen. (Dürscheid, Elspaß & Ziegler, 2015, S. 225ff) Die Variantengrammatik bzw. die Variantendatenbank soll somit die morphosyntaktische regionale, standardsprachliche Variation des deutschen Sprachraums dokumentieren. Grenzfälle des Standards werden, im Gegensatz zum Variantenwörterbuch, nicht erfasst (Dürscheid, Elspaß & Ziegler, 2010, S. 215).

3.5 ÖSD-Lernzielkatalog

Der ÖSD-Lernzielkatalog kann als wichtiges Nachschlagewerk, nicht zuletzt für Deutschlehrende, angesehen werden. Der Lernzielkatalog wurde erstmals 1994 herausgegeben, aber bald, nach der Entwicklung der trinationalen ÖSD-Prüfung „Zertifikat Deutsch“¹⁴ auf dem Niveau B1 des GeRS, überarbeitet. Ziel des Katalogs ist es, „eine zeitgemäße Grundlage für die Gestaltung von modernen DaF-Lehrmaterialien und eine Hilfe für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ (Muhr, 2000, S. iii) zu bieten. Der ÖSD-Lernzielkatalog wird aber heute nicht mehr für die Erstellung der ÖSD-Prüfungen verwendet.

Muhr (2000) erläutert zuerst das österreichische Sprachdiplom (ÖSD) und die Konzeption des Lernzielkatalogs, und stellt dann das Plurizentrikkonzept und seine Konsequenzen für den DaF-Unterricht dar. Anschließend erfolgt (ab S. 43) ein beispielhafter Überblick über einige nationale Varianten, wobei immer zwei nationale Varianten kontrastiv dargestellt werden. Danach wird auf Lernziele in unterschiedlichen Bereichen und Kommunikationsszenarios (z.B. Identität, Wohnen, Alltag, Lebensmittel, Transport, Bildung, Gesellschaft) auf unterschiedlichen Lernstufen eingegangen. Dazu finden sich Angaben zu Sprechhandlungen, typischen Formulierungen und relevanter Lexik. Am

¹⁴ Das ‚Zertifikat Deutsch‘ war die erste Prüfung, die sich die Berücksichtigung der Plurizentrik auf die Fahnen heftete. Die Prüfung auf B1-Niveau bildete den Anfang der heutigen ÖSD-Prüfungen und wurde von einem trinationalen Team aus Deutschland, Österreich und der Schweiz entwickelt. Das ‚Zertifikat Deutsch‘ wurde 2013 vom ‚Zertifikat B1‘, das ebenfalls in trinationaler Zusammenarbeit erstellt wurde, abgelöst.

Zu den ÖSD-Prüfungen vgl. u.a. Glaboniat & Mitteregger (2014).

Ende findet sich zudem ein Register aller nationalen lexikalischen Varianten. Muhr (2000, S. 5) betont, dass die Lernzielkataloge „Minimalkataloge“ sind und „produktive [...] Kenntnisse und Fertigkeiten [beschreiben]“ (Muhr 2000, S. 5). Im Unterricht können somit auch authentische Materialien auf anspruchsvollerem Niveau verwendet werden, bei Prüfungen sollte das angegebene Niveau jedoch nicht überschritten werden, räumt Muhr (2000, S. 5) ein.

Der ÖSD-Lernzielkatalog von Rudolf Muhr (2000) bietet v.a. für Deutschlehrende im DaF-Bereich eine erste Grundlage für die Beschäftigung mit Unterschieden nationaler Varietäten und liefert Materialien, anhand derer diese Unterschiede im Unterricht besprochen werden können. Der Katalog kann so einen Zusatz zu den Lernzielbeschreibungen von Profile Deutsch (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005) darstellen. Auf die Berücksichtigung und Diskussion des Plurizentrikkonzepts im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und in den Referenzwerken, wie z.B. Profile Deutsch, wird im nächsten Kapitel eingegangen.

4 DEUTSCH ALS PLURIZENTRISCHE SPRACHE IM DAF-UNTERRICHT

In diesem Kapitel wird der Diskussionsverlauf zum Deutschen als plurizentrische Sprache im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschrieben. Es wird erörtert, welche Überlegungen aufgegriffen und im Kontext der Fremdsprachendidaktik und -methodik weiterentwickelt wurden. Hierbei sind vor allem die ABCD-Thesen und das DACH-Prinzip zu erwähnen. Daneben gibt es zahlreiche weitere Empfehlungen, die etwa in Profile Deutsch, von weiteren FachvertreterInnen der Angewandten Linguistik und des Deutschen als Fremdsprache präsentiert werden. Dabei zeigt sich anhand vorhergehender Studien, dass das Thema der Plurizentrik im Deutschunterricht nach wie vor ein aktuelles Thema ist und es weiterhin sprachpolitischen Engagements bedarf, um das Konzept im Fremdsprachenunterricht zu verankern. In diesem Kapitel wird zuerst auf die ABCD-Thesen, das DACH-Prinzip, Profile Deutsch und anschließend auf Vorbehalte gegenüber der Thematisierung des Plurizentrikkonzepts und entsprechende Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht eingegangen. Dann folgt eine Darstellung des aktuellen deutschen, österreichischen und Schweizer sprachpolitischen Engagements im Kontext der Förderung des Deutschen als plurizentrische Sprache.

4.1 ABCD-Thesen, DACH-Prinzip und Profile Deutsch

Schon seit den 1970ern gibt es durch das Aufkommen des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik, der neben der sprachlichen Korrektheit auch die kommunikative Angemessenheit und die pragmatische Akzeptabilität als Lehr- und Lernziele festlegte, ein verstärktes Interesse daran, Variation im Unterricht zu berücksichtigen. Das Plurizentrik-Konzept wurde daher schon früh auch im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache diskutiert. Spätestens ab der Aufhebung des Eisernen Vorhangs verstärkten sich die sprachpolitischen Interessen der deutschsprachigen Länder in mittel- und osteuropäischen Ländern und die nationalen Varietäten wurden auch im DaF-Unterricht stärker beworben als zuvor (Spiekermann, 2012, S. 354ff). Ein Zeugnis der Umorientierung in der Unterrichtskonzeption und der sprachpolitischen Bemühungen dieser Zeit stellen u.a. die ABCD-Thesen dar. Schon ab 1971 wurde in Arbeitsgruppen, denen der Internationale Deutschlehrerverband als Plattform diente, an den Anfängen der ABCD-Thesen gearbeitet (Sorger, 2013, S. 39). Ab 1988 fanden vier-nationale Treffen (BRD, DDR, Österreich, Schweiz) statt, in denen sie konkreter ausformuliert wurden (Sorger, 2013, S. 40). Im Mai 1990 wurden schließlich insgesamt zweiundzwanzig ‚ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht‘ in den ÖDaF-Mitteilungen herausgegeben, welche die Vielfalt des deutschen Sprachraums in unterschiedlichen Ausführungen betonten. In der zwölften These heißt es:

Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar. Diese Vielfalt darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch, noch lexikalisch, noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden. (ABCD-Thesen, 1990, S. 27ff)

Geeignet sind den Autoren der ABCD-Thesen (These 5 und 10) zufolge möglichst authentische Texte und Materialien, die „den ganzen deutschsprachigen Raum“ die „Vielfalt der Quellen und Transparenz der jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen“ berücksichtigen (ABCD-Thesen, 1990, S. 27). Die ABCD-Thesen wurden schon bald von Wolfgang Hackl, Michael Langer und Hans Simon-Pelanda 1994 und 1997 zum DACH-Konzept weiterentwickelt, das eine in den Sprachunterricht integrierte Landeskunde mit

Fokussierung auf intrakulturelle Unterschiede des deutschsprachigen Raums und auf die Plurizentrik des Deutschen anstrebt. Sie sprechen sich für eine „Regionalisierung, also das Ernstnehmen der regionalen Vielfalt des deutschen Sprachraums im Sinne der ABCD-Thesen“ (Hackl, Langer & Simon-Pelanda, 1997, S. 19) aus, wobei der Fokus ihrer Ansicht nach nicht additiv auf einzelnen Ländern liegen sollte, sondern auf der integrativen „Behandlung des deutschsprachigen Raums“ (Hackl, Langer & Simon-Pelanda, 1997, S. 28). Es soll also nicht nur auf die Unterschiede, sondern vor allem auch auf die Gemeinsamkeiten des amtlich deutschsprachigen Raums eingegangen werden (Hägi, 2013, S. 545). Wichtig ist ihnen dabei ebenfalls die Verwendung authentischer Materialien, die u.a. dazu befähigen sollen, „regionale Sprachzeugnisse einzuordnen, Kontext zu rekonstruieren, kulturbedingte Implikationen oder Anspielungen zu verstehen“ (Hackl, Langer & Simon-Pelanda, 1997, S. 22). Hackl, Langer und Simon-Pelanda (1997, S. 30) sehen das DACH-Konzept als eine mehrperspektivische, kontrastive und integrative Art des Sprachunterrichts der Landeskunde, der Lehrwerksgestaltung und der Lehrendenausbildung¹⁵. Auch in jüngerer Zeit wird wieder verstärkt auf das DACH- bzw. DACHL-Konzept (mit Einbezug von Liechtenstein) eingegangen. So veröffentlichte Hägi im Jahr 2007 einen Band der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch zum Thema der Plurizentrik im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Auch in den letzten beiden Jahren gab es zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema Plurizentrik des Deutschen (im Fremdsprachenunterricht) (bspw. Schneider-Wiejowski, Kellermeier-Rehbein & Haselhuber, 2013; Demming, Hägi & Schweiger, 2013; Ransmayr, Moser-Pacher & Fink 2014). Dabei wurden u.a. die Termini ‚Standardsprache‘ und ‚Norm‘ problematisiert (Kellermeier-Rehbein, 2013, S. 3ff), es wurde die Häufigkeit von Varianten in Zeitungstexten und die Loyalität zu Varianten, der Variantengebrauch und die Einschätzung der Standardsprachlichkeit untersucht (Schmidlin, 2013), das Schweizer Standarddeutsch beschrieben (Bickel & Hofer, 2013), die Plurizentrik im Zeichen der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext (Deutsch als Erst- und Zweitsprache) diskutiert (de Cillia, 2014), mit dem Austrian Media Corpus neue Forschungsmöglichkeiten in Aussicht gestellt (vgl. Ransmayr, 2014), die Rolle des österreichischen Deutsch in ÖSD-Prüfungen besprochen (Glaboniat & Mitteregger, 2014) sowie Grundsätze, Übungen und Materialien für den (Literatur-)Unterricht entwickelt

¹⁵ Die Organisation „kultur und sprache“ des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Frauen veranstaltet dazu DACH-Seminare, siehe: <http://www.kulturundsprache.at/site/kulturundsprache/seminare/archivvergangeneveranstal/archivseminare2014/article/3225.html> [21.01.15]

(Moser-Pacher, 2014; Schweiger, 2014; Hägi, 2015). Mit der 2015 gestarteten Initiative ‚DACHL Fundstücke‘ soll das Bewusstsein für die Plurizentrik des Deutschen gefördert und bestehende Materialien zugänglich gemacht werden.¹⁶ Das Thema der Plurizentrik des Deutschen scheint also nach wie vor, in den unterschiedlichsten Kontexten aktuell zu sein.

Nicht nur mit den ABCD-Thesen bzw. dem DACH-Konzept finden sich für die Berücksichtigung des Plurizentrikkonzepts richtungsweisende Dokumente. Auch in der deutschsprachigen Übersetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, Profile Deutsch, einem der wichtigsten und einflussreichsten Schriften für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht, gibt es dazu Anmerkungen. So wird angesprochen, dass, eingebettet in einen soziolinguistischen Kontext, auf Varietäten v.a. im rezeptiven Bereich effizient eingegangen werden sollte (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 81). Darüber hinaus wird auch in einigen Kompetenzbeschreibungen varietätenbewusster Umgang impliziert, wenn beispielsweise Höflichkeitskonventionen angesprochen werden. In den Kompetenzbeschreibungen zur sozio-linguistischen Angemessenheit heißt es auf A2-Niveau: „Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt.“ (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 85) Auch auf B1-Niveau wird ein Bewusstsein über die „wichtigsten Höflichkeitskonventionen“ gefordert. Gerade in dem Bereich der Pragmatik und der Höflichkeitskonventionen gibt es unterschiedliche nationale Standards. Auf C2-Niveau sollen die Lernenden „soziolinguistische und soziokulturelle Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen“ (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 85) können. Das erfordert schon ein sehr hohes Maß an rezeptiver Varietätenkompetenz.

Trotz dieser richtungsweisenden Dokumente, in denen die Relevanz des Deutschen als plurizentrische Sprache betont wird, gibt es zahlreiche Befunde, die von einer unzureichenden Berücksichtigung des Plurizentrikkonzepts in der Unterrichtspraxis sprechen. In DaF-Lehrwerken etwa wird das Plurizentrik-Konzept mangelhaft umgesetzt, wie u.a. Sara Hägi (2006) in ihrer Untersuchung mit dem Titel ‚Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache‘ zeigte. In tschechischen Lehrwerken seit den 70er- und 80er-Jahren wurde das österreichische Deutsch (und DDR-Spezifika) nach einer

¹⁶ Mehr zur Initiative unter: http://idvnetz.org/dachl/docs/fundstucke_ausschreibung.pdf [10.02.2016]

Pilotstudie von Dalibor Zeman (2009, S. 201ff) v.a. im Bereich der Lexik und der Perfektbildung berücksichtigt. Doch er bemerkt ebenfalls, „dass das Konzept der Plurizentrik, an dem in sprachwissenschaftlichen Kreisen niemand mehr zweifelt, in der DaF-Praxis kaum umgesetzt wird.“ (Zeman, 2009, S. 212) Das gilt laut einer Studie von Jutta Ransmayr (2006) ebenso im universitären DaF-Unterricht. Vor allem beim Korrekturverhalten bei Prüfungen werden Austriazismen nach Ransmayr (2006) weiterhin vermieden bzw. als falsch markiert. Zwar weiß man Ransmayr (2006) zufolge in Tschechien mehr über das österreichische Deutsch als etwa in Frankreich oder Großbritannien, doch auch Janíková (2003, S. 138) stellt in den tschechischen Königsgrätzer DaF-Blättern fest, „dass das Bild der zielsprachigen Kultur im DaF-Unterricht letztendlich auf die Bundesrepublik Deutschland reduziert wird“ (Janíková, 2003, S. 138) – eine Tendenz, die Sorger (2013, S. 40) ebenso am (tschechischen) Lehrbuchmarkt ausmacht. Eva Neuland (2006, S. 12) fasst zusammen: „Die Unterrichtswirklichkeit geht in vielen Fällen, vor allem im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, immer noch von einer relativ homogenen deutschen Standard- und Schriftsprache aus, die von der gesprochenen Alltagswirklichkeit bekanntlich sehr weit entfernt ist.“ (Neuland, 2006, S. 12) Wenngleich das Plurizentrikkonzept rasch in die Diskussion innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache Einzug gefunden hat, scheint das Konzept noch nicht durchgängig in der Unterrichtspraxis angekommen zu sein.

4.2 Vorbehalte und Empfehlungen bezüglich des Plurizentrikkonzepts im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel werden Argumente gegen die Berücksichtigung der Plurizentrik besprochen und auf Hinweise für den Einbezug regionaler Variation eingegangen. Ein Argument gegen die Thematisierung der Plurizentrik lautet etwa, es sei geradezu „unverantwortlich“ die Plurizentrik des Deutschen „AnfängerInnen oder LernerInnen der unteren Mittelstufe“ näher zu bringen (ÖDaF-Mitteilungen 1/1996, 62). Manche Lehrende befürchten laut Rudolf de Cillia (2006, S. 58), das Deutsche könnte einen Nachteil im internationalen, sprachenpolitischen Wettbewerb haben, weil die Thematisierung der Standardvarianten den Unterricht komplexer macht und die Lernenden verwirren könnte. Bei anderen plurizentrischen Sprachen (wie beispielsweise dem Englischen), mit anderen Strukturen sprachenpolitischer Einrichtungen (vgl. Kapitel 4.3), wird dieser Vorbehalt weniger oft geäußert (Hägi, 2015). Was den Lernenden

konkret wann vermittelt wird, hängt selbstverständlich auch mit den Interessen der Lernenden zusammen. Wann und wie stark auf nationale Spezifika eingegangen wird, muss im konkreten Unterrichtsgeschehen entschieden werden. Hägi (2006, S. 229) meint, dass die Befürchtung, die Lernenden seien mit der Thematik überfordert oder grundsätzlich daran nicht interessiert, bisher nicht bestätigt werden konnte. Man sollte außerdem bedenken, dass es die Aufgabe des Unterrichts ist, den Lernenden ein realistisches Bild der Sprachwirklichkeit zu vermitteln und die Lernenden darauf vorzubereiten (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 81; Durrell, 2004, S. 72). Zu beachten gilt weiters, dass es fast unmöglich ist, ein regional invariables Deutsch zu unterrichten (Muhr, 1993, S. 117). Dennoch merkt etwa Adamcová (2003, S. 130) an, es sei „didaktisch realitätsfern mehrere Standardvarietäten gleichberechtigt im DaF-Unterricht zu behandeln“ (Adamcová, 2003, S. 130). Als Gründe nennt sie Zeitknappheit und mangelhafte Kenntnisse der Lehrpersonen. Die Kenntnisse der Lehrpersonen nehmen im universitären Bereich besonders viel Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung. Denn dort erstellen die Lehrpersonen ihr Material (mit großem Gestaltungsspielraum) häufig selbst (Janíková, 2003, S. 139). Um die Plurizentrik in den Unterricht integrieren zu können, ist also auch eine entsprechende Ausbildung und Sensibilität der Lehrpersonen an Universitäten und von Studierenden an pädagogischen Universitäten bzw. zukünftigen LehrerInnen an Schulen notwendig. Die empirische Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit gibt durch die Befragung von DozentInnen und Studierenden v.a. an pädagogischen Fakultäten einen Einblick in die Sensibilisierung der (zukünftigen) Lehrenden bezüglich des Plurizentrikkonzepts.

Den oben genannten Vorbehalten wurden und werden immer wieder Hilfestellungen und Anhaltspunkte für die Berücksichtigung des Plurizentrikkonzepts entgegengestellt, die jedoch häufig vage bleiben und nicht direkt im Unterricht umsetzbar sind. Denn prinzipiell können die Varietäten auf sehr vielfältige Weise berücksichtigt werden: etwa bei den Lehrinhalten, der Didaktik und Methodik, der Lehrwerkskonzeption oder der Leistungsbeurteilung (de Cillia, 2006a, S. 59). Die Vorschlägen zum Umgang mit Variation im Unterricht ordnen sich einer Gesamtkonzeption für einen pluralistischen Normansatz zu, in der Sara Hägi (2006, S. 121) vier didaktische Prinzipien ausmacht: (1) das *rezeptionsorientierte Prinzip*, nach dem Stereotype gegenüber den nationalen Varianten aufgebrochen werden und die Neugierde an nationalen Varietäten geweckt wird, (2) das *exemplarische Prinzip*, nach dem beispielhaft Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt werden, (3) das *lernerInnenorientierte Prinzip*, durch das die

Erfahrung, das Wissen und die Interessen der Lernenden aufgegriffen werden, und (4) das *prozessorientierte Prinzip*, durch das immer wieder unterschiedliche Perspektiven angeboten werden (Hägi, 2006, S. 121). Diese Prinzipien spiegeln sich in den Empfehlungen für den Deutschunterricht wider. Muhr (1993, S. 118) schlägt etwa eine „Vermittlung überregionaler Produktionsformen“ und „regionaler Rezeptionsformen“ zusammen mit einer „[m]ultiregionalen Darstellung des sprachlichen Materials“ und einer „[m]ultiregionalen Bewußtmachung [sic!] nationaler Varianten spätestens ab der Mittelstufe“ vor. Dabei solle sich die Auswahl der Varietäten an der geographischen Nähe zu deutschsprachigen Ländern orientieren, so Muhr (1993, S. 118) Ähnliches wird auch in Profile Deutsch (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 81ff) vorgeschlagen. Dort wird eine produktive Aneignung von Variation etwa ab dem Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens als realistisch betrachtet (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 81), wobei dies stark vom Lernort, den Perspektiven und Zielen der Lernenden abhängig sei (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 82).

Im rezeptiven Bereich ist die Entwicklung einer Varietätentoleranz, ähnlich wie sie auch Erstsprachler haben, wichtig (Hägi, 2006, S. 116; Studer, 2002).

Während bei Muhr (1993, S. 117) und in Profile Deutsch (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, 81ff) angedeutet wird, dass man sich im Anfängerunterricht auf ein möglichst neutrales Deutsch mit überregionaler Gültigkeit beschränken könne, sprechen sich andere FachkollegInnen für einen frühen Einbezug der Varietäten aus. Durrell (2004, S. 72), der dem pluriarealen Ansatz nahe steht, meint etwa, dass bereits im Anfängerunterricht Varietätenbewusstheit gefördert werden muss:

Die Lerner des Deutschen als Fremdsprache müssen mit einer Vielfalt an Variation umgehen lernen, um in alltäglichen Situationen effektiv kommunizieren zu können. Auch in der Anfangsphase werden sie, wenn sie mit deutschen Muttersprachlern sprechen, mit einer reichen Variation an sprachlichen Erscheinungsformen konfrontiert. [...] Sie zu handhaben, d.h. die soziale Bedeutung der sprachlichen Variation zu erkennen und eventuell auch selber zu beherrschen, gehört eigentlich ebenso sehr zu fremdsprachlichen Kompetenzen wie das Erlernen der Genera [...]. (Durrell, 2004, S. 77ff)

Auch Russ (1992, 14) meint, dass Lehrpersonen „die Variation von Anfang an im Unterricht nicht als etwas Exotisches“ vermitteln sollten, „sondern als den Normalfall in der Sprache“ (Russ, 1992, S. 14). Wie aus dem obigen Zitat hervorgeht, tritt Durrell für die Vermittlung der Varietäten auch im Rahmen der produktiven Fertigkeiten ein. Häufig wird jedoch empfohlen, sich bei der Sprachproduktion, insbesondere beim Ausspracheunterricht, an einem Standard zu orientieren (Hägi, 2006, S. 116; Hirschfeld, 1997, S. 186; Muhr, 1993, S. 117). Prinzipiell könne dabei zwar jede nationale Varietät trainiert werden, Hägi (2013, S. 541) meint jedoch, dass in der Regel die deutschländische Varietät sinnvoll erscheine, da sie die größte kommunikative Reichweite hat. Zusammenfassend wird also im rezeptiven Bereich die Förderung von Beginn an empfohlen, im produktiven Bereich gibt es hingegen unterschiedliche Ansätze. Manche meinen, dass auch hier von Anfang an auf die nationalen Varietäten eingegangen werden sollte, andere sprechen sich für einen Einbezug ab Fortgeschrittenen-Niveau aus, wieder andere empfehlen, sich bei der Förderung des Sprechens und Schreibens überhaupt nur an einem Standard zu orientieren.

Die Vermittlung des Plurizentrikkonzepts erschöpft sich aber nicht in der Förderung rezeptiver (und produktiver) Kompetenzen. So könne nach Neuland (2006, S. 23) mittels einer realistischen Darstellung der Sprachwirklichkeit auch analytisch gearbeitet werden und dadurch Kenntnisse über die Dynamik der Sprache und „wandelnde Gebrauchsnormen“ gewonnen werden. Die Ziele des plurizentrikbewussten Unterrichts können nach Hägi (2006, S. 122) einerseits die Vermittlung von Hintergrundwissen über die Plurizentrik des Deutschen und das Erarbeiten von Wissen zur Einordnung von Varianten in soziale, politische, wirtschaftliche, u.a. Kontexte sein, um Fähigkeiten zum Verstehen diverser Sprechsituationen aufzubauen. Andererseits können auch Haltungen zum respektvollen, toleranten Umgang mit SprecherInnen unterschiedlicher Varietäten gefördert werden (Hägi, 2006, S. 122), denn, wie bereits aus dem Kapitel 2.3 hervorgegangen ist, hat Sprache nicht nur eine Kommunikationsfunktion, sondern spielt auch „eine zentrale Rolle für individuelle, regionale, nationale Identifikationsprozesse“ (de Cillia 2006, S. 58). Ein übergeordnetes Ziel des varietätsbewussten Unterrichts könnte daher auch die Förderung einer toleranteren Gesellschaft sein, wie Hägi (2006, S. 107) anmerkt: „Kenntnisse über Deutsch als plurizentrische Sprache sind wichtig für tolerante Begegnungen im deutschsprachigen Raum und gewinnen angesichts der Globalisierung und der sich intensivierenden Kooperation der deutschsprachigen Länder untereinander an Bedeutung.“ (Hägi, 2006, S. 107)

Es geht darum, sich im gesamten amtlich deutschen Sprachraum „verständlich und sanktionsfrei auszudrücken“ (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 81). Für zukünftige Lehrkräfte sind Kenntnisse über die Variation im heutigen Deutsch, wie es Eva Neuland ausdrückt, „sicherlich unverzichtbar“ (Neuland, 2006, S. 22), denn sie brauchen dieses Wissen „für die Beurteilung des Sprachgebrauchs und der Sprachleistungen von Schülern, für die Analyse und Kritik sprachlicher Lehrwerke sowie für die Konstruktion und Evaluation von Sprachunterricht“ (Neuland, 2003, S. 59). Zumindest eine Reflexion über die Zielvarietät(en) ist für Lehrende unerlässlich, sodass Verwirrung vermieden und unterschiedliche Standardverwendungen nicht sanktioniert werden (vgl. Hägi, 2006, S. 112ff). Auch wenn sich DaF-LehrerInnen vor allem mit einer einzigen nationalen Varietät auseinandersetzen, so muss es dennoch ein Bewusstsein für die Plurizentrik des Deutschen geben und „grundsätzliches [metasprachliches] Wissen um Funktion und Wirkung nationaler Varietäten“ (Hägi, 2006, S. 230) vorhanden sein, das abhängig von der Lernendengruppe im konkreten Unterricht angewandt werden kann (Hägi, 2006, S. 230). Für (angehende) Lehrpersonen besteht also eine besondere Notwendigkeit sich mit der Plurizentrik des Deutschen auseinanderzusetzen. Die hier genannten Vorschläge liefern Anregungen, wie das Plurizentrikkonzept des Deutschen im Unterricht konkret Einzug finden kann. Sie machen darauf aufmerksam, welche Möglichkeiten und Beschränkungen es in einem plurizentrikbewussten Unterricht gibt und wirken dem Vorbehalt entgegen, es sei realitätsfern, mehrere Varietäten des Deutschen einzubeziehen. Die Überlegungen sind eingebettet in eine sprachpolitisch-didaktische Diskussion, die sich um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im deutschen Sprachraum dreht.

4.3 Sprachenpolitische Maßnahmen

Was könnten die Gründe dafür sein, dass das Plurizentrik-Konzept theoretisch zwar akzeptiert ist, aber noch nicht in die Praxis Eingang gefunden hat? Brigitte Sorger (2013, S. 33) macht dafür u.a. strukturelle Bedingungen sprachpolitischer Institutionen zur Verbreitung der deutschen Sprache verantwortlich. Sie meint, dass es im amtlich deutschsprachigen Raum aufgrund der Vergangenheit einen Vorbehalt gegen ideologische Vereinnahmung gebe und Konsequenzen sprachpolitischer Befunde weniger konsequent umgesetzt werden. (Sorger, 2013, S. 33) Die deutschen „neutralen“ Mittlerorganisationen würden aufgrund ihres selbstständigen Arbeitens diese

sprachenpolitischen Inhalte weniger stark umsetzen. Dennoch wird von Seiten Deutschlands mit zahlreichen Mittlerorganisationen (Alexander von Humboldt Stiftung, DAAD, Deutsche Welle, Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Institut für Auslandsbeziehungen, Goethe Institut, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)) aktiv Sprachpolitik betrieben und das Deutsche als Fremdsprache stark gefördert. Auch das Deutsche als Minderheitensprache wird von der deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik gefördert, wenngleich weniger stark – wohl auch aufgrund von Vorbehalten in Bezug zur nationalsozialistischen Vergangenheit. Die ZfA ist für die Förderung des Deutschen als Minderheitensprache am wichtigsten einzuschätzen. Sie koordiniert in Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt Deutsche Schulen im Ausland (Ortner & Ruckteschell, 2010, S. 136). Ebenso werden im Rahmen des PASCH-Netzwerks Schulen, die Deutsch anbieten, von Deutschland unterstützt (Ortner & Ruckteschell, 2010, S. 133ff). Auch vom Goethe Institut gibt es Aktivitäten, die dem Deutschen als Minderheitensprache zu Gute kommen, wie etwa das Projekt „Sprachen ohne Grenzen“ oder „Die Macht der Sprache“, die in den Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit eingebettet wurden (Ortner & Ruckteschell, 2010, S. 135).

Österreich hat hingegen laut Sorger (2013, S. 34) „nie eine bewusste auswärtige Sprachpolitik verfolgt“, auch wenn es einige Kultur- und Sprachinstitute ins Leben gerufen wurden, die eng mit den Ministerien zusammenarbeiten (z.B. Österreich Kooperation¹⁷ bzw. OeAD, Österreich Institut, ÖSD-Prüfungen).¹⁸ Darauf weist auch Alexander Burka hin. Von österreichischer Seite bräuchte es eine konsequentere, eindeutige Sprachpolitik (vgl. Burka, 2014, S. 87ff). Derzeit schwankt diese nach Einschätzung Burkas (2014, S. 89) zwischen Abwesenheit und halbherziger Hochstilisierung (bspw. Diskussion rund um das Protokoll Nr. 10, Marmeladekrieg) (vgl. Kapitel 2.3). Mit der Herausgabe des Österreichischen Wörterbuchs 1950, und den Entwicklungen in den 1990er Jahren (DACH-Prinzipien, Gründung der Österreich Bibliotheken 1986, Gründung des Vereins KulturKontakt Austria 1989, Gründung des Referats für Kultur und Sprache 1993, Gründung österreichischer Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache 1993 in Wien und 1995 in Graz, Entwicklung des Österreichischen Sprachdiploms 1994; Schaffung der Österreich Kooperation 1993, Gründung des Österreich Instituts 1997 mit aktuell neun Standorten (vgl. Ortner & Ruckteschell, 2010,

¹⁷ Die Österreich Kooperation wurde 2009 in den OeAD integriert. (Ornter & Ruckteschell, 2010, S. 140)

¹⁸ Einige empfinden die Umsetzung fremdsprachenpolitischer Initiativen Österreichs teilweise sogar als militant (Putz, 2002, S. 7).

S. 138ff)), wurden wichtige Schritte hinsichtlich einer eigenständigen österreichischen Sprachenpolitik gesetzt. Der Fokus lag dabei auf mittel-, ost- und südeuropäischen Ländern. Seither lässt die österreichische Politik nur vereinzelt mit sprachpolitischen Engagements aufhorchen, v.a. im Bereich Deutsch als Fremdsprache und nicht als Minderheitensprache. So sprach sich Benita Ferrero-Waldner 2002 als damalige Außenministerin in der Eröffnungsrede zu „Österreichs Rolle in der europäischen Sprachenpolitik“ für eine „Förderung der österreichischen Variante der deutschen Sprache im Ausland“ aus und zwar v.a. „den Bereich, in dem mit der eigenen Sprache die österreichische kulturelle Welt erschlossen werden kann“ (Ferrero-Waldner, 2002 zit. n. Burka, 2014, S. 94). Sieben Jahre später forderte der damalige österreichische Außenminister Michael Spindelegger Deutsch als dritte Arbeitssprache des Europäischen Auswärtigen Diensts, und in der Jahresrückschau 2012 des Außenministeriums wurde „die Pflege der deutschen Sprache in ihrer österreichischen Ausprägung“ als Ziel bekanntgegeben (BMeiA, 2013, 67 zit. n. Burka, 2014, S. 88). Neben diesen vereinzelt Bekenntnissen zu einer aktiven Sprachenpolitik und den oben genannten Institutionen gibt es jedoch von österreichischer Seite nur sehr geringe Anzeichen für sprachpolitisches Engagement. Für die Schweiz ortet Sorger (2013, S. 34) ebenfalls keine gezielte Sprachenpolitik, wenn auch einige Kulturvermittlungen bestehen (ProHelvetia, Präsenz Schweiz).

5 DIE DEUTSCHE SPRACHE IN TSschechien

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem universitären Deutschunterricht in Tschechien. Daher wird an dieser Stelle die Lage der deutschen Sprache in Tschechien präsentiert. Das Deutsche ist in Tschechien als anerkannte Minderheitensprache und als Fremdsprache vertreten. In diesem Kapitel wird zuerst die Situation der deutschsprachigen Minderheit in Tschechien beschrieben und dann auf das Deutsche als Fremdsprache eingegangen.

5.1 Deutsch als Minderheitensprache

Die Tschechische Republik verpflichtete sich mit der Unterzeichnung der Europäischen Charta für Regional- und Minderheitensprachen, das Deutsche als Minderheitensprache im Schulwesen und in Bereichen des öffentlichen Lebens (Medien, Jugendarbeit, etc.) zu fördern. Für die derzeitige Situation des Deutschen als Minderheitensprache sind die geschichtlichen Ereignisse relevant (Bericht des Europarats, 2015 (3), S. 12). Schon seit dem Mittelalter gibt es, wie im ersten Bericht des Europarats (2009 (1), S. 6) erläutert wird, auf dem Gebiet der heutigen Tschechischen Republik deutschsprachige SiedlerInnen. Allerdings wurde die Präsenz der deutschsprachigen Bevölkerung als ungeliebte deutsche Dominanz aufgefasst, die ab dem 19. Jahrhundert verstärkt abgelehnt wurde (Ammon, 2015, S. 328). So wurden nach dem Zweiten Weltkrieg viele deutschsprachige Personen vertrieben. Vor dem Zweiten Weltkrieg waren 22,95% der Bevölkerung Deutsche, mehr als 2,5 Million wurden im Rahmen der Beneš Dekrete und infolge der Potsdamer Konferenz 1945 zwangsausgesiedelt, sodass die Zahl der deutschsprachigen Bevölkerung (in der damaligen Tschechoslowakei) auf 180 000 Personen schrumpfte (Ammon, 2015, S. 329). Heute lebt die deutschsprachige Bevölkerung v.a. in den Grenzgebieten, aber auch in Prag und in Zentralböhmen und ist so über ein weites Gebiet verstreut. (Bericht des Europarats, 2009 (1), S. 6)

Auch wenn die deutsche Sprache eine anerkannte Minderheitensprache ist, zu deren Schutz sich die Tschechische Republik bekennt, gibt es den aktuellen Berichten des Europarats zufolge noch viel Aufholbedarf, denn die Anzahl der TschechInnen, die Deutsch als ihre Erstsprache angeben, geht stark zurück: Waren es beim Zensus 2001 noch 41 328 Personen, so waren es 2011 nur noch 14 148 Personen. Dies entspricht einem Rückgang von 0,4% auf 0,1% der tschechischen Bevölkerung mit Deutsch als Erstsprache (Staatenbericht, 2014 (3), S. 24). Die deutsche Sprache war bis 1989 stark stigmatisiert und auch heute noch scheint sie, dem zweiten Bericht des Europarats zufolge, nicht als wertvoller Teil des kulturellen Erbes betrachtet zu werden, sondern aus historischen Gründen (v.a. bei der älteren Generation) schlechtes Prestige zu genießen, was viele davon abhält, die deutsche Sprache in der Öffentlichkeit zu verwenden und an ihre Kinder weiterzugeben (Bericht des Europarats, 2009 (1), S. 6; 2013 (2), S. 11ff; 2015 (3), S. 12). Das macht sich auch im Schulwesen bemerkbar. Lange Zeit war es in Tschechien verboten, Deutsch zu sprechen oder zu unterrichten. Das Recht auf Unterricht in deutscher Sprache wurde zwar 1968 gewährt, aber erst 1991 wurden deutschsprachige

Schulen geschaffen (Berglová, 2010, S. 1809; Ammon, 2015, S. 331). Heute wird Deutsch nur in geringem Ausmaß als Erstsprache unterrichtet. Insgesamt gibt es in Tschechien fünf Mittelschulen und sechs Grundschulen, in denen Deutsch (u.a. neben Tschechisch) als Unterrichtssprache verwendet wird. So bietet eine Schule in Tábor (Bernardo-Bolzano-Grundschule) Deutsch auch als Unterrichtssprache an. Ein Bedarf an deutschsprachiger Bildung ab dem Primarbereich wurde in sieben Regionen geäußert (Jihlava, Liberec, Cheb, Moravská Třebová, Sumperk, Hlucín, Opava). Daneben gibt es v.a. in Český Krumlov für Kinder unter sechs Jahren freiwilligen Unterricht auf Deutsch (Bericht des Europarats, 2013 (2), S. 16), und einen Kindergarten in Hlucín (Bericht des Europarats, 2013 (2), S. 17).

| | | |
|------------------|---|------------------|
| Elementarbereich | Skolní Kindergarten | Děčín |
| Grundschule | Grundschule der deutsch-tschechischen Verständigung | Prag |
| | K Milivovu Grundschule | |
| | Skolní Grundschule | Děčín |
| | Chrjukinova Grundschule | Ostrava |
| | Ostrava – Poruba Grundschule | |
| | Mládežnická Grundschule | Havířov Podlesí |
| Sekundarstufe | Österreich Schule | Prag |
| | Thomas Mann Schule (ab der 5. Schulstufe) | |
| | Deutsche Schule (ab der 5. Schulstufe) | |
| | F.X. Salda Schule | Liberec |
| | Dr. Karel Polesný Schule | Znojmo |
| Hochschule | Masaryk-Universität, Pädagogische Fakultät Masaryk-Universität, Philosophische Fakultät | Brünn |
| | Südböhmische Universität, Pädagogische Fakultät | České Budějovice |
| | Universität Hradec Králové, Pädagogische Fakultät | Hradec Králové |
| | Technische Universität, Fakultät für Geisteswissenschaft und Pädagogik Technische Universität, Wirtschaftliche Fakultät, Abteilung für Fremdsprachen | Liberec |
| | Palacký-Universität, Pädagogische Fakultät Palacký-Universität, Philosophische Fakultät | |
| | Slezská Universität, Philosophisch-naturwissenschaftliche Fakultät, Abteilung für Fremdsprachen | Opava |
| | Ostravská Universität, Philosophische Fakultät | Ostrava |
| | Universität Pardubice, Deutsch für den Beruf | Pardubice |
| | Westböhmische Universität, Pädagogische Fakultät Westböhmische Universität, Philosophische Fakultät | Plzeň |
| | Karlsuniversität, Pädagogische Fakultät Karlsuniversität, Philosophische Fakultät | |
| | J. E. Purkyně-Universität, Philosophische Fakultät | Prag |
| | J. E. Purkyně-Universität, Philosophische Fakultät | Ustí nad Labem |
| | Tomáše Bati-Universität, Geisteswissenschaftliche Fakultät, Deutsch für Betriebswirtschaftslehre | Zlín |

Abbildung 4 Deutsch als Unterrichtssprache (vgl. Staatenbericht, 2014 (3), S. 35-40)

Wie die obige Tabelle zeigt, werden im aktuellen Staatenbericht (2014 (3), S. 35) sechs Grundschulen mit Deutsch als Unterrichtssprache in einigen Fächern angegeben. Im Grundschulbereich gibt es zudem die Kooperation ‚Grenzenlose Schule‘ zwischen einer Grundschule in Hrádek nad Nisou und Hartau in Sachsen sowie einer in Budweis und Bad Leonfelden, wo einige Fächer alternativ in der jeweils anderen Sprache unterrichtet werden (Staatenbericht, 2014 (3), S. 15).

