



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„‘Da wirst du mit mir nicht glücklich werden, weil das eine richtige Deutsch gibt's nicht‘. Plurizentrik im DaZ-Unterricht- Eine Gegenüberstellung der Sichtweisen von Lehrpersonen an Volkshochschulen in Wien und Berlin"

verfasst von / submitted by

Barbara Brandmüller, BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Begriffsbestimmungen	4
2.1.1. Sprachen-Varietäten-Varianten	5
2.2. Standard-Substandard-Nonstandard	7
2.3. Plurizentrische Sprachen	11
2.4. Dominante Varietäten vs. andere Varietäten	13
3. Deutsch als Plurizentrische Sprache.....	15
3.1. Die deutsche Sprache und ihre Varietäten.....	18
3.1.1. Die österreichische Standardvarietät des Deutschen.....	21
3.1.2. Die bundesdeutsche Standardvarietät des Deutschen	25
3.2. Standard- Umgangssprache-Dialekt: Die Sprachsituation in Deutschland und Österreich	27
4. Plurizentrik im Unterricht (DaF-DaZ-DaE).....	29
4.1. ABCD und DACHL	29
4.2. Aktuelle Forschung: Plurizentrik, Variation und Deutschunterricht (DAE-DAF-DAZ) 34	
4.3. Plurizentrik und sprachliche Vielfalt in der DaZ-Praxis: Nutzen und Vorteile.....	37
5. Empirische Untersuchung	40
5.1. Zielsetzung.....	40
5.2. Fragestellungen.....	41
5.3. Datenerhebung.....	42
5.3.1. Erhebungsmethode: Leitfadeninterviews	43
5.3.2. Der Interviewleitfaden.....	44
5.3.3. Die Durchführung	48
5.3.4. Die Transkription	48
5.3.5. Feldzugang und Auswahl der Interviewpartner_innen	50
5.3.6. Die Volkshochschule.....	51
6. Datenanalyse	52
6.1. Vorgehensweise.....	52
6.2. Kategorienbildung	53
6.2.1. A-priori Kategorien	54

6.2.2.	Induktive Kategorien.....	58
7.	Fallspezifische Analyse.....	58
7.1.	Lehrpersonen VHS Berlin	59
7.1.1.	Lehrpersonen VHS Berlin: Persönliche Informationen	59
7.1.2.	Lehrpersonen VHS Berlin: Eigene Sprachverwendung.....	60
7.1.3.	Lehrpersonen VHS Berlin: Dialekt	61
7.1.4.	Lehrpersonen VHS Berlin: Österreichische Standardvarietät.....	64
7.1.5.	Lehrpersonen VHS Berlin: Bundesdeutsche Standardvarietät.....	65
7.1.6.	Lehrpersonen VHS Berlin: Sprachgebrauch im Unterricht	66
7.1.7.	Lehrpersonen VHS Berlin: Standardvariation im Unterricht.....	68
7.1.8.	Lehrpersonen VHS Berlin: Varietäten im Lehrmaterial	69
7.1.9.	Lehrpersonen VHS Berlin: Variation allgemein	71
7.1.10.	Lehrpersonen VHS Berlin: Landeskunde	73
7.2.	Lehrpersonen VHS Wien.....	74
7.2.1.	Lehrpersonen VHS Wien: persönliche Information.....	75
7.2.2.	Lehrpersonen VHS Wien: Eigene Sprachverwendung	75
7.2.3.	Lehrpersonen VHS Wien: Dialekt	77
7.2.4.	Lehrpersonen VHS Wien: Österreichische Standardvarietät	79
7.2.5.	Lehrpersonen VHS Wien: Bundesdeutsche Standardvarietät	79
7.2.6.	Lehrpersonen VHS Wien: Sprachgebrauch im Unterricht.....	79
7.2.7.	Lehrpersonen VHS Wien: Standardvariation im Unterricht	81
7.2.8.	Lehrpersonen VHS Wien: Varietäten im Lehrmaterial.....	85
7.2.9.	Lehrpersonen VHS Wien: Variation allgemein	87
7.2.10.	Lehrpersonen VHS Wien: Landeskunde.....	88
7.3.	Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Vergleich.....	88
7.3.1.	Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: persönliche Information.....	88
7.3.2.	Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Eigene Sprachverwendung	89
7.3.3.	Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Dialekt	90
7.3.4.	Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Österreichische Standardvarietät ..	90
7.3.5.	Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Bundesdeutsche Standardvarietät .	91
7.3.6.	Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Sprachgebrauch im Unterricht.....	92
7.3.7.	Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Standardvariation im Unterricht ...	93
7.3.8.	Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Varietäten im Lehrmaterial.....	93
7.3.9.	Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Variation allgemein	94

7.3.10. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Landeskunde.....	95
8. Conclusio und Ausblick	96
9. Bibliografie.....	101
10. Abstract	112

Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Dabei möchte ich zunächst meiner Betreuerin Frau Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer meinen Dank aussprechen, die mich mit wertvollem Feedback und ihrem profunden Wissen beraten und im Erstellungsprozess begleitet hat.