Im Sekundarbereich gibt es fünf Schulen, die Unterricht in deutscher Sprache anbieten (siehe Tabelle oben). (Staatenbericht 2014 (3), S. 35-38) zurzeit lernen in der Sekundarstufe dem aktuellen Bericht des Europarats (2015 (3), S. 18) zufolge 883 SchülerInnen in 45 Klassen (in unterschiedlichem Ausmaß) Deutsch. In vielen Regionen kommt der Unterricht an Mittelschulen nicht zu Stande, da die Mindestanzahl an SchülerInnen nicht erreicht wird oder es kein Komitee für nationale Minderheiten in der betreffenden Region gibt. Für Minderheitensprachenklassen werden in Kindergärten mindestens acht Kinder gefordert, in Grundschulen mindestens zehn und in Mittelschulen mindestens zwölf teilnehmende SchülerInnen (Ammon, 2015, S. 331).

Im Hochschulbereich ist die deutsche Sprache an zwölf Universitäten vertreten. In Prag, Brünn, Olomouc und Pilsen gibt es jeweils eine philosophische und eine pädagogische Fakultät. (Staatenbericht, 2014 (3), S. 40)

Außerschulische Deutschkurse werden häufig von privaten Anbietern aus Deutschland getragen (Bericht des Europarats, 2013 (2), S. 16; Berglová, 2010, S. 1810). Dabei wird Deutsch jedoch als Fremdsprache vermittelt.

Besonders im Schulwesen wird den Berichten des Europarats (2013 (2), S. 13) zufolge eine langfristige, strukturierte Strategie, die mit den SprecherInnen des Deutschen gemeinsam entwickelt wurde, vermisst. Zwar wird in den Schulen neuerdings zusätzlich angeregt, die deutsch-tschechischen Beziehungen zu verbessern und beispielsweise Wissen über die Sudetendeutschen zu vermitteln. Dies ist aber noch nicht im Unterricht angekommen, wie VertreterInnen der deutschsprachigen Minderheit im zweiten Bericht des Europarats schildern (Bericht des Europarats, 2013 (2), S. 20ff). Die SprecherInnen des Deutschen sorgen sich außerdem um die Qualität des Deutschunterrichts (Bericht des Europarats, 2013 (2), S. 16).

Eine klarere Strategie wird auch im Bereich der Medien gefordert. Hier gibt es zwar ein deutschsprachiges Angebot, etwa im Radio oder Fernsehen. Allerdings wird dies größtenteils aus Deutschland oder Österreich importiert und vermittelt so nur beschränkt

Inhalte, die für die deutschsprachige Bevölkerung in Tschechien relevant sind (Bericht des Europarats, 2013 (2), S. 13ff) (Bsp. deutsche Produktionen im Originalton mit Untertitel (Bericht des Europarats, 2015 (3), S. 15); deutsches Programm des tschechischen Rundfunk-Radios Prag (Bericht des Europarats, 2009 (1), S. 11)). Andere deutschsprachige Radiosendungen sind vor allem regional begrenzt verfügbar. So gibt es etwa zweimal wöchentlich eine 15-minütige deutschsprachige Sendung in ČRo Plzeň und wöchentlich für 30 Minuten eine Sendung in ČRo České Budějovice. (Bericht des Europarats, 2013 (2), S. 14). Neu ist die wöchentliche 15-minütige Radiosendung ‚Nachbarn‘, die in allen Regionen ausgestrahlt wird (Staatenbericht, 2014 (3), S. 52). Außerdem wird in Hlučín an einem Internetradio gearbeitet (Bericht des Europarats, 2015 (3), S. 15). Deutschsprachige tschechische Zeitungen sind die monatlich erscheinende Landeszeitung, das von Deutschland mitfinanziert wird, das Eghaland Bladl, das einmal pro Monat erscheint, und der Kleine Brüner Gassenbote, der vierteljährlich erscheint. (Bericht des Europarats, 2015 (3), S. 15). Berglová (2010, S. 1809) fügt noch die Prager Zeitung und die Zeitung Lidové noviny an, die freitags die Beilage ‚Deutsches Blatt‘ mit drei bis vier aktuellen Presstexten aus Deutschland mitherausgibt.

Daneben ist auch noch das Koordinierungszentrum Tandem für deutsch-tschechischen Jugendaustausch zu nennen, das Kontakte zwischen tschechischen und deutschen Organisationen aufbaut und Partnerschaften betreut. Doch auch hier wird nicht nur der erstsprachliche, sondern auch der fremdsprachliche Gebrauch des Deutschen gefördert.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die deutsche Sprache in Tschechien im fremdsprachlichen Bereich sehr gebräuchlich ist. Im erstsprachlichen Bereich gibt es im Bereich des Schulwesens, der Medien, und der Jugendorganisationen einige Ansätze, die aber noch weiter ausgebaut werden müssten, um das Deutsche als Minderheitensprache zu erhalten. Für den Spracherhalt sei es nach Ammon (2015, S. 334) von Nöten, die intrinsische Motivation der deutschen Minderheit am Spracherhalt zu stärken, durch finanzielle Mittel des tschechischen Staates, aber u.a. auch vonseiten Deutschlands oder Österreichs. (vgl. Kapitel 4.3) Vor allem Deutschland investiert in Aktivitäten zur Förderung der deutschen Sprache in Tschechien (Bericht des Europarats, 2015 (3), S. 14)

5.2 Deutsch im Fremdsprachenunterricht

Wenngleich die deutsche Sprache in Tschechien als Minderheitensprache anerkannt ist, lernen die meisten TschechInnen Deutsch als Fremdsprache. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts wird die Förderung der deutschen Sprache als klarer Vorteil betrachtet (vgl. Staatenbericht, 2014 (3), S. 26), zumal Deutschland und Österreich wichtige Wirtschaftspartner sind. Den aktuellen Zahlen des Netzwerk Deutsch zufolge gibt es in Tschechien insgesamt fast 340 000 Personen, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Schon im Primarbereich gibt es Deutschunterricht. Die meisten lernen Deutsch in der Schule (316 409 Lernende), aber auch auf den insgesamt 72 Universitäten sind rund 20 694 DeutschlernerInnen. Außeruniversitäre und außerschulische Anbieter, wie beispielsweise das Goethe Institut, besuchen nach Schätzungen von ExpertInnen aus Tschechien 2 838 Lernende. Auch wenn die Zahlen aktuell rückläufig sind, so ist für die nächsten Jahre dennoch eine Steigerung bei den Lernendenzahlen zu erwarten, da seit dem Schuljahr 2013/14 in Tschechien die Wahl einer zweiten Fremdsprache verpflichtend ist. (Netzwerk Deutsch, 2015, S. 15) Dies scheint v.a. eine bedeutsame Entwicklung hinsichtlich der Förderung der deutschen Sprache in Tschechien zu sein, da es durch das Englische mittlerweile auf den zweiten Platz verdrängt wurde, wie u.a. der Staatenbericht Tschechiens in Rahmen der Europäischen Charta für Regional- und Minderheitensprachen aus dem Jahr 2013 bestätigt. In jüngerer Zeit wird von offizieller Seite häufig Englisch als erste Fremdsprache empfohlen (Eurydice 2008/2009). Seit 2007 ist Englisch verpflichtend im Schulsystem entweder als erste oder als zweite Fremdsprache zu wählen (vgl. Europäische Kommission, 2007/08, S. 83). Das legt einen sprachpolitischen Schwerpunkt auf die Englischförderung. Die meisten SchülerInnen lernen daher aktuell Englisch als erste Fremdsprache. Deutsch wird jedoch als zweite Fremdsprache aktuell von 70% der SchülerInnen gewählt (Bericht des Europarats, 2015 (3), S. 18).

TEIL II Eine empirische Untersuchung zur Plurizentrik des Deutschen im universitären Deutschunterricht in Tschechien

6 UNTERSUCHUNGSDESIGN

6.1 Entdeckungszusammenhang

Die vorliegende Untersuchung bettet sich in die im ersten Teil dargestellten variationstheoretischen, unterrichtspraktischen und sprachpolitischen Überlegungen ein. Wie wir gesehen haben, hat sich das Plurizentrikkonzept für die deutsche Sprache sowohl im Fachbereich der Angewandten Linguistik als auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache bereits vor mehr als 25 Jahren gegenüber einer monozentrischen Sichtweise weitgehend durchgesetzt. Die Vielfalt des deutschen Sprachraums ist durch mehrere Studien und nicht zuletzt mehrere Kodizes bereits sehr gut beschrieben worden. Auch für den Fremdsprachenunterricht wurden schon einige Empfehlungen dazu entwickelt, wie die Gemeinsamkeiten und die Vielfalt im deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden können. Dennoch ist das Konzept, wie vorliegende Untersuchungen etwa von Hägi (2006), Ransmayr (2006) oder Neuland (2006) zeigen, immer noch nicht in der Unterrichtspraxis angekommen. Diese Arbeit widmet sich dem Deutschunterricht in Tschechien auf universitärer Ebene, wo u.a. auch zukünftige Lehrpersonen für Grund- und Mittelschulen ausgebildet werden. In Tschechien wird das Deutsche aufgrund der Nähe und der wirtschaftlichen Beziehungen zu Deutschland und Österreich als wichtige Fremdsprache angesehen. Auch für das Deutsche als Minderheitensprache sind nicht zuletzt aufgrund der Europäischen Charta für Regional- und Minderheitensprachen einige wichtige Fördermaßnahmen vorhanden, die jedoch noch weiter vorangetrieben werden könnten.

Das Thema der Plurizentrik des Deutschen im universitären Deutschunterricht in Tschechien habe ich u.a. deshalb ausgewählt, weil ich neben Angewandter Linguistik auch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache studiere und im Rahmen meines Studiums im Wintersemester 2014/2015 an der Westböhmischen Universität Pilsen als Auslandspraktikantin des OeAD tätig war. Ich wollte diese Erfahrung mit meiner Masterarbeit in Angewandter Linguistik verknüpfen und habe mich daher für eine Untersuchung der Berücksichtigung der Plurizentrik des Deutschen im universitären

Deutschunterricht in Tschechien entschieden, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf jene Universitäten gelegt wurde, die AuslandspraktikantInnen und LektorInnen des OeAD empfangen. Als Praktikantin und Deutschlehrende mit österreichischem Deutsch als Erstsprache ist für mich die Frage, welches Deutsch vermittelt werden soll, von großer Bedeutung. Diese Untersuchung widmet sich der Frage, inwiefern die Plurizentrik des Deutschen von Deutschlehrenden und -lernenden an einigen ausgewählten tschechischen Universitäten (in Prag, Pilsen, Brünn und Liberec) relevant geschätzt wird.

Im Folgenden gehe ich auf die Forschungsfragen, Hypothesen, die Forschungsmethoden, und die Sampleauswahl dieser Untersuchung ein.

6.2 Forschungsfragen

Diese Arbeit soll die Frage beantworten, inwiefern die Plurizentrik im universitären Deutschunterricht an den ausgewählten Fakultäten in Tschechien berücksichtigt wird. Die Forschungsfragen lauten demnach:

1. Welches Normkonzept wird vermittelt?
(monozentrisches oder plurizentrisches Normkonzept)
2. Welche nationalen Varietäten werden vermittelt?
(deutschländisches, österreichisches und/oder Schweizer Standarddeutsch)
3. In Bezug auf welche Fertigkeiten werden nationale Varietäten vermittelt?
(rezeptive und/oder produktive Fertigkeiten)

6.3 Hypothesen

Ausgehend von den in Teil I beschriebenen theoretischen Grundlagen liegen der Untersuchung einige Annahmen zugrunde: Es wird davon ausgegangen, dass die Berücksichtigung der nationalen Varietäten im Unterricht in Verbindung steht mit dem Vorwissen über nationale Variation und nationale Varietäten, dem Kontakt zur deutschen Sprache und den Spracheinstellungen. Es wird außerdem angenommen, dass ein gewisser Kontakt zur deutschen Sprache und zu unterschiedlichen Varietäten des Deutschen besteht, da die Tschechische Republik an zwei deutschsprachige Länder mit unterschiedlichen Zentren angrenzt, die sich zudem beide sprachenpolitisch in mittel- und osteuropäischen Ländern engagieren. In vielen der untersuchten Universitäten und

Fakultäten sind neben LektorInnen des DAAD auch welche des OeAD und vielfach auch DaF-PraktikantInnen des OeAD anwesend. Der Kontakt zur deutschen Sprache betrifft jedoch nicht nur den Kontakt zu deutschsprachigen L1-SprecherInnen vor Ort, sondern auch Reisegewohnheiten, Zukunftspläne und Medienkonsum.

Das Vorwissen der Lehrenden spielt aufgrund ihrer Gestaltungsmacht im universitären Unterricht eine große Rolle (vgl. Kapitel 4.2). Auch das Vorwissen und Vorverständnis der Lernenden beeinflusst das Unterrichtsgeschehen, da neues Wissen immer an bereits bestehendes Wissen anknüpft. Ebenso beeinflussen Spracheinstellungen als affektive Filter das Sprachenlernen und -lehren.

Eine weitere Vorannahme ist, dass die Berücksichtigung der nationalen Varianten, so sie überhaupt thematisiert werden, nicht in allen sprachlichen Fertigkeitsbereichen gleichermaßen erfolgt. Krumm (2006), de Cillia (2006a), Muhr (1993; 2000) u.a. haben sich, wie aus Kapitel 4.2 hervorgegangen ist, immer wieder für eine Berücksichtigung aller nationalen Varianten im rezeptiven Bereich mit dem Ziel einer rezeptiven Varietätentoleranz ausgesprochen. Bei der Förderung der produktiven Fertigkeiten sind sich die ExpertInnen hingegen weniger einig. Ich gehe davon aus, dass diese Empfehlungen im Unterricht berücksichtigt werden und die Plurizentrik im rezeptiven Bereich eine größere Rolle spielt. Zusammengefasst lauten die Vorannahmen folgendermaßen:

1. Es gibt einen Kontakt zu unterschiedlichen nationalen Varietäten, weil es...
 - ... eine geographische Nähe zu Deutschland und Österreich gibt.
 - ... an den Universitäten OeAD-LektorInnen und DaF-PraktikantInnen gibt.

2. Die Berücksichtigung der nationalen Varietäten im Unterricht steht in Verbindung mit ...
 - ... dem Vorwissen.
 - ... dem Kontakt zur deutschen Sprache.
 - ... den Spracheinstellungen.

3. Die Berücksichtigung der Plurizentrik des Deutschen variiert je nach sprachlicher Fertigkeit. Im rezeptiven Bereich wird sie stärker beachtet.

6.4 Forschungsmethoden

Um ein (im Rahmen einer Masterarbeit) möglichst detailliertes Bild des universitären Deutschunterrichts bezüglich der Berücksichtigung der Plurizentrik zu erhalten, wurde im Sinne einer Daten- und Methodentriangulation (vgl. Meyring, 2001) sowohl eine Fragebogenerhebung unter Studierenden und DozentInnen als auch eine Lehrmaterialanalyse ausgewählter Unterrichtsmaterialien durchgeführt. Die Vorteile der Fragebogenerhebung liegen zum einen darin, mit vergleichsweise geringem Aufwand eine große Zahl an Betroffenen befragen zu können. Zum anderen eignete sich die Fragebogenerhebung für diese Untersuchung gut, da es darum ging, die persönliche Meinung und Einschätzung der DozentInnen und Studierenden zu erfahren. Auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass für die Befragten relevante Aspekte unberücksichtigt bleiben, so wird davon ausgegangen, dass die Befragung zu Einstellungen, Relevantsetzungen etc. eine Einschätzung darüber ermöglicht, inwiefern die Plurizentrik des Deutschen im Unterricht thematisiert wird, bzw. nach Wunsch der befragten Studierenden thematisiert werden sollte.

Die Fragebogenerhebung wird durch eine Lehrmaterialanalyse ergänzt. Die Lehrmaterialanalyse wurde in der Sprachunterrichtsforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache ab den 1970ern eingesetzt. Lehrwerke wurden als maßgebendstes, den Unterricht am stärksten beeinflussendes Medium erkannt (Barkowski, 1999, 13; Kast & Neuner, 1994, 8; Krumm, 1999, 119ff). Von einigen wurden sie sogar als „heimlicher“ oder „geheimer“ Lehrplan bezeichnet (Hacker, 1980, S. 7; Neuner, 2003, S. 400; Tönshoff, 1999, 227). Diese Einschätzung ist zurückzuführen auf die vielfältigen Funktionen von Lehrwerken (Ehlers, 2003) und deren Vermittlungsposition zwischen Curriculum und konkretem Unterrichtsgeschehen (Hacker, 1980; Neuner, 2003, 399; Krumm & Ohms-Duszenko, 2001; Rezat, 2010, 11). Für die Untersuchung dieses bedeutenden Mediums entstanden einige Analyseraster (vgl. Bolten, 1995; Funk, 2004; Kast & Neuner, 1994), um gängige Materialien auf ihre Qualität z.B. in Übereinstimmung mit dem Lehrplan und methodisch-didaktischen Grundsätzen zu prüfen oder einzelne Aspekte (z.B. Lehrstoffauswahl) zu analysieren und daraus Rückschlüsse auf den Unterricht zu ziehen. Sie können als Grundlage für die Erstellung eines eigenen Rasters herangezogen werden. Erste Impulse setzte das Mannheimer Gutachten aus dem Jahr 1977 (Engel, Halm, Krumm, Ortmann, Picht, Rall, Schmidt, Stickel, Vorderwülbecke & Wierlacher, 1981) oder das Analyseraster für Lehrwerke des Deutschen „für ausländische

Arbeiter“ von einem Team rund um Barkowski (Barkowski, Fritsche, Göbel, von der Handt, Harnisch, Krumm, Kumm, Menk, Nikitopoulos & Werkmeister, 1986). Darin wurden zwar linguistische Kriterien einbezogen, allerdings nicht bezüglich nationaler Standardvariation (Man bedenke, dass sich das Plurizentrikkonzept erst Ende der 1980er-Jahre durchgesetzt hat.). Regionale Aspekte des Deutschlernens wurden im Stockholmer Kriterienkatalog von Krumm u.a. (1985), sowie beim Brünner Kriterienkatalog von Eva Maria Jenkins (1997) thematisiert, und die Standardvariation schließlich ebenfalls einbezogen (Jenkins, 1997, S. 182-185). Für diese Untersuchung ist nicht zuletzt auch die Analyse von DaF-Lehrwerken von Sara Hägi (2006) wichtig. Sie liefert wesentliche Impulse für die Lehrmaterialanalyse im Rahmen dieser Masterarbeit.

Das Sample wird im nächsten Kapitel noch ausführlicher beschrieben. Bezüglich der Fragebogenerhebung und Lehrmaterialanalyse finden sich im Kapitel 6.3 und 6.4 weitere Informationen zur Operationalisierung der Forschungsfragen in der Gestaltung des Fragebogens und des Analyserasters (für die Lehrmaterialanalyse) sowie zur Auswertung der Daten.

6.5 Sample

Im Wintersemester 2014/2015 habe ich insgesamt 220 Fragebögen an Studierende von Master- und Bachelorstudiengängen (zwei Befragte haben ihren Studiengang nicht angegeben) und 28 Fragebögen an DozentInnen an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk Universität Brunn, der Wirtschaftlichen Fakultät und Pädagogischen Fakultät in Liberec, der Pädagogischen Fakultät der Westböhmischen Universität in Pilsen und der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität in Prag gesammelt. Die genaue Verteilung der ausgewerteten Fragebögen ist in der folgenden Tabelle ersichtlich.

Es wurden sowohl DozentInnen als auch Studierende befragt. Diese beiden Gruppen erhielten zwei unterschiedliche Fragebögen, die sich vielen Punkten deckten, sich aber in manchen auch unterschieden.

| Fakultät, Universität | Bachelor- Studierende | Master- Studierende | DozentInnen |
|--|----------------------------------|--------------------------------|--------------------|
| Pädagogische Fakultät, Westböhmische Universität Pilsen | 30 | 26 | 4 |
| Pädagogische Fakultät, Karlsuniversität Prag | 37 | 23 | 4 |
| Pädagogische Fakultät, Masaryk Universität Brünn | 34 | 0 | 15 |
| Wirtschaftsfakultät, Technische Universität Liberec | 21 | 29 | 4 |
| Pädagogische Fakultät, Technische Universität Liberec | 20 | 0 | 0 |
| gesamt | 142 | 78 | 28 |

Abbildung 5 Beschreibung des Samples der Fragebogenerhebung

Pilotiert wurde der Fragebogen am Vorstudienlehrgang in Wien. Um den Rücklauf der Fragebögen zu sichern, wurde die Erhebung ‚analog‘ durchgeführt und dann mithilfe des Statistikprogramms SPSS aufbereitet und ausgewertet. Die Operationalisierung der Forschungsfragen mittels Fragebogen wird in Kapitel 6.3 geschildert. Die Fragebögen können im Anhang eingesehen werden.

Wie bereits angesprochen, wurde im Sinne der Daten- und Methodentriangulation neben der Fragebogenerhebung auch eine Analyse der Lehrmaterialien vorgenommen. Die Analyse der Lehrmaterialien soll die Daten der Fragebogenerhebung ergänzen und einen weiteren Blickwinkel auf den universitären Deutschunterricht in Tschechien ermöglichen. Da an vielen Universitäten keine einheitlichen Lehrwerke für die Studierenden verwendet werden, sondern die Lehrpersonen ihre Materialien selbst herstellen, wurden die DozentInnen gebeten, mir beispielhafte Auszüge aus ihrem Material für die Analyse zukommen zu lassen. Daraus ergibt sich eine gewisse Einschränkung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse, die aber nicht umgangen werden konnte, da die DozentInnen wohl kaum dazu bereit wären, ihre gesamte, mühsam erarbeitete Materialsammlung ohne weiteres in fremde Hände zu geben.

Es wurden mir von sechs DozentInnen aus Prag, Pilsen und Brünn Lehrmaterialien für die Analyse zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wurden Lehrwerke, deren Verwendung im Fragebogen besonders häufig genannt wurde, analysiert. Die Befragten gaben u.a. an, folgendes Lehr- und Übungsmaterial zu verwenden:

- Becker, N. & Braunert, J. (2011). *Alltag, Beruf und Co.* Ismaning: Hueber
- Nekovářová A., Fliegler, D. (2003). *Alltagssprache Deutsch.* Pilsen: Fraus.
- Firnhaber-Sensen, U. & Rodi, M. (2009). *Deutsch im Krankenhaus.* München: Langenscheidt, Klett.
- Becker, N., Braunert, J. & Eisfeld, K.-H. (2000). *Dialog Beruf.* Ismaning: Hueber.
- Jenkins, E.-M., Clalüna, M., Fischer, R & Hirschfeld, U. (2006). *Dimensionen.* Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, M. & Schwalb, S. (2008). *em. neu. Hauptkurs.* Ismaning: Hueber.
- Ewers, H.-H. (2012). *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung.* Stuttgart: UTB GmbH.
- Volgnandt, G. & Volgnandt, D. (2009). *Exportwege.* Leipzig: Schubert Verlag. (Band 1-3).
- *Goethe-Vorbereitungsmaterialien*
- Müller, A. & Schlüter, S. (2013). *Im Beruf.* Ismaning: Hueber.
- Fandrych, Ch. & Tallowitz, U. (2007). *Klipp und Klar. Übungsgrammatik der deutschen Grammatik. Grundstufe Deutsch in 99 Schritten.* Stuttgart: Klett.
- Dreyer, H. & Schmitt, R. (1994). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik.* München: Verlag für Deutsch.
- Specht, F., Evans, S. & Pude, A. (2012). *Menschen.* Ismaning: Hueber.
- Daniels, A., Estermann, Ch., Köhl-Kuhn, R., Sander, I., Butler, E. & Tallowitz, U. (2007). *Mittelpunkt B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene.* Barcelona, Belgrad, Budapest u.a.: Klett.
- Berglová, E., Formánková, E. & Mašek, M. (2002). *Moderní gramatika němečiny.* Pilsen: Fraus.
- Hilpert, S., Robert, A., Schümann, A., Sprech, F., Gottstein-Schramm, B., Kalender, S. & Krämer-Kienle, I. (2010). *Schritte.* Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, M. & Schwalb, S. (2012). *Sicher B1+. Kursbuch.* Ismaning: Hueber.
- Dusilová, D., Kolocová, V., Brožiková, L., Goedert, R., Schneider, M., Vachalovská, L., Krüger, J. (2002). *Sprechen Sie Deutsch 4.* Nakladatelství: Polyglot.
- Prange, L. (1996). *44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Hueber.

- Kuhn, Ch. (2010). *Studio D. Die Mittelstufe*. Berlin: Cornelsen.
- Dallapiazza, R.-M., Jan, E. von, Blüggel, B., Schümann, A., Bosse, E. & Haberland, S. (2002). *Tangram*. Ismaning: Hueber.
- Aufderstraße, H., Bock, H., Müller, J. & Müller, H. (2005). *Themen aktuell*. Ismaning: Hueber.
- *ÖSD-Vorbereitungsmaterialien*
- *Phonetiktrainer*
- Macaire, D. & Nicolas, G. (2004). *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*. München: Klett.
- Höppnerová, V. (2002). *Wirtschaftsdeutsch für Fortgeschrittene*. Prag: Ekopress.
- Dallapiazza, R.-M. (2008). *Ziel*. Ismaning: Hueber.

Skripten:

- Geislerová, O. (2005). *Einführung in die Morphologie der deutschen Sprache*. Brno.
- Janíková, V. (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Brno.
- Peloušková, H. (2009). *Leitfaden zur deutschen Syntax*. Brno.

An Audio(visuellen)-Medien werden außerdem zum einen die CDs und DVDs verwendet, die den Lehrwerken (Sicher, Mittelpunkt, Wirtschaftsdeutsch für Fortgeschrittene, etc.) beigelegt sind, zum anderen die Materialien des Österreich Spiegel, Beiträge aus dem ORF oder Ö1, oder zu den Themenheften des Referats für Kultur und Sprache gehörendes (<http://www.kulturundsprache.at/>). Weiters werden eigene Seminarunterlagen, Sekundärliteratur, Grammatiken, Materialien der Deutschen Welle, Deutsch Perfekt, authentische Texte aus Neon, Adac oder Materialien aus dem Internet (z.B. youtube) und Zeitungsartikel (u.a. aus dem gesamten deutschen Sprachraum) eingesetzt, so die DozentInnen.

Einige der oben angeführten Lehrwerke hat bereits Sara Hägi (2006, S. 134ff) untersucht: Dimensionen, den Österreich Spiegel, Schritte, Tangram und Themen aktuell. Darin sei in Lehrbüchern sowie Lehrerhandreichungen häufig eine monozentrische Sichtweise vorzufinden, wobei Lehrwerken aus Deutschland häufig die deutschländische Standardvarietät (beispielsweise Themen aktuell (Hägi, 2006, S. 222ff)) und bei

österreichischen Materialien die österreichische Standardvarietät zugrunde liegt. Häufig ist die Plurizentrik des Deutschen nur wenig oder fehlerhaft thematisiert (Hägi, 2006, S. 227). Nur in der Lehrerhandreichung zum Lehrwerk Dimensionen finden sich umfassende explizite Informationen zu den Standardvarietäten (Hägi, 2006, S. 223). Varietäten werden nach Hägi (2006, S. 227) v.a. in Lehrmaterialien besprochen, die auf die ÖSD-Prüfung Zertifikat Deutsch vorbereiten (Tangram, Dimensionen, Themen aktuell etc.), ansonsten finden sie sich eher in Lehrmaterialien von österreichischen oder Schweizer AutorInnen (z.B. Österreich Spiegel), aber nicht in Lehrwerken deutscher Verlage. Meist herrscht eine monozentrische Sichtweise vor: Tangram verwendet die deutschländische Varietät unmarkiert. Beim Österreich Spiegel, einer vom Österreich Institut viermal im Jahr herausgegebenen Materialsammlung mit didaktisierten österreichischen Presstexten, kommen hingegen einige unmarkierte Austriazismen vor, auch wenn immer wieder der Status der österreichischen Standardvarietäten reflektiert wird. (Hägi, 2006, S. 136ff) In dem Lehrwerk Dimensionen werden Varianten zum Teil mithilfe von sogenannten DACH-Boxen besprochen, allerdings fehlt eine Markierung von Deutschlandismen in den Wort-SCHATZ-Listen (Hägi, 2006, S. 151). Die Unmarkiertheit von Deutschlandismen kann als typisch für DaF/DaZ-Lehrwerke betrachtet werden (vgl. Hägi, 2006, S. 180ff). Im Lehrwerk Themen aktuell werden Austriazismen und Helvetismen teilweise als Nonstandard-Varianten dargestellt (Hägi, 2006, S. 183ff). Zudem ist die Darstellung der Plurizentrik häufig additiv, wie beispielsweise im Lehrwerk Themen aktuell, aber es gibt auch integrative Darstellungen, wie im Lehrwerk Dimensionen (Hägi, 2006, S. 206ff), wobei jedoch teilweise Standard- und Nonstandard-Varietäten vermischt werden. Als positiv hervorzuheben ist, dass sich in vielen Lehrwerken (Themen aktuell, Tangram Österreich Materialien, Dimensionen etc.) explizite Sensibilisierungsübungen zur Plurizentrik finden (Hägi, 2006, S. 211ff). Hägi resümiert, dass in Lehrwerken „der plurizentrische Aspekt [...] nach wie vor wenig ernst genommen und sehr oberflächlich abgehandelt wird.“ Sie räumt weiter zwar ein, dass es „teilweise bereits sehr gute Ansätze und Aufgabenstellungen zur Varietätensensibilisierung gibt, genauso wie fundiertes Hintergrundwissen und umsetzbare, didaktische Hilfestellungen in Lehrerhandreichungen“, bemängelt aber, dass „dies [...] nicht selbstverständlich“ ist.

Für die Untersuchung in dieser Arbeit wurden die Lehrwerke ‚Mittelpunkt‘ und ‚em. neu‘ ausgewählt, da diese besonders oft genannt wurden. Zusätzlich wurden einige selbsterstellte, zur Verfügung gestellte Materialien der Lehrpersonen analysiert, darunter

etwa Skripten zu Lehrveranstaltungen zur Lexikologie (LEX1 und LEX 2) und Stilistik (STIL). Dafür wurde ein Analyseraster erstellt, der in Kapitel 6.7 vorgestellt wird. Zuerst wird auf die Operationalisierung der Forschungsfragen im Fragebogen eingegangen, dann werden einige Informationen zur Vorgehensweise bei der Auswertung bereitgestellt.

6.6 Gestaltung und Auswertung der Fragebögen

In diesem Kapitel werden die Fragen der Fragebögen jeweils den einzelnen Hypothesen zugeordnet, um Aufschluss über die Auswertung der Fragebögen zu geben. Außerdem möchte ich an dieser Stelle darauf verweisen, dass im Fragebogen nicht die in Kapitel 2.1 beschriebene Terminologie, sondern eher alltagssprachliche Bezeichnungen für die Beschreibung der Varietäten verwendet wurden, um die Fragen nicht zu suggestiv erscheinen zu lassen. Deutschländisches Deutsch wurde demnach als „deutsches Deutsch“ bezeichnet, neben Schweizer Standarddeutsch wurde auch „Schweizer Deutsch“ verwendet. Leider kann im Rahmen dieser Studie nicht festgestellt werden, welche sprachlichen Erscheinungsformen des Deutschen die Befragten unter diesen einzelnen Begriffen verstehen. Dazu wäre eine Studie mit anderer Fragestellung und anderem Design notwendig. Um die Definition der Begrifflichkeiten auf die hier relevante Definition einzuengen, fand sich in der Einleitung der Fragebögen folgender Hinweis:

Wichtig ist, dass es im Folgenden nicht um Dialekte geht, sondern um Standarddeutsch. Wenn nun von österreichischem, deutschem oder Schweizer Deutsch gesprochen wird, ***denken Sie bitte etwa an die Sprache, die Sie in wissenschaftlichen Artikeln lesen, die von Nachrichtensprechern gesprochen, oder die auf der Universität verwendet wird.***

Die Studierenden wurden vor dem Ausfüllen des Fragebogens zusätzlich mündlich auf diese Definition hingewiesen. Damit wird im Rahmen dieser Studie davon ausgegangen, dass die Interpretation der für diese Untersuchung relevanten Variation hinreichend eingengt wurde. Im Folgenden gehe ich auf die Operationalisierung der Forschungsfragen und Hypothesen im Fragebogen ein und beschreibe die Fragegestaltung. Die erste Hypothese lautet folgendermaßen: Die Relevantsetzung der nationalen Varietäten variiert abhängig von den Spracheinstellungen, von den (zu erwartenden) Kontakten zu deutschsprachigen Personen u.a. aufgrund der Reisegewohnheiten und Zukunftspläne, vom Medienkonsum und von den Interessen und

Vorkenntnissen. Ich werde nun die Umsetzung dieser Hypothese im Fragebogendesign schildern, und auf die einzelnen Indikatoren nacheinander eingehen. Der erste Indikator, der hier behandelt wird, sind die Spracheinstellungen. Die folgende Frage zielt auf die Einschätzung der Korrektheit der Standardvarietäten ab. Wird der Duden oder Wahrig angegeben, so wird davon ausgegangen, dass die deutschländische Varietät als korrekter betrachtet wird als die österreichische und umgekehrt:

Wo schlagen Sie nach, wenn Sie sich beim Schreiben in Deutsch nicht sicher sind?

(Mehrfachnennungen möglich)

Duden

Wahrig

Österreichisches Wörterbuch

andere: _____

Für die DozentInnen wurde diese Frage folgendermaßen formuliert:

Welche Nachschlagewerke empfehlen Sie Ihren Lernenden? (Mehrfachnennungen möglich)

Duden

Wahrig

Österreichisches Wörterbuch

andere: _____

Zur Erhebung der Spracheinstellungen wird darüber hinaus ein Polaritätsprofil zum deutschländischen und zum österreichischen Standarddeutsch verwendet. Polaritätsprofile sind in der Einstellungsforschung ein übliches Mittel, Einstellungen in verschiedener Hinsicht zu erheben. Zu einem adjektivischen Gegensatzpaar wird auf einer metrischen Skala assoziativ Stellung genommen. (Atteslander, 2000, S. 247) Bei der Konstruktion des Polaritätsprofils wurde darauf geachtet, die Position von negativ und positiv assoziierten Adjektiven zu durchmischen. Auch die Reihenfolge der Adjektivpaare wurde bei den beiden Polaritätsprofilen zum deutschländischen Deutsch und zum österreichischen Deutsch variiert, sodass die Fragestellung nicht zum automatisierten Ausfüllen verleitet. Zusätzlich zu den deutschen Ausdrücken wird eine Übersetzung ins Tschechische bereitgestellt, um Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen. Die Frage zum deutschländischen bzw. österreichischen Deutsch lautet bei Studierenden wie DozentInnen folgendermaßen:

Wie wirkt das in Deutschland gesprochene Standarddeutsch auf Sie? Bitte kreuzen Sie auf der Skala den Wert an, der am ehesten zutrifft.

bzw. für das österreichische Deutsch:

Wie wirkt das in Österreich gesprochene Standarddeutsch auf Sie? Bitte kreuzen Sie auf der Skala den Wert an, der am ehesten zutrifft.

Die Adjektivpaare, die zur Verfügung stehen waren folgende:

| | | | | |
|---------------|---------------|---------------------------------|-------------|-------------|
| ošklivý | hässlich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | schön | pěkný |
| staromoderní | altmodisch | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | modern | moderní |
| korekní | korrekt | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | inkorrekt | nekorektní |
| zdovřilý | höflich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | unhöflich | nezdovřilý |
| strojený | künstlich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | natürlich | normalní |
| přijemný | angenehm | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | unangenehm | nepřijemný |
| hloupý | dumm | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | intelligent | inteligentí |
| bezprostřední | direkt | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | indirekt | oblisný |
| hrubý | derb | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | elegant | uhlazený |
| rychlý | schnell | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | langsam | pomalú |
| nesympatický | unsympathisch | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | sympathisch | sympatický |
| přísný | hart | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | weich | jemný |

Neben den Spracheinstellungen wird auch der (erwartbare) Kontakt zur deutschen Sprache als Faktor für die Relevantsetzung betrachtet. Diesbezüglich werden die Studierenden und Lehrenden zum einen nach ihren Reisegewohnheiten und Zukunftsplänen gefragt. Die Fragen zu den Reisegewohnheiten bzw. zu den Zukunftsplänen lauten folgendermaßen:

Waren Sie bereits in einem deutschsprachigen Land?

bzw.

Planen Sie in Zukunft einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land?

Nein.

Ja. → Bitte geben Sie folgende Daten an:

Land: _____ Bundesland/Kanton: _____

Zweck (z.B. Reise, Besuch, Arbeit,...): _____

Durchschnittlicher Zeitraum: O ein Tag bis eine Woche O 1 Monat bis 6 Monate
 O 2 Wochen bis 3 Wochen O 7 Monate bis 1 Jahr
 O mehr

Zum anderen wird auch der Kontakt zu deutschen ErstsprachlerInnen und zum Konsum deutschsprachiger Medien nachgefragt:

| Kreuzen Sie bitte an: Wie häufig haben Sie Kontakt zu deutschsprachigen Personen... | mehrmals in der Woche | mehrmals im Monat | mehrmals im Jahr | seltener | nie |
|--|-----------------------|-------------------|------------------|----------|-----|
| <input type="radio"/> ... aus Deutschland? | | | | | |
| <input type="radio"/> ... aus Österreich? | | | | | |
| <input type="radio"/> ... aus der Schweiz? | | | | | |

Welche deutschsprachigen Medien verwenden Sie privat? Bitte geben Sie möglichst genau an, welche Medien Sie verwenden. (Mehrfachnennungen möglich)

keine

Zeitungen: _____

Zeitschriften/Magazine: _____

Bücher: _____

Videos/Filme: _____

TV-Programme: _____

Als weiterer Faktor für die Relevantsetzung der Plurizentrik wird das Interesse der Studierenden und DozentInnen an diesem Thema angenommen. Zum Interesse der Studierenden an der Vermittlung von Plurizentrik wird folgende Frage gestellt:

Wie stark sollen die standardsprachlichen Unterschiede des Deutschen zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz im Unterricht angesprochen werden?

gar nicht angesprochen.

eher nicht angesprochen.

weiß nicht

eher angesprochen.

sehr angesprochen.

DozentInnen werden mit folgender Frage gebeten, die Relevanz der nationalen Varietäten in ihrem Unterricht einzuschätzen. Sie werden auch um eine Begründung dieser Einschätzung gebeten:

Wie relevant sind folgende Varietäten in Ihrem Unterricht? Kreuzen Sie an!

| | gar nicht relevant | eher nicht relevant | eher relevant | sehr relevant |
|--------------------------|--------------------|---------------------|---------------|---------------|
| Deutsches Deutsch | | | | |
| Österreichisches Deutsch | | | | |
| Schweizer Deutsch | | | | |
| andere: | | | | |

Wie angesprochen, gehe ich davon aus, dass der Wunsch nach der Thematisierung der nationalen Varietäten bzw. deren Relevantsetzung eng damit verknüpft ist, welche Vorkenntnisse Studierende und Lehrende haben. Die Vorkenntnisse über die nationalen Varietäten der deutschen Sprache werden bei Studierenden und Lehrenden gleichermaßen einerseits mit einer Frage zum Bewusstsein über Unterschiede in den sprachlichen Teilbereichen erfragt, andererseits auch mit der Angabe der Erstsprache und der Lerndauer des Deutschen. Je mehr Teilbereiche angekreuzt werden, desto mehr Vorwissen über die standardsprachliche Variation ist vorhanden. Wenn die Befragten deutsche ErstsprachlerInnen sind, so ist ebenfalls anzunehmen, dass sie über die Varietäten zu einem gewissen Ausmaß Bescheid wissen, besonders jene aus Österreich und der Schweiz. Bei jenen mit anderen Erstsprachen ist anzunehmen, dass die Kenntnisse zur Variation mit der Lerndauer zunehmen. Folgende Fragen werden sowohl Studierenden als auch Lehrpersonen gestellt:

Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede zwischen der deutschen Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz?

Nein

Ja → *in welchen Bereichen?
(Mehrfachnennungen
möglich)*

Phonetik: _____

Wortbildung: _____

Lexik: _____

Grammatik: _____

Orthographie: _____

Gesprächsverhalten: _____

andere: _____

Muttersprache/n:

Deutsch (in Deutschland)

Tschechisch

Deutsch (in Österreich)

sonstige: _____

Deutsch (in der Schweiz)

Deutsch (in Tschechien)

Wenn Deutsch nicht Ihre Muttersprache ist, wo haben Sie Deutsch gelernt?

- Mateřská škola Elementarbereich
- Základní škola Primarstufe und Sekundarstufe I
- Střední škola Sekundarstufe II
- Vysoká školy Hochschulstudium
- andere: _____

Bei Studierenden findet sich zu den Vorkenntnissen auch die folgende Frage:

| Bitte kreuzen Sie an: Wie viel wissen Sie über... | viel | etwas | weiß nicht | wenig | gar nichts |
|--|------|-------|------------|-------|------------|
| ...das deutsche Deutsch | | | | | |
| ...das österreichische Deutsch | | | | | |
| ...das Schweizer Deutsch | | | | | |

Bei DozentInnen wird die Frage stattdessen so gestellt:

In meiner Ausbildung wurden standardsprachliche Unterschiede im Deutschen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz...

- ...gar nicht thematisiert.
- ... wenig thematisiert.
- ... etwas thematisiert.
- ... viel thematisiert.

Neben diesen Einflussfaktoren wird auch angenommen, dass die Berücksichtigung der Varietäten nach Fertigungsbereichen variiert. Wie in Kapitel 4 ausführlich besprochen wurde, gibt es die Empfehlung, die Varietäten vor allem im rezeptiven Bereich zu fördern und eine Varietätentoleranz zu entwickeln. Im produktiven Bereich wird hingegen häufiger das Lehren v.a. einer nationalen Varietät empfohlen. Hinsichtlich dieser Hypothese unterschieden sich die Fragen für Studierende und Lehrende. Die Studierenden sollen angeben, welche Varietät/en sie in welchen Fertigungsbereichen erlernen wollen und dies begründen:

| Bitte kreuzen Sie an: Welches Deutsch wollen Sie in folgenden Bereichen lernen? (Mehrfachnennungen möglich) | Deutsches Deutsch | Österreich -isches Deutsch | Schweizer Standard-deutsch | anderes |
|--|-------------------|----------------------------|----------------------------|---------|
| Sprechen | | | | |
| Schreiben | | | | |
| Hörverstehen | | | | |
| Leseverstehen | | | | |

DozentInnen werden um eine detailliertere Auskunft gebeten. Sie sollen einerseits angeben, welche Varietät/en in Prüfungen zu produktiven Fertigkeiten erlaubt wird, andererseits welche Lehrmaterialien sie im Unterricht und bei Prüfungen verwenden. Sie werden diesbezüglich auch um Begründungen ihrer Angaben gebeten. Die Fragen für DozentInnen lauten:

| Welches Deutsch sollen die Lernenden bei Prüfungen in folgenden Bereichen verwenden? Bitte kreuzen Sie an! (Mehrfachnennungen möglich) | Deutsches Deutsch | Österreichisches Deutsch | Schweizer Standarddeutsch | anderes | Weiß nicht |
|---|-------------------|--------------------------|---------------------------|---------|------------|
| Sprechen | | | | | |
| Schreiben | | | | | |

| Welche Texte verwenden Sie wann? Bitte kreuzen Sie an! (Mehrfachnennungen möglich) | | im Unterricht | in Prüfungen | Gar nicht |
|---|---|---------------|--------------|-----------|
| 1a | Ich verwende <i>Lesetexte</i> aus <u>Deutschland</u> | | | |
| 1b | Ich verwende <i>Hörtexte</i> mit deutschen SprecherInnen | | | |
| 1c | Ich verwende <i>Filme</i> mit deutschen SprecherInnen | | | |
| 2a | Ich verwende <i>Lesetexte</i> aus <u>Österreich</u> | | | |
| 2b | Ich verwende <i>Hörtexte</i> mit österreichischen SprecherInnen | | | |
| 2c | Ich verwende <i>Filme</i> mit österreichischen SprecherInnen | | | |
| 3a | Ich verwende <i>Lesetexte</i> der <u>Schweiz</u> | | | |
| 3b | Ich verwende <i>Hörtexte</i> mit Schweizer SprecherInnen | | | |
| 3c | Ich verwende <i>Filme</i> mit Schweizer SprecherInnen | | | |
| 4_sonst | andere: | | | |

Neben dieser Frage zum authentischen Material im Unterricht gibt es für DozentInnen zum Lehrmaterial noch weitere Fragen. Diese Fragen dienen als Grundlage für die Analyse der Lehrmaterialien:

Welches Lehrmaterial verwenden Sie? Bitte geben Sie möglichst genau an, welches Material Sie verwenden (AutorIn, HerausgeberIn, Titel).

O Lehrbuch: _____

O Übungsbuch: _____

O Skripten: _____

O CD/DVD: _____

O anderes: _____

Verwenden Sie Materialien, in denen Unterschiede zwischen dem deutschen Deutsch, dem österreichischen Deutsch und/oder dem Schweizer Deutschen thematisiert werden?

O Nein.

O Ja. → *Sind Sie bereit, mir ein Beispiel aus diesem Material zukommen zu lassen?*

O Nein.

O Ja. → *Bitte tragen Sie sich in die Liste ein. Ich werde per Mail auf Sie zurückkommen.*

!!! Die Materialien werden nicht veröffentlicht, sondern ausschließlich zu Forschungszwecken in meiner Masterarbeit verwendet. Die Materialien werden anonymisiert besprochen. !!!

Neben den Unterrichtsmaterialien und den Einstellungen der Lehrenden und Lernenden, so eine weitere Hypothese, bildet sich die Relevanzsetzung der Plurizentrik im Korrekturverhalten der DozentInnen ab. Sie werden daher gebeten einen Text zu korrigieren, dem ein Ausschnitt aus dem Buch ‚Ende gut, gar nichts gut‘ von Renate Welsh zugrunde liegt, in den aber noch weitere Austriazismen eingearbeitet wurden. Der Ausschnitt stammt aus dem Deutsch als Erstsprache-Lehrwerk ‚Treffpunkt Deutsch 3‘ (Figl, Natter & Schäfer, 2011, S. 36). Der Originaltext lautet folgendermaßen:

Endlich steckte sie den Kopf herein. „Ich geh jetzt. Denk daran, dass du morgen Englischschularbeit hast. Lies wenigstens alles noch einmal durch, am besten laut, dann behältst du es besser.“ „Ja, Mama.“ Sie lächelte ihm zu. Ihre Absätze klapperten im Treppenhaus. Die Hintertür zum Laden fiel zu.

August wartete noch einen Augenblick: Vorgestern war sie zurückgekommen, weil sie ihr Taschentuch vergessen hatte. Er holte den Plastikbeutel mit den Schulbrotten unter dem Schreibtisch hervor, ging in die Küche, packte ein Stück Kuchen ein, Äpfel, zwei Müsliriegel, eine dicke Schnitte Brot. Er wischte die Krümel mit dem Handrücken weg. Schokolade!

Konstantin hatte Schokolade verlangt. Es gab keine in der Lade. August ging ins Zimmer, suchte in der Anrichte. Eine Kerze fiel heraus, rollte über den Boden. August lief in die Küche zurück, nahm einen Becher Fruchtjoghurt aus dem Kühlschrank. Ob er auch Marmelade aus der Speisekammer nehmen sollte?

Es war schon so spät. (Welsh, 1994 zit. n. Figl, Natter & Schäfer, 2011, S. 36)

Im Originaltext finden sich ein Austriazismus (*Schularbeit*) und zwei Deutschlandismen (*Treppenhaus*, *Beutel*). Über die geringe Anzahl der Austriazismen bzw. über das Vorkommen von Deutschlandismen lässt sich nur spekulieren. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass das Buch in einem deutschen Verlag erschienen ist und so vermutlich von einer Lektorin bzw. einem Lektor mit deutschländischem Deutsch als Erstsprache bearbeitet wurde. Es könnte auch sein, dass Renate Welsh persönlich sich in

manchen Fällen aufgrund der Dominanz des deutschländischen Deutsch daran orientiert, und so Austriazismen vermeidet und Deutschlandismen einfließen lässt. (vgl. Kapitel 2.3). Der überarbeitete Text enthält 27 Austriazismen aus den Bereichen Syntax (4), Morphologie (9), und Lexik (14):

| | ÖD | DD/ SD/ Gesamtdeutsch | Beschreibung: |
|-----|--|--|---|
| 1. | die Mama | Mama | <u>Syntax</u> : Verwendung von Eigennamen mit Artikeln |
| 2. | Schularbeit | Klassenarbeit | <u>Lexik</u> |
| 3. | einen Dreier | eine Drei | <u>Morphologie</u> : substantivierte Ordinalzahlen werden mit dem Suffix /-er/ gebildet; männliches Genus |
| 4. | AHS | Gymnasium | <u>Lexik</u> |
| 5. | Aufnahmsprüfung | Aufnahmeprüfung | <u>Morphologie</u> : Fugenmorphem /-s-/ statt /-e/ |
| 6. | Stiegenhaus | Treppenhaus | <u>Lexik</u> |
| 7. | Trafik | Kiosk | <u>Lexik</u> |
| 8. | Auf vergessen etw. | etw. vergessen | <u>Syntax</u> : Rektion eines Präpositionalobjekts |
| 9. | färbig | farbig | <u>Morphologie</u> : Umlaut |
| 10. | Sackerl | Tüte | <u>Lexik</u> |
| 11. | Jause | Brotzeit | <u>Lexik</u> |
| 12. | Pölster | Polster | <u>Morphologie</u> : Pluralbildung mit Umlaut |
| 13. | Semmerl | Brötchen | <u>Lexik</u> |
| 14. | Bröseln | Brösel | <u>Morphologie</u> : Pluralbildung mit –n-Suffix |
| 15. | Jänner | Januar | <u>Lexik</u> |
| 16. | jüngst | kürzlich | <u>Lexik</u> |
| 17. | in der Nacht von Samstag auf Sonntag | in der Nacht von Samstag zum Sonntag | <u>Syntax</u> |
| 18. | neuerlich | erneut | <u>Lexik</u> |
| 19. | mitnehmen hätte können | hätte mitnehmen können | <u>Syntax</u> : Position von verbalen Elementen im Endfeld |
| 20. | Kästen | Kasten | <u>Morphologie</u> : Pluralbildung mit Umlaut |
| 21. | Stückerl | Stückchen | <u>Morphologie</u> : Diminutiva mit Suffix /-erl/ (Grenzfall des Standards) |
| 22. | Eiskasten | Kühlschrank | <u>Lexik</u> (Grenzfall des Standards; veraltet) |
| 23. | weilers | weiter | <u>Morphologie</u> |
| 24. | ein Joghurt (n.) | einen Joghurt(m.) | <u>Morphologie</u> : Genus – A und C: neutrum/ D: maskulin |
| 25. | sich ausrasten | sich ausruhen | <u>Lexik</u> |
| 26. | Haube | Mütze | <u>Lexik</u> |
| 27. | sich verkühlen | sich erkälten | <u>Lexik</u> |

Die DozentInnen wurden gebeten, den modifizierten Text zu korrigieren und ihre Alternativvorschläge über die korrigierten Textteile zu schreiben:

Bitte korrigieren Sie den folgenden Text. Falls Sie andere Formulierungsvorschläge haben, unterstreichen Sie bitte die Textstelle und schreiben Ihren Vorschlag darüber.

1 Endlich schaute die Mama ins Zimmer: „Ich geh jetzt. Denk daran, dass du morgen
2 Schularbeit hast. Du musst einen Dreier bekommen, damit du in der AHS zur
3 Aufnahmeprüfung zugelassen wirst.“ „Ja, Mama.“ Sie lächelte ihm zu. Ihre Absätze
4 klapperten im Stiegenhaus. Die Hintertür der Trafik fiel zu. Peter wartete noch ein
5 wenig. Vorgestern war sie zurückgekommen, weil sie auf ihren blaufärbigen
6 schal vergessen hatte. Er holte das Sackerl mit der Jause hervor, das er unter den
7 Pölstern versteckt gehabt hatte. Dann ging er in die Küche, packte ein Semmerl von
8 gestern ein, und schnitt dazu noch eine dicke Schnitte Brot herunter. Er wischte die
9 Bröseln mit dem Handrücken weg. Schokolade!
10 Konstantin hatte ihn schon im Jänner und erst jüngst in der Nacht von Samstag auf
11 Sonntag neuerlich gefragt, ob er ihm Schokolade mitnehmen hätte können. Peter
12 suchte in den Küchenkästen, fand aber nichts. Dann fiel ihm ein, dass noch ein
13 im Eiskasten lag. Dort fand er weiters noch ein Jogurt, das er eilig mit in die Tasche
14 stopfte. Peter warf einen Blick auf die Uhr. Es war schon spät. Jetzt durfte er sich
15 nicht mehr ausrasten! Bevor Peter ins Freie stürzte, griff er noch nach seiner Haube,
16 schließlich wollte er sich in der kalten Luft nicht verkühlen ...

Mithilfe dieser Fragen sollen die Hypothesen überprüft und aus den Antworten die Relevanz der Plurizentrik im Unterricht abgeleitet werden. Die Fragebögen werden deskriptiv statistisch mithilfe des Statistik-Programms SPSS ausgewertet. Der Großteil der Daten ist nominaler oder ordinaler Natur, daher werden vor allem Häufigkeiten erhoben.

6.7 Lehrmaterialanalyse

Aus den oben geschilderten Grundlagen und der Lehrmaterialanalyse Hägis (2006; vgl. Kapitel 6.2) gehen für die Lehrmaterialanalyse einige Aspekte hervor, die in dieser Arbeit genauer geprüft werden. Die Lehrmaterialien ‚em‘, ‚Mittelpunkt‘ und einige zur Verfügung gestellte Materialien der Lehrpersonen wurden anhand folgender Fragen evaluiert:

1. Welches Normkonzept wird transportiert? (monozentrisches oder plurizentrisches Normkonzept)
2. Wie und in welchem Umfang wird die Plurizentrik thematisiert (additiv oder integrativ)?
3. Gibt es eine explizite Thematisierung der Plurizentrik? Wenn ja, in welcher Form? (Wortschatzlisten, Grammatikübersicht, Rechtschreibregeln, etc.)
4. Welche Termini werden zur Beschreibung der nationalen Varietäten verwendet?
5. Welche Standardvarietät bildet die Grundlage? Gibt es deutschländische, österreichische und/oder Schweizer Texte, die nicht als solche gekennzeichnet sind?
6. Welche nationalen Varianten kommen vor? (im den unterschiedlichen linguistischen Bereichen: Phonetik, Morphologie, Lexik, Syntax, Pragmatik, Orthographie)
7. Gibt es Beispiele für eine fehlerhafte Darstellung?

Bei der zweiten Frage wurden landeskundliche Hinweise auf amtlich deutschsprachige Länder ausgewertet. Damit soll erhoben werden, welches Bild von Normalität gezeichnet wird und wie der sprachliche Kontext ausgestaltet ist. Denn anhand der Qualität und Quantität der landeskundlichen Verweise wird darauf geschlossen, was als relevanter Kontext und so als wichtige nationale Varietät angenommen wird. Als landeskundlicher

Verweis gilt dabei alles, was über die Sprache hinausgeht und auf die Topographie, Brauchtum etc. referiert. In integrativer Form werden kulturelle, topographische, wirtschaftliche, touristische u.a. Aspekte im Fremdsprachenunterricht in einen sinnhaften, spezifischen Kontext eingebunden. Sofern sich der Kontext nach deutschsprachigen Ländern differenzieren lässt, wird er in dieser Analyse berücksichtigt.

Diese Fragen erlauben eine Einschätzung der Lehrmaterialien hinsichtlich der Forschungsfrage, welches Normkonzept und welche Varietäten vermittelt werden. Die Ergebnisse ergänzen die Daten der Fragebogenerhebung und ermöglichen es somit, ein genaueres Bild des universitären Deutschunterrichts zu zeichnen. Der Analyseraster kann im Anhang eingesehen werden.

7 ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENERHEBUNG

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit den in Kapitel 6 aufgestellten Hypothesen und Forschungsfragen in Beziehung gesetzt und auf der Grundlage der in Kapitel 2 bis 5 dargestellten theoretischen Überlegungen interpretiert. Zuerst soll der Frage nachgegangen werden, wie relevant die Varietäten eingeschätzt werden. Das gibt zum einen Aufschluss darüber, ob eher ein mono- oder plurizentrisches Normkonzept vermittelt wird, und zum anderen, welche Varietät/en bevorzugt vermittelt wird/werden. Im Anschluss wird auf einzelne Einflussfaktoren (Vorkenntnisse, Spracheinstellungen und Kontakt zur deutschen Sprache) eingegangen.

7.1 Relevantsetzung der Varietäten

In diesem Kapitel gehe ich zuerst auf die Einschätzung der DozentInnen und dann auf die der Studierenden ein. Aus der Befragung der DozentInnen geht hervor, dass die deutschländische Varietät am wichtigsten zu sein scheint. Auf die Frage, wie relevant sie das deutschländische Deutsch einschätzen, geben die meisten DozentInnen (51,1%) an, dass deutsches Deutsch ‚sehr relevant‘ sei, bezüglich der österreichischen und der Schweizer Varietät wird ‚eher nicht relevant‘ am häufigsten angekreuzt (österreichisches Deutsch: 39%; Schweizer Deutsch: 50%). EinE DozentIn thematisiert neben den Standardvarietäten im Unterricht auch die Umgangssprache und die Dialekte – nach eigenen Angaben aber reflektiert, sodass keine Verwechslungsgefahr zwischen Nonstandard- und Standardvarietäten entsteht. Zwar schätzen sechs Lehrpersonen sowohl das deutsche Deutsch als auch das österreichische Deutsch als ‚sehr relevant‘ ein und zwei Personen geben bei allen Varietäten ‚sehr relevant‘ an, allerdings kreuzen auch vier von insgesamt achtundzwanzig Personen bei allen Varietäten ‚eher nicht relevant‘ an. Obwohl die Varietäten theoretisch prinzipiell gleichwertig definiert werden, zeigt sich in den Angaben der Lehrpersonen eine klare Hierarchie: Ihren Einschätzungen zufolge steht deutsches Deutsch an erster Stelle vor der österreichischen und der Schweizer Standardvarietät.

Als Gründe für die deutliche Relevantsetzung der deutschländischen Varietät geben die DozentInnen wirtschaftliche Beziehungen und die geographische Lage (von Lehrpersonen in Brünn auch als Grund für die Relevanz des österreichischen Deutsch) an.

Auch die zahlenmäßige Überlegenheit der deutschen SprecherInnen und historische Gründe werden genannt. Damit werden ähnliche Begründungen angegeben, wie bei Clyne (2005, S. 297) für D-Varietäten beschrieben werden (vgl. Kapitel 2.3). Daneben wird angesprochen, dass in den meisten Materialien deutschländisches Deutsch verwendet wird (mehr zu den Materialien in Kapitel 8).

Es wird außerdem mehrfach eingeräumt, dass es den Studierenden egal sei, und dass es (in den jeweils unterrichtenden Fächern und dem Sprachniveau der Studierenden) Wichtigeres gäbe. Eine Person gibt auch Zeitmangel als Grund an. Auf die Wünsche der Studierenden komme ich noch zu sprechen. Zuvor soll darauf hingewiesen werden, dass die Lehrpersonen nach eigenen Angaben im Unterricht vielfach von derjenigen Varietät ausgehen, die sie selbst verwenden und gelernt haben (etwa bei Fortbildungen des Goethe-Instituts, des DAAD, oder OeAD, etc.), bei einigen ist das die deutschländische Varietät, bei anderen auch die österreichische. EinE österreichischeR ErstsprachlerIn gibt beispielsweise an, dass sie bzw. er selbst „gar nicht drum herum“ komme, sich mit der Plurizentrik und dem österreichischen und deutschländischen Deutsch auseinanderzusetzen, dass sie bzw. er aber zu wenig über das Schweizer Standarddeutsch wisse, um dieses adäquat berücksichtigen zu können. Auf die Vorkenntnisse der DozentInnen und der Studierenden komme ich noch in Kapitel 7.2 zu sprechen. Dennoch wird schon hier die Notwendigkeit der Sensibilisierung und Informierung von angehenden LehrerInnen für bzw. über die Plurizentrik des Deutsch mehrfach angedeutet. Die Relevanz der nationalen Varietäten lässt sich weiters anhand der Antworten zur Frage ableiten, welche Varietät/en die Studierenden nach Ansicht der DozentInnen bei Prüfungen verwenden sollen. Diese legen ebenfalls nahe, dass ein Plurizentrikbewusstsein mit mehreren gleichwertigen nationalen Varietäten in Ansätzen ausgebildet ist: Neun Personen (d.h. 33,33% der DozentInnen (bei 27 gültigen Fällen)) kreuzen bezüglich der Sprechfertigkeit alle drei Varietäten an, ausschließlich ‚deutsches Deutsch‘ wählen hingegen zehn DozentInnen (37,037%). Auch beim Schreiben sind es neun Fälle (von insges. 28 gültigen Fällen), die alle drei Varietäten in der Verwendung bei Prüfungen für zulässig erklären - genauso viele geben nur ‚deutsches Deutsch‘ an. Als Begründung dafür wird angegeben, dass es egal sei, welche Varietät/en die Lernenden verwenden, solange sie sinnvolle oder kohärente Äußerungen (schriftlich oder mündlich) produzieren. Weiter führen einige DozentInnen an, dass alle Varianten gleichwertig und richtig seien, da das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist. Angemerkt wird auch, dass nur eine sehr geringe Anzahl an Studierenden mehrere Varietäten verwendet,

nämlich nur diejenigen, die sich länger in einer entsprechenden Region aufgehalten haben (d.h. abhängig von ihrer linguistischen Biographie) – wobei es zum Schweizer Standarddeutschen nur wenig Kontakt gäbe und es daher nicht verwendet würde, so einE DozentIn. Daneben wird einerseits darauf hingewiesen, dass die Lernenden in der Lage sein sollten, Unterschiede zu erkennen, andererseits, dass die Varietäten auch vermischt werden dürfen, weil dies deutsche ErstsprachlerInnen ebenso täten.

Jene zehn DozentInnen, die angeben, dass (allein) ‚deutsches Deutsch‘ verwendet werden soll, nennen als Gründe (ähnlich wie bei der vorherigen Frage) u.a. die geographische Nähe des Lernorts zu Deutschland (z.B. Liberec), die wirtschaftlichen und touristischen Beziehungen, die quantitative Überlegenheit des deutschländischen Deutschs bezüglich der SprecherInnenanzahl und die Gestaltung der verwendeten Lehrmaterialien. Einige meinen außerdem, dass deutschländisches Deutsch das (einzige) Standarddeutsch sei („Es geht um Standarddeutsch.“; „Es ist die Standardsprache.“). Eine Dozentin bzw. ein Dozent gibt an, dass zwar „grundsätzlich [...] ja alle drei Varianten offiziell gültig“ seien, meint aber weiter, dass sie bzw. er bei der Schreibfertigkeit die deutschländische Variante bevorzuge, „weil die anderen beiden eventuell als ‚Fehler‘ wahrgenommen werden könnten.“ Das deutschländische Deutsch wird hier also als korrektere Varietät empfunden (Zu den Einstellungen bezüglich der Korrektheit der Varietäten und anderen Spracheinstellungen komme ich in Kapitel 7.4).

Zusammengefasst dominiert im produktiven Bereich die deutschländische Varietät nach Einschätzung der DozentInnen über die A-Varietäten (vgl. Kapitel 2.3), besonders über das Schweizer Standarddeutsch. Dies ist jedoch, wenn man die Empfehlungen der ExpertInnen bedenkt (vgl. Kapitel 4.2) erwartbar. Die Empfehlung, dass produktiv nur eine Varietät und rezeptiv alle Varietäten vermittelt werden sollen, wird von einer bzw. einem Befragten sogar selbstständig ergänzt. Die Empfehlungen scheinen also teilweise bekannt zu sein.

Bezüglich der rezeptiven Fertigkeitsbereiche werden die DozentInnen um Auskunft über ihre Textauswahl im Unterricht und in Prüfungen gebeten. Während im Unterricht bei Lese- und Hörverstehen Texte aus Österreich dominieren, zeigt sich bei der Textverwendung in Prüfungen eine Dominanz des deutschländischen Deutsch. Texte aus der Schweiz werden auffällig weniger oft im Unterricht und in Prüfungen eingesetzt – sie werden vielmehr am häufigsten ‚gar nicht‘ verwendet.

| | (nur) im Unterricht | | | in Prüfungen | | | gar nicht | | |
|--------------------------|----------------------------|---------------|------------|---------------------|---------------|-------------|------------------|---------------|-------------|
| | Lese- texte | Hör- texte | Filme | Lese- texte | Hör- texte | Filme | Lese- texte | Hör- texte | Filme |
| Texte aus Deutschland | 4 14,3% | 4 14,3% | 9 32,1% | 22 78,6% | 19 67,9% | 10 35,7% | 1 3,6% | 1 3,6% | 3 10,7% |
| Texte aus Österreich | 6 21,4% | 5 17,9% | 6 21,4% | 18 64,3% | 16 57,1% | 9 32,1% | 2 7,1% | 1 3,6% | 6 21,4% |
| Texte aus der Schweiz | 4 14,3% | 5 17,9% | 3 10,7% | 8 28,6% | 7 25% | 2 7,1% | 7 25% | 5 17,9% | 12 42,9% |

Abbildung 6 Einsatz von authentischen Texten nach Herkunftsland und Einsatzkontext

Als weitere Materialien wurden Hörtexte angegeben, in denen SprecherInnen zu Wort kommen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist oder in denen bairischer Dialekt verwendet wird. Auch Filme über Christine Nöstlinger, Ernst Jandl und Barbara Frischmuth wurden angeführt.

Einige achten bewusst darauf, die Quellen der Texte zu variieren. Diese DozentInnen begründeten ihre Angaben damit, dass die Lernenden von allen deutschsprachigen Ländern etwas wissen und in der „Plurizentrik-Rezeption“ trainiert werden sollen. Andere meinen, dass sie nicht so sehr auf die Herkunft der Texte achten, als auf die thematische Verwendbarkeit oder auf das Potenzial, das sie für die Förderung der kommunikativen Kompetenz bieten (unabhängig vom Herkunftsland). Einige sprechen an, dass der Zugang zu deutschen Quellen leichter ist, besonders im Vergleich zu Texten aus der Schweiz. EinE DozentIn gibt an, sich ausschließlich nach den Vorgaben des Lehrwerks zu richten (mehr zu den Lehrmaterialien in Kapitel 8).

Die DozentInnen geben also zwar mehrere Varietäten an, am wichtigsten erscheint aber das deutschländische Deutsch, da es für den Unterricht am relevantesten eingeschätzt wird, von einigen DozentInnen in Prüfungen ausschließlich erwünscht ist und bei der Textauswahl in Prüfungen am stärksten berücksichtigt wird. Dabei wurde u.a. die Einschätzung geäußert, dass es den Studierenden egal sei, welche Varietät/en vermittelt werden.

Der Eindruck, dass Studierende die Plurizentrik nicht interessieren, kann durch meine Erhebung nur bedingt bestätigt werden. Zwar geben 31,5% der befragten Studierenden an, dass sie nicht wissen, wie stark die standardsprachlichen Unterschiede im Unterricht angesprochen werden sollten. Diese Studierenden merken tatsächlich an, dass sie sich nicht dafür interessieren bzw. sie das österreichische und Schweizer Deutsch zu wenig kennen würden, weil sie noch keinen Kontakt zu SchweizerInnen und ÖsterreicherInnen

hätten oder im Unterricht damit nicht konfrontiert würden. 43,3% wünschen sich jedoch, dass die Unterschiede ‚eher‘ oder ‚sehr angesprochen‘ werden, während nur 23,9% der Befragten wollen, dass sie ‚gar nicht‘ oder ‚eher nicht angesprochen‘ werden. Jene, die sich eine Thematisierung der Unterschiede wünschen, geben an, dass es ihrer Meinung nach zum Studium der deutschen Sprache dazugehöre und sie auf die Unterschiede vorbereitet sein wollen (besonders jene, die mit anderen Varietäten bei Erasmus-Aufenthalten konfrontiert waren). Sie wollen Deutsche, ÖsterreicherInnen und SchweizerInnen gleich gut verstehen und sich sprachlich anpassen können. Sie erkennen so die Relevanz der Unterschiede für die Rezeption und die Verständigung (u.a. werden in diesem Kontext auch interkulturelle Dimensionen angesprochen). EinE StudentIn meint: „Man sollte alle Unterschiede wissen, was man in Deutschland sagen darf, aber nicht in der Schweiz oder in Österreich (wenn etwas unhöflich ist oder blöd wirkt). Damit die Leute in Österreich und der Schweiz nicht dumm sind. [...]“, oder einE andereR: „weil viele Leute meinen, dass, wenn jemand Deutsch lernt, muss sich überall ohne Probleme verabreden. Sie sollen wissen, dass so leicht es nicht ist.“ Für sie scheint die Entwicklung der Varietätentoleranz ein klares Ziel im universitären Deutschunterricht zu sein. Die befragten Studierenden verweisen außerdem auf die geographische Lage und die wirtschaftlichen Beziehungen, sowie auf das kulturelle Potential der nationalen Varietäten, das bewahrt werden solle. Einige merken an, dass es im Tschechischen und dem österreichischen Deutsch einige Parallelen gibt, die im Unterricht thematisiert werden sollten.

Jene, die Unterschiede ‚eher nicht‘ oder ‚nicht angesprochen‘ wissen wollen, meinen (ähnlich wie die DozentInnen), dass die Unterschiede nicht relevant seien, es zu wenig Zeit für die Thematisierung gäbe und es zu Verwirrung führen würde. Einige merken außerdem an, dass es wichtig sei, eine Varietät zu beherrschen, bevor Unterschiede angesprochen werden, wobei die Termini Sprache und Varietät nicht trennscharf verwendet werden und eine monozentrische Sichtweise erkennbar wird, wie beispielsweise in der folgenden Stellungnahme: „Ich glaube für die Ausländer ist es wichtig, zuerst Hochdeutsch zu lernen, dann kann man sich für die Unterschiede mehr interessieren. Es ist gut darüber zu wissen.“ Daher sollen die Unterschiede, wenn überhaupt, nur als „Bereicherung bzw. Erfrischung des Unterrichts“ oder nur in Wahlfächern thematisiert werden, wie eine andere Person meint.