Außerdem möchte ich Herrn Maik Walter für die Hilfe bei der Suche nach Interviewpartner_innen danken, die sich ohne diese Unterstützung wohl sehr viel schwieriger, wenn nicht sogar unmöglich gestaltet hätte.

Auch den Lehrpersonen der VHS Wien und VHS Berlin, die sich dazu bereit erklärten, mit mir in den Interviews ihre Meinungen und Einstellungen zu teilen, möchte ich großen Dank für die spannenden Gespräche, aus denen das Material für die Analyse entstand, aussprechen.

Ebenso möchte ich dem besten Korrekturleser, David Rieger, für seine Korrekturen, sein Feedback und seine Geduld danken.

Gracias también a vos, amorcito, por tu apoyo, tu paciencia y tu amor.

Auch allen anderen Menschen, die mir auf verschiedenen Ebenen im Erstellungsprozess zur Seite standen, möchte ich herzlich danken. Dabei ganz besonders meinen großartigen Eltern, die mir Stabilität auf allen Ebenen geben, um meine Projekte und Vorhaben umzusetzen, immer an mich glauben und für mich da sind.

Ihnen ist, wie schon meine erste Masterarbeit, auch diese gewidmet.

1. Einleitung

Marille oder Aprikose? Matura oder Abitur? Karfiol oder Blumenkohl?

Was ist denn nun besser? Was korrekter? Und welche dieser Lexeme sollten Lernende von Deutsch als Zweitsprache beherrschen?

Es ist anzunehmen, dass sich Lehrende von Deutsch als Zweitsprache von Zeit zu Zeit mit solchen Fragen konfrontiert sehen. Diese und ähnliche Fragestellungen betreffen den plurizentrischen Charakter der deutschen Sprache, also verkürzt dargestellt, die Tatsache, dass Deutsch nicht nur in einem Land gesprochen wird und in den unterschiedlichen Ländern und Regionen unterschiedliche standardsprachliche Ausformungen hat.

Lange wurde diesem Fakt in der Konzeption des Unterrichts von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wenig Beachtung geschenkt (vgl. Shafer 2018b: 109). Dies ändert sich jedoch zusehends und von wissenschaftlicher Seite wird mehr und mehr die Berücksichtigung des plurizentrischen Charakters der deutschen Sprache im Unterricht gefordert (vgl. u.a. Shafer 2019; 2018a; 2018b; Hägi 2006). Hierbei wird jedoch das Hauptaugenmerk auf den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht gelegt und Deutsch als Zweitsprache weitgehend ausgeklammert (vgl. u.a. Hägi 2006, Krumm 2006, Shafer 2018a, Shafer 2019). Aber auch der DaZ-Unterricht kann von dem Einbezug der Plurizentrik profitieren. Wie sehr dieses Konzept jedoch in den „Köpfen“ von Lehrpersonen verankert ist und ob und wie sie versuchen, auf Plurizentrik im Unterricht einzugehen, ist eine der zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit. Ziel dieser ist es einen Beitrag in der Diskussion um Plurizentrik im Deutschunterricht zu leisten, ein Thema, das in den letzten Jahren vermehrt behandelt wurde, jedoch, wie bereits erwähnt, kaum in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache.

Auch Lehrpersonen, die trotz der Einflüsse von verschiedenen Seiten letzten Endes über die Unterrichtsgestaltung entscheiden, kommen in Studien zum Thema selten zu Wort. Jedoch sind gerade sie es, die den Unterricht gestalten und somit ist ihre Einstellung zu Plurizentrik schlussendlich einer der entscheidendsten Faktoren. Sind sie der Meinung, es wäre nicht relevant, Plurizentrik im Unterricht zu behandeln, wird dies wohl auch deutlich seltener passieren.¹ Auch fehlendes Wissen über Plurizentrik seitens der Lehrkräfte könnte ein Problem darstellen, wird doch die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes nicht verpflichtend in der

¹ Vorstellbar wäre hier nur die Verpflichtung „von oben“, die Lehrpersonen dazu bewegen würde, auch gegen ihre eigene Überzeugung Inhalte in den Unterricht miteinzubeziehen. Dies ist aber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Ausbildung behandelt (vgl. Hägi 2015: 117; Gilly/ Schrammel-Leber 2019). Aus diesen Erkenntnissen und Gegebenheiten resultieren einige Fragestellungen in Bezug auf die Einstellung von Lehrpersonen zu Plurizentrik, die in der vorliegenden Arbeit behandelt werden sollen. Die Forschungsfrage lautet:

Wie bewerten DaZ-Lehrpersonen an Volkshochschulen in Wien und Berlin die Wichtigkeit der Behandlung des plurizentrischen Charakters der deutschen Sprache in ihrem Unterricht in konkretem Bezug auf die jeweils andere Standardvarietät?