Auch hinsichtlich der einzelnen sprachlichen Fertigkeiten ist das deutschländische Deutsch unbestritten an erster Stelle, vor dem österreichischen Deutsch und dem

Schweizer Standarddeutschen. Fast alle Studierenden haben sowohl bezüglich der produktiven als auch bezüglich der rezeptiven Fertigkeiten angekreuzt, dass sie das deutsche Deutsch lernen wollen: beim Sprechen waren es 92,7% und beim Schreiben 95,8%, beim Leseverstehen 95,2% und beim Hörverstehen 92,6%. Das österreichische Deutsch kreuzen beim Hörverstehen immerhin 47,4% der Studierenden an, beim Sprechen sind es nur noch 36,8%, beim Leseverstehen 27,1% und beim Schreiben nur 15% der Studierenden. Das Trainieren des Schweizer Standarddeutschen wünschen sich die meisten Studierenden ebenfalls v.a. beim Hörverstehen (32,1%). Beim Sprechen (18,2%), Leseverstehen (13,3%) und Schreiben (7%) nehmen die Prozentzahlen deutlich ab. Obwohl am ehesten bezüglich des Hörverstehens alle Varietäten als relevant betrachtet werden, überwiegt bei den Studierenden die Relevantsetzung des deutschländischen Deutsch. Eine Varietätentoleranz im Bereich des Hörsehverstehens zu entwickeln, scheint aber ein Ziel zu sein, denn etwa ein Viertel (26,1%) aller befragten Studierenden kreuzen bei den Fertigkeiten alle drei Standardvarietäten an und fast die Hälfte (47,3%) gibt das österreichische und das deutschländische Deutsch an. Umso erstaunlicher ist die vergleichsweise geringe Anzahl an Studierenden, die sich mehrere Varietäten im Bereich des Leseverstehens wünschen. Nur 10,36% aller Studierenden geben die deutschländische Varietät, das österreichische Deutsch und die Schweizer Standardvarietät an. Im Bereich des Sprechens ist, wenn man die Empfehlungen der DaF-ExpertInnen bedenkt (vgl. Kapitel 4.2), der Wunsch mehrere Varietäten zu erlernen erstaunlich groß: 13,1% der Studierenden kreuzen hier alle drei Fertigkeiten an. Beim Schreiben gibt nur ein verschwindend geringer Prozentsatz (3,6%) alle Varietäten an. Es scheint als lägen die Studierenden besonders im Bereich der mündlichen Fertigkeiten Wert auf die Kompetenz mehrerer nationaler Varietäten.

| | alle drei Standardvarietäten | (nur) deutsches Deutsch |
|---------------|---|------------------------------------|
| Schreiben | 29 13,06% | 129 58,11% |
| Sprechen | 8 3,6% | 174 78,38% |
| Hörverstehen | 58 26,13% | 105 47,29% |
| Leseverstehen | 23 10,36% | 149 67,12% |

Abbildung 7 Wünsche der Studierenden bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten

Um neben dieser Selbsteinschätzung der Lehrenden und Lernenden genauere Hinweise bezüglich der Relevantsetzung der nationalen Varietäten zu erhalten, wurden, wie bereits in Kapitel 6 beschrieben, auch Spracheinstellungen, (erwartbare) Kontakte zu deutschsprachigen Personen, u.a. durch Reisegewohnheiten und Zukunftspläne, Medienkonsum, Interessen und Vorkenntnisse, erhoben. In den folgenden Kapiteln wird auf diese einzelnen Faktoren nacheinander eingegangen. Zuerst wird beschrieben, welche Vorkenntnisse über Unterschiede die befragten DozentInnen und Studierenden nach eigenen Angaben haben.

7.2 Vorkenntnisse

Die Vorkenntnisse wurden gemessen anhand von Angaben zur Wahrnehmung von Unterschieden, anhand der Einschätzung über den eigenen Wissensstand bzw. der eigenen Ausbildung und anhand der Erwerbsdauer des Deutschen als Fremdsprache bzw. anhand der Varietät beim Deutschen als Erstsprache.

Die meisten Befragten sind sich bewusst, dass es Unterschiede zwischen dem Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz gibt. Dennoch geben immerhin sieben befragte Studierende an, dass es ihrer Wahrnehmung nach keine Unterschiede gäbe (alle DozentInnen erkennen Unterschiede). In einigen Bereichen werden Unterschiede zwischen den nationalen Standardvarietäten von Lehrenden wie Studierenden besonders stark erkannt: In der Aussprache (Studierende: 84%, DozentInnen: 96,4%) und im Bereich der Lexik (Studierende: 66%, DozentInnen: 96,4%) ist dies besonders deutlich. In der Orthographie nehmen immerhin 24,3% der Studierenden und 67,9% der Lehrpersonen Unterschiede wahr, beim Gesprächsverhalten sind es 32% der Studierenden und 64,3% der DozentInnen. Im Bereich der Morphologie und der Grammatik liegt die Häufigkeit der Angaben von Studierenden und Lehrenden besonders weit auseinander: 16,7% der Studierenden und 60,7% der DozentInnen bemerken Unterschiede im Bereich der Morphologie, bei der Grammatik sind es 15% der Studierenden und 85,7% der Lehrenden. Insgesamt nehmen in allen Bereichen mehr Lehrpersonen als Studierende Unterschiede wahr. Die Vorkenntnisse der Studierenden sind den Angaben zufolge im Bereich der Phonetik und der Lexik und dem Gesprächsverhalten am deutlichsten ausgeprägt. Die Lehrpersonen erkennen v.a. in Aussprache, Lexik und Grammatik Unterschiede, etwas weniger bekannt sind Unterschiede in der Orthographie, beim Gesprächsverhalten und in der Morphologie.

Das Vorwissen über die nationalen Varietäten scheint außerdem hinsichtlich des deutschländischen Deutsch am besten entwickelt zu sein. 55,4% der Studierenden meinen ‚viel‘ und 39,2% ‚etwas‘ über die deutsche Sprache in Deutschland zu wissen (insges. 94,6% der Studierenden). Über das Deutsche in Österreich geben immerhin 45% der Studierenden an, ‚etwas‘ zu wissen, aber 36% wissen nach eigenen Angaben nur ‚wenig‘ über das österreichische Deutsch. Beim Schweizer Standarddeutschen geben 80,6% der StudentInnen an, ‚wenig‘ (47,7%) oder ‚gar nichts‘ (32,9%) zu wissen. Das deutschländische Deutsch wird hier einmal mehr als dominante Varietät ersichtlich. Das österreichische Deutsch ist am zweitrelevantesten. Über das Standarddeutsche in der Schweiz ist bei den StudentInnen wenig bekannt.

In der Ausbildung der DozentInnen wurden die Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten nach eigenen Angaben in mittelmäßigem Ausmaß thematisiert. Zwölf Lehrpersonen (42,9%) geben an, dass die Unterschiede ‚etwas thematisiert‘ wurden, nur fünf (17,9%) haben ‚viel‘ davon erfahren. ‚Wenig thematisiert‘ wurden die Unterschiede nach eigenen Angaben bei acht (28,6%) und ‚gar nicht‘ bei drei befragten DozentInnen (10,7%). Dies ist v.a. problematisch, wenn die Lehrenden, wie oben bereits angesprochen, in ihrem Unterricht zuerst davon ausgehen, was sie selbst in der Ausbildung erfahren haben. Wenn dies alle Lehrpersonen so handhaben, dann lassen die hier dargestellten Ergebnisse vermuten, dass auch im universitären Deutschunterricht in Tschechien die Plurizentrik des Deutschen in vielen Fällen in mittlerem oder geringem Umfang behandelt wird.

Darüber hinaus wird von den DozentInnen angesprochen, dass sie auf ihre eigenen Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache zurückgreifen. Von den insgesamt neun befragten erstsprachig deutschsprachigen DozentInnen sprechen drei Personen deutschländisches (10,7%) und sechs Personen österreichisches Deutsch (21,4%). U.a. durch die Kooperation mit dem OeAD sind also sehr viele ErstsprachlerInnen des österreichischen Deutsch an den untersuchten Fakultäten anwesend. Der Großteil der DozentInnen gibt aber Tschechisch als Erstsprache an (64,3%). Einmal mehr wird also die bedeutende Rolle der Deutschbildung der DozentInnen deutlich. Zwei DozentInnen mit tschechischer Erstsprache haben schon im Elementarbereich Deutschunterricht erhalten, viele lernen Deutsch seit der Grundschule oder spätestens seit der Sekundarstufe II. Außerschulische Deutschbildung gab es daneben nach Angaben der DozentInnen zu Hause bei der Familie, in der Sprachschule, der Volkshochschule, oder beim DAAD oder OeAD, beim Theaterbesuch oder der selbstständigen Lektüre. Die DozentInnen haben

also eine relativ lange Deutschlernzeit hinter sich, und haben dabei weitgehend zumindest etwas über die Unterschiede in der Sprache gehört, sodass ihnen die Unterschiede zum Großteil bekannt sind, auch wenn viele in ihrer Ausbildung nur wenig oder gar nichts über die Plurizentrik des Deutschen erfahren haben.

Auch die befragten Studierenden geben v.a. Tschechisch als alleinige Erstsprache an (94,59%), zwei Befragte sind bilingual mit Tschechisch und deutschländischem Deutsch aufgewachsen. Daneben gibt es unter den befragten Studierenden je eine bilingual tschechisch-französische und eine tschechisch-polnische Person, sowie drei Personen mit Russisch und zwei mit Slowakisch als Erstsprache. Eine Studentin bzw. ein Student hat Deutsch als Minderheitensprache in Tschechien erworben und eine Person war im Wintersemester 2014/2015 als ErasmusstudentIn in Tschechien und hat deutschländisches Deutsch als alleinige Erstsprache. Wie auch die DozentInnen haben einige der Studierenden schon seit dem Elementarbereich Deutschunterricht, die meisten haben aber in der Grundschule mit dem Deutschunterricht begonnen (71,2%). Im außerschulischen Bereich haben die Studierenden Deutsch nach eigenen Angaben etwa in der Familie und bei Verwandten in Deutschland, im Privatunterricht, in Sprachkursen des DAAD und des Goethe-Instituts, bei Sprachschulen in Wien, Dresden oder Nürnberg, in Sommerkursen, Auslandsprojekten, in der Kommunikation mit ErstsprachlerInnen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, im Rahmen einer Au-Pair-Tätigkeit, Arbeitspraktika oder bei Erasmusaufenthalten in Deutschland gelernt.

Die Lerndauer des Deutschen ist bei DozentInnen und Studierenden, wie beschrieben wurde, relativ lang. Deutsch scheint im Schulsystem nach wie vor neben Englisch eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. Kapitel 5.2). Auch im außerschulischen Bereich nutzen DozentInnen und Studierende viele Angebote. Umso erstaunlicher ist es, dass die nationale Variation in der Ausbildung der Lehrpersonen vergleichsweise wenig thematisiert wurde bzw. dass die Studierenden nach eigenen Angaben nur wenig über das österreichische Deutsch und besonders über das Schweizer Standarddeutsche wissen.

7.3 Kontakt zu den nationalen Varietäten der deutschen Sprache

Um herauszufinden, wie viel Kontakt die Studierenden und DozentInnen zur deutschen Sprache und den nationalen Varietäten haben und an welche Varietäten die Befragten (in ihrer Freizeit) am stärksten gewöhnt sind, wurden sie zu ihrem Kontakt zu

ErstsprachlerInnen des Deutschen, zu ihrem Medienkonsum, zu ihren (vergangenen und zukünftigen Reisegewohnheiten) befragt.

7.3.1 Kontakt zu ErstsprachlerInnen

Schon im obigen Kapitel wurde angemerkt, dass Studierende u.a. in der Kommunikation mit ErstsprachlerInnen Deutsch lernen. Im Folgenden wird daher auf den Kontakt der Studierenden und der DozentInnen zu Erstsprachen-SprecherInnen des Deutschen eingegangen.

Die Studierenden geben an, mit ErstsprachlerInnen aus Deutschland am häufigsten Kontakt zu haben: 57,6% der befragten Studierenden haben ‚mehrmals in der Woche‘ (35,5%) oder ‚mehrmals im Monat‘ (22,1%) Kontakt zu deutschländischen ErstsprachlerInnen. Beim Kontakt zu österreichischen ErstsprachlerInnen nimmt die Häufigkeit schon deutlich ab: 40,6% haben ‚mehrmals in der Woche‘ (17,6%) oder ‚mehrmals im Monat‘ (23%) Kontakt zu österreichischen ErstsprachlerInnen. Zu SchweizerInnen sind es nur noch 3,2%, die ‚mehrmals in der Woche‘ oder ‚mehrmals im Monat‘ Kontakt haben, die meisten (64%) geben an, ‚nie‘ Kontakt zu SprecherInnen des Schweizer Standarddeutschen zu haben.

Die befragten DozentInnen haben zu ErstsprachlerInnen des österreichischen und deutschländischen Deutsch in etwa gleich viel Kontakt: 24 von insges. 26 gültigen Fällen (92,3%) haben mehrmals in der Woche oder mehrmals im Monat Kontakt zu ErstsprachlerInnen des Deutschen aus Deutschland oder Österreich. Mehrmals in der Woche gibt es sogar etwas mehr Kontakt zu österreichischen ErstsprachlerInnen (76,92% zu ÖsterreicherInnen im Vergleich zu 65,38% zu Deutschen). Das mag daran liegen, dass die meisten Fragebögen von DozentInnen aus Brunn beantwortet wurden.

Zu ErstsprachlerInnen des Deutschen aus der Schweiz haben auch sie größtenteils seltener als einmal im Jahr oder nie Kontakt (16 Personen von 21 gültigen Fällen (76,19%)).

7.3.2 Medienkonsum

Insgesamt konsumieren die Befragten Medien aus dem gesamten deutschen Sprachraum. Beim Medienkonsum der Studierenden überwiegen jedoch die Medien aus Deutschland sehr deutlich, bei den DozentInnen sind auch Medien aus Österreich relativ stark vertreten. Schweizer Zeitungen, Zeitschriften, Bücher oder Fernsehsender wurden nur vereinzelt angegeben.

Wie die folgenden Diagramme zeigen, werden an deutschen Zeitungen und Zeitschriften vor allem der Spiegel, die Welt, die FAZ, die Bild, die Süddeutsche Zeitung, die Deutsche Welle, Focus, der Falter, Bravo, Brigitte, Elle und Stern gelesen. Der Spiegel ist bei Studierenden und bei DozentInnen sehr beliebt. Andere deutsche Zeitschriften wurden jeweils nur von einem Studenten bzw. Dozenten oder einer Studentin bzw. Dozentin angegeben (Alles für die Frau, Autobild, Bayernwald Echo, Chamer Zeitung, Deutsch perfekt, Dialog, Freundin, Freundschaft, Goethe-Institut Newsletter, Hamburger Zeitung, Handelsblatt, instyle, Joy, Men's Health, Merkur, National Geographic Deutschland, Neues Deutschland, Nürnberger Nachrichten, Psychologie heute, Sächsische Zeitung, vogue, Magazin Deutschland).

Österreichische Zeitungen und Zeitschriften werden v.a. von DozentInnen konsumiert.¹⁹ Besonders beliebt sind hier das Profil, der Kurier und der Standard. An anderen Zeitschriften lesen DozentInnen Anschläge, Buchkultur, News, Österreich, Österreich Spiegel, TVMedia und die Volksstimme. Die Studierenden lesen nach eigenen Angaben die Salzburger Nachrichten, Heute, die Presse und die Wiener Zeitung. An Schweizer Presse ist ‚die Zeit‘ beliebt: acht Studierende und zwei DozentInnen geben an, diese Zeitung zu lesen. Außerdem wird auch die Schweizer Boulevard-Zeitung Blick von einer Dozentin bzw. einem Dozenten angeführt. Regional nicht eindeutig zuordenbar sind das Altdorfer Stadtmagazin und das Reichenbader Tagesblatt, da es sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz Städte dieses Namens gibt. Auch Hurra, Hallo, Proquest und Wissen und Staunen konnten nicht regional zugeordnet werden.

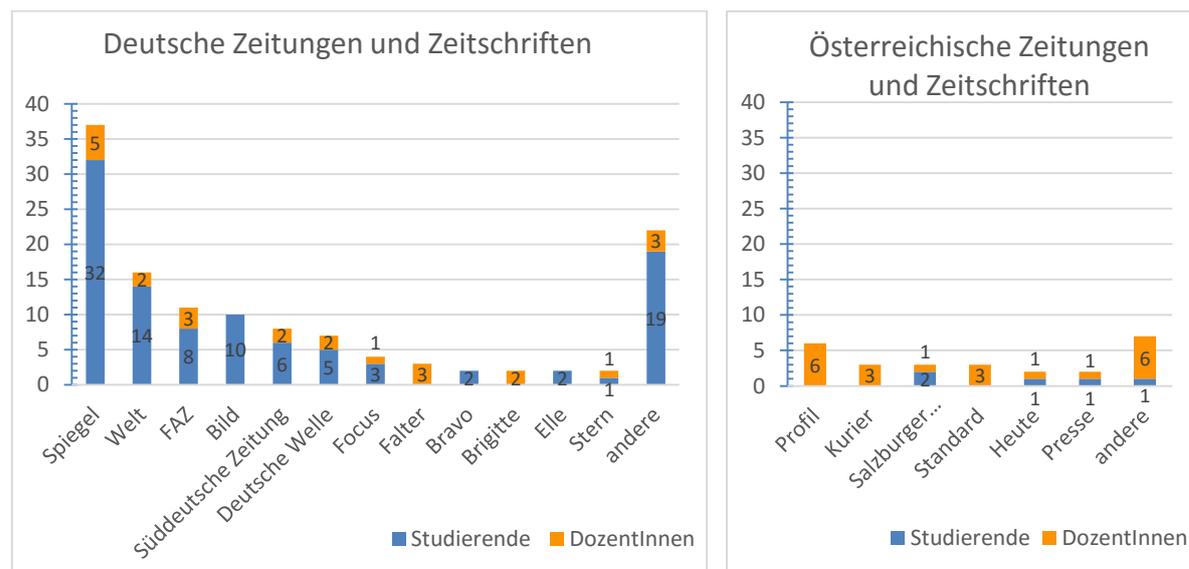


Abbildung 8 Medienkonsum Zeitungen und Zeitschriften

¹⁹ Der OeAD bietet den LektorInnen Abonnements unterschiedlicher österreichischer Presstexte.

An Büchern wurden nur jene berücksichtigt, die im Original in der deutschen Sprache verfasst sind. Die Studierenden geben an, Bücher von AutorInnen aus dem gesamten deutschen Sprachraum zu lesen, es überwiegen aber auch hier – neben einigen österreichischen (Adalbert Stifter), Schweizer (Dürrenmatt, Max Frisch) und tschechischen AutorInnen (Tomas Rudis, Franz Kafka, Isolde Heyne, etc.) – jene aus Deutschland (Hermann Hesse, Friedrich Schiller, Thomas Mann, etc.). Die DozentInnen geben hier größtenteils nichts an, was regional zuordenbar ist. Nur eine Lehrperson meint, dass sie v.a. die deutschsprachige Literatur Böhmens, Mährens und aus Prag konsumierte. Diese Frage war bei den DozentInnen also nur wenig ergiebig.

An audiovisuellen Medien konsumieren die Studierenden hauptsächlich deutsche Filme und Videos, u.a. den ‚Bulle[n] von Tölz‘ aus dem Bayrischen Rundfunk, und nennen nur zwei (teilweise) österreichische Produktionen (Kommissar Rex und Sissi), aber keine aus der Schweiz. Die DozentInnen geben ebenfalls Filme aus Deutschland an (Knocking on heavens door, Gegen die Wand, Barfuß). Beim Fernsehen dominieren sowohl unter den Studierenden als auch bei den DozentInnen klar die deutschen Sender. Welche Sender am meisten konsumiert werden, geht aus dem folgenden Diagramm hervor. Unter andere Sender werden mdr, wdr, kabel1, Nickelodeon, Eurosport, Dmax (werden von Studierenden angegeben), und ntv zusammengefasst.

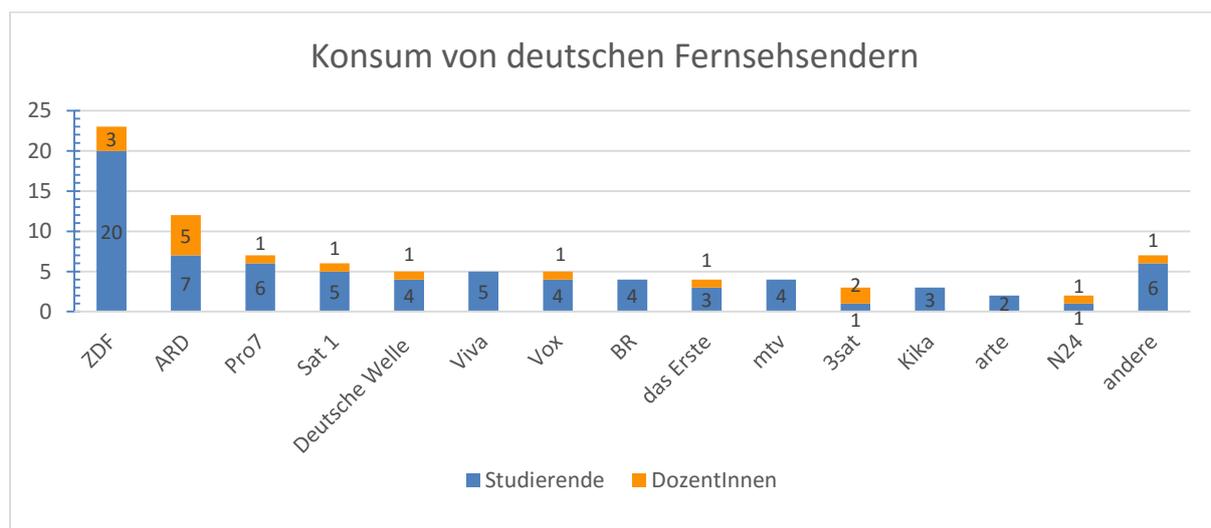


Abbildung 9 Medienkonsum deutscher Fernsehsender

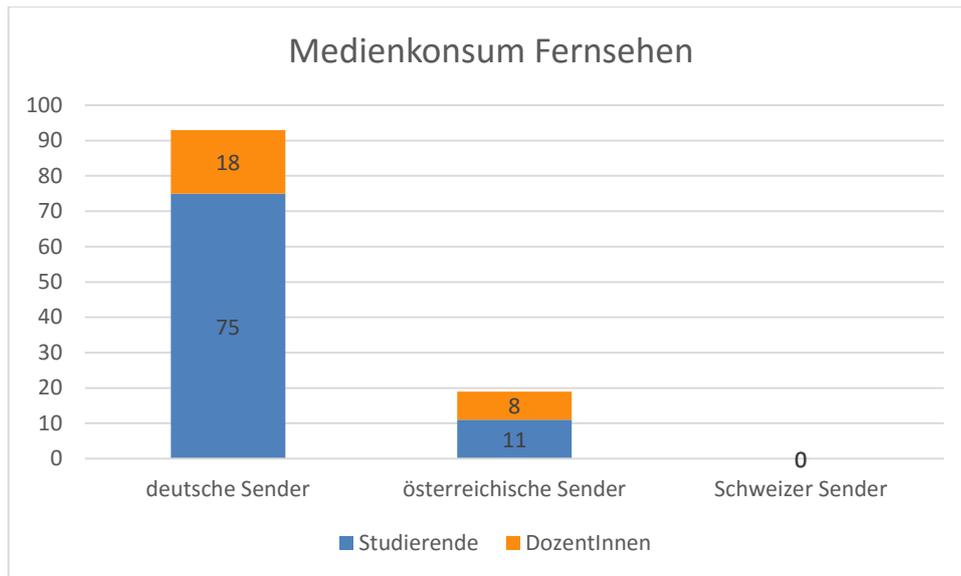


Abbildung 9.1 Medienkonsum Fernsehen

An österreichischen Sendern werden v.a. der ORF (Studierende: achtmal; DozentInnen: siebenmal), aber auch ATV (Studierende und DozentInnen jeweils einmal) und go-tv und Servus TV (jeweils eine Studentin bzw. ein Student) konsumiert.

Zusammengefasst dominieren die deutschen Medien besonders stark bei den Studierenden. Auch die DozentInnen konsumieren viele Medien aus Deutschland, allerdings mehr österreichische Medien als die Studierenden. Schweizer Medien spielen im Medienkonsum kaum eine Rolle.

7.3.3 Reisegewohnheiten und Zukunftspläne

Viele der Studierenden und DozentInnen waren nach eigenen Angaben schon mehrfach in deutschsprachigen Regionen. Die Studierenden waren am öftesten in Deutschland, in allen Bundesländern, am häufigsten aber in Bayern, Sachsen und Berlin. Am zweithäufigsten in Österreich, ebenfalls in allen Bundesländern, v.a. in Wien und Salzburg. Nur wenige waren bisher in der Schweiz (v.a. in Bern und St. Gallen). Auch die DozentInnen geben Deutschland als häufigstes Reiseziel an. Bayern ist hier (wohl aufgrund der geographischen Nähe) das beliebteste deutsche Bundesland. Wie die Studierenden reisen auch die DozentInnen nach eigenen Angaben am zweithäufigsten nach Österreich, am meisten nach Wien. Die Analyse der Reisegewohnheiten lässt also darauf schließen, dass viele der Befragten v.a. an den süd- und ostdeutschen Sprachraum gewohnt sind (Welche Varietäten und Varianten im Lehrmaterial angesprochen wird, ist Thema der Kapitel 8.3 und 8.4.). Einige der befragten DozentInnen sind aber auch in

Deutschland oder Österreich aufgewachsen und leben dort (daher gibt es auch etliche Lehrpersonen, die sich mehr als ein Jahr in deutschsprachigen Ländern aufgehalten haben). In der Schweiz ist Zürich für die DozentInnen das beliebteste Reiseziel (vgl. Abbildung 6).

Auch bei geplanten, zukünftigen Reisen überwiegt die Destination Deutschland, vor Österreich und der Schweiz. Eine DozentIn oder ein Dozent gibt darüber hinaus Südtirol als zukünftiges Reiseziel an.

Im Gegensatz zu den Studierenden erfüllen Auslandsaufenthalte in amtlich deutschsprachigen Ländern bei den befragten DozentInnen v.a. berufliche Zwecke. Sie nutzen Aufenthalte in den deutschsprachigen Ländern für ihre Forschungen, den Besuch von Konferenzen, die Ausbildung und das Studium. Die häufigsten Zwecke von Studierenden für den Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land sind in absteigender Reihenfolge Reisen, Besuche, Schulausflüge und Exkursionen, Austausch- und Erasmus-Aufenthalte, Einkaufen, sportliche Aufenthalte (Skifahren, Wettkampfteilnahme, etc.), Au-Pair-Aufenthalte und die Teilnahme an einem Sprachkurs, etwa an einer Sommerschule. Andere Zwecke sind nach Angaben der Studierenden auch die Absolvierung eines Praktikums, Konzertbesuche und Ausflüge zum Weihnachtsmarkt.

| | DEUTSCH- LAND | Anzahl (Stud.) | Anzahl (Doz.) |
|----|----------------------------|-------------------|------------------|
| 1 | Bayern | 88 | 13 |
| 2 | Sachsen | 78 | 5 |
| 3 | Berlin | 51 | 3 |
| 4 | Baden- Württemberg | 18 | 3 |
| 5 | Nordrhein- Westfalen | 18 | 3 |
| 6 | Hessen | 12 | 1 |
| 7 | Rheinland-Pfalz | 5 | 2 |
| 8 | Niedersachsen | 6 | 0 |
| 9 | Brandenburg | 4 | 1 |
| 10 | Hamburg | 3 | 2 |
| 11 | Sachsen-Anhalt | 2 | 3 |
| 12 | Mecklenburg- Vorpommern | 4 | 0 |

| | ÖSTER- REICH | Anzahl (Stud.) | Anzahl (Doz.) |
|---|-------------------------|-------------------|------------------|
| 1 | Wien | 75 | 9 |
| 2 | Salzburg | 20 | 1 |
| 3 | Tirol | 18 | 1 |
| 4 | Ober- österreich | 6 | 3 |
| 5 | Kärnten | 6 | 1 |
| 6 | Nieder- österreich | 5 | 2 |
| 7 | Steier- mark | 4 | 1 |
| 8 | Burgen- land | 2 | 0 |
| 9 | Vorarl- berg | 1 | 1 |
| | gesamt | 137 | 19 |

| | SCHWEIZ | Anzahl (Stud.) | Anzahl (Doz.) |
|---|----------------|-------------------|------------------|
| 1 | Bern | 8 | 2 |
| 2 | Zürich | 5 | 3 |
| 3 | St. Gallen | 6 | 1 |
| 4 | Luzern | 5 | 0 |
| 5 | Graubünden | 2 | 1 |
| 6 | Basel | 1 | 0 |
| 7 | Thurgau | 1 | 0 |
| 8 | Unterwalden | 0 | 1 |
| | gesamt | 28 | 8 |

| | DEUTSCH- LAND | Anzahl (Stud.) | Anzahl (Doz.) |
|----|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 13 | Saarland | 3 | 0 |
| 14 | Thüringen | 2 | 1 |
| 15 | Bremen | 2 | 0 |
| 16 | Schleswig- Holstein | 2 | 0 |
| | gesamt | 298 | 37 |

*Abbildung 10 Reisegewohnheiten von Studierenden und DozentInnen
nach Regionen*

In Anbetracht der oben genannten Zwecke ist es wenig verwunderlich, dass die meisten Studierenden jeweils bis zu einer Woche in Deutschland, Österreich oder der Schweiz verbracht haben. Am häufigsten und am längsten reisen die Studierenden durchschnittlich nach Deutschland, vor Österreich und der Schweiz (vgl. Abbildung 11). Bei den DozentInnen gibt es viele, die bis zu einer Woche in deutschsprachige Länder reisen, darüber hinaus gibt es aber auch viele, die bisher länger als ein Jahr in Deutschland gelebt haben (z.B. LektorInnen des DAAD, etc.).

Die DozentInnen werden nach eigenen Angaben auch in Zukunft ihre Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern v.a. für berufliche Zwecke nutzen, einige wollen Besuche abstaten, reisen oder dort leben. Studierende geben an, ihre zukünftigen Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern u.a. dem (Erasmus-) Studium zu widmen, der Verbesserung der Sprache und haben der Berufstätigkeit, etc. In Österreich ist die Destination Wien auch in Zukunft am beliebtesten, vor Tirol und der Steiermark. In Deutschland bleiben Bayern, Sachsen und Berlin die beliebtesten Destinationen.

| Dauer: Studierende | 1 Tag bis eine Woche | 2 Wochen bis 3 Wochen | 1 Monat bis 6 Monate | 7 Monate bis 1 Jahr | mehr | gesamt |
|-------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-------------|---------------|
| DEUTSCHLAND | 171 | 42 | 39 | 11 | 4 | 267 |
| ÖSTERREICH | 102 | 14 | 14 | 3 | 1 | 134 |
| SCHWEIZ | 26 | 9 | 1 | 2 | 0 | 38 |
| gesamt | 299 | 65 | 54 | 16 | 5 | 439 |

Abbildung 11 Aufenthaltsdauer der Studierenden nach Zielland

| Dauer: DozentInnen | 1 Tag bis eine Woche | 2 Wochen bis 3 Wochen | 1 Monat bis 6 Monate | 7 Monate bis 1 Jahr | mehr | gesamt |
|-----------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|------|--------|
| DEUTSCHLAND | 9 | 5 | 4 | 2 | 4 | 24 |
| ÖSTERREICH | 5 | 2 | 2 | 1 | 9 | 19 |
| SCHWEIZ | 5 | 2 | 2 | 0 | 0 | 9 |
| gesamt | 19 | 9 | 8 | 3 | 13 | 52 |

Abbildung 12 Aufenthaltsdauer der DozentInnen nach Zielland

Anhand dieser Daten ist ersichtlich, dass Studierende und DozentInnen am häufigsten und längsten in Deutschland verweilen. Daraus lässt sich ableiten, dass ein stärkerer Kontakt und eine stärkere Affinität zum deutschländischen Deutsch gegeben sind. Da Bayern und Wien als Destinationsregionen sehr beliebt sind, scheint darüber hinaus der süd- und südostdeutsche Sprachraum für die Befragten auf Reisen relevant zu sein.

7.4 Spracheinstellungen

Neben dem Kontakt zu den unterschiedlichen Varietäten beeinflussen Spracheinstellungen die Relevanzsetzung des Deutschen als plurizentrische Sprache, so eine Vorannahme dieser Untersuchung. Dabei wurde in der Fragebogenerhebung nur auf das deutschländische Deutsch und das österreichische Deutsch, als die Varietäten der unmittelbaren Nachbarländer, eingegangen. In den obigen Kapiteln geht bereits hervor, dass v.a. diesen beiden Varietäten Relevanz beigemessen wird, und dass zu diesen Varietäten mehr Kenntnisse vorhanden sind als zum Schweizer Standarddeutschen. Im Zuge der Einstellungserhebung scheint im DaF-Unterrichtskontext besonders die Frage wichtig, welche Varietät/en als die korrekteste/n angesehen wird/ werden.

Dazu wurde zum einen die Frage gestellt, welche Nachschlagewerke verwendet bzw. empfohlen werden. Hier scheint der Duden am beliebtesten zu sein (83,9% der Studierenden geben an, ihn zu verwenden und 75% der DozentInnen empfehlen ihn), vor Wahrig (Studierende: 10,2%, Lehrende: 25%) und dem Österreichischen Wörterbuch (Studierende: 5,9%; Lehrende: 10,7%). Die Studierenden verwenden nach eigenen Angaben darüber hinaus Dreyer und Schmidt (2009), Fraus (2006) und Helbig und Buscha (2001). Daneben werden Fremdwörterbücher oder deutsch-tschechische Wörterbücher (Fraus, Langenscheidt) sowie Mitschriften aus den Lehrveranstaltungen angegeben. Am häufigsten verwenden die Studierenden jedoch Internetseiten, wie

<http://www.slovník.cz/>, <https://www.seznam.cz/>, <https://translate.google.com/>, <http://www.canoo.net/>, <http://decs.dict.cc/> oder <http://slovníky.lingea.cz/Nemecko-cesky>. Dreyer und Schmidt (2009), Helbig und Buscha (2001), das Langenscheidt Großwörterbuch (2011) oder Pons (2011), <https://www.seznam.cz/> und <http://slovníky.lingea.cz/Nemecko-cesky> werden auch von den DozentInnen empfohlen, neben linguistischer Fachliteratur und Nachschlagewerken (z.B. Metzler Lexikon), dem Variantenwörterbuch (vgl. Kapitel 3.4), Ebner (2009) und Korpora (z.B. DWDS). Die Einschätzung der Korrektheit lässt sich mit der Frage nach den Wörterbüchern nur eingeschränkt beurteilen: Duden und Wahrig werden nach eigenen Angaben zwar stärker verwendet als das Österreichische Wörterbuch, was vermuten lässt, dass das deutschländische Deutsch als normativer betrachtet wird, allerdings sind neben diesen auch noch viele andere Lexika und Grammatiken in Gebrauch, über deren Berücksichtigung der Plurizentrik bisher noch wenig bekannt ist (vgl. Kapitel 3).

Es wurden daher zum anderen Einstellungen u.a. zur Korrektheit der Varietäten im Rahmen eines Polaritätsprofils erhoben. Tendenziell werden beide Varietäten eher positiv wahrgenommen. Auffallend ist dabei, dass die Einstellungsunterschiede bei den DozentInnen tendenziell stärker ausfallen. Die errechneten Mittelwerte weichen hier stärker voneinander ab als bei den StudentInnen. Es zeigt sich aber deutlich, dass das deutschländische Deutsch von Studierenden ebenso wie von DozentInnen als korrekter eingeschätzt wird. Studierende und DozentInnen teilen außerdem die Einstellung, das deutschländische Deutsch sei moderner und intelligenter, aber auch unhöflicher, künstlicher, unangenehmer und härter als das österreichische Deutsch. Uneinig sind sich die DozentInnen und die Studierenden bezüglich der Schönheit, der Direktheit, der Eleganz, des Tempos und der Sympathie. Während DozentInnen das österreichische Deutsch als schöner, indirekter, schneller und sympathischer einschätzen, gilt dies bei den befragten Studierenden für das deutschländische Deutsch. Damit widersprechen die Angaben der DozentInnen bezüglich des Tempos und die der Studierenden bezüglich der Sympathie den Ergebnissen vorangegangener Studien (vgl. Kapitel 2.3).

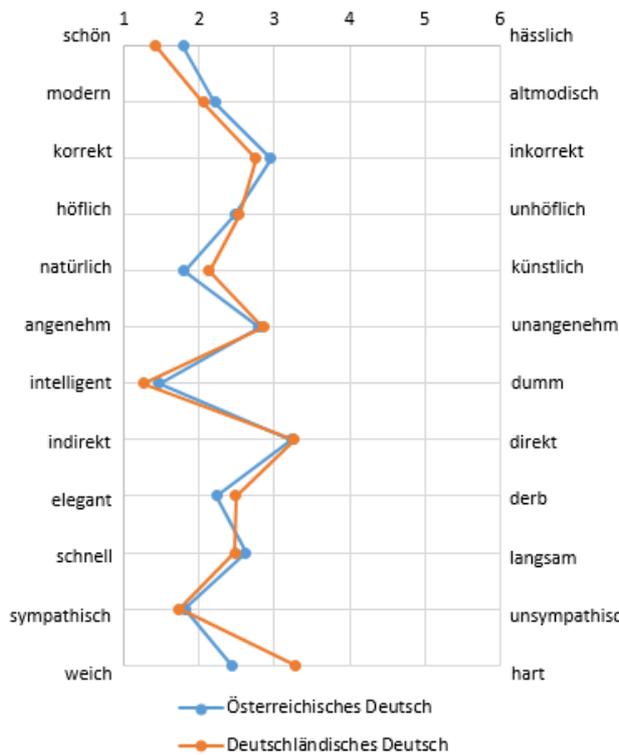


Abbildung 12 Spracheinstellung der Studierenden

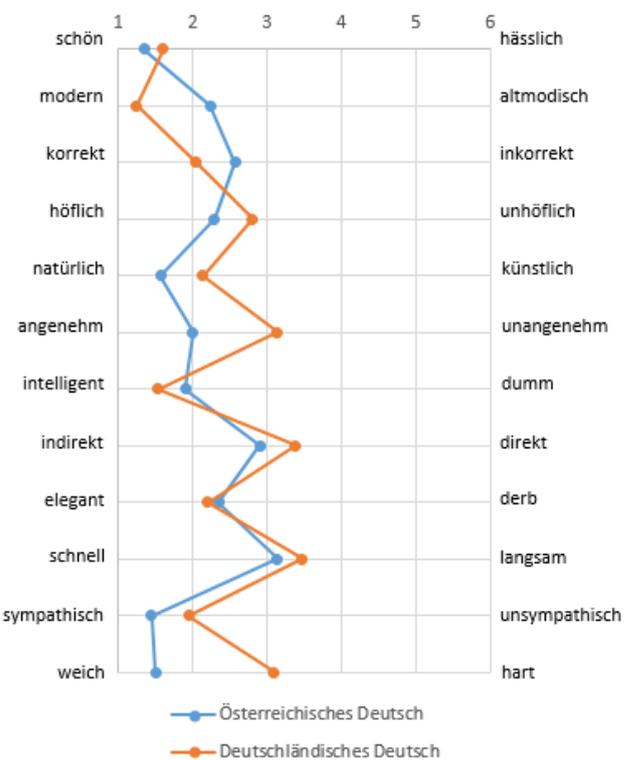


Abbildung 13 Spracheinstellung der DozentInnen

7.5 Korrekturverhalten

Das Korrektheitsempfinden der DozentInnen wurde auch durch eine Erhebung des Korrekturverhaltens anhand eines Textes mit mehreren eingearbeiteten Austriazismen erhoben. Die DozentInnen wurden gebeten, ihrem Empfinden nach, zu korrigierende Passagen erstens zu markieren und zweitens eine Alternative anzugeben. Bei der Auswertung wurde darauf geachtet, welche Austriazismen wie oft markiert wurden und welche Alternativen von den DozentInnen angeboten wurden. Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Anzahl der Markierungen und die angebotenen Alternativen, wobei auf eine möglichst getreue Wiedergabe des Schriftbilds geachtet wurde. Die Items sind nach der Häufigkeit der Markierung geordnet.

| | AUSTRIAZISMUS | ANZAHL DER MARKIERUNGEN | ANGEBOTENE ALTERNATIVEN | ANMERKUNGEN: (Variantenwörterbuch & ÖSD-Lernzielkatalog) |
|----|---------------|-------------------------|---|---|
| 1. | Semmerl | 13 | Brötchen; Semmel | Brötchen D-nord/mittel Semmel A D-nordwest/südost |
| 2. | Sackerl | 12 | Beutel; Tüte; Tüte (Deutscher Ausdruck ist AUCH möglich); Tüte (D); Päckchen; Sack; | Beutel D; Tüte D Päckchen gesamtDt. Sack A CH |

| | | | | |
|-----|--------------------------------------|----|---|---|
| 3. | Stückerl | 12 | Stück; Stückchen; Stückerl | -erl, -el, -l A Diminutiv-Suffixe, hier: Grenzfall des Standards -chen gesamttd. |
| 4. | Haube | 12 | Mütze; Mütze (D) | Mütze CH D |
| 5. | Jänner | 11 | Januar; Januar, aber nicht unbedingt | Januar CH D |
| 6. | einen Dreier | 10 | eine Drei; eine Drei (D) | die Drei CH D |
| 7. | Trafik | 9 | (Zeitungskiosk; Zeitungskiosk; Tabakladen (D) | Kiosk gesamttd. Tabakladen CH D |
| 8. | sich ausrasten | 9 | ausatmen, ausspannen, sich entspannen; ausruhen; sich erholen; sich erholen (D); sich abhalten lassen | ausatmen, ausspannen, sich entspannen, ausruhen, sich erholen gesamttd. |
| 9. | auf etwas vergessen | 8 | (auf) etwas vergessen; vergessen hatte | etw. vergessen CH D (Muhr, 2000, 67) |
| 10. | Jause | 8 | (Pausenbrot?) bzw. Pausenbrot; Brotzeit; Stulle (D); zweites Frühstück; Vesper | Pausenbrot D-nord/mittel Brotzeit D-südost Stulle D-nordost zweites Frühstück D-nord/mittel Vesper D-südwest |
| 11. | Pölstern (Akk. Pl.) | 8 | Kissen; Kissen D; Polstern, Kissen | Kissen CH D Polstern D (ohne südost) CH |
| 12. | Aufnahmeprüfung | 7 | Aufnahmeprüfung; Aufnahmeprüfung (D) | Aufnahmeprüfung CH D |
| 13. | Stiegenhaus | 7 | Flur (D); Treppenhaus; Treppen | Flur D Treppe CH D |
| 14. | mitnehmen hätte können | 7 | hätte können mitnehmen; hätte mitnehmen können; mitbringen könnte | hätte mitnehmen können D (Muhr, 2000, S. 71) |
| 15. | Bröseln | 6 | Brösel; Krümel; Semmelbrösel | Brösel A D (ohne ost/südwest) Krümel D-nord/mittel |
| 16. | Küchenschrank | 5 | Küchenschrank; Küchenschränken (D); Küchenschubladen | Schrank CH D |
| 17. | versteckt gehabt hatte | 4 | versteckt hatte | versteckt hatte D (ohne süd) (Muhr 2000, S. 79) |
| 18. | blaufärbig | 3 | blau; blaufarbig | farbig CH D |
| 19. | Eiskasten | 3 | Kühlschrank; Kühlschrank (D) (→ veraltet A) | Kühlschrank gesamttd. Eiskasten A D-süd (Grenzfall des Standards, veraltet) |
| 20. | in der Nacht von Samstag auf Sonntag | 3 | Sonnabend | Sonnabend D-nord/mittel |
| 21. | die Mama | 2 | Mutter | Mutter D (Muhr, 2000, S. 64) |
| 22. | Schularbeit | 2 | Aufgaben; Klassenarbeit (Seminararbeit) | Schulaufgaben D-südost Klassenarbeit D (ohne südost) |
| 23. | weilers | 2 | noch; <i>weggestrichen</i> | noch gesamttd. |

| | | | | |
|-----|----------------|---|----------------------------------|----------------------------|
| 24. | sich verkühlen | 2 | sich erkälten; sich erkälten (D) | erkälten gesamttd. |
| 25. | AHS | 1 | (A!) Gymnasium (D) | Gymnasium gesamttd. |
| 26. | jüngst | 1 | kurz | kurz gesamttd. |
| 27. | neuerlich | 1 | weggestrichen | / |

Abbildung 14 Korrekturverhalten der DozentInnen

Es gibt keinen einzigen Austriazismus im Text, der nicht zumindest einmal markiert wurde, auch wenn nicht bei jeder Markierung Alternativen angeboten werden. Einige Austriazismen werden durch Deutschlandismen ersetzt. Es gibt aber auch neun DozentInnen, die den Text belassen haben, wie er war. Die Erstsprache der Lehrperson hat darauf keinen Einfluss. Einige DozentInnen merkten an, dass es keine Studierenden gäbe, die einen solchen Text produzieren könnten, und falls doch, sie für einen solchen Text mit der Bestnote beurteilt würden.

Fasst man die Analyse der Wörterbuchverwendung, der Spracheinstellungen und des Korrekturverhaltens kurz zusammen, so scheint deutschländisches Deutsch als korrekter eingeschätzt zu werden als das österreichische Deutsch. Dennoch gibt es einige DozentInnen, die Austriazismen nicht korrigieren. Teilweise scheint also ein Plurizentrikbewusstsein vorhanden zu sein. Wie aus der Analyse des Fragebogens hervorgegangen ist, haben die Studierenden über die A-Varietäten eher wenig Kenntnis. Die Vorkenntnisse der DozentInnen sind größer als die der Studierenden, allerdings bei einigen ebenfalls noch nicht in einem Ausmaß entwickelt, das auf eine lückenlose Berücksichtigung des Plurizentrikkonzepts schließen ließe. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Studierenden und DozentInnen v.a. zur deutschländischen Varietät Kontakt haben, wie aus den Antworten zum Kontakt zu ErstsprachlerInnen und zu den (vergangenen und zukünftigen) Reisegewohnheiten hervorgegangen ist. Das spiegelt sich auch im Unterricht wider. Wie erläutert wurde, ist nach Angaben der DozentInnen und dem Wunsch der Studierenden zufolge die deutschländische Varietät im Unterricht dominant, wenngleich das österreichische Deutsch in einem mittleren bis geringen Ausmaß berücksichtigt wird. Das Schweizer Standarddeutsch spielt eine sehr marginale Rolle. Inwiefern diese Trends durch die Lehrmaterialien unterstützt werden, wird im folgenden Kapitel dargestellt. Dabei wird ein Überblick über die Thematisierung des Plurizentrikkonzepts in den Lehrwerken und Lehrmaterialien gegeben und einige Aspekte, die von den DozentInnen im Fragebogen angemerkt wurden, aufgegriffen, mit

dem Ziel durch eine weitere Perspektive mehr über die Berücksichtigung des Konzepts im Deutschunterricht an ausgewählten tschechischen Universitäten zu erfahren.

8 ANALYSE DER LEHRMATERIALIEN

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Lehrmaterialanalyse vorgestellt. Wie bereits in Kapitel 6.5 angesprochen, wurden neben den Lehrwerken ‚em‘ (Perlmann-Balme & Schwalb, 2008) und ‚Mittelpunkt‘ (Daniels, Estermann, Köhl-Kuhn, Sander, Butler & Tallowitz, 2007) auch zur Verfügung gestellte Materialien der Lehrpersonen untersucht. Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt größtenteils anhand des Analysebogens, der im Anhang eingesehen werden kann. Die Analysefragen werden einzeln abgearbeitet und durch Beispiele aus den Materialien ergänzt.

8.1 Inwiefern wird das Plurizentrikkonzept thematisiert?

Ob ein Plurizentrikkonzept entwickelt wird, hängt u.a. von der Thematisierung des Konzepts ab. Die Annahme ist, dass sich ein Plurizentrikkonzept v.a. dann ausbilden kann, wenn die Plurizentrik explizit angesprochen wird und den Lernenden entsprechende Termini zur Beschreibung der nationalen Varietäten vermittelt werden.

Im Lehrwerk ‚em‘ wird einmal in einem Hörtext auf die Varietätenvielfalt eingegangen. Eine Frau namens Michelle Blonpein, die als Schweizerin vorgestellt wird, wird nach ihrer Sprechweise in unterschiedlichen Kontexten befragt und schildert dabei den Unterschied von „Schweizerdeutsch“ (Schwyzerdütsch bzw. Dialekt) und dem Schweizer „Hochdeutsch“, bzw. der „Schriftsprache“:

- I: Und was sprechen Sie jetzt mit Ihren Eltern oder Ihren Freunden?
MB: Zuhause wird Schweizerdeutsch gesprochen, Züricher Dialekt.
I: Und was sprechen Sie jetzt mit mir?
MB: Das ist Hochdeutsch.
I: Und das sprechen Sie aber nicht zuhause.
MB: Nein, das sprechen wir nicht zuhause. Also, ah, Schweizerdeutsch ist Umgangssprache, Schweizerdeutsch gibt's allerdings keine Schriftsprache, also das lernt man erst in der Schule.
I: Hm.

- MB: Also für mich ist das, was ich jetzt spreche, eine Fremdsprache.
- I: Wie kann man denn diesen Unterschied zwischen echtem Hochdeutsch und diesem Schweizerdeutsch noch etwas näher beschreiben? Inwiefern hört sich denn Schweizerdeutsch anders an als Hochdeutsch?
- MB: Das ursprüngliche Schweizerdeutsch... Also, es sind viel kehligere Laute, es ist viel mehr CH, wir rollen das R ganz anders. Es klingt viel gröber. Also, Deutsche machen oft den Witz, dass es klingt wie Holländisch. Sehr grob. (Perlmann-Balme & Schwalb, 2008, S. 31)

Und weiter differenziert die Schweizerin im Hörtext das „Hochdeutsche“ von dem Schweizerdeutschen als inoffizielle, nicht-amtliche Sprachform:

Weil Hochdeutsch, also, sobald sie [SchülerInnen] lernen zu schreiben, lernen sie Hochdeutsch zu schreiben, weil es im Schweizerdeutschen keine offizielle Schriftsprache gibt. Also, aller Schriftverkehr – auch der Amtsverkehr – in der Schweiz findet in Hochdeutsch statt. (Perlmann-Balme & Schwalb, 2008, S. 31)

Der Fokus liegt hier auf der Differenzierung der dialektalen Varietät des Schwyzerdütsch vom (Schweizer) Standarddeutschen, die Unterscheidung der Schweizer Standardvarietät von anderen nationalen Standardvarietäten wird hier lediglich angedeutet. Die terminologische Uneindeutigkeit im Hörtext erschwert eine differenzierte Wahrnehmung der nationalen Varietäten. Neben dialektalen Formen in der Schweiz wird in ‚em‘ auch auf den ‚Wiener Dialekt‘ in einem Interview mit einem Österreicher eingegangen.

Im Lehrwerk ‚Mittelpunkt‘ werden die nationalen Standardvarietäten weder explizit noch implizit thematisiert.

In den zur Verfügung gestellten Materialien wurden jedoch einmal ebenfalls Dialekte angesprochen und eine Definition Standardsprache/n als kodifizierte Sprachform/en in Abgrenzung zum Dialekt vorgenommen: „Ein Dialekt (auch Mundart) ist eine nicht kodifizierte Sprachform (im Gegensatz zu Standardsprache, Schriftsprache, Hochsprache) die zum Beispiel zur nicht-formellen Kommunikation innerhalb einer lokalen Sprachgemeinschaft verwendet wird“. Weiter heißt es: „Obwohl die Sprachform im Dialekt nicht formell kodifiziert ist, gibt es trotzdem im Dialekt strenge grammatische, phonetische, syntaktische und vor allem lexikalische Regeln, die sich von denen in der

Standardsprache in unterschiedlichem Grade unterscheiden.“²⁰ Auch im Kontext der Thematisierung des Plattdeutschen wird in einem Lesetext in Abgrenzung zum Dialekt der Begriff „Hochdeutsch“ verwendet. Was unter „Hochdeutsch“ genau zu verstehen ist, wird allerdings nicht spezifiziert. Die Standardsprache wird dabei eher als einheitliche Form dargestellt, u.a. weil von ihr im Singular gesprochen wird.

Explizite Informationen zu den Standardvarietäten finden sich in einem Skriptum zur Lexikologie (LEX1), in dem die Plurizentrik der deutschen Sprache in einem eigenen Unterkapitel zum Thema „Regionale Gliederung des Wortschatzes“ explizit angesprochen und erklärt wird: „Deutsch als eine plurizentrische Sprache hat drei Varietäten, die sich voneinander vorwiegend auf der lexikalischen Ebene unterscheiden. Die Grenzen der Varietäten entsprechen in etwa den Grenzen der deutschsprachigen Länder.“ (LEX1, S. 17) Dabei werden auch die Termini „Helvetismen“ und „Austriazismen“ verwendet. Um Spezifika aus Deutschland zu beschreiben, wird von „Teutonismen“ (LEX1, S. 18 und S. 34) oder „bundesdeutsche[n] Ausdrücken“ (LEX1, S. 35) gesprochen (Zur Problematik dieser Begriffe vgl. Kapitel 2.1).

In weiteren Unterlagen zur Lexikologie (LEX2) wird etwa auf „Vorschläge zur Typologie nationaler Varianten“ eingegangen und die Unterteilungsmöglichkeiten der Kodifizierung, Austauschbarkeit und Spezifik (vgl. Kapitel 2.1) genannt. Außerdem wird auf die Einteilung der österreichischen Lexik nach Wiesinger (2006) hingewiesen (LEX2, S.8). Die Kenntnis nationaler Varietäten wird hier also bereits vorausgesetzt.

In einem zur Verfügung gestellten Skriptum zur Morphologie werden außerdem die Termini „österreichische Standardsprache“ (MOR1, S. 67) und im Kontext der Bildung von Diminutiva mithilfe der Endung *-erl* auch „österreichische Umgangssprache“ (MOR1, S. 61) verwendet, obwohl als Beispiele für solche Diminutiva nicht nur umgangs-, sondern auch standardsprachliche Formen aufgeführt werden (vgl. Kapitel 8.4).

Am ausführlichsten wird auf die Standardvariation in einem Skriptum zur Stilistik (STIL1) eingegangen. Dort wird unter dem Titel „territoriale Gliederung der Standardvarianten des Deutschen“ die Plurizentrik des Deutschen stichwortartig explizit gemacht: „Deutsch: plurizentrische Sprache = mehrere gleichwertige Varianten (ähnlich: Englisch, Spanisch)“ (STIL1, S. 22). In weiterer Folge wird die deutsche Sprache als „Bundesdeutsch/ Binnendeutsch“ und die Spezifika (wie im Skriptum LEX1) als

²⁰ Die Begriffe „Mundart“, „Standardsprache, Schriftsprache, Hochsprache“ sowie „Regeln“ sind von den Lernenden selbstständig zu ergänzen.

„Teutonismen“ bezeichnet. Für das Standarddeutsche in Österreich wird neben dem Begriff „österreichisches Deutsch“ auch „Schriftsprache“, „Hochdeutsch“, „ORF-Deutsch“ und „Burgtheater-Deutsch“ (STIL1, S. 23) gebraucht. Weiters wird vom „gehobenen Standard“ bzw. vom „Schönbrunner Deutsch“ gesprochen (STIL1, S. 23), wobei im Skriptum nicht weiter definiert wird, was darunter jeweils genau zu verstehen ist. Für die Spezifika des österreichischen Deutsch wird der Begriff „Austriazismus“ verwendet. Bezüglich dem Schweizer Standarddeutschen wird von der „Schweizerischen Variante“ und vom „Schweizer Deutsch/ „Schwyzerdütsch““ und von „Helvetismen“ gesprochen (STIL1, S. 22). Da diese Informationen im Skriptum stichwortartig festgehalten werden, ist es nicht klar ersichtlich, wie reflektiert die Begriffe verwendet werden. Wie aus den Begriffsdefinitionen in Kapitel 2.1 hervorgeht, werden hier anstatt der „gleichwertige[n] Varianten“ (einzelne Ausprägungen) eher gleichwertige Varietäten (gesamtes System) gemeint sein. Diese terminologische Ungenauigkeit zieht sich im Skriptum durch (STIL1, S. 22-27). Auch die Problematik der Begriffe Teutonismus, Binnendeutsch, Bundesdeutsch wird in Kapitel 2.1 besprochen.

Aus den Beschreibungen im Skriptum geht außerdem nicht ganz klar hervor, inwiefern die Begriffe „Schweizer Deutsch“ und „Schwyzerdütsch“ differenziert werden. Mit dem Terminus „Schweizer Deutsch“ wird klar auf die Standardvarietät referiert; unklar bleibt jedoch, worauf mit dem Begriff „Schwyzerdütsch“ referiert wird. Da im Skriptum daraufhin Informationen über die „[t]erritoriale Gliederung der heutigen Dialekte/ Mundarten“ folgen – wobei zwar auf „schweizer [sic!] Dialekte“ und den alemannischen Dialekt, aber nicht mehr auf Schwyzerdütsch eingegangen wird (STIL1, S. 22) – erscheint mir eine fälschliche Darstellung des Schwyzerdütschen als Standardvarietät wahrscheinlich.

Als positiv ist in diesem Skriptum hervorzuheben, dass die Varietäten im Vergleich zu den anderen Unterrichtsmaterialien recht ausführlich besprochen werden. In weiterer Folge werden in diesem Skriptum Merkmale des österreichischen (Standard-)Deutschen in Orthographie, Orthoepie, Syntax, Morphologie, Lexik und Pragmatik beispielhaft beschrieben. (vgl. Kapitel 8.4)

Im Skriptum wird nicht nur auf das Plurizentrikkonzept, sondern auch auf regionale Umgangssprachen und daher implizit auch auf das Pluriarealitätskonzept eingegangen. In einer Tabelle wird die Vielfalt des deutschen Sprachraums wie folgt dargestellt (STIL1, S. 27):

| DEUTSCH | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Hochdeutsch/Schriftsprache/ Hochsprache/ Standardsprache/ Gemeinsprache <ul style="list-style-type: none"> - <i>Bundesdeutsche Variante</i> - <i>Schweizerische Variante</i> - <i>Österreichische Variante</i> („ORF- <i>Deutsch</i>“) | |
| <ul style="list-style-type: none"> • regionale Umgangssprachen | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dialekte (Mundarten) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Niederdt.</i> - <i>Mitteltd.</i> - <i>Oberdt.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Soziolekte <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fachsprachen/ Slang/ Jargon</i> - <i>Rotwelsch/ Argot</i> |

(STIL1, S. 27)

Dazu findet sich eine weitere Erklärung zur Umgangssprache als „allgemein verständliche Kommunikationsvariante des Deutschen, jedoch mit regionalen Unterschieden (Nord-/Südgefälle, D-A-CH)“ (STIL1, S. 27)

Insgesamt bleibt in den Materialien eine explizite Thematisierung der Standardvariation eine Seltenheit. Nur in wenigen Skripten wird auf die Vielfalt der deutschen Standardsprache ausführlich eingegangen, besonders ausführlich im Skriptum für Stilistik (STIL1). In den persönlich zur Verfügung gestellten Materialien gibt es mehrere ausführliche, explizite Information zum deutschen Standard oder zu Standardvarietäten als in den Lehrwerken ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘. Die Thematisierung des Plurizentrikkonzepts wird in den Lehrwerken eher terminologisch undifferenziert angedeutet, während es in den zur Verfügung gestellten Materialien u.a. sehr deutliche, explizite Erläuterungen gibt.

8.2 Wie und in welchem Umfang wird die Vielfalt des deutschen Sprachraums landeskundlich angesprochen?

Der deutsche Sprachraum wird aus landeskundlicher Sicht (vgl. Kapitel 4.2) v.a. integrativ behandelt, nur vereinzelt finden sich Anregungen zum additiven Einbezug deutscher, österreichischer und/oder Schweizer landeskundlicher Themen. Ein integrativer Bezug liegt vor, wenn, wie beispielsweise in ‚em‘, mehrere Zeitschriften (der Spiegel, Süddeutsche, Stern, Bild, Focus, Brigitte; teilweise kommentiert) abgebildet

sind, oder wenn wie in ‚Mittelpunkt‘ in einem Personensteckbrief zum Thema Reisevorlieben „Andrea Euter (29), Bankangestellte in München“ (Daniels, Estermann, Köhl-Kuhn, Sander, Butler & Tallowitz, 2007, S. 10) vorgestellt wird. In dieser oder ähnlicher Weise wird bei den Lehrwerken ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘ v.a. auf Deutschland (‚em‘: 27-mal; ‚Mittelpunkt‘: 128-mal) verwiesen, aber auch einige Verweise auf Österreich (‚em‘: zwölfmal; ‚Mittelpunkt‘: sechzehnmal), und z.T. auf die Schweiz (‚em‘: achtmal; ‚Mittelpunkt‘: elfmal) sind vorhanden.

Außerdem finden sich im Lehrerhandbuch bei ‚Mittelpunkt‘ einige additive Ansätze der Landeskunde. Im Lehrwerk ‚em‘ sind keine vorhanden. Eine additive Aufgabenstellung ist beispielsweise folgende: „Was ist an dieser Schule anders: Im Vergleich zu Ihrer Schulerfahrung? Im Vergleich zu vielen anderen Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz?“ (Lanz & Lundquiat-Mog, 2007, S. 11) In additiver Art und Weise wird im Lehrwerk ‚Mittelpunkt‘ auf Deutschland achtmal, auf Österreich siebenmal und auf die Schweiz sechsmal verwiesen wird. Die Fokussierung auf Deutschland äußert sich beim Lehrwerk ‚Mittelpunkt‘ auch dadurch, dass beim Arbeitsbuch am Ende ein Teil mit Modellprüfungsaufgaben des Goethe Zertifikat B2 enthalten ist. Auch im Kursbuch gibt es immer wieder Verweise auf relevante Aufgaben für das Goethe Zertifikat. In den Lehrwerken wird also v.a. Deutschland als wichtiger regionaler Kontext der Sprachvermittlung präsentiert. Österreich und die Schweiz bleiben in der Peripherie der Lehrwerksperspektive. Die Vielfalt des deutschen Sprachraums wird aus landeskundlicher Sicht damit bestenfalls angedeutet.

Bei den zur Verfügung gestellten Materialien der DozentInnen zeichnet sich ein anderes Bild ab. Im Skriptum zur Wortbildung (MOR1) wird in landeskundlicher Hinsicht auf Österreich sehr viel stärker verwiesen, als es bei den bisher beschriebenen Lehrwerken der Fall ist: dreiundzwanzigmal wird auf Österreich verwiesen und nur vierzehnmal auf Deutschland. Im Skriptum zur Lexikologie (LEX1) finden sich vierzehn integrativ-landeskundliche Bezüge auf Österreich, vier auf die Schweiz und zwei auf Deutschland.²¹ In anderen Unterrichtsunterlagen zur Lexikologie (LEX2) wird insofern auf Österreich hingewiesen, als auf die Einteilung der österreichischen Lexik von Wiesinger (2006) verwiesen wird (vgl. Kapitel 8.1). Gemäß der zur Verfügung gestellten Unterlagen werden außerdem im Literaturunterricht v.a. Werke österreichischer AutorInnen (Max

²¹ In diesem Skriptum gibt es außerdem einen Hinweis auf den Duden, das als „[d]as meistverwendete Wörterbuch im deutschsprachigen Raum“ (LEX1, S. 19) beschrieben wird.

Frisch, Elfriede Jelinek, Thomas Bernhard, Werner Schwab) besprochen. In weiteren Sprachunterrichtsunterlagen finden sich sechs integrative Bezugnahmen auf Deutschland und zwei auf die Schweiz. Darüber hinaus gibt es in den Unterlagen eines landeskundlichen Seminars einige additive Verweise v.a. auf Deutschland (dreizehnmal) als auch auf Österreich (dreimal).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Sprache häufig in einem deutschländischen oder österreichischen Kontext präsentiert wird. Besonders stark ist diese Tendenz zum Deutschländischen bei den Lehrwerken ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘. Bei den zur Verfügung gestellten Unterlagen der Lehrpersonen wird die Vermittlung der deutschen Sprache öfter in einem österreichischen Kontext gestellt, die Einbettung in einen Schweizer Kontext ist aber auch hier sehr selten.

8.3 Welche Standardvarietät bildet die Grundlage?

Als Indikator dafür, welche nationale/n Varietät/en als Grundlage angesehen wird/werden, wurde außerdem analysiert, welche Texte nicht regional markiert sind. Generell sind in den Lehrmaterialien fast alle Texte gekennzeichnet. Die Ausnahme bilden die Hörtexte im Lehrwerk ‚Mittelpunkt‘ und im Lehrwerk ‚em‘, die fast zur Gänze von deutschen SprecherInnen gesprochen werden, was aber nicht vermerkt wird. Im Lehrwerk ‚em‘ werden insgesamt nur zwei Hörtexte von österreichischen SprecherInnen gesprochen. Darunter findet sich u.a. ein Interview mit dem als Österreicher vorgestellten Herrn Gessenwerer. Der zweite Hörtext ist ein unmarkiertes und unkommentiertes Hörspiel von Arthur Schnitzler, der im Arbeitsbuch in einer kurzen Biographie auch als österreichischer Autor vorgestellt wird, wobei jedoch nicht auf die Produktionsdaten und die SprecherInnen des Hörspiels eingegangen wird. Darüber hinaus findet sich, wie bereits im Kapitel 8.1 beschrieben, ein Hörtext mit einer Schweizer Sprecherin im Lehrwerk ‚em‘. In den Kann-Beschreibungen im Arbeitsbuch wird wieder auf die Interviews mit der Schweizerin und dem Österreicher mit den Worten eingegangen: „[...] kann ein längeres Interview mit einer Deutschschweizerin verstehen.“ (Perlmann-Balme & Schwalb, 2008, S. AB38) bzw. „[...] kann ein längeres Gespräch mit einem Österreicher verstehen“, und weiter, „[...] kann aus diesem Gespräch zu den Vor- und Nachteilen der Städte Wien und München Hauptaussagen entnehmen“ (Perlmann-Balme & Schwalb, 2008, S. AB50). Damit wird angedeutet, dass das Hörverstehen des Schweizer Standarddeutschen und des österreichischen Deutsch keine

Selbstverständlichkeit darstellt. In der Lehrwerkskonzeption scheint es eher kein durchgehendes, sondern vielmehr punktuell Ziel zu sein, das Verstehen von österreichischem Deutsch und Schweizer Standarddeutschem zu fördern.

Das deckt sich auch mit den Ergebnissen des vorherigen Kapitels, wo festgestellt wurde, dass Deutschland in den Lehrwerken ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘ im Zentrum der Betrachtung steht.

8.4 Welche nationalen Varianten kommen vor?

Das Vorkommen von Spezifika²² im Lehrmaterial ist wiederum sehr verschieden. Während in den Lehrwerken ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘ Deutschlandismen am häufigsten sind, sind in den zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien der DozentInnen auch etliche Austriazismen und Helvetismen vorhanden. Insgesamt finden sich in den Materialien mehr Austriazismen als Deutschlandismen, allerdings sind diese häufig markiert, während das Gros der deutschländischen Spezifika unmarkiert bleibt. Helvetismen sind in markierter und unmarkierter Form in den Lehrmaterialien selten.

Im Lehrwerk ‚em‘ finden sich neunzehn Deutschlandismen (*Abitur, Kneipe, Sahnetorte, (Einkaufs-)Tüte, verbeamtet sein, Realschulabschluss, angucken, Kloß, Frühstücksbrötchen, Glotze, Röhre, Flimmerkasten, Pantoffelkino, lecker, Penner, aspirierte Aussprache von [p], [t] und [k] im Anlaut, Auslautverhärtung, Glottalverschluss vor Vokalen im Anlaut*), drei Austriazismen (Verwendung des *Perfekts in der gesprochenen Sprache* (lt. Muhr, 2000, S. 77), *ins Institut gehen* (lt. Muhr, 2000, S. 73), Reihenfolge der verbalen Elemente im Schlussfeld: *hätte machen können* (Muhr, 2000, S. 71)) und ein Helvetismus (*Volksschule* (i.S.v. Pflichtschule)). Es kommen darüber hinaus auch einige Begriffe vor, die nur in zwei deutschsprachigen Ländern gebräuchlich sind (D, CH: (*Polster-)Sessel, Schrank, Kissen, Holzterasse, sozialer Wohnbau*; D, A: *Friseur/ Frisör, Nepp, Blaubeere*; A, CH: (*Baseball-)Käppi*). Dazu kommt ein sprechsprachliches Phänomen, das im Rahmen des Pluriarealitätskonzepts von Berend (2005, S.153) als eine in Deutschland gebräuchliche Form identifiziert wird, nämlich ‚ne (als Kurzform von ‚eine‘). Zur Konjugation der zweiten Person Singular mittels dem Konjugationssuffix *-ste* (*lenkste* (du lenkst), *möchste* (du möchtest)) in der gesprochenen Form gibt es keine Daten. Nicht geklärt werden konnte die regionale

²² Die Spezifika, die in den Lehrmaterialien vorkommen, wurden mithilfe des Variantenwörterbuchs (vgl. Kapitel 3.4) und des ÖSD-Lernzielkatalogs (vgl. Kapitel 3.5) und z.T. durch Ebner (2008a) überprüft.

Verbreitung folgender Begriffe und Phrasen: *eine Klette sein, so flott aussehen, Heeresdienst, Verkaufsmarkt, herzlich (Essen)* und *Jugendhotel*. Generell gilt: Phraseologismen und pragmatische Aspekte sind schwierig einzuordnen, da diese bisher nur in geringem Ausmaß beschrieben worden sind.

Auch beim Lehrwerk Mittelpunkt gibt es eine Vielzahl an Deutschlandismen (insgesamt 29: *Abitur/ Abiturient/in, Azubis, Bafög, (bayrische) Grundschüler, Handzettel, Junge, Klassenarbeit, Flur, Spülmaschine, Treppenhaus, Türklinke, (Plastik-)Tüten, Brötchen* (i.S.v. Semmel), *Klöße, Kneipe, lecker, Sauerbraten, Schweinebraten, Suppenkasper, Ausländeramt, ans Meer fahren* (Muhr, 2000, S. 73), *Pappe, Geldbeutel, gucken bzw. kucken, Knast, ein Schwätzchen halten, quatschen, stimmhaftes s- im Anlaut vor Vokalen*²³, *Aussprache der Endung -ig als [-iç]*). Darüber hinaus kommt im Lehrwerk Mittelpunkt in (unauthentischen) Forumsbeiträgen ebenso die sprechsprachliche deutsche Kurzform *'ne* (*'ne Diskussion, 'ne Jahrhundertflut*) vor (vgl. Berend 2005, S.153). Es gibt auch drei Austriazismen, nämlich *Geldbörse, Buffet* (orthographisches Spezifikum) und *Sessel* (i.S.v. Holzstuhl). Außerdem findet sich in einer authentischen Kurzgeschichte des Schweizer Autors Peter Bichsel der Helvetismus *Papeterie*, der nicht markiert oder kommentiert wird (Allerdings gibt es eine Rechercheaufgabe zum Autor, sodass die Lernenden vermutlich auf die Herkunft des Autors stoßen werden). Neben diesen spezifischen Varianten kommen einige unspezifische Varianten vor. Solche, die in Deutschland und in der Schweiz gebräuchlich sind, sind *Guten Morgen* (als Begrüßung), *Hausarbeit* (i.S.v. einer schriftlichen Abschlussarbeit eines Seminars), *Hausaufgaben, Januar, Kram, pauken* (i.S.v. lernen), *Portemonnaie, Rente, den Computer anmachen, wie aus dem Ei gepellt sein, Schrank, Schnäppchen, Senioren, Spickzettel* und *Treppe*. Außerdem wird auch das Partikel *mal* (i.S.v. einmal) verwendet, was laut Variantenwörterbuch als Grenzfall des Standards sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz Usus ist. Unspezifische Varianten, die in Deutschland und Österreich verwendet werden sind *Markise* und *Streithansel* [sic!]. Zweifelsfälle liegen auch beim Lehrwerk Mittelpunkt v.a. im Bereich der Pragmatik, oder in sprechsprachlichen Verwendungen vor, wie beispielsweise bei Ausrufen positiver (*Das klappt prima!*) oder negativer Bewertung (*Mensch!, Ey, so alt ist mein's ja wohl auch nicht!, Ätzend!, Quatsch!, Also ist es denn die Möglichkeit!*). Aufgrund der dünnen Forschungslage fällt auch die

²³ Im Zuge einer Phonetik-Übung im Arbeitsbuch wird dazu folgende Aufgabe gestellt, ohne auf die standardsprachlichen Unterschiede einzugehen: „Hören Sie die folgenden Sätze und markieren Sie, ob der unterstrichene Konsonant stimmlos wie in ‚es‘ (s) oder stimmhaft wie in ‚so‘ (sh) ist.“ (Daniels, Dengler, Estermann, Köhl-Kuhn, Sander & Tallowitz, 2007, S. 102)

Einschätzung der Verbreitung von Phraseologismen, wie beispielsweise *jemand geht in die Luft, auf die Palme bringen, in der Patsche sitzen, Kniffe und Techniken beherrschen, jemandem bleibt die Spucke weg* oder *die Nase voll haben*. Ebenso schwer ist es, die diatopische Verwendung von Partikeln einzuschätzen, wie *dran* in [...] *nur ein bisschen Kartoffelstärke mit Lebensmittelfarbe dran* und *öfters* in *Dafür helfe ich ihr öfters mal beim Rechnen*, die metaphorische Verwendung von *Krach* (*in der Familie*) bzw. *der ganz große Krach* (i.S.v. Auseinandersetzung, Streit). Nicht zweifelsfrei konnte außerdem die Schreibweise von *Procedere* bzw. *Prozedere* regional eingeordnet werden. Weitere Zweifelsfälle in der Lexik, die im Lehrwerk Mittelpunkt vorkommen, sind *auswärtiger Dienst, Ascher* (i.S.v. Aschenbecher), *Wirtschaftssenator, Ruheständler, Quasselstrippe, Türglocke, Rückumschlag* (Kuvert für die Rücksendung) und *Leuchter*.