Aus dieser Frage ergeben sich folgende Unterfragen:

Wie kann das Bewusstsein der Lehrpersonen in Bezug auf Plurizentrik und Standardvarietäten beschrieben werden?

Wie bewerten Lehrpersonen die Standardvarietäten des Deutschen in Bezug auf Korrektheit und Nützlichkeit für ihre Lernenden? Bestehen Vorurteile und Falschannahmen und wenn ja, welche? Worauf könnten diese zurückgeführt werden?

Wieviel Beachtung schenken sie den Besonderheiten der eigenen Standardvarietät und wie thematisieren sie diese?

Wie wird die österreichische Standardvarietät von deutschen Lehrkräften bewertet und in den Unterricht einbezogen bzw. wie wird die bundesdeutsche Standardvarietät von österreichischen Lehrkräften bewertet und in den Unterricht einbezogen?

Ziel der vorliegenden Arbeit, die sich im Feld der Lehr- und Professionsforschung sowie der Konzeptforschung verorten lässt, ist es festzustellen, wie sehr die Forderungen bezüglich der Berücksichtigung von sprachlicher Variation im Deutschunterricht in der DaZ-Praxis angekommen sind. Hierbei wird der Fokus auf Österreich und Deutschland gelegt, was verschiedene Gründe hat. Einer dieser Gründe ist praktischer Natur, da es für den Umfang der Arbeit notwendig ist, diese einzugrenzen. Die Wahl fiel auf die österreichische und die bundesdeutsche Standardvarietät, da es sich dabei um eine dominante und eine nicht-dominante Varietät handelt (vgl. Kap. 2.4). Es wäre auch möglich gewesen, statt der österreichischen die schweizerische Standardvarietät zu untersuchen, da ich jedoch selbst Sprecherin der österreichischen Standardvarietät bin, lag mir diese Auswahl näher.

Um die Fragestellungen bearbeiten zu können, werden zuerst allgemeine Begrifflichkeiten geklärt, die mit dem Thema in Verbindung stehen. So wird in Kapitel zwei auf das Konzept der

Plurizentrik im Allgemeinen eingegangen. Hierbei werden in Kapitel 2.1 Begriffe wie *Sprache*, *Variation*, *Varietäten* und *Varianten* erläutert, die die Basis für das Verständnis von Plurizentrik liefern. In Kapitel 2.2 wird versucht, zwischen *Standard*, *Substandard* und *Nonstandard* zu unterscheiden und Kapitel 2.3 widmet sich den verschiedenen Sichtweisen auf Plurizentrik, wobei am Ende erläutert wird, welches Verständnis von Plurizentrik der vorliegenden Arbeit zu Grund liegt. Kapitel 2.4 beschreibt die Dominanzverhältnisse innerhalb plurizentrischer Sprachen, einem wichtigen Teilkonzept von Plurizentrik, das auch Auswirkungen auf Einstellungen und Meinungsbildung bei Sprecher_innen haben kann.

Durch diese Begriffsbestimmungen wird der Grundstein für die weitere Vorgehensweise gelegt. Es wird in Kapitel drei auf das Deutsche als plurizentrische Sprache eingegangen, wobei der Fokus hier auf der österreichischen und bundesdeutschen Standardvarietät liegt, da diese für die Beantwortung der Forschungsfragen besonders relevant sind. Hierbei werden einige der in Kapitel zwei erläuterten Begriffe in Bezug auf die beiden Standardvarietäten angewendet und die unterschiedlichen Sprachsituationen in Bezug auf Varietäten in Österreich und Deutschland beleuchtet.

Kapitel vier behandelt Plurizentrik im Deutschunterricht. Hierbei wird zuerst in Kapitel 4.1 auf die ABCD-Thesen und das DACHL-Konzept Bezug genommen, die eine große Rolle bei der Akzeptanz von sprachlicher Vielfalt und deren Berücksichtigung im Deutschunterricht spielten und noch immer spielen. Weiters wird in Kapitel 4.2 der Forschungsstand zum Thema Plurizentrik und sprachliche Variation im Deutschunterricht skizziert. Kapitel 4.3 illustriert Nutzen und Vorteile der Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt im DaZ-Unterricht.