Auch in den zur Verfügung gestellten Materialien der Lehrpersonen finden sich einige Spezifika. Die Zahl der Austriazismen ist allerdings deutlich höher als bei ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘. Im Skriptum für Lexikologie (LEX1) sind die Spezifika meistens markiert, d.h. als Beispiele für „Teutonismen“ (LEX1, S. 18) oder als „Unterschiede in der stilistischen Färbung, regionale Unterschiede“ (LEX1, S. 34) ausgewiesen (vgl. Kapitel 8.1). In diesem Skriptum gibt es außerdem folgende Tabelle, in der einige lexikalische Unterschiede verdeutlicht werden:

3) Ergänzen Sie die Tabelle:

| bundesdeutsch | österreichisch | schweizerisch |
|---------------|----------------|---------------|
| Abitur | | |
| | | Velo |
| Bürgersteig | | |
| | Karfiol | |
| Blaubeere | | |
| | | Perron |
| | Schanigarten | |
| | | Rösti |
| | | Couvert |
| Müsli | | |
| | | Bretzeli |
| | | grüezi |

(LEX1, S. 24)

Hierbei werden die Studierenden dazu angeregt, selbstständig Entsprechungen zu recherchieren und die Deutschlandismen *Gastgarten, Brezel* und *Guten Tag* bzw. *Tag*, die

Austriazismen *Matura*, *Gehsteig*, *Brezerl* und *Grüß Gott* sowie die Helvetismen *Maturität*, *Trottoir*, *Gastwirtschaft* und *Müesli* zu ergänzen.

Weitere Deutschlandismen, die an anderer Stelle im Skriptum als „Teutonismen“ oder als „regionale Unterschiede“ deklariert sind (vgl. Kapitel 8.1), sind *Landgericht*, *TÜV*, *Alsterwasser*, *Wiener Würstchen*, *Klöße*, *Bulette*, *Frikadelle*, *Rotkohl*, *Wirsing*, *Weißkohl* und *pennen*. In der obigen Tabelle nicht behandelte Austriazismen kommen ebenfalls größtenteils markiert vor: *Landesgericht*, *Erlagschein*, *Pickerl*, (*Marmelade-*)*Palatschinken*, *Marillenknödel* und *Marille*, *Buchtel*, *Ribisel*, *Powidl*, *Kolatsche*, *Tuchent*, *die Salzstangerln* (Pl.), *faschierte Laiberl* und *Mädel* (die beiden letzteren sind markiert mit „nur im Süden gebräuchlich“ (LEX1, S. 26)). Sämtliche Helvetismen sind in markierter Form vorhanden. Neben jenen (zu ergänzenden) Helvetismen in der obigen Tabelle sind *Einzahlungsschein* und viele Komposita mit *Velo* (*Velobörsen*, *Kindervelos*, *IC Velo- und VCS-Velogruppen*) im Skriptum zu finden.

Darüber hinaus gibt es im Skriptum für Lexikologie (LEX1) auch noch einige unmarkierte und unkommentierte Spezifika: (*Lift-*)*Junge* und *Möhren* sind unmarkierte und unkommentierte Deutschlandismen; Austriazismen sind: *die billigen Beisln*, *Beuschel*, *Burenwurst*, *Buffet* (orthographische Variante), *Eierschwammerlgulasch*, *Erdäpfelpuffer*, *Frankfurter*, (*Wiener*) *Jause* und *jausnen*, *Käsekrainer*, *Krapfen*, *Kukuruz*, *Paradeiser*, *Hochschülerschaft*, *Klassenvorstand*, *Watschen*, *sandeln* und *Parteienverkehr* (letzteres wird kommentiert als „Amtsdeutsch für Öffnungszeiten“ (LEX1, S. 11)). Dazu kommen noch die unspezifischen Varianten *Bezirk* (i.S.v. Verwaltungseinheit, die mehrere Gemeinden zusammenfasst) und *Bub* (markiert durch „nur im Süden gebräuchlich“ (LEX1, S. 26)) (für österreichisches und Schweizer Standarddeutsch) sowie *Bundesstraße*, *Debreziner*, *Eidotter*, *Schmankerl*, *Quark(keulchen)* und *Rosenkohl* (für deutschländisches und Schweizer Standarddeutsch) vor. Nicht restlos geklärt werden konnte die diatopische Verbreitung von *Malheur*, *Mief*, der Titel *Kammerdiener* und *Herr Hofrat* und von *Appres Ski*²⁴.

In dem zur Verfügung gestellten Skriptum zur Wortbildung (MOR1) sind ebenfalls mehr Austriazismen als Deutschlandismen vertreten. Zum Großteil sind die Spezifika wiederum markiert und kommentiert. So wird beispielsweise explizit auf die Unterschiede bei den Fugemorphemen hingewiesen und als Beispiele werden *Landgericht* und *Zugschaffner* (Deutschlandismen) bzw. *Landesgericht* und

²⁴ Bei *Appres Ski* handelt es sich möglicherweise nicht um eine orthographische Variante, sondern um einen Tippfehler.

Zugsschaffner (Austriazismen) angegeben. Außerdem wird auf die Diminutivbildung in österreichischem Deutsch durch das Suffix *-erl* eingegangen und als Beispiele *Pickerl*, *Wimmerl*, *Häferl*, *Marterl*, *Busserl*, *Fan-Packerl*, *Achterl* sowie *Schnitzerl*, *Ramsteckerl* und *Ganserl* und *Sackerl*, *Gackerl* und *Hundstrümmel* genannt. Wie bereits angedeutet wurde, werden im Skriptum sämtliche dieser Diminutivformen als umgangssprachlich klassifiziert, was den Angaben im Variantenwörterbuch teilweise widerspricht. Dort werden *Pickerl* und *Marterl* als lexikalisierte und somit standardsprachliche Formen beschrieben. Einen weiteren markierten Austriazismus stellt der beschriebene „Zusammenfall von b – p in der österreichischen Aussprache“ (MOR1, S. 66) dar.

Deutschlandismen, die in diesem Skriptum (MOR1) nicht markiert sind, sind folgende: *Bafög*, *Azubi*, *Spülmaschine*, *Gehweg*, *TÜV* und *Schweinshaxe*. Darüber hinaus finden sich im Skriptum auch unmarkierte Austriazismen, nämlich *Pensionsversicherung(sanstalt)*, *Kinderbeihilfe*, *Gehsteig*, *Kopfpolster*, *Erdapfel*, *Mehlspeisen*, *Schulbuffet* (orthographische Variante), *Sponision*, *Mutter-Kind-Pass*, *Gemeinderevision*, *BH* (als Abkürzung für Bezirkshauptmannschaft) und *(den Hund) äußerln führen*. Es kommt in diesem Skriptum nur ein unmarkierter und unkommentierter Helvetismus vor (*Amtsgericht*). Daneben gibt es zwei Varianten, die sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz gebräuchlich sind (*Hausaufgaben* und *etw. ist ein Klacks*) und eine archaische Variante, die in Österreich und der Schweiz verwendet wird (*fensterln* (seine Geliebte besuchen und dazu über das Fenster ins Haus einsteigen)). Als Zweifelsfälle in diesem Skriptum sind folgende Worte und Erklärungen anzuführen: *Schweinefett*, *Promotion* (intendierte Bedeutung ist nicht klar), *die (Nummer) Fünf* und die Ableitung von Numeralia, wie in folgendem Abschnitt beschrieben wird: „Ableitung von Numeralien (bezeichnet damit die „**Zugehörigkeit zu einer Klasse**“): *Tausender* (Geldschein), *Achtundsechziger* (Mitglied oder Anhänger der „68-er Bewegung“), *Fünfer*, *Zweier*, *Einunddreißiger* (süddeutsche und österreichische Bezeichnung für eine (Straßenbahn)Liniennummer).“ (MOR1, S. 42 Herv. i. O.) In den Kodizes ist bisher auch folgende Aussage noch nicht beschrieben worden: „Die Suffixe *-ler* und *-ling* können sich auch regional in der Produktivität konkurrieren: *Sympathling* (Deutschland, Schweiz) *Sympathler* (Österreich).“ (MOR1, S. 42ff)

Auch in dem zur Verfügung gestellten Skriptum zur Stilistik (STIL1) wird, wie bereits in Kapitel 8.1 beschrieben wurde, recht ausführlich auf die unterschiedlichen Varietäten eingegangen, und es finden sich darin daher viele Beispiele die die Variation illustrieren sollen. Die Varianten werden dabei meist mit einer anderen Variante, die mit „d.“

markiert ist, kontrastiert. Es ist im Skriptum leider nicht eindeutig, wofür diese „d.“-Markierung steht (für gesamtdeutsche Formen oder für eine deutschländische Variante?). Diese Information wäre notwendig, um bestimmen zu können, ob die Variante ebenfalls eine mit begrenzter Reichweite ist, oder eine mit überregionaler Gültigkeit.

In dem Skriptum wird v.a. auf die Aussprache von *-ig* im Auslaut (Bsp. „*lustig* [-ig: -ich, -ik, -isch]“), *ch-* im Anlaut (Bsp. „*China* [k-, tsch-, sch-]“) und die Betonung von *Mathematik* und *Kaffee* eingegangen (STIL1, S. 17). Im Beispiel von *-ig* im Auslaut werden nur [-ig], [-ik] und [-ich] durch das Variantenwörterbuch als standardsprachlich beschrieben, auch bei *ch-* im Anlaut ist [-tsch] nicht im Variantenwörterbuch vermerkt (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, S. Iviii). Im Falle von *Mathematik* ist eher ein Unterschied in der Vokallänge und nicht in der Betonung gegeben (oooO (ddt.) und ooOo (ödt.)) (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, S. Iv). Als österreichisches Aussprachspezifikum wird weiters die stimmlose Aussprache von [s], [t/ d], [p/ b] und [g/ k] angeführt. Für die Spezifik in der Aussprache der Buchstaben J und Q als [je:] und [kve:], wie im Skriptum (STIL1, S. 23) behauptet wird, gibt es weder im Variantenwörterbuch noch im ÖSD-Lernzielkatalog noch bei Ebner (2008a) Belege.

Bei der Rechtschreibung wird auf die Schreibung von *nachhause* und *zuhause* in Österreich eingegangen (dass dies auch für die Schweiz gilt, wird nicht erwähnt) und auf die mögliche Schreibung von *Mocca* neben *Mokka* (das gemeindeutsche *Mokka* ist mit „d.“ gekennzeichnet). Außerdem kommt als Beispiel für orthographische Variation *Buffet* (A) bzw. *Büffet* (gesamtdt.) vor – als Entsprechung (mit „d.“ gekennzeichnet) ist das gemeindeutsche *Büfett* angegeben.²⁵

Im Bereich der Präpositionen werden als Beispiele „am Land/Klo (d. auf dem), bei der Kassa (d. an der Kasse), auf der Arbeit, auf der Uni (in der Arbeit)...“ (STIL1, S. 23 Herv. i. O.) gegeben. Ebner (2008a) bestätigt die Form *am* Land und *bei* der Kassa als österreichisches Deutsch. Für die Formen *auf* der Arbeit konnte kein Eintrag gefunden werden, neben *auf* der Uni, wird in Deutschland *an* der Uni verwendet (Muhr, 2000, S. 73).

²⁵ . It. Variantenwörterbuch sind die Schreibweisen *Buffet* (A), *Bufet* (D), *Bufett* (D), *Buffett* (CH, D) und *Büffet* und *Büfett* (gemeindt.) als standardsprachlich angegeben.

Auch einige Varianten im Genus sind als Beispiele für österreichisches Deutsch angegeben, nämlich das Neutrum von *Cola*, *Fanta* und *Brezel* (statt Femininum) und von *Monat*, *Teller* und „*Yoghurt* [sic!]“ (STIL1, S. 23, Herv.i.O.) (statt Maskulinum). Laut Variantenwörterbuch wird *Bretzel/ Brezel* in allen drei deutschsprachigen Ländern im Femininum verwendet, nur in der Schweiz wird es auch im Maskulinum gebraucht (nicht wie angegeben im Neutrum). Die Beispiele *Cola* und *Fanta* sind jedoch korrekt angeführt. *Joghurt* hingegen wird sowohl in Österreich, in der Schweiz als auch in Deutschland als Neutrum verwendet, wobei in Deutschland Joghurt im Maskulinum häufiger vorkommt. Für *Monat* und *Teller* gibt es im Variantenwörterbuch keine Einträge. Als weiteres morphologisches Beispiel wird aufgeführt, dass sich das Genus auch bei Eigennamen nach dem zweiten Glied richtet. Das konnte als Spezifikum weder durch das Variantenwörterbuch noch durch den ÖSD-Lernzielkatalog noch durch Ebner (2008a) bestätigt werden. Andere Beispiele aus der Morphologie bietet die österreichische Pluralbildung mit *Kästen* und *Pölster* (als Entsprechungen mit „d.“-Markierung wird *Kasten* und *Polster* vermerkt). Im Skriptum wird dem österreichischen Deutsch außerdem eine häufigere Verwendung des Fugenmorphems *-s-* zugesprochen, wobei wieder *Zugsschaffner* und *Landesgericht* als konkrete Beispiele aufgeführt werden. Auch auf die Diminutivbildung im österreichischen Deutsch wird eingegangen, wobei hier aber keine weiteren Anmerkungen bezüglich der Standardsprachlichkeit gemacht werden. (STIL1, S. 24) Im Bereich der Morphologie wird außerdem auf die Perfektbildung intransitiver Verben der Körperhaltung (*baumeln, hängen, hocken, liegen, knien, sitzen, stehen, stecken*) mit *sein* (STIL1, S. 23) thematisiert – weitere solcher (im Skriptum nicht vermerkter) Verben, die standardsprachlich in Österreich mit *sein* gebildet werden, sind *kauern* und *schweben*.

Beispiele für lexikalische österreichische Spezifika im Skriptum sind „*Jänner, Feber, Matura, pragmatisieren, kenzieren/Karenz, Parte, Pfus, Fuß* (d. Bein), *Ohrwaschel; Marille, Karfiol, Ribisel, Topfen, Palatschinke*“ und „*Buchtel*“ (STIL1, S. 24 Herv.i.O.). Diese Beispiele werden größtenteils auch durch das Variantenwörterbuch bestätigt. *Ohrwaschel* ist allerdings weder im Variantenwörterbuch noch im ÖSD-Lernzielkatalog noch bei Ebner (2008a) eingetragen, und *Parte* ist in unterschiedlichen Bedeutungen in Österreich und in Ostdeutschland gebräuchlich. Weitere lexikalische Beispiele aus unterschiedlichen Bereichen, die im Skriptum unter Pragmatik zusammengefasst sind, stammen aus der Bürokratie, dem militärischen Bereich, dem Regierungswesen, dem

Schulwesen oder dem kulinarischen Bereich, oder stellen, neben einigen anderen Wörtern, Feiertage oder Gewichts-, Zeit- und Linienbezeichnungen dar:

„*Landesgericht* [...], (*Verwaltungs-*)*Bezirke* (d. Kreis; ch. Kantone [...]) [...], *Nationalrat* (d. Bundestag), *Landeshauptmann/-frau* (d. Ministerpräsident), *Bezirkshauptmannschaft* (d. Bezirksverwaltung), *Gendarmerie* (bis 2005) (d. Landespolizei) [...], *Bundesheer* (d. Bundeswehr); *Chargen* (d. Dienstgrade), *Wachtmeister* (d. Feldwebel) [...], *Habt Acht!* (d. Stillgestanden), *Ruht!* (d. Rührt euch) [...], *Volksschule*, *Hauptschule* (d. Grundschule), *Matura* (d. Abitur, ch. Maturität), [...] *Christtag* (1. Weihnachtstag), *Stefanitag* (2. Weihnachtstag) [...], *Seidel u. Krügel* (Bier), *Viertel*, *Achtel*, *Sechszehntel* (Wein), *kleiner*, *großer Schwarzer/ Brauner*; *Kraut* (d. Kohl), *Kohl* (d. Wirsingkohl), *dag* (d. Gramm) [...]; Linienbezeichnungen: *Einser*, *Zweier...*; [...] *Beistand* (d. Trauzeuge), *da* = nur hier (d. hier oder dort), *laufen* = rennen (d. laufen auch: gehen).“ (STIL1, S. 24ff, Herv.i.O.)

Entgegen der vorherigen Verwendung der „d.“-Markierung für Gemeindeisches werden hier deutschländische Formen gekennzeichnet.

Von den obigen ist *Wachtmeister* nicht eindeutig einer einzigen Varietät zuzuweisen, da es dem Variantenwörterbuch zufolge in unterschiedlichen Bedeutungen im ganzen deutschen Sprachraum verwendet wird (militärischer Dienstgrad (A, CH), Dienstgrad bei der Polizei (CH, D)). Laut Variantenwörterbuch sind außerdem die Begriffe *Hauptschule* und *ein Viertel(liter) etc. (Wein)* nicht nur in Österreich, sondern auch in Deutschland gebräuchlich. Ebenso wird *Kraut* auch in weiten Teilen Deutschlands verwendet und *Kohl* nur in Norddeutschland. *Laufen* ist (i.S.v. *gehen*) als Grenzfall des Standards sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland gebräuchlich. *Bezirk* und *Nationalrat* werden nicht nur in Österreich, sondern auch in der Schweiz gebraucht. Bezüglich der Linienbezeichnung ist unklar, wie dies genau gemeint ist. Es wäre v.a. das Genus interessant, da hier standardsprachliche Unterschiede zur Beschreibung von Straßenbahnlinien vorhanden sind. Generell ist es aber richtig, dass natürliche Zahlen in Österreich und teilweise in der Schweiz mit dem Suffix *-er* gebildet werden und maskulin sind, während sie in Deutschland und oft auch in der Schweiz endungslos bleiben (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, lxxiii). Zweifelhaft bleiben darüber hinaus *Beistand*, *da* (i.S.v. (nur) hier) und der militärische

Befehl *Ruht!*, da diese nicht im Variantenwörterbuch eingetragen sind. Irreleitend ist die Entsprechung Gramm zu *dag*, da ein Dekagramm eigentlich zehn Gramm sind.

Etwas verwirrend könnte darüber hinaus sein, dass unter dem Kapitel der österreichischen Standardsprache als Unterpunkt auch umgangssprachliche Merkmale (Konjunktiv II mit -ert- („i(ch) tatert, du tatertst, er/sie/es tatert, wir taterten, ihr tatert(s), sie taterten“ (STIL1, S. 24)) und dialektal-umgangssprachliche Formen von Ortsadverbien („aba/ owa x abi/ owi (d. herunter x hinab), auffa x auffi (herauf x hinauf), aussa x aussu (d. heraus x hinaus), umma x ummi (herum x hinüber)“ (STIL1, S. 25)), vorgestellt werden. (Beachtenswert ist hier wieder die „d.“-Markierung.)

Auch die Unterschiede in den Zeitangaben sind eher lexikalischer als pragmatischer Natur: „viertel, dreiviertel zwei (d. viertel nach eins, viertel vor zwei)“ (STIL1, S. 25), die laut Variantenwörterbuch aber kleinräumiger differenziert werden müssen: So ist *viertel eins* im südwestlichen, mittelöstlichen und nordöstlichen Deutschland sowie im östlichen und südlichen Österreich die Bezeichnung *viertel eins* gebräuchlich. Im Westen Österreichs, in der Schweiz, und im Südosten Deutschlands und Mittel- und Nordwesten Deutschlands wird *viertel nach eins* verwendet. Ebenso komplex gestaltet sich die regionale Verwendung von *viertel vor eins* (Schweiz, mittlerer Westen und Nordwesten Deutschlands) und *dreiviertel eins* (Österreich, Süden, mittlerer Westen und Nordwesten Deutschlands). (Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, S. lxxiv)

Als weitere pragmatische Unterschiede werden Regionenbezeichnungen angegeben (OÖ, NÖ: -viertel; Stmk./Ktn.: -steiermark, -kärnten; Sbg.: -gau; T: -land; Vbg.: -tal; W.: Gemeindebezirke). Die unterschiedliche regionale Unterteilung der Bundesländer wird nicht im Variantenwörterbuch oder dem ÖSD-Lernzielkatalog vermerkt, und scheint so kein österreichisches Spezifikum zu sein. Einen echten pragmatischen Unterschied stellt aber die Titelverwendung dar (STIL1, S. 25; vgl. Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004, S. lxxv).

Weitere Spezifika, die nicht Teil von Beispiellisten sind, sind die Austriazismen *Zwetschkenknödel*, *Autobahnpickerl* und *Vorteilscard*. Es kommt auch ein unmarkierter Deutschlandismus vor, nämlich *Kai*. Unmarkiert bleibt auch *Bundesbildungsministerium*, das als unspezifische Variante in Österreich und Deutschland gebräuchlich ist. Nicht geklärt werden konnte die regionale Verbreitung von *Rettungssanitäter*.

Auch in den Materialien einer weiteren Lehrperson kommen einige unmarkierte, unkommentierte Spezifika v.a. aus dem Bereich der Lexik vor. *Kindertagesstätte*, *Mass* (1/2 Liter Bier), *Schweinshaxe*, *Schweinebraten*, *Biergarten* und *Brotzeit* sind genannte Deutschlandismen. Im Zuge der Thematisierung des Plattdeutschen wird außerdem die nordwestdeutsche Begrüßungsformel *Moin, Moin* eingeführt. Das süddeutsche *Mass* kommt auch in der orthographischen Variante *Maß* als westösterreichische Form vor. Außerdem ist nach Muhr (2000, S. 74) *am Schluss* (statt *zum Schluss*) ein Austriazismus. Daneben findet sich in diesen Materialien auch *Wirtshaus*, das in Österreich und im Nordwesten und Süden Deutschlands verbreitet ist, und *Pastor*, das sowohl in Österreich und in Deutschland (ohne Südosten) verwendet wird. Darüber hinaus sind die unspezifischen Varianten *Quark*, *Kreisvolkshochschule* (in Deutschland und der Schweiz gebräuchlich), und *Brezen* (in Österreich und dem südlichen Deutschland) bzw. *Brezeln* (wird als Pluralform in der Schweiz und in Deutschland außer im Südosten Deutschlands benutzt) vertreten.

In Unterlagen einer wieder anderen Lehrperson finden sich der Austriazismus *Hausübungen* und die in Deutschland und der Schweiz gebräuchliche Variante *Fabrikbesitzer* (ohne Fugen-s). Weiters kommen in den Materialien einer anderen Lehrperson der Deutschlandismus *Junge* vor, und das Wort *Daddelknabe* (i.S.v. Gegenstand zum Liebkosen, in synonyme Verwendung zu Tamagotchi), das im Variantenwörterbuch oder bei Muhr (2000) nicht verzeichnet ist – *Knabe* wird allerdings in Österreich und der Schweiz standardsprachlich verwendet.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Spezifika in den Lehrwerken unterschiedlich deutlich besprochen werden. In den Lehrwerken ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘ werden Varietäten in der Regel unmarkiert verwendet. Bei vielen Materialien der Lehrpersonen wird ebenfalls häufig nur implizit auf die Varietäten Bezug genommen, sodass genannte Varianten unmarkiert und unkommentiert bleiben. Bei den Lehrmaterialien einer Lehrpersonen (LEX1, MOR1, STIL1) werden hingegen die Varietäten sehr ausführlich besprochen und so anhand von Beispielen viele markierte und kommentierte Spezifika präsentiert, besonders häufig A-Varianten. A-Varianten kommen generell in den Materialien der Lehrpersonen häufiger vor als in ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘, wobei Helvetismen trotzdem eher selten sind. Genannte Spezifika stammen insgesamt sehr häufig aus dem Bereich der Kulinarik, der Bürokratie, dem Bereich Wohnen und Mobiliar im weitesten Sinn und aus dem Schulwesen.

Bei den Materialien, in denen die Plurizentrik des Deutschen relativ ausführlich explizit dargestellt wird, finden sich, wie bereits aufgezeigt wurde, etliche fehlerhafte oder irreführende Darstellungen. Im folgenden Kapitel werden diese Darstellungen noch einmal zusammengefasst präsentiert.

8.5 Gibt es eine fehlerhafte oder irreführende Darstellung?

Wie im vorherigen Kapitel deutlich wurde, wird im Skriptum zur Morphologie nicht berücksichtigt, dass einige Diminutiva mit der Endung *-erl* im österreichischen Deutsch standardsprachlich verwendet werden (MOR1, S. 61ff). Außerdem ist die Aussprache von *-ig* im Auslaut als *-isch*, und die Aussprache von *ch-* im Anlaut als *tsh-*, entgegen der Darstellung im Skriptum für Stilistik, nicht standardsprachlich (STIL1, S. 22). Fälschlicherweise wird behauptet *Brezel/Bretzel* sei in der Schweiz Neutrum statt Feminin oder Maskulin. Außerdem finden sich als Spezifika ausgewiesene Wörter, die nicht Bestandteile von Nachschlagewerken (Bsp. *Ohrwaschel, das/der Monat, das/der Teller, Beistand, da* (i.S.v. hier (aber nicht dort), *Ruht!*), oder unspezifische statt spezifische Varianten sind (Bsp. *Parte, nachhause, zuhause, das Joghurt, Wachtmeister, Hauptschule, ein Viertel(liter), laufen* (i.S.v. gehen), *Bezirk, Nationalrat*). Im Bereich der Perfektbildung von intransitiven Verben der Körperhaltung mit *sein* wird verschwiegen, dass dies auch auf *schweben* und *kauern* zutrifft. Bei *dag* wird als Entsprechung fälschlicherweise *Gramm*, statt *zehn Gramm* angegeben.

Darüber hinaus gibt es Unklarheiten in der Verwendung der Terminologie. Wie in Kapitel 8.1 aufgezeigt wurde, werden im Lehrwerk ‚em‘ die Termini Schweizerdeutsch und Schwyzerdütsch nicht klar voneinander abgegrenzt. Außerdem erscheint die Terminologie besonders hinsichtlich der Bezeichnung des deutschländischen Deutsch (Bsp. *Binnendeutsch, Bundesdeutsch, Teutonismen*) nicht hinreichend reflektiert. Auch die Markierung ‚d.‘ wird im Skriptum für Stilistik (STIL1) ambig verwendet, um einerseits Deutschlandismen (Bsp. *Kreis*) und andererseits Gesamtdeutsches (Bsp. *Mokka*) zu kennzeichnen.

Etwas verwirrend erscheint mir außerdem, dass unter dem Kapitel ‚österreichische Standardsprache‘ in einem Unterpunkt auch auf umgangssprachliche Elemente des österreichischen Deutsch eingegangen wird. Dies könnte dazu führen, dass Varianten des österreichischen Standarddeutsch mit umgangssprachlichen Varianten vermischt werden.

Über die Ursachen dieser teilweise fehlerhaften oder irreführenden Darstellungen kann nur spekuliert werden. Möglich wäre, dass sich die bzw. der UrheberIn der Skripten auf andere Nachschlagewerke bezogen hat, in denen standardsprachliche Variation nicht so gut fundiert dokumentiert wird, wie beispielsweise im Variantenwörterbuch. Wenngleich einige Merkmale fälschlich oder verwirrend dargestellt werden, so haben diese Lehrmaterialien (MOR1, LEX1, STIL1 und LEX2) dennoch am ehesten das Potential ein plurizentrisches Normenkonzept zu entwickeln, da auf die standardsprachliche Variation explizit und zum Teil sehr ausführlich eingegangen wird. Dies führt zum nächsten Kapitel und zu einer Einschätzung über die Vermittlung der Normkonzepte im Lehrmaterial.

8.6 Welches Normkonzept wird transportiert?

Im Lehrmaterial finden sich sowohl mono- als auch plurizentrische Ansätze. Während bei den eben besprochenen Skripten ein plurizentrisches Normenkonzept dominiert, wird in den Lehrwerken ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘, sowie in anderen zur Verfügung gestellten Materialien eher ein monozentrisches Normkonzept repräsentiert. In den Lehrwerken ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘ findet sich weder bei den landeskundlichen Bezügen, noch bei der Textauswahl eine ausgewogene Verteilung hinsichtlich der Bezugs- bzw. Herkunftsländer. Landeskundliche Bezüge sind v.a. auf Deutschland ausgerichtet (Mehr dazu in Kapitel 8.2).

Außerdem wird in den Lehrwerken ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘ allenfalls implizit auf unterschiedliche Sprachnormen eingegangen, indem Texte unterschiedlicher Herkunftsländer einbezogen werden und Spezifika der nationalen Varietäten unmarkiert und unkommentiert verwendet werden (vgl. Kapitel 8.4). Damit spiegeln sie einerseits das asymmetrische Verhältnis der nationalen Varietäten wider, verstärken dies jedoch auch. In den Materialien der Lehrpersonen, ausgenommen von den beschriebenen Skripten (MOR1, LEX1, STIL1 und LEX2), wird ebenso bestenfalls nur implizit auf die deutschen Standardvarietäten referiert. Insofern wird auch hier ein monozentrisches Normenkonzept zugunsten der deutschländischen Varietät vermittelt.

In den Materialien der Lehrpersonen finden sich zwar häufiger Austriazismen und Helvetismen sowie Verweise auf Österreich und die Schweiz als bei ‚em‘ und ‚Mittelpunkt‘, allerdings überwiegen ebenfalls Verweise auf Deutschland und bei den unmarkierten Spezifika deutschländische Varianten. Helvetismen finden sich sowohl in

markierter als auch unmarkierter Form eher selten, genauso wie landeskundliche Verweise auf die Schweiz.

Obwohl die Vielfalt des deutschen Sprachraums also in manchen Punkten berücksichtigt wird, überwiegt insgesamt eine monozentrische Darstellung der deutschen Standardsprache/n mit dem deutschländischen Deutsch als dominante Varietät.

9 RESÜMEE UND AUSBLICK

Zum Abschluss fasse ich die Ergebnisse zusammen und beziehe sie auf die Forschungsfragen. Außerdem wird die forschungsmethodologische Herangehensweise reflektiert und auf mögliche weitere Forschungsanliegen verwiesen.

Ziel dieser Arbeit war es, den universitären Deutschunterricht in Tschechien unter dem Blickpunkt des Plurizentrikkonzepts näher zu betrachten. Da ich selbst als DaF-Praktikantin des OeAD im Wintersemester 2014/2015 in Pilsen tätig war, habe ich diese Erfahrung mit meinem Interesse für die deutschen Standardvarietäten verknüpft und die Berücksichtigung der Plurizentrik des Deutschen im universitären Deutschunterrichts an jenen tschechischen Universitäten untersucht, die besonders eng mit dem OeAD kooperieren und sowohl LektorInnen als auch DaF-PraktikantInnen aus Österreich empfangen (Karlsuniversität Prag, Masaryk Universität Brunn, Technische Universität Liberec, Westböhmisches Universität Pilsen). In der vorliegenden Arbeit wurden mithilfe einer Fragebogenerhebung und einer Analyse ausgewählter Lehrmaterialien die Fragen deskriptiv untersucht, welches Normenkonzept und welche nationalen Varietäten bezüglich welcher Fertigkeitsbereiche vermittelt werden.

Grundannahme war, dass das Konzept an den Universitäten eine gewisse Bedeutung hat, erstens, weil durch die Kooperation mit dem OeAD einige Personen vertreten sind, die österreichisches Deutsch sprechen, zweitens, weil Österreich und Deutschland Nachbarländer mit sprachpolitischen Engagement im mittel- und osteuropäischen Raum sind, und drittens, weil es sich um universitäre Deutschbildung handelt und das Konzept in der Theorie weitgehend anerkannt ist. Wenngleich der Transfer in die Unterrichtspraxis häufig nicht konsequent vollzogen wird, wie vorhergehende Studien gezeigt haben (vgl. Kapitel 4), so ist an Universitäten dennoch eine gewisse Nähe zu

theoretischen Konzepten gegeben, was die Thematisierung des Plurizentrikkonzepts begünstigt, so die Annahme dieser Studie.

Außerdem wurde davon ausgegangen, dass die Plurizentrik des Deutschen je nach sprachlicher Fertigkeit unterschiedlich einbezogen wird, da von ExpertInnen unterschiedliche Empfehlungen entwickelt wurden (vgl. Kapitel 4.2).

Um die Forschungsfragen zu beantworten wurde eine Fragebogenerhebung unter Studierenden und DozentInnen und eine Lehrmaterialanalyse vorgenommen. Neben der Fragebogenerhebung wäre es besonders bei den DozentInnen interessant gewesen, eine Befragung mittels halbstandardisierter Interviews durchzuführen. In der Studie wurden Fragebögen gewählt, weil damit eine größere Anzahl an DozentInnen befragt werden konnte und weil davon ausgegangen wurde, dass durch die größere Anonymität die Befragten eher zu Auskünften bereit sind. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass einige relevante Informationen durch den Fragebogen nicht erfasst wurden. Insofern wäre es interessant, an die DozentInnen zu ihrer Einschätzung der Berücksichtigung des Plurizentrikkonzepts an den Lehrstühlen in einer anderen Befragungssituation heranzutreten. Wie außerdem bereits in Kapitel 6.3 angedeutet wurde, kann in der Fragebogenerhebung, trotz der Hinführung zur intendierten Interpretation auf der Einführungsseite des Fragebogens, nicht genau bestimmt werden, was die Befragten genau unter den im Fragebogen genannten Varietäten verstanden haben. Die Analyse dessen, wie die DozentInnen und Studierenden die regionale Variation der deutschen Sprache konzipieren, stellt ein weiteres Forschungsdesiderat dar. Für diese Arbeit muss davon ausgegangen werden, dass der Hinweis am Beginn des Fragebogens (vgl. Kapitel 6.6) zur intendierten Interpretation geführt hat.

Hinsichtlich des methodischen Vorgehens bei der Lehrmaterialanalyse ist festzuhalten, dass neben den verwendeten Lehrwerken nur von den Lehrpersonen selbst zur Verfügung gestellte Materialien analysiert werden konnten. Das bringt einen gewissen eingeschränkten Blick auf die im Unterricht verwendeten Materialien mit sich, konnte aber aus forschungspraktischen Gründen nicht umgangen werden, da die DozentInnen wohl kaum dazu bereit sind, ihr gesamtes, mühsam erarbeitetes Materialinventar in fremde Hände zu legen. Insofern ergeben sich Einschränkungen der Generalisierbarkeit der Studie auf alle tschechische Universitäten und Fakultäten, die mit dem OeAD durch das Angebot von Lektorats- und DaF-Praktikumsstellen kooperieren. Dennoch liefert die Studie wichtige Hinweise auf die Berücksichtigung des Plurizentrikkonzepts.

So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Berücksichtigung der Plurizentrik im Deutschunterricht auch an den tschechischen Universitäten mit Kooperation zum OeAD keine Selbstverständlichkeit darstellt. Das plurizentrische Normenkonzept scheint in Ansätzen vermittelt zu werden. Damit werden die Erkenntnisse Ransmayrs (2006) teilweise bestätigt. Sie hat herausgefunden, dass an tschechischen Universitäten die Plurizentrik des Deutschen – im Vergleich zu anderen europäischen Universitäten – besser bekannt ist, dass die Plurizentrik des Deutschen generell jedoch wenig Beachtung findet. Seit der Untersuchung Ransmayrs im Jahr 2006 scheint die Situation an tschechischen Universitäten weitgehend gleich geblieben zu sein. Die Schlussfolgerung, die Plurizentrik werde berücksichtigt, wenn auch nicht konsequent einbezogen, kann u.a. anhand der Angaben zu der Frage, bei welchen Fertigkeiten welche nationalen Varietäten verwendet bzw. gelehrt werden sollen, belegt werden. In der Fragebogenerhebung geben etwa die Hälfte der DozentInnen an, dass in Prüfungen zum Schreiben und Sprechen alle Varietäten verwendet werden dürfen und bei der Textauswahl im Unterricht und in Prüfungen werden nach Angaben der DozentInnen ebenfalls nicht nur Texte aus Deutschland, sondern auch aus Österreich und der Schweiz einbezogen. Allerdings gibt es auch viele befragte DozentInnen, die bei der schriftlichen und mündlichen Produktion in Prüfungen nur die deutschländische Varietät zulassen und bei der Textauswahl in Prüfungen dominieren Texte aus Deutschland klar vor Texten aus Österreich (die teilweise im Unterricht jedoch stärker eingesetzt werden) und der Schweiz. Das deutschländische Deutsch wird also, wie schon bei Ransmayr (2006, S. 151 und S. 212ff) hervorgegangen ist, in Prüfungen bevorzugt, auch wenn einige Lehrende mehrere Varietäten zulassen. Die Einschätzung der Korrektheit anhand der Verwendung von Nachschlagewerken, war nicht sehr ergiebig, da viele Werke oder Onlinewörterbücher angegeben wurden, zu deren Berücksichtigung der Plurizentrik noch keine Untersuchungen vorliegen. Die Analyse dieser fremdsprachlichen Nachschlagewerke (Fraus, 2006; Helbig und Buscha, 2011; www.seznam.cz; www.slovník.cz u.a.) stellt ein weiteres Forschungsdesiderat dar. Das Korrekturverhalten zeigt, dass manche DozentInnen das Plurizentrikonzept berücksichtigen und standardsprachliche Austriazismen nicht korrigieren, andere jedoch diese nicht gelten lassen und in manchen Fällen sogar durch Deutschlandismen (also durch Varianten mit ebenfalls begrenzter Reichweite) ersetzen. Auch Ransmayr (2006, S. 293) stellte fest, dass tschechische Deutschlehrende im europäischen Vergleich die meisten Austriazismen kennen und deutlich weniger Austriazismen korrigieren. Dennoch gibt es in dieser Studie

Lehrpersonen, die Austriazismen nicht gelten lassen. Das Anbieten von Deutschlandismen als Alternative zu Austriazismen könnte darauf zurückzuführen sein, dass den DozentInnen Deutschlandismen vertrauter sind, denn, auch wenn sich in den Lehrmaterialien insgesamt mehr Austriazismen finden, so sind diese meist markiert, während Deutschlandismen v.a. unmarkiert vorkommen. Auch landeskundlich überwiegen insgesamt die (integrativen und additiven) Verweise auf Deutschland. Helvetismen (sowohl markiert als auch unmarkiert) und Hinweise auf die Schweiz sind sehr selten vertreten. Bezüglich der Spezifika in den Lehrwerken muss hier angemerkt werden, dass besonders bei Phraseologismen und pragmatischen Merkmalen, die regionale Einteilung durch die dünne Forschungslage nicht immer machbar war. Hierzu wären ebenso weitere Forschungen nötig. Unter den eindeutig identifizierbaren Spezifika finden sich jedoch (unmarkiert) meist Deutschlandismen, wodurch die Lehrpersonen und Studierenden im Unterricht v.a. mit der deutschländischen Varietät konfrontiert werden. Auch in der Freizeit überwiegt die deutschländische Varietät bei Studierenden und DozentInnen. Die DozentInnen und Studierenden geben an, v.a. deutsche Medien zu konsumieren, und am häufigsten und längsten nach Deutschland zu reisen.²⁶ Außerdem wissen die Studierenden nach eigenen Angaben über das deutschländische Deutsch mehr als über österreichisches Deutsch oder das Schweizer Standarddeutsche. So sind DozentInnen und Studierende mit der deutschländischen Varietät möglicherweise vertrauter als mit der österreichischen oder der Schweizer Standardvarietät.

Dass ein plurizentrisches Normkonzept teilweise vermittelt wird, ist auch erkennbar, wenn man die Thematisierung der Plurizentrik in den Lehrmaterialien betrachtet: Nur in den Unterlagen zweier DozentInnen wird die Plurizentrik des Deutschen explizit angesprochen. In diesen Materialien finden sich einige irreführende Darstellungen, die zur Annahme verleiten könnten, A-Varietäten wären Substandards (vgl. Kapitel 8.5), aber immerhin wird in diesen Materialien die deutsche Sprache explizit als Sprache mit mehreren gleichwertigen Varietäten vorgestellt. In den anderen Materialien wird die standardsprachliche Varietätenvielfalt bestenfalls angedeutet. Die deutsche Sprache erscheint dort eher homogen und nicht als Konglomerat mehrerer gleichwertiger Standardvarietäten. Dabei wird also zu einer monozentrischen Darstellung des Deutschen tendiert.

²⁶ Bei Ransmayr (2006, S. 253) merkten die Befragten an, dass sie sowohl nach Deutschland als auch Österreich reisen würden, etwas beliebter scheint jedoch auch in Ransmayrs Studie Deutschland zu sein.

Um eine (fehlerfreie) explizite Thematisierung der Plurizentrik in den selbst erstellten Materialien zu steigern, müssten DozentInnen selbst in ihrer Ausbildung über die standardsprachlichen Unterschiede des Deutschen besser informiert werden. Beim Großteil der DozentInnen wurden sie in der Ausbildung nach eigenen Angaben ‚etwas thematisiert‘, nur wenige DozentInnen haben ‚viel‘ davon erfahren. Da gerade im universitären Bereich die Lehrenden viele Gestaltungsmöglichkeiten haben (vgl. Kapitel 4.2), ist es wichtig, dass in der Ausbildung der DozentInnen die Plurizentrik des Deutschen konsequent thematisiert wird (u.a. auch im Rahmen der (hier untersuchten) universitären Deutschbildung). Der Wunsch nach einer Thematisierung der standardsprachlichen Unterschiede ist bei vielen Studierenden gegeben. Die Befürchtung, Lernende seien an der Thematik uninteressiert, kann also weiterhin nicht bestätigt werden (vgl. Hägi, 2006, S. 229). Fast die Hälfte der Studierenden wünscht sich die explizite Thematisierung der Plurizentrik im Unterricht. Bei ihnen ist also ebenfalls teilweise ein plurizentrisches Normenkonzept vorhanden. Einige möchten auch im Bereich der mündlichen Fertigkeiten (besonders beim Hörverstehen) alle drei Standardvarietäten des Deutschen trainieren. Insgesamt überwiegt aber bei den Studierenden bei allen Fertigkeiten der Wunsch nach deutschländischem Deutsch. Von der monozentrischen Perspektive profitiert v.a. die Vermittlung des deutschländischen Deutsch. Schon in ihrer bisherigen Deutschbildung dominierte vermutlich die Vermittlung des deutschländischen Deutsch, denn die Studierenden geben an, über das Deutsch in Deutschland am meisten zu wissen.

Wie die Ergebnisse andeuten, befassen sich die Studierenden und DozentInnen sowohl innerhalb als auch außerhalb des universitären Unterrichts am stärksten mit deutschländischem Deutsch. Wenngleich sich fast die Hälfte der Studierenden wünschen, dass die standardsprachlichen Unterschiede im Unterricht thematisiert werden, wird die Plurizentrik der deutschen Sprache im Lehrmaterial wie beschrieben nur in Einzelfällen explizit gemacht, häufig wird darauf aber auch gar nicht oder bestenfalls implizit verwiesen. Nur die Skripten zweier DozentInnen thematisieren die Plurizentrik explizit.

Zusammengefasst lässt sich nach der deskriptiven Beschreibung der Antworten bei der Fragebogenerhebung und der Analyse der Lehrmaterialien also sagen, dass im Deutschunterricht an jenen Fakultäten, die mit den OeAD sehr eng zusammenarbeiten, teilweise ein plurizentrisches Normkonzept vermittelt wird, dass aber auch noch ein monozentrisches Normkonzept in der Vermittlung der deutschen Sprache vorhanden ist.

Die Varietät, die von den DozentInnen als am relevantesten eingeschätzt und die von den Studierenden am stärksten gewünscht wird, auf die im Lehrmaterial am häufigsten durch landeskundliche Verweise aufmerksam gemacht wird und die am häufigsten unmarkiert vorkommt, ist die deutschländische Varietät. Daneben spielt auch das österreichische Deutsch nach Einschätzung der DozentInnen und der Studierenden sowie im Lehrmaterial eine gewisse Rolle, das Schweizer Standarddeutsch wird hingegen nur selten relevant gesetzt und ist nur marginal präsent. Am ehesten wird ein Hinführen zur Varietätentoleranz von den Studierenden im Bereich der mündlichen Fertigkeiten (Sprechen, Hörverstehen) eingefordert. Bei den DozentInnen ist bei den rezeptiven Fertigkeiten eine Tendenz zum deutschländischen Deutsch feststellbar. Im produktiven Bereich wird von vielen DozentInnen bei Prüfungen die deutschländische Varietät eingefordert, genauso viele DozentInnen akzeptieren aber alle Varietäten als gleichwertig. Die Dominanz des deutschländischen Deutsch schließt die explizite Thematisierung des Plurizentrikkonzepts nicht aus, diese wird, wie aus der Analyse der Lehrmaterialien hervorgegangen ist, nur selten vorgenommen.

Sprachenpolitisch gesehen wäre das Ziel, dass den Studierenden explizites Wissen über die Plurizentrik des Deutschen vermittelt wird, dass alle DozentInnen in Prüfungen alle Standardvarietäten akzeptieren, und dass die regionale Auswahl der Texte bei allen DozentInnen in einem ausgewogenen Verhältnis erfolgt (vgl. Kapitel 4). Diese Studie zeigt, dass dieses Ziel an den untersuchten Universitäten bisher nur teilweise erreicht wurde. Über die Gründe können in dieser Studie keine gesicherten Antworten gegeben werden. Den Antworten der Studierenden und DozentInnen zufolge wäre es möglich, dass teilweise das Bewusstsein für die Relevanz der standardsprachlichen Unterschiede noch nicht gegeben ist, dass die DozentInnen selbst noch nicht ausreichend über das Plurizentrikkonzept informiert sind und dass Studierende und DozentInnen mit dem deutschländischen Deutsch am vertrautesten sind und es daher als gebräuchlichere Varietät wahrnehmen, weil sie in ihrer Freizeit am stärksten damit konfrontiert sind (Kontakt zu ErstsprachlerInnen, Medienkonsum, Reisegewohnheiten), weil die wirtschaftlichen Beziehungen zu Deutschland am stärksten sind und Deutschland geographisch näher zu den meisten Universitätsstandorten liegt. Um diese Annahmen zu prüfen, bräuchte es eine inferenzstatistische Auswertung der Daten und weitere Forschungsarbeit in diesem Untersuchungsfeld, die nicht sosehr eine Bestandsaufnahme vornimmt, sondern sich stärker mit den Gründen der Varietäten- und Plurizentrikvermittlung auseinandersetzt.

10 LITERATUR

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen* 2/1990, 16-29.
- Adamcová, L. (2003). Die österreichische Varietät der Standardaussprache. Tendenzen und Perspektiven. *Universita Hradec Králové. Königgrätzer DaF-Blätter* 2002/2003, 126–134.
- Ammon, U. (1995a). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ammon, U. (1995b). Vorschläge zur Terminologie nationaler Zentren und nationaler Varianten bei plurinationalen Sprachen - am Beispiel des Deutschen. In R. Muhr, R. Schrodtt & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (S. 110-120). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Ammon, U. (2003). On the Social Forces that Determine what is Standard in a language and in conditions of Successful Implementation. In U. Ammon, K. Mattheier & P. Nelde (Hrsg.), *Sociolinguistica. Internationales Handbuch für Europäische Soziolinguistik, 17/2003* (S. 1-10). Tübingen: Niemeyer.
- Ammon, U. (2005). Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? (=Jahrbuch des IDS 2004)* (S. 28-40). Berlin, New York: de Gruyter.
- Ammon, U. (2006). Nationale Standardvarietäten in deutschsprachigen Ländern. Mit einem Bericht über das Variantenwörterbuch des Deutschen. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht (=Sprache – Kommunikation - Kultur, 4)* (S. 97-110). Frankfurt a. M., Wien; u.a.: Peter Lang.
- Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin, Boston, München: de Gruyter.
- Ammon, U., Bickel, H., Ebner, J., Esterhammer, R., Gasser, M., Hofer, L., Kellemeier-Rehbein, B., Löffler, H., Mangott, D., Moser, H., Schläpfer, R., Schloßmacher, M., Schmidlin, R. & Vallaster, G. (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Atteslander, P. (2000). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, New York: de

Gruyter

- Back, O., Erich, B., Blüml, K., Ebner, J., Hornung M., Möcker, H., Pohl, H.-D. & Tatzreiter, H. (2012). *Österreichisches Wörterbuch*. (42. Aufl.). Wien: öbv.
- Baker, C. & Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism an bilingual education*. Cleveon: Multilingual Matters.
- Barkowski, H. (1999): Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien. In: K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 9-16). Tübingen: Narr.
- Barkowski, H., Fritsche, M., Göbel, R., von der Handt, G., Harnisch, U., Krumm, H.-J., Kumm, S., Menk, A.-K., Nikitopoulos, P. & Werkmeister, M. (1986). *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. (3. Aufl.). Mainz: Werkmeister.
- Baßler, H. & Spiekermann, H. (2001). Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Lehrer urteilen - wie Schüler urteilen. *Linguistik online 9*, verfügbar unter: http://www.linguistik-online.com/9_01/BasslerSpiekermann.html [Datum des Zugriffs 23.02.15]
- Berend, N. (2005). Regionale Gebrauchsstandards - Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? In L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (= *Jahrbuch des IDS 2004*) (S. 143–170). Berlin, New York: de Gruyter.
- Berglová, E. (2010). Deutsch in Tschechien. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2* (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft HSK 35.2*) (S. 1809-1814). Berlin, New York: de Gruyter.
- Bericht des Europarats (2009 [1]) Straßburg 09.12.2009:*
http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/default_en.asp#Czech [Datum des Zugriffs: 09.02.15]
- Bericht des Europarats (2013 [2]) Straßburg 30.01.2013:*
http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/default_en.asp#Czech [Datum des Zugriffs: 09.02.15]
- Bericht des Europarats (2015 [3]) Straßburg 01.12.2015:*

https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/E_Reports/CzechECRML3_en.pdf [Datum des Zugriffs: 10.02.16]

- Besch, W. (1990). Schrifteinheit – Sprechvielfalt. Zur Diskussion um die nationalen Varianten der deutschen Standardsprache. *German Life and Letters*, 43, 91-102.
- Bickel, H. (2000). Deutsch in der Schweiz als nationale Varietät des Deutschen. *Sprachreport*, 4, 21-27.
- Bickel, H. (2001). Schweizerhochdeutsch: kein minderwertiges Hochdeutsch. Das Deutsche als plurizentrische Sprache aus Schweizer Sicht. *Babylonia N2*, 19-22.
- Bickel, H. & Landolt, Ch. (2012). *Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Mannheim, Zürich: SVDS, Duden.
- Bickel, H & Hofer, L. (2013). Gutes und angemessenes Standarddeutsch in der Schweiz. In K. Schneider-Wiejowski, B. Kellermeier-Rehbein & J. Haselhuber (Hrsg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 79-100). Boston, Berlin: de Gruyter.
- Bigler, I. et al. (1987). *Unser Wortschatz. Schweizer Wörterbuch der deutschen Sprache*. Zürich: sabe-Verlag .
- Boesch, B. (1957). *Die Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz. Eine Wegleitung*. Zürich: Schweizer Spiegel.
- Bolten, J. (1995). Jenaer Kriterien zur Analyse von Lehrwerken und Lehrmaterialien für Wirtschaftsdeutsch. In J. Bolten, M. Dathe, S. Kirchmeyer, K. Klott, P. Witchalls & S. Ziebel-Drabo (Hrsg.), *Lehrwerke und Lehrmaterialien für die Wirtschaftsfremdsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch* (S. 6-11). Ludwigsburg, Berlin: Verlag Wissenschaft und Praxis.
- Burger, H. (1995). Helvetismen in der Phraseologie. In H. Löffler (Hrsg.), *Alemannische Dialektforschung. Bilanz und Perspektiven. Beiträge zur 11. Arbeitstagung Alemannischer Dialektologen (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 68)* (S. 13-25). Tübingen, Basel: Francke.
- Burka, A. (2014). Österreich als Sprachenaktivist? Sprachenpolitische Momente in der österreichischen Auslandskulturpolitik. *ÖDaF-Mitteilungen 1/2014*, 87-97.
- Bürkle, M. (1993). Zur Aussprache des österreichischen Standards. Österreich-Typisches in der Nebensilbe. In R. Muhr (Hrsg.), *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen* (S. 53-66). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Charta für Regional- und Minderheitensprachen (1992).*

<http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm> [Datum des Zugriffs: 09.02.15].

- Christen, H. u.a. (Hrsg.). (2010). *Hochdeutsch in aller Munde: eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz. (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte H 140)*. Stuttgart: Steiner.
- Cillia, R. de (1995). Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat: Österreichisches Deutsch und EU-Beitritt. In: R. Muhr, R. Schrodtt & P. Wiesinger, Peter (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (S. 121-131). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Cillia, R. de (1997). „Alles bleibt, wie es ißt“. Österreichs EU-Beitritt und die Frage des österreichischen Deutsch. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23/1997*, 239-258.
- Cillia, R. de (1998). *Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Klagenfurt: Drava.
- Cillia, R. de (2006a). Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache im DaF-Unterricht. In H.-J. Krumm & P. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Begegnungssprache Deutsch - Motivation, Herausforderung, Perspektiven* (S. 51-65). Innsbruck, Wien, u.a.: Studien Verlag.
- Cillia, R. de (2006b). „Sieg im Marmeladekrieg“ – Das Protokoll Nr. 10 zehn Jahre danach. In A. Fill, G. Marko, D. Newby & H. Penz (Hrsg.), *Linguists (don't) only talk about it. Essays in Honour of Bernhard Kettemann* (S. 123-139). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Cillia, R. de (2012). Sprache/n und Identität/en in Österreich. *der Sprachdienst 5/12*, 166-179.
- Cillia, R. de (2014). Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnormen und Sprachunterricht. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 38/3, 9-19. Klagenfurt: StudienVerlag.
- Cillia, R. de. (2015). Deutsche Sprache und österreichische Identität/en. In A. Lenz, T. Ahlers & M. Glauninger (Hrsg.), *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Reihe „Schriften zur deutschen Sprache in Österreich“* (S. 149-164). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Cillia, R. de; Ransmayr, J. (2015). Das österreichische Deutsch und seine Rolle als Unterrichts- und Bildungssprache. In A. Lenz & M. Glauninger (Hrsg.), *„Variation und Varietäten des Deutschen in Österreich - Theoretische und empirische Perspektiven“*. Reihe „Schriften zur deutschen Sprache in Österreich“

- (S. 59-72). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Clyne, M. (1984). *Language and Society in German-speaking countries*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Clyne, M. (1989). Pluricentricity: National Variety. In U. Ammon (Ed.), *Status and Function of Languages and Language Varieties* (S. 357-371). Berlin, New York: de Gruyter.
- Clyne, M. (1992). *Pluricentric Languages. Differing norms in different nations*, Berlin: de Gruyter.
- Clyne, M. (1995a). Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache. Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht. In R. Muhr, R. Schrodtt und P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (S. 7-16). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Clyne, M. (1995b). *The German Language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Clyne, M. (2005): Pluricentric Language/ Plurizentrische Sprache. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/ Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 296–300). Berlin, New York: de Gruyter.
- Cooper, R. L., Fishman, J. A. (1974). The Study of Language Attitudes. *International Journal of the Sociology of Language*, 3, 5 -19.
- DAAD:
<https://www.daad.de/ausland/lehren/daadlektoren/de/3237-das-programm-im-berblick/> [Datum des Zugriffs: 12.02.15]
- Demming, S., Hägi, S. & Schweiger, H. (Hrsg.). DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: iudicium.
- Dittmar, N. (1997). *Grundlagen der Soziolinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Dittmar, N., Schmid-Regener, I. (2001). Soziale Varianten und Normen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache ein Internationales Handbuch* (S. 520-534). Berlin, New York: de Gruyter.
- Domašnev, A. (1969). O nekotorych certach nacional'nogo varianta literaturnogo jazyka. *Voprosy jazykoznanija*, H.2/1969, 38-45.

- Domašnev, A. (1978). *O granicach literaturuogo i nacional'nogo jazyka. Voprosy jazykoznanija*, R. 2/1978, 3-16.
- Domašnev, A. (1989). Noch einmal über die nationalen Sprachvarianten im Deutschen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 17, 342-355.
- Domašnev, A. (1993). Zum Problem der terminologischen Interpretation des Deutschen in Österreich. In R. Muhr (Hrsg.), *Internationale Arbeiten zum Österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen* (S. 7-20). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Duden (2005). *Duden Aussprachewörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.
- Duden (2007). *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.
- Duden (2008). *Das große österreichische Schulwörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.
- Durrell, M. (2003). Register, Variation und Fremdsprachenvermittlung. Zum Problem des Deutschunterrichts in Großbritannien. In G. Stickel (Hrsg.), *Deutsch von außen (= Jahrbuch des IDS 2002)* (S. 239-257). Berlin, New York: de Gruyter.
- Durrell, M. (2004). Variation im Deutschen. aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. *Der Deutschunterricht* 1/2004 (1), 70–77.
- Dürscheid, Ch., Elspaß, S. & Ziegler, A. (2010). *Variantengrammatik des Standarddeutschen. Projektskizze. Aktualisierte Fassung vom 29.9.2010*. Online unter:
http://www.variantengrammatik.net/docs/projektskizze_variantengrammatik_1009_29.pdf [Datum des Zugriffs: 15.09.15].
- Dürscheid, Ch., Elspaß, S. & Ziegler, A. (2015). Variantengrammatik des Standarddeutschen. Konzeption, methodische Fragen, Fallanalysen. In A. Lenz (Hrsg.), *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert*. (S. 207-235). Göttingen: V&R unipress.
- Ebner, J. (1992). Österreichisches Deutsch. *Der Deutschunterricht* 1992 (6), 44-55.
- Ebner, J. (1998 [1969]). *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. (3. Aufl.). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.
- Ebner, J. (2008). *Österreichisches Deutsch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.
- Ebner, J. (2009). *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. (4. Aufl.). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.
- Ebner, J. (2012). Wie erkennt man österreichisches Deutsch? *Der Sprachdienst* 12 (5),

154–166.

- Eghaland Bladl* (o.J.). <http://www.egerlaender.cz/download> [Datum des Zugriffs: 22.01.15]
- Ehlers, S. (2003). *Der Umgang mit dem Lesebuch. Analyse – Kategorien – Arbeitsstrategien.* (=Deutschdidaktik aktuell, B. 13). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehrlich, K. (2008). Wie spricht man „richtig“ Deutsch? Kritische Betrachtung der Aussprachenormen von Sies, GWDA und Aussprache-Duden. Wien: Praesens Verlag.
- Engel, U., Halm, W., Krumm, H.-J., Ortman, W.-D., Picht, R., Rall, D., Schmidt, W., Stickel, G., Vorderwülbecke, K. & Wierlacher, A. (1981). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Bd. 1* (5. Aufl.). Heidelberg: Julius Groos Verl.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2007/08). *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in the Czech Republic.* <http://www.msmt.cz/file/10198?highlightWords=ucebni+plan> [Datum des Zugriffs: 15.04. 15]
- Fasch, Ch. (1997). Österreichisches Deutsch als Exportartikel. Über die Schwierigkeiten der Vermittlung der nicht näher definierten Sprache. In R. Muhr, R. Schrod, & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch und andere Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa.* (S. 305-313) Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Figl, U., Natterer, G. & Schäfer, S. (2011). *Treffpunkt Deutsch 3. Sprachbuch.* Wien: öbv.
- Fink, E. I. (2014). „Wimmerl is eigentlich wirklich a Mundwort, oba ‚Pickel‘ is a net schöner“ Ergebnisse einer Studie über das Korrekturverhalten von österreichischen Lehrenden. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 38/3, 78-87. Klagenfurt: StudienVerlag.
- Fink, E. I., Ransmayr, J. & Cillia, R. de (2014). *Österreichisches Deutsch als Bildungssprache.* Verfügbar unter: <http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/home/> [Datum des Zugriffs: 09.02.15]
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 3/04, 41-47.
- Gallmann, P. & Lindauer, Th. (2013). *Schweizer Schülerduden. Rechtschreibung.* (6. Aufl.). Zürich: Duden.

- Glaboniat, M., Müller, M, Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin, Madrid, München, Warschau, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- Glaboniat, M & Miteregger, B (2014). „Österreichisches Deutsch“ in internationalen DaF-Prüfungen. Die Rolle des ÖSD in der Plurizentrik-Diskussion. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 38/3, 88-98. Klagenfurt: StudienVerlag.
- Glauninger, M. (1995). Wie ‚bundesdeutsch‘ wohnt Österreich? Möbel-Bezeichnungen in Werbekatalogen und im österreichischen Deutsch. In R. Muhr, R. Schrodtt & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (S. 148-157). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Glauninger, M. (2011). Deutsch im 21. Jahrhundert: „pluri“-, „supra“- oder „postnational“? In W. Schmitz (Hrsg.), *Mitteleuropa. Kontakte und Kontroversen. II. Kongress des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes (MGV) Olmütz, 13.-16. September 2007*. Dresden.
- Goethe-Institut (o.J.). <https://www.goethe.de/de/wwt.html> [Datum des Zugriffs: 30.09.14]
- Götz, D. Haensch, G & Wellmann, H. (2011). *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Greil, J. (2006). *Wortprofi. Wörterbuch für Schweizer Schulen*. (4., für die Schweiz neu bearb. und aktual. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Hacker, H. (1980). Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In H. Hacker (Hrsg.), *Das Schulbuch. Funktionen und Verwendung im Unterricht* (S. 7-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Julius Verlag.
- Hackl, W. & Simon-Pelanda, H. (1994). DACH. Zur Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder. In G. NEUNER (Hrsg.), *Fremde Welt uns eigene Wahrnehmung. Konzepte der Landeskunde. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel (= Kassler Werkstattberichte zur Didaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache)*, 133-140.
- Hackl, W., Langer, M. & Simon-Pelanda, H. (1997). Integrierte Landeskunde - ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Theorie und Praxis - österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 1* (S. 14-34). Innsbruck: Studien Verlag.
- Hägi, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Hägi, S. (Hrsg.) (2007). *Themenheft: Plurizentrik im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch 2007 (37)*.
- Hägi, S. (2013). Ammon 1995 didaktisiert. Die deutsche Sprache in DACH und ihre Realisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In K. Schneider-Wiejowski, B. Kellermeier-Rehbein & J. Haselhuber (Hrsg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 537-548). Berlin; Boston: de Gruyter.
- Hägi, S. (2015). Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. In A. Lenz & M. Glauninger (Hrsg.), *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* (S: 111-137). Wien: Vienna Univ. Press.
- Hirschfeld, U. (1997). Welche Aussprache lehren wir? *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (23)*, 175–188.
- Hirschfeld, U. (2008). Rezension zu Muhr, R. (2007). Österreichisches Aussprachewörterbuch Österreichische Aussprachedatenbank. Frankfurt a. M, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang GmbH. In H.-J. Krumm & P. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zur Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Sprache und Integration 12/2008*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 205-212.
- Hofer, L. (2006). Norm und nationale Varianten beim Erwerb der Standardsprache in der Schweiz. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. (= Sprache – Kommunikation – Kultur 4)* (S. 123-134). Frankfurt a. M., Wien u.a.: Peter Lang.
- Hove, I. & Haas, W. (2009). Die Standardaussprache in der deutschsprachigen Schweiz. In E.-M. Krech, E. Stock, U. Hirschfeld, & L. Ch. Anders (Hrsg.), *Deutsches Aussprachewörterbuch*. (S. 259-271) Berlin, New York: de Gruyter.
- Janíková, V. (2003). Pluriregionale, projektorientierte und interkulturelle Landeskunde in der Deutschlehrausbildung mit einem Beispiel Landeskunde Österreich. *Universita Hradex Králové. Königgrätzer DaF-Blätter 2002/2003*, 135–142.
- Jenkins, E.-M. (1997). Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. (= Jahrbuch 1/1997)* (S. 182 – 193). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Kaiser, I. (2006). *Bundesdeutsch aus österreichischer Sicht*. Mannheim: Institut für

Deutsche Sprache.

- Kast, B. & Neuner, G. (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München, Wien: Langenscheidt.
- Kellermeier-Rehbein, B. (2013). Standard oder Nonstandard? Ungelöste Probleme der Abgrenzung. In K. Schneider-Wiejowski, B. Kellermeier-Rehbein & J. Haselhuber (Hrsg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 3-22). Boston, Berlin: de Gruyter.
- Kempcke, G. (2000). *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Klestil, Thomas (1996). *Festrede bei der Ostarihi-Feier in Neuhofen am 19. Mai 1996*.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krech, E.-M., Kurka, E., Stelzig, H., Stock, E., Stötzer U. & Teske, R. (1982). *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Kretschmer, P. (1969 [1918]). *Wortgeographie der hochdeutschen Umgangssprache*. (2. durchgesehene und ergänzte Aufl.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krumm, H.-J. (1999). Zum Stand der Lehrwerksforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 119-128). Tübingen: Narr.
- Krumm, H.-J. (2006). Normen, Varietäten und Fehler - welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht (= Sprache - Kommunikation – Kultur, 4)* (S. 459–468). Frankfurt a. M.; Wien; u.a.: Peter Lang.
- Krumm, H.-J. u.a. (1985). *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Stockholm: Goethe-Institut.
- Krumm, H.-J. & Ohms-Duszenko, M. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - ein internationales Handbuch. Band 2* (S. 1029-1041). Berlin, New York: de Gruyter.
- Kleiner Brünner Gassenbote (o.J.)*.

<http://www.bruenn-deutscher-sprach-und-kulturverein.com/KBGBindex.htm/>

[Datum des Zugriffs: 09.02.15]

- Kloss, H. (1967). „Abstand Languages“ and „Ausbau Languages“. *Anthropological Linguistics* 9 (7), 29-41.
- Kloss, H. (1978). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. Düsseldorf: Schwann.
- Landeszeitung* (o.J.). <http://www.landeszeitung.cz/> [Datum des Zugriffs: 22.01.15]
- Lidové noviny* (o.J.). <http://www.lidovenoviny.cz/predplatne.aspx> [Datum des Zugriffs: 09.02.15]
- Markhardt, Heidemarie (2005): *Das Österreichische Deutsch im Rahmen der EU*. (= *Österreichisches Deutsch. Sprache der Gegenwart*, 3). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Markhardt, H. (2010). *Wörterbuch der österreichischen Rechts-, Wirtschafts- und Verwaltungsterminologie*. (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Mayring, Ph. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research (Online-Journal)* 2 (1).
- Messina, Ch. (2012). Researching a language for special purposes within a Non-Dominant Variety. An Overview based on the Example of Austrian German. In R. Muhr (Hrsg.), *Non-dominant Varieties of pluricentric languages. Getting the picture. In memory of Michael Clyne*. (S. 107-128). Wien u.a.: Peter Lang.
- Meyer, K. (1989). *Wie sagt man in der Schweiz? Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten*. (= Taschenbücher 22). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.
- Meyer, K. (2006). *Schweizer Wörterbuch. So sagen wir in der Schweiz. Mit einem Beitrag von Hans Bickel*. Frauenfeld, Stuttgart, Wien: Hueber.
- Möcker, H. (1992). Aprikosenklöße? – Nein, danke! „Österreichisches Deutsch“ – „Deutschländisches Deutsch“. *Österreich in Geschichte und Literatur* 36 (4), 236-249.
- Moosmüller, S. (1991). *Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zur ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck*. Wien: Böhlau Verlag.
- Moosmüller, S. & Dressler, W.U. (1990): Hochlautung und Soziophonologische Varietät in Österreich. *Jahrbuch für internationale Germanistik. Jg. XX, HI, Bern*.
- Moser, H. (1989). Österreichische Aussprachenormen – Eine Gefahr für die sprachliche

- Einheit des Deutschen? *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 21/1, 8 -25.
- Moser, H. (1985). Die Entwicklung der deutschen Sprache seit 1945. In W. Besch, A. Betten, O. Reichmann & S. Sonderegger (Hrsg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. (S. 1678-1707). Berlin, New York: de Gruyter Mouton.
- Moser-Pacher, A. (2014). Leichtfüßiges Wandern in Sprachwelten zwischen Dialekt, österreichischem Standard und Quersprachigkeit. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 38/3, 99-104. Klagenfurt: StudienVerlag.
- Muhr, R. (1982). Österreichisch. Anmerkungen zur linguistischen Schizophrenie einer Nation. *Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft* 8, 306-319.
- Muhr, R. (1983). Über das Für und Wider der Kritik am Österreichischen Wörterbuch. *ide Informationen zur Deutschdidaktik* (4), 134–138.
- Muhr, R. (1987). Deutsch in Österreich – Österreichisch. Zur Begriffsbestimmung und Normfestlegung der Standardsprache in Österreich. *Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch in Österreich* 1, 1-23.
- Muhr, R. (1989). Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache – Gespaltenes Bewusstsein – Gespaltene Identität“. *ide Informationen zur Deutschdidaktik* 13/2, 74-98.
- Muhr, R. (1993). Österreichisch - Bundesdeutsch - Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In R. Muhr (Hrsg.), *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen* (S. 108–123). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Muhr, R. (1995). Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff "Standardsprache" in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In R. Muhr, R. Schrodts & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (S. 75–109). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Muhr, R. (1997). Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. *ide Informationen zur Deutschdidaktik* 21/3, 32–46.
- Muhr, R. (2000). *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. Wien: öbv und hpt VerlagsGmbH.

- Muhr, R. (2007a). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Muhr, R. (2007b). *Österreichisches Aussprachewörterbuch Österreichische Aussprachedatenbank*. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang GmbH.
- Muhr, R. (2009). Stellungnahme zur Rezension. Rudolf Muhr (2007), *Österreichisches Aussprachewörterbuch/ Österreichische Aussprachedatenbank*, Frankfurt a. M.: Lang. In H.-J. Krumm & P. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. 13/2009*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 229-237.
- Muhr, R. (2012). Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages. A typology. In: R. Muhr (Hrsg.), *Non-dominant Varieties of pluricentric languages. Getting the picture. In memory of Michael Clyne* (S. 23-48). Wien u.a.: Peter Lang.
- Muhr, R. (2014). Österreichisches Deutsch und österreichische Identität am Beispiel der Österreichischen Wörterbuchs. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 38/3, 53-62. Klagenfurt: StudienVerlag.
- Muhr, R., Schrod, R. & Wiesinger, P. (Hrsg.) (1995). *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Muhr, R. & Schrod, R. (Hrsg.) (1997), *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Netzwerk Deutsch (2010). *Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt*. Berlin, Bonn, Köln, München: Netzwerk Deutsch [WWW-Dokument].
Verfügbar unter:
https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CkQFjAC&url=https%3A%2F%2Fwww.daad.de%2Fde%2Fdownload%2Fbroschue_re_netzwerk_deutsch%2FDeutschlernzahlenNetzwerk_Tabelle_2010.pdf&ei=C9S_VLXaNM3harzZgZgH&usg=AFQjCNE4Dok26ZR3biMXc85wM6wKLUdZcw&bvm=bv.83829542,d.d2s&cad=rja [Datum des Zugriffs: 09.02.15]
- Neuland, E. (2003). Sprachvarietäten – Fachsprache – Sprachnormen. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Sieber-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, B. 1.* (S. 52-68). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Neuland, E. (2006). Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht: Zur

- Einführung. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. (= *Sprache – Kommunikation – Kultur 4*) (S. 9-27). Frankfurt a.M., Wien: Peter Lang.
- Neuner, G. (2003). Lehrwerke. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 399-402). Tübingen, Basel: A. Franke Verlag.
- OeAD (o.J.). <https://www.oead.at/lektorat> [Datum des Zugriffs: 12.02.15]
- ÖDaF-Mitteilungen 1/1996. *Deutsch als plurizentrische Sprache*.
- ÖSD-Prüfungen (o.J.). <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=3> [Datum des Zugriffs: 16.02.15]
- Pfrehm, J. W. (2007). *An Empirical Study of the Pluricentricity of German: Comparing German and Austrian Nationals' Perceptions of the Use, Pleasantness, and Standardness of Austrian Standard and German Standard Lexical Items*. Univ. of Wisconsin-Madison: Diss.
- Pohl, H.-D. (1997). Gedanken zum österreichischen Deutsch (als Teil der „pluriarealen“ deutschen Sprache). In R. Muhr & R. Schrodtt (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen* (S. 67-87). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Pohl, H.-D. (2007). *Die österreichische Küchensprache: ein Lexikon der typisch österreichischen kulinarischen Besonderheiten*. Wien: Praesens Verlag.
- Polenz, P. von (1986). *Sprachnormen: lösbare und unlösbare Probleme. Kontroversen um die neuere deutsche Sprachgeschichte, Dialektologie und Soziolinguistik: die Kontroverse um die Mundartforschung*. Tübingen: Niemeyer.
- Polenz, P. von (1988) „Binnendeutsch“ oder plurizentrische Sprachkultur? *Zeitschriften für germanistische Linguistik 15*, 101-103.
- Polenz, P. von (1996). „Österreichisches, schweizerisches, deutschländisches und teutonisches Deutsch. Über: Ulrich Ammon, die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten“, *Zeitschrift für germanistische Linguistik Jahrgang 24, Heft 2*, 205-220.
- Polenz, P. von (1999). Deutsch als plurinationale Sprache im postnationalistischen Zeitalter. In A. Gardt, U. Haß-Zumkehr & Th. Roelke (Hrsg.), *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte* (S. 115-132). Berlin, New York: de Gruyter.
- PONS Großwörterbuch *Deutsch als Fremdsprache* (2011). Stuttgart: PONS GmbH (Entwickelt auf der Basis von PONS Großwörterbuch *Deutsch als Fremdsprache*)

2006)

Protokoll Nr. 10 (1995).