In Kapitel fünf wird die Methode erläutert. Die Fragestellung soll mit Hilfe von qualitativen Leitfadeninterviews beantwortet werden, da sich diese gut zur Erfassung von Meinungen und Einstellungen eignen, die hier im Fokus stehen (vgl. Misoch 2019: 25). Nachdem in Kapitel 5.1 und 5.2 ausführlich die Fragestellungen und Ziele der Untersuchung dargestellt werden, wird in Kapitel 5.3 allgemein die Vorgehensweise bei der Datenerhebung erläutert. Hier wird auf die Erhebungsmethode eingegangen und der Leitfaden präsentiert. Außerdem wird die Durchführung, die Transkription und der Feldzugang beschrieben. Ebenso werden die Interviewpartner_innen und der Unterrichtsort vorgestellt. Bei den Interviewpartner_innen handelt es sich um insgesamt sechs Lehrpersonen. Drei von ihnen sind in Wien, drei in Berlin an Volkshochschulen tätig.

Im Anschluss wird in Kapitel sechs die Datenanalyse vorgestellt. Hier werden Vorgehensweise und Kategorienbildung beschrieben, die als Basis für die Analyse der Interviews und in weiterer Folge die Beantwortung der Forschungsfrage dienen.

Kapitel sieben beschäftigt sich mit der Darstellung der Ergebnisse. Hierfür werden die Lehrpersonen zuerst in zwei Gruppen je nach Unterrichtsort eingeteilt und die Interviews nach den erstellten Kategorien analysiert. Zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse wird darauf geachtet, dass bei der separaten Analyse der Gruppen die gleiche Vorgehensweise gewählt wird. Diese separate Analyse dient vor allem dazu, gruppenspezifische Tendenzen erkennen zu können, die in Kapitel 7.3 verglichen werden. Dieser Vergleich wiederum erlaubt es, die Forschungsfrage zu beantworten, worauf vor allem in der Conclusio in Kapitel acht genau Bezug genommen wird. Diese Vorgehensweise soll ermöglichen, festzustellen, welche Meinungen Lehrpersonen an der VHS Wien und an der VHS Berlin zu Plurizentrik allgemein und der jeweils anderen Standardvarietät im Speziellen haben, um so in weiterer Folge aufzuzeigen, ob hier Handlungsbedarf von Seiten der Volkshochschulen, Ausbildungsstätten oder anderer Institutionen und Personen erkennbar wird.

2. Begriffsbestimmungen

Zuallererst sollen hier Begriffsbestimmungen festlegen, wie die in weiterer Folge verwendeten Begriffe zu verstehen sind. Bei den für die vorliegende Arbeit relevanten Termini handelt es sich zu einem großen Teil um Begrifflichkeiten, die weder klar abgrenzbar noch genau definiert sind, was an vielen Stellen unterstrichen und beklagt wird (vgl. z.B. Löffler 2005). Insgesamt reichen die Beschreibungsformen, die zur Verfügung stehen, grundsätzlich nicht aus, um die Heterogenität natürlicher Sprachen adäquat abzubilden (vgl. Glauninger 2015: 16). Daher kann hier leider nicht der Anspruch an eine vollständige, allgemeingültige Klärung gestellt werden. Vielmehr ist das Ziel aufzuzeigen, wo die Problematiken in diesen Begriffsbestimmungen liegen, wie diese in der Vergangenheit behandelt wurden und in welcher Art und Weise die Begriffe in der vorliegenden Arbeit verwendet werden, um Verwirrungen vorzubeugen. Es werden die Begriffe allgemein erläutert, ohne direkten Bezug auf die deutsche Sprache zu nehmen.

2.1.1. Sprachen-Varietäten-Varianten

Zunächst ist der Begriff *Sprache* zu klären, der auf den ersten Blick einfach und eindeutig zu sein scheint. In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus nach Ammon (1985) verwendet, der deutlich macht, dass es sich bei Sprachen um die Menge an Varietäten handelt, die ihr zugeordnet werden (vgl. Ammon 1985: 12). Ist demnach beispielsweise die Rede von der deutschen Sprache, so bezieht sich die Aussage auf alle Varietäten aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein, sowie alle Varietäten des Deutschen, die in anderen Ländern vorkommen.