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007687> [Datum des Zugriffs: 16.02.15]

Putz, M. (2002). "Österreichisches Deutsch" als Fremdsprache? Kritische Überlegungen. *gfl journal German as a Foreign Language* (3).

Quasthoff, U. (1973). *Soziales Vorurteil und Kommunikation*. Königstein/Ts.: Athenäum-Verlag.

Ransmayr, J. (2006). *Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung* (= *Österreichisches Deutsch. Sprache der Gegenwart*, 8). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Ransmayr, J. (2009): "Und dass es keine Paradieser mehr gibt, is' ewig schad'...". Überlegungen zum österreichischen Deutsch im heimischen Bildungssystem. *ide Informationen zur Deutschdidaktik* 33/4, 72-81.

Ransmayr, J. (2014). Neue Forschungsmöglichkeiten zum österreichischen Deutsch mit dem Austrian Media Corpus (AMC). *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 38/3, 63-68.

Ransmayr, J., Moser-Pacher A. & Fink, I. E. (Hrsg.) (2014). *Österreichisches Deutsch und Plurizentrik*. (= *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 38/3) Innsbruck, Wien: StudienVerl.

Ransmayr, J. & Fink, I. E. (2014). Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Vorläufige Ergebnisse des FWF-Projekts. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 38/3, 40-53.

Rash, F. (2002). *Die deutsche Sprache in der Schweiz: Mehrsprachigkeit, Diglossie und Veränderung*. Bern: Peter Lang.

Reiffenstein, I. (1973). Österreichisches Deutsch. *Deutsch heute. Linguistik -Literatur – Landeskunde. Materialien der 3. Internationalen Deutschlehrertagung in Salzburg 18. bis 24. Juli*, 19–24.

Reiffenstein, I. (1982). Hochsprachliche Norm und regionale Varianten der Hochsprache: Deutsch in Österreich. In H. Moser (Hrsg.), *Zur Situation des Deutschen in Südtirol* (S. 9-17). Innsbruck: Institut für Germanistik.

Reiffenstein, I. (1995). Das Österreichische Wörterbuch. Zielsetzungen und Funktionen. In R. Muhr, R. Schrodtt & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch*.

- Linguistische sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (S. 158–165). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Rezat, S. (2010). Ein Beitrag zur Methodik der Schulbuchnutzungsforschung. In S. Ehlers (Hrsg.), *Empirie und Schulbuch. Giessener Symposium zur Leseforschung* (S. 11-26). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Riesel, E. (1953). K voprosu o nacional'nom jazyke v Avstrii [Zur Frage der Nationalsprache in Österreich]. *Utschojne zapiski Moskovsko gosud. Pedag. Instituta inostrannykh jazykov IL Mosl. Staatl. Pädagogische Fremdsprachenhochschule*, 157-191.
- Riesel, E. (1964). *Der Stil der deutschen Alltagsrede*. Moskau: [Izdatelstwo "Wysshaja Schkola"].
- Russ, Ch. (1992). Variation im Deutschen. Die Perspektive der Auslandsgermanistik. *Der Deutschunterricht* 44/6 (1992), 5-15.
- Scharloth, J. (2006). Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein. Die Deutschschweizer zur Deutschländischen Varietät. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 33/2006, 236-267.
- Scheuringer, H. (1996). Das Deutsche als pluriareale Sprache: Ein Beitrag gegen staatlich begrenzte Horizonte in der Diskussion um die deutsche Sprache in Österreich. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German (Zeitschrift des US-amerikanischen Deutschlehrerverbandes)* 2/96, 147-153.
- Scheuringer, H. (1997). Sprachvarietäten in Österreich. In G. Stickel (Hrsg.), *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen* (S. 332-345). Berlin/New York: de Gruyter.
- Schmid, G. (1990). ...sagen die Deutschen. Annäherung an eine Geschichte des Sprachimperialismus. In: O. Rathkolb u.a. (Hrsg.), *Österreich und Deutschlands Größe* (S. 23-34). Salzburg: Müller.
- Schmidlin, R. (2011). *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung, und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Schmidlin, R. (2013). Gebrauch und Einschätzung des Deutschen als plurizentrische Sprache. In K. Schneider-Wiejowski, B. Kellermeier-Rehbein & J. Haselhuber (Hrsg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 23-41). Boston, Berlin: de Gruyter.
- Schneider-Wiejowski, K. (2013). Zur Überarbeitung der Variantenwörterbuchs am

- Beispiel der Teutonismen. In K. Schneider-Wiejowksi, B. Kellermeier-Rehbein & J. Haselhuber (Hrsg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (S. 43-64). Boston, Berlin: de Gruyter.
- Schneider-Wiejowski, K., Kellermeier-Rehbein, B. & Haselhuber, J. (Hrsg.) (2013). *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Schweiger, G. (1992). *Österreichs Image in der Welt. Ein weltweiter Vergleich mit Deutschland und der Schweiz*. Wien: Service Fachverlag.
- Schweiger, H. (2014). Österreichisches Deutsch in der Literatur. Überlegungen zu einem sprach- und kulturreflexiven Unterricht. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 38/3, 105-111. Klagenfurt: StudienVerlag.
- Seifter, Th. & Seifter, I. (2015). Warum die Frage, ob sich „pfati vertschüsst“, keine linguistische ist. Zur Fundamentalkritik am „Österreichischen Deutsch“ In H. Lüger u.a. (Hrsg.), *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. (S. 65-90). Landau: Verlag Empirische Pädagogik e. V.
- Sieber, P. (1992). Hochdeutsch in der deutschen Schweiz. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*. VI/1992, 28-42.
- Siebs, Th. (1898). *Deutsche Bühnenaussprache*. Berlin u.a.: Albert Ahn.
- Siebs, Th. (1969). *Deutsche Aussprache. Siebs deutsche Aussprache: reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*. (19., bearb. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Sedlaczek, R. (2004). *Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden*. Wien: Ueberreuter.
- Sorger, B. (2013). Institutions- und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. (Institutional and language political aspects of the "DACH-Konzept"). In S. Demming, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 32-48). München: Iudicium.
- Spiekermann, H. (2012). Variation in der deutschen Sprache. In Ch. Fandrych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (2.Aufl.). (S. 343–359). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Staatenbericht (2014 [3])*.
http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/default_en.asp#Czech [Datum des Zugriffs: 09.02.15]

- Steward, W. (1968). A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In J. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (S. 531-545). The Hague, Paris, New York: Mouton.
- Studer, Th. (2002). Dialekte im DaF-Unterricht. Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. *Linguistic online* 10, 1/02. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.linguistik-online.com/10_02/studer.html [Datum des Zugriffs: 16.02.15]
- Suppan, A. (1998). Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. In V. Heuberger, A. Suppan & E. Vyslonzil (Hrsg.), *Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen* (S. 9-20). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Takahashi, H. (1996). *Die richtige Aussprache des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz nach Massgabe der kodifizierten Normen*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Thomas, L. & Waring, Sh. (Eds.) (1999). *Language, Society and Power*. London: Routledge.
- Tönshoff, W. (1999). Lehrwerke heute: Auslaufmodell oder Innovationsträger. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 226-231). Tübingen: Narr.
- Ulbrich, Ch. (2003). Prosodische Aussprachebesonderheiten der deutschen, österreichischen und schweizerischen Standardvarietät des Deutschen in gelesenen Äußerungen von Nachrichtensprechern. *Deutsch als Fremdsprache (Heft 3)*, 155-158.
- Ulbrich, Ch. (2005). *Prosodische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarietäten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich*. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Wahrig-Burfeind, R. (2000). *Deutsches Wörterbuch*. (6. Aufl.). München, Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH
- Welsh, R. (1994). *Ende gut, gar nichts gut*. Hamburg, Reinbek: Rowohlt TB.
- Wiesinger, P. (1980). Zum Wortschatz im „Österreichischen Wörterbuch“. *Österreich in Geschichte und Literatur* 24, 367-397.
- Wiesinger, P. (1988). Die deutsche Sprache in Österreich. Eine Einführung. In P.

- Wiesinger (Hrsg.), *Das österreichische Deutsch (=Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, 12)* (S. 9-30). Wien, Köln, Graz: Böhlau.
- Wiesinger, P. (1995). Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In R. Muhr, R. Schrodts & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (S. 59-75). Wien; u.a.: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Wiesinger, P. (1998). Die Beurteilung der standardsprachlichen Varianten und Varietäten der deutschen Sprache und das Problem von Sprache und Identität. *Das multikulturelle Europa. Akten der XXXIV. Tagung deutsch-italienischer Studien*. Meran: Accad. Die Studi Italo-Tedeschi, 233-261.
- Wiesinger, P. (2006). *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte*. (= Austria: Forschung und Wissenschaft. Literatur. Band 2). Wien, Berlin: Lit-Verlag.
- Wiesinger, P. (2009). Die Standardaussprache in Österreich. In E.-M. Krech, E. Stock, U. Hirschfeld & L. Ch. Anders (Hrsg.), *Deutsches Aussprachewörterbuch* (S. 229-258). Berlin, New York: de Gruyter.
- Wodak, R. (1994). Wir sind nicht Duden-Land. *Wiener Journal, Juni 1994*, 26 -27.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., Liebhart, K., Kargl, M. & Hofstätter, K. (1998). *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wolf, Norbert (1994). Österreichisches zum Österreichischen Deutsch. *ZDL Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 61/1994*. Stuttgart: Franz Heiner Verlag, 66-76.
- Zeman, D. (2009). *Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät*. (= Philologia. Sprachwissenschaftlich Forschungsergebnisse, B. 131). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

11 ANHANG

11.1 Fragebogen DozentInnen



Liebe Dozentin, lieber Dozent!

Ich bin Birgit Plöchl und schreibe gerade an der Universität Wien meine Masterarbeit darüber, wie der Deutschunterricht in der Tschechischen Republik an Universitäten gestaltet wird. Ich bitte Sie dafür herzlich um Ihre Mitarbeit!

Bitte beantworten Sie die Fragen nacheinander möglichst genau. Falls Sie zu einzelnen Fragen eine ausführliche Rückmeldung geben möchten, oder sonstige Anmerkungen haben, gibt es *am Ende des Fragebogens* dafür Platz.

Wichtig ist, dass es im Folgenden nicht um Dialekte geht, sondern um Standarddeutsch. Wenn nun von österreichischem, deutschem oder Schweizer Deutsch gesprochen wird, **denken Sie bitte etwa an die Sprache, die Sie in wissenschaftlichen Artikeln lesen, die von Nachrichtensprechern gesprochen, oder die auf der Universität verwendet wird.**

Alle Angaben bleiben anonym!

Vielen Dank!

Birgit Plöchl, BA
birgit.ploechl89@gmx.at

1 Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede zwischen der deutschen Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz?

O Nein

O Ja → *in welchen Bereichen?*
(Mehrfachnennungen
möglich)

O Phonetik: _____

O Wortbildung: _____

O Lexik: _____

O Grammatik: _____

O Orthographie: _____

O Gesprächsverhalten: _____

O andere: _____

2 Welche Nachschlagewerke empfehlen Sie Ihren Lernenden? (Mehrfachnennungen möglich)

O Duden

O Wahrig

O Österreichisches Wörterbuch

O andere: _____

3 Wie wirkt das in Deutschland gesprochene Standarddeutsch auf Sie? Bitte kreuzen Sie auf der Skala den Wert an, der am ehesten zutrifft.

| | | | | |
|---------------|---------------|---------------------------------|-------------|-------------|
| ošklivý | hässlich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | schön | pěkný |
| staromoderní | altmodisch | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | modern | moderní |
| korektní | korrekt | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | inkorrekt | nekorektní |
| zdovřilý | höflich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | unhöflich | nezdovřilý |
| strojený | künstlich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | natürlich | normalní |
| přijemný | angenehm | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | unangenehm | nepřijemný |
| hloupý | dumm | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | intelligent | inteligentí |
| bezprostřední | direkt | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | indirekt | oblisný |
| hrubý | derb | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | elegant | uhlazený |
| rychlý | schnell | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | langsam | pomalů |
| nesympatický | unsympathisch | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | sympathisch | sympatický |
| přísňý | hart | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | weich | jemný |

4 Wie wirkt das in Österreich gesprochene Standarddeutsch auf Sie? Bitte kreuzen Sie auf der Skala den Wert an, der am ehesten zutrifft.

| | | | | |
|------------|-------------|---------------------------------|---------------|---------------|
| sympatický | sympathisch | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | unsympathisch | nesympatický |
| nekorektní | inkorrekt | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | korrekt | korektní |
| jemný | weich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | hart | přísňý |
| nepřijemný | unangenehm | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | angenehm | přijemný |
| uhlazený | elegant | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | derb | hrubý |
| normalní | natürlich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | künstlich | strojený |
| pomalů | langsam | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | schnell | rychlý |
| pěkný | schön | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | hässlich | ošklivý |
| nezdovřilý | unhöflich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | höflich | zdovřilý |
| hloupý | dumm | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | intelligent | inteligentí |
| oblisný | indirekt | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | direkt | bezprostřední |
| moderní | modern | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | altmodisch | staromoderní |

5 Welches Lehrmaterial verwenden Sie? Bitte geben Sie möglichst genau an, welches Material Sie verwenden (AutorIn, HerausgeberIn, Titel).

- O Lehrbuch: _____
- O Übungsbuch: _____
- O Skripten: _____
- O CD/DVD: _____
- O anderes: _____

6 Verwenden Sie Materialien, in denen Unterschiede zwischen dem deutschen Deutsch, dem österreichischen Deutsch und/oder dem Schweizer Deutschen thematisiert werden?

- O Nein.
- O Ja. → Sind Sie bereit, mir ein Beispiel aus diesem Material zukommen zu lassen?
- O Nein.
- O Ja. → Bitte tragen Sie sich in die Liste ein. Ich werde per Mail auf Sie zurückkommen.

!!! Die Materialien werden nicht veröffentlicht, sondern ausschließlich zu Forschungszwecken in meiner Masterarbeit verwendet. Die Materialien werden anonymisiert besprochen. !!!

7 Wie relevant sind folgende Varietäten in Ihrem Unterricht? Kreuzen Sie an!

| | gar nicht relevant | eher nicht relevant | eher relevant | sehr relevant |
|--------------------------|--------------------|---------------------|---------------|---------------|
| Deutsches Deutsch | | | | |
| Österreichisches Deutsch | | | | |
| Schweizer Deutsch | | | | |
| andere: | | | | |

Warum? _____

8 Welches Deutsch sollen die Lernenden bei Prüfungen in folgenden Bereichen verwenden? Bitte kreuzen Sie an! (Mehrfachnennungen möglich)

| | Deutsches Deutsch | Österreichisches Deutsch | Schweizer Standarddeutsch | anderes | Weiß nicht |
|-----------|-------------------|--------------------------|---------------------------|---------|------------|
| Sprechen | | | | | |
| Schreiben | | | | | |

Warum? _____

**9 Welche Texte verwenden Sie wann? Bitte kreuzen Sie an!
(Mehrfachnennungen möglich)**

| | | im Unterricht | in Prüfungen | Gar nicht |
|---------|---|------------------|-----------------|-----------|
| 1a | Ich verwende <i>Lesetexte</i> aus <u>Deutschland</u> | | | |
| 1b | Ich verwende <i>Hörtexte</i> mit deutschen SprecherInnen | | | |
| 1c | Ich verwende <i>Filme</i> mit deutschen SprecherInnen | | | |
| 2a | Ich verwende <i>Lesetexte</i> aus <u>Österreich</u> | | | |
| 2b | Ich verwende <i>Hörtexte</i> mit österreichischen SprecherInnen | | | |
| 2c | Ich verwende <i>Filme</i> mit österreichischen SprecherInnen | | | |
| 3a | Ich verwende <i>Lesetexte</i> der <u>Schweiz</u> | | | |
| 3b | Ich verwende <i>Hörtexte</i> mit Schweizer SprecherInnen | | | |
| 3c | Ich verwende <i>Filme</i> mit Schweizer SprecherInnen | | | |
| 4_sonst | andere: | | | |

Warum? _____

10 Bitte korrigieren Sie den folgenden Text. Falls Sie andere Formulierungsvorschläge haben, unterstreichen Sie bitte die Textstelle und schreiben Ihren Vorschlag darüber.

- 1 Endlich schaute die Mama ins Zimmer: „Ich geh jetzt. Denk daran, dass du morgen
- 2 Schularbeit hast. Du musst einen Dreier bekommen, damit du in der AHS zur
- 3 Aufnahmeprüfung zugelassen wirst.“ „Ja, Mama.“ Sie lächelte ihm zu. Ihre Absätze
- 4 klapperten im Stiegenhaus. Die Hintertür der Trafik fiel zu. Peter wartete noch ein
- 5 wenig. Vorgestern war sie zurückgekommen, weil sie auf ihren blaufärbigen
- 6 Lieblings-
- 7 schal vergessen hatte. Er holte das Sackerl mit der Jause hervor, das er unter den
- 8 Pölstern versteckt gehabt hatte. Dann ging er in die Küche, packte ein Semmerl von
- 9 gestern ein, und schnitt dazu noch eine dicke Schnitte Brot herunter. Er wischte die
- Bröseln mit dem Handrücken weg. Schokolade!

- 10 Konstantin hatte ihn schon im Jänner und erst jüngst in der Nacht von Samstag auf
- 11 Sonntag neuerlich gefragt, ob er ihm Schokolade mitnehmen hätte können. Peter
- 12 suchte in den Küchenkästen, fand aber nichts. Dann fiel ihm ein, dass noch ein
- 13 Stückerl
- 14 im Eiskasten lag. Dort fand er weiters noch ein Jogurt, das er eilig mit in die Tasche
- 15 stopfte. Peter warf einen Blick auf die Uhr. Es war schon spät. Jetzt durfte er sich
- 16 nicht
- 17 mehr ausrasten! Bevor Peter ins Freie stürzte, griff er noch nach seiner Haube,
- 18 schließlich wollte er sich in der kalten Luft nicht verkühlen ...

11 Wie sehen Sie Deutsch? Zutreffendes bitte ankreuzen:

Ich sehe Deutsch als

- einheitliche Sprache mit einer einzigen standardsprachlichen Form, die in allen deutschsprachigen Ländern gilt.
- eine Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache zwischen einzelnen Ländern.

PERSÖNLICHE DATEN

12 An welcher Universität unterrichten Sie zurzeit? Bitte geben sie folgende Daten an:

Name der Universität: _____

Stadt/ Ort: _____

Unterrichtsfächer: _____

13 In meiner Ausbildung wurden standardsprachliche Unterschiede im Deutschen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz...

- ...gar nicht thematisiert.
- ... wenig thematisiert.
- ... etwas thematisiert.
- ... viel thematisiert.

14 Muttersprache/n:

- Deutsch (in Deutschland) Tschechisch
- Deutsch (in Österreich) sonstige: _____
- Deutsch (in der Schweiz)
- Deutsch (in Tschechien)



universität
wien

VIELEN LIEBEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

Falls Sie Interesse an den Ergebnissen der Studie haben, bitte trennen Sie dieses Blatt ab, geben Sie Ihre Email-Adresse an und geben Sie mir das Blatt.

Ich werde Sie nach Abschluss meiner Arbeit über die Ergebnisse informieren.

Ja, ich möchte über die Ergebnisse der Masterarbeit per Mail informiert werden.
Bitte schicken Sie mir die Ergebnisse an die folgende Email-Adresse:

E-Mail: _____

11.2 Fragebogen Studierende



Liebe Studentinnen, liebe Studenten!

Ich bin Birgit Plöchl und schreibe gerade an der Universität Wien meine Masterarbeit darüber, wie der Deutschunterricht in der Tschechischen Republik an Universitäten gestaltet wird. Ich bitte Sie dafür herzlich um Ihre Mitarbeit!

Bitte beantworten Sie die Fragen nacheinander möglichst genau. Falls Sie zu einzelnen Fragen eine ausführliche Rückmeldung geben möchten, oder sonstige Anmerkungen haben, gibt es *am Ende des Fragebogens* dafür Platz. Das Ausfüllen des Fragebogens wird in etwa 20 Minuten dauern.

Wichtig ist, dass es im Folgenden nicht um Dialekte geht, sondern um Standarddeutsch. Wenn nun von österreichischem, deutschem oder Schweizer Deutsch gesprochen wird, **denken Sie bitte etwa an die Sprache, die Sie in wissenschaftlichen Artikeln lesen, die von Nachrichtensprechern gesprochen, oder die auf der Universität verwendet wird.**

Alle Angaben bleiben anonym!

Vielen Dank!

Birgit Plöchl, BA
birgit.ploechl89@gmx.at

1 Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede zwischen der deutschen Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz?

Nein

Ja → in welchen Bereichen?
(Mehrfachnennungen
möglich)

Aussprache

Wortbildung

Wortschatz

Grammatik

Rechtschreibung

Gesprächsverhalten

andere: _____

2 Bitte kreuzen Sie an: Wie viel wissen Sie über...

| | viel | etwas | weiß nicht | wenig | gar nichts |
|--------------------------------|------|-------|---------------|-------|---------------|
| ...das deutsche Deutsch | | | | | |
| ...das österreichische Deutsch | | | | | |
| ...das Schweizer Deutsch | | | | | |

3 Wo schlagen Sie nach, wenn Sie sich beim Schreiben in Deutsch nicht sicher sind?
(Mehrfachnennungen möglich)

Duden

Wahrig

Österreichisches Wörterbuch

andere: _____

4 Wie wirkt das in Deutschland gesprochene Standarddeutsch auf Sie? Bitte kreuzen Sie auf der Skala den Wert an, der Ihrem Gefühl nach am ehesten zutrifft.

| | | | | |
|---------------|---------------|---------------------------------|-------------|-------------|
| ošklivý | hässlich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | schön | pěkný |
| staromoderní | altmodisch | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | modern | moderní |
| korekní | korrekt | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | inkorrekt | nekorektní |
| zdovřilý | höflich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | unhöflich | nezdovřilý |
| strojený | künstlich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | natürlich | normalní |
| přijemný | angenehm | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | unangenehm | nepřijemný |
| hloupý | dumm | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | intelligent | inteligentí |
| bezprostřední | direkt | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | indirekt | oblisný |
| hrubý | derb | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | elegant | uhlazený |
| rychlý | schnell | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | langsam | pomalú |
| nesympatický | unsympathisch | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | sympathisch | sympatický |
| přísny | hart | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | weich | jemný |

5 Wie wirkt das in Österreich gesprochene Standarddeutsch auf Sie? Bitte kreuzen Sie auf der Skala den Wert an, der Ihrem Gefühl nach am ehesten zutrifft.

| | | | | |
|------------|-------------|---------------------------------|---------------|---------------|
| sympatický | sympathisch | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | unsympathisch | nesympatický |
| nekorektní | inkorrekt | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | korrekt | korektní |
| jemný | weich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | hart | přísný |
| nepříjemný | unangenehm | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | angenehm | příjemný |
| uhlazený | elegant | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | derb | hrubý |
| normalní | natürlich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | künstlich | strojený |
| pomalú | langsam | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | schnell | rychlý |
| pěkný | schön | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | hässlich | ošklivý |
| nezdovřilý | unhöflich | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | höflich | zdovřilý |
| hloupý | dumm | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | intelligent | inteligentní |
| oblisný | indirekt | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | direkt | bezprostřední |
| moderní | modern | 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 | altmodisch | staromoderní |

6 Wie stark sollen die standardsprachlichen Unterschiede des Deutschen zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz im Unterricht angesprochen werden?

- gar nicht angesprochen.
- eher nicht angesprochen.
- weiß nicht
- eher angesprochen.
- sehr angesprochen.

Warum? _____

7 Bitte kreuzen Sie an: Welches Deutsch wollen Sie in folgenden Bereichen lernen? (Mehrfachnennungen möglich)

| | Deutsches Deutsch | Österreich -isches Deutsch | Schweizer Standarddeutsch | anderes |
|---------------|-------------------|----------------------------|---------------------------|---------|
| Sprechen | | | | |
| Schreiben | | | | |
| Hörverstehen | | | | |
| Leseverstehen | | | | |

Warum? _____

PERSÖNLICHE DATEN

8 An welcher Universität studieren Sie? Bitte geben sie folgende Daten an:

Name der Universität: _____

Stadt/ Ort: _____

Studienfach: _____

Bachelor

Master

anderes: _____

9 Warum haben Sie dieses Studium gewählt?

10 Muttersprache/n:

Deutsch (in Deutschland)

Tschechisch

Deutsch (in Österreich)

andere: _____

Deutsch (in der Schweiz)

Deutsch (in Tschechien)

11 Wenn Deutsch nicht Ihre Muttersprache ist, wo haben Sie Deutsch gelernt?

Mateřska škola Elementarbereich

Základní škola Primarstufe und Sekundarstufe I

Střední škola Sekundarstufe II

Vysoká školy Hochschulstudium

andere: _____

12 Kreuzen Sie bitte an: Wie häufig haben Sie Kontakt zu deutschsprachigen Personen...

| | mehrmals in der Woche | mehrmals im Monat | mehrmals im Jahr | seltener | nie |
|--|-----------------------------|----------------------|---------------------|----------|-----|
| <input type="radio"/> ... aus Deutschland? | | | | | |
| <input type="radio"/> ... aus Österreich? | | | | | |
| <input type="radio"/> ... aus der Schweiz? | | | | | |

13 Welche deutschsprachigen Medien verwenden Sie *privat*? Bitte geben Sie möglichst genau an, welche Medien Sie verwenden. (Mehrfachnennungen möglich)

keine

Zeitungen: _____

Zeitschriften/Magazine: _____

Bücher: _____

Videos/Filme: _____

TV-Programme: _____

14 Waren Sie bereits in einem deutschsprachigen Land?

Nein.

Ja. → Bitte geben Sie folgende Daten an:

14.1 Land: _____ Bundesland/Kanton: _____

Zweck (z.B. Reise, Besuch, Arbeit,...): _____

Durchschnittlicher Zeitraum: ein Tag bis eine Woche 1 Monat bis 6 Monate
 2 Wochen bis 3 Wochen 7 Monate bis 1 Jahr
 mehr

14.2 Land: _____ Bundesland/Kanton: _____

Zweck (z.B. Reise, Besuch, Arbeit,...): _____

Durchschnittlicher Zeitraum: ein Tag bis eine Woche 1 Monat bis 6 Monate
 2 Wochen bis 3 Wochen 7 Monate bis 1 Jahr
 mehr

14.3 Land: _____ Bundesland/Kanton: _____

Zweck (z.B. Reise, Besuch, Arbeit,...): _____

Durchschnittlicher Zeitraum: ein Tag bis eine Woche 1 Monat bis 6 Monate
 2 Wochen bis 3 Wochen 7 Monate bis 1 Jahr
 mehr

15 Planen Sie in Zukunft einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land?

Nein.

Ja. → Bitte geben Sie folgende Daten an:

15.1 Land: _____ Bundesland/Kanton: _____

Zweck (z.B. Reise, Besuch, Arbeit,...): _____

Durchschnittlicher Zeitraum: ein Tag bis eine Woche 1 Monat bis 6 Monate
 2 Wochen bis 3 Wochen 7 Monate bis 1 Jahr
 mehr

15.2 Land: _____ Bundesland/Kanton: _____

Zweck (z.B. Reise, Besuch, Arbeit,...): _____

Durchschnittlicher Zeitraum: ein Tag bis eine Woche 1 Monat bis 6 Monate
 2 Wochen bis 3 Wochen 7 Monate bis 1 Jahr
 mehr

15.3 Land: _____ Bundesland/Kanton: _____

Zweck (z.B. Reise, Besuch, Arbeit,...): _____

Durchschnittlicher Zeitraum: ein Tag bis eine Woche 1 Monat bis 6 Monate
 2 Wochen bis 3 Wochen 7 Monate bis 1 Jahr
 mehr

Anmerkungen zum Fragebogen: _____



VIELEN LIEBEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

Falls Sie Interesse an den Ergebnissen der Studie haben, bitte trennen Sie diesen Abschnitt ab,
geben Sie Ihre Email-Adresse an und geben Sie mir den Abschnitt.
Ich werde Sie nach Abschluss meiner Arbeit über die Ergebnisse informieren.



Ja, ich möchte über die Ergebnisse der Masterarbeit per Mail informiert werden.
Bitte schicken Sie mir die Ergebnisse an die folgende Email-Adresse:

E-Mail: _____

11.3 Analyseraster Lehrmaterialien

| LEHRWERKANALYSE | | Titel: | | Niveaustufe: | | Teil der Serie: | |
|---|----------------|-----------|-------|--------------|-----------------|----------------------------------|-----------------------------|
| 1. Welches Normkonzept wird vermittelt? monozentrisch | | | | | Anmerkungen | | |
| 2. Gibt es eine explizite Thematisierung der Plurizentrik implizit | ja | nein | Seite | Beispiel | Wortschatzliste | Grammatik-übersicht | Rechtschreib-regeln |
| | | | | | | | Aufenthaltliche Materialien |
| 3. Gibt es Beispiele für eine fehlerhafte Darstellung? | ja | nein | Seite | Beispiel | Anmerkungen | | |
| 4. Welche Termini werden zur Beschreibung nationaler Varietäten verwendet? | ja | nein | Seite | Beispiel | Anmerkungen | | |
| plurizentrisch | | | | | | | |
| Varietät | | | | | | | |
| Dialekt | | | | | | | |
| österreichisches Deutsch | | | | | | | |
| Hochdeutsch | | | | | | | |
| Hochsprache | | | | | | | |
| Standarddeutsch | | | | | | | |
| österreichisches Standarddeutsch | | | | | | | |
| Schweizer Standarddeutsch | | | | | | | |
| andere: | | | | | | | |
| 5. Wie und in welchem Umfang wird die Variabilität des deutschen Sprachraums thematisiert? | ja | nein | Seite | Beleg | DD | ÖD | SD |
| additiv | | | | | | | Anmerkungen |
| integrativ | | | | | | | |
| 6. Gibt es deutsche, österreichische und/oder Schweizer Texte, die nicht gekennzeichnet sind? | gekennzeichnet | | | | | | |
| Deutsche Texte | ja | Nein | Seite | Beispiel | Erzählung | fiktiver Text | Gedicht |
| Österreichische Texte | | | | | | | Medien |
| Schweizer Texte | | | | | | | Werbung |
| | | | | | | | andere Textsorte |
| | | | | | | | Anmerkungen |
| 7. Welche Varianten kommen vor? Austriazismen Helvetismen | unmarkiert? | markiert? | Seite | Beispiel | Komm-entiert? | Auf welcher linguistischen Ebene | |
| | | | | | | Grammatik | |
| | | | | | | Substantive | Verb |
| | | | | | | Lexik | Adj./A |
| | | | | | | Präposi-tion | adv. |
| | | | | | | | Legeb. |
| | | | | | | | Orthog-raphie |
| | | | | | | | Prag-matik |
| | | | | | | | Anmerkungen |
| Zweifelsfälle | | | Seite | Frage | | | |

11.4 Abstract (deutsch)

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Plurizentrik des Deutschen im universitären Deutschunterricht in Tschechien, insbesondere an Universitäten, die mit dem Österreichischen Austauschdienst (OeAD) kooperieren. Dabei wird zuerst ein Überblick über leitende theoretische Konzepte zur nationalen Variation des Deutschen und über die Stellung der deutschen Sprache in Tschechien gegeben. Daran anschließend wird anhand einer Lehrmaterialanalyse und einer Fragebogenerhebung unter Studierenden und DozentInnen an der Westböhmisches Universität Pilsen, der Masaryk Universität Brunn, der Karlsuniversität Prag und der Technischen Universität Liberec untersucht, inwiefern das Plurizentrikkonzept im universitären Deutschunterricht eine Rolle spielt. In der empirischen Studie wird davon ausgegangen, dass mehrere nationale Varietäten an den Fakultäten präsent sind, weil es eine Kooperation mit dem OeAD gibt und daher ErstsprachlerInnen unterschiedlicher deutscher Standardvarietäten unterrichten und weil Österreich und Deutschland Nachbarländer Tschechiens sind. Außerdem wird davon ausgegangen, dass das Plurizentrikkonzept des Deutschen, das sich in Fachkreisen seit Ende der 1980er Jahre etabliert hat, im universitären Unterrichtsumfeld eher thematisiert wird als in anderen Unterrichtskontexten, denn die praktische Umsetzung des Konzepts wird, wie Studien von Ransmayr (2006) und Hägi (2006) zeigen, vielfach nicht konsequent verfolgt.

Ausgehend von der Analyse von insgesamt 248 Fragebögen und einigen ausgewählten Unterrichtsmaterialien, lässt sich beobachten, dass das Plurizentrikkonzept teilweise berücksichtigt wird, dennoch findet sich auch noch eine monozentrische Perspektive auf den deutschen Sprachraum. Davon profitiert v.a. die deutschländische Varietät. Sie ist den Ergebnissen dieser Studie zufolge im tschechischen Deutschunterricht an den ausgewählten Fakultäten nach wie vor die dominante Varietät. Wie die Ergebnisse dieser Masterarbeit zeigen, scheint die Situation seit der Studie von Jutta Ransmayr aus dem Jahr 2006 weitgehend gleich geblieben zu sein.

11.5 Abstract (englisch)

This master thesis is concerned with German as a pluricentric language in the context of language courses offered at Czech universities that cooperate with the Austrian Exchange Service (OeAD). This thesis provides an overview of different theoretical concepts concerned with the national variations of the German language and investigates empirically how and to what extent the concept of pluricentricity features in German courses taught at four Czech universities (University of West Bohemia Pilsen, the Masaryk University Brno, the Charles University Prague and the Technical University of Liberec). It is presumed that more than one national standard variety of German will be present in German language courses, because there are speakers of different German standard varieties. The diversity of German speakers results from the cooperation with the OeAD and from the fact that Austria and Germany are neighbouring countries of the Czech Republic. The university context is assumed to be more likely to foster engagement with German as a pluricentric language than other educational institutions, because the concept of pluricentricity has been widely disseminated in scientific contexts. However, as the works of Ransmayr (2006) and Hägi (2006) show, the concept of pluricentricity has mostly not been translated into educational practice.

The empirical portion of this project includes a survey with a sample of 248 students and lecturers as well as an analysis of selected course material. This data shows that the pluricentricity of the German language is partially attended to in Czech universities. Nevertheless, one can still find monocentric perspectives on the language at the faculties investigated here. The results demonstrate that German, as spoken in Germany, is the dominant standard variety. The findings of this study are consistent with a similar investigation conducted by Jutta Ransmayer in 2006, indicating that little change occurred in this area.

11.6 Lebenslauf

ANGABEN ZUR PERSON



Birgit Plöchl

birgit.ploechl89@gmx.at

Geschlecht [W](#) | Geburtsdatum [10.08.1989](#) | Geburtsort [Linz](#) |
Staatsangehörigkeit [Österreichisch](#)

BERUFSERFAHRUNG

04.11.2015 – 27.01.2016

Deutschtrainerin an der VHS Favoriten

Deutschunterricht mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen auf dem Niveau A1, insg. ca. 60 Stunden

08.07.2015 – 24.07.2015

Deutschtrainerin im EF Sommerkurs in Lindau

Deutschunterricht mit Jugendlichen auf den Niveaus A2 bis B1, insges. ca. 70 Stunden

22.09.2014 – 31.01.2015

DaF-Praktikantin des OeAD an der Westböhmischen Universität Pilsen

Konversationskurs B1+; Sprachpraktische Übungen C1; Erweiterungsstudium für Lehrpersonen C1; Landeskundeseminar; Seminar zur Variation im deutschen Sprachraum; insges. ca. 45 Stunden
Mitarbeit beim DACHCZ-Stammtisch

Dezember 2013 – August 2014

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Datenaufbereitung in SPSS und Transkription einer Gruppendiskussion des Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ am Institut für Sprachwissenschaft an der Universität Wien

AUSBILDUNG

01.03.2013 – 2016

Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Universität Wien

01.10.2012 – 2016

Master Angewandte Linguistik

Universität Wien

01.10.2009 – 25.06.2012

Bachelor Sprachwissenschaft

Universität Wien

PERSÖNLICHE FÄHIGKEITEN

Muttersprache(n)

Deutsch

Weitere Sprache(n)

Englisch

Französisch

Tschechisch

| VERSTEHEN | | SPRECHEN | | SCHREIBEN |
|-----------|-------|--------------------------|--------------------------|-----------|
| Hören | Lesen | An Gesprächen teilnehmen | Zusammenhängend Sprechen | |
| C1 | C1 | B2 | B2 | B2 |
| A2 | A2 | A2 | A2 | A2 |
| A1 | A1 | - | - | - |

Interessen

Lesen, Reisen, Singen, Geige spielen, Zeichnen, ehrenamtliche Tätigkeit bei der Initiative Servus Steyregg

Wien, 11. Februar 2016