Der Begriff *Sprache* scheint damit einigermaßen klar abgegrenzt zu sein, was jedoch nicht auf den Begriff der *Varietät* zutrifft. Es finden sich unterschiedliche Definitionen, jedenfalls bezeichnet der Begriff eine bestimmte kohärente Sprachform, die durch spezifische außersprachliche Kriterien definiert wird (vgl. Löffler 2005). Kellermeier-Rehbein (2014) beschreibt Varietäten als sprachliche Subsysteme einer ganzen Sprache (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 35) und Dovalil (2003, zitiert nach Schmidlin 2011) definiert eine Varietät als eine kohärente Gesamtheit sprachlicher Elemente, deren Verteilung nach sozialen Kriterien oder Funktions- oder Situationskriterien erfolgen kann und von der betreffenden Gruppe selbst sowie von außen als eigenständig angesehen wird (vgl. Schmidlin 2011: 19). Löffler (2005) definiert Varietät, wie bereits beschrieben, sehr ähnlich und unterstreicht den neutralen Charakter des Begriffs und auch die außersprachlichen Kriterien, die zur Bestimmung unterschiedlicher Varietäten angewendet werden. Diese außersprachlichen Kriterien können geografischer, sozialer, funktionaler und situationeller Natur sein, woraus sich Dialekte, Soziolekte, Fachsprachen und Register ergeben (vgl. Löffler 2005: 19).

All diese Definitionen sind zwar bei der Annäherung an den Begriff *Varietät* hilfreich, beantworten jedoch nicht die damit in Verbindung stehenden Fragen, wie beispielsweise: Was wird als Varietät einer Gesamtsprache angesehen beziehungsweise wie kann eine Varietät der einen oder der anderen Sprache zugeordnet werden? Diese Fragen beschäftigen die Sprachwissenschaft schon geraume Zeit und werden von linguistischer Seite nicht einheitlich beantwortet (vgl. Ammon 1985: 13). Es wird davon ausgegangen, dass alle Varietäten klar einer Sprache zugeordnet werden können, wobei es keine Methode gibt, die eine effektive und eindeutige Zuordnung erlauben würde (vgl. Ammon 1985: 11). Ammon (1995a) nennt jedoch die Überdachung und die linguistische Distanz als entscheidende Kriterien, ob Varietäten zu einer Sprache gehören oder nicht (vgl. Ammon 1995a: 2). Diese beiden Kriterien sind sicherlich

brauchbar, wenn auch nicht völlig eindeutig. Sie werden jedoch bei der Erläuterung von *Standard*, *Substandard* und *Nonstandard* noch genauer beschrieben (vgl. Kap. 2.2), da sie hier eine besonders große Rolle spielen. Es zeigt sich demnach eine große Problematik bei der Abgrenzung von Varietäten untereinander, die wiederum auf die unzureichende Präzisierung des Kriteriums der linguistischen Distanz zurückzuführen ist, für das kein allgemein brauchbares Modell vorhanden ist (vgl. Ammon 1985: 12f).

Eine Beschreibung von *Varietät* ist jedoch unerlässlich, wenn der Unterschied zu *Varianten*, einem weiteren relevanten Terminus, deutlich gemacht werden soll. Jede *Varietät* ist ein vollständiges System, das erschöpfend für die Kommunikation in allen Alltagssituationen gebraucht werden kann und mindestens ein Register umfasst. Bei *Registern* wiederum handelt es sich um die in einer bestimmten Situation gebräuchlichen Sprachzeichen mit ihren Bedeutungen (vgl. Ammon 1985: 15). Der Fokus liegt hier auf dem Charakteristikum System. Anders verhält es sich mit *Varianten*. Diese sind sprachliche Besonderheiten, die auf allen Ebenen anzutreffen sind (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 35), also Einzelmerkmale von Varietäten, wie beispielsweise einzelne lexikalische Einheiten. Ammon (1995b) unterteilt sie in

- *kodifizierte vs. nicht-kodifizierte nationale Varianten*,
- *austauschbare vs. nichtaustauschbare nationale Varianten*
- *Varianten einer Teilregion vs. Varianten der Gesamtregion* und
- *spezifische vs. unspezifische nationale Varianten* (vgl. Ammon 1995b: 117ff).

Die Unterschiede werden in weiterer Folge in Bezug auf das Deutsche genau erklärt. Es kann demnach festgestellt werden, dass sich Sprachen aus unterschiedlichen Varietäten zusammensetzen und diese wiederum aus verschiedenen Varianten bestehen.

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe auch dementsprechend gebraucht und es wird großes Augenmerk auf die terminologische Eindeutigkeit gelegt. Von dieser eindeutigen Terminologie wird lediglich bei der empirischen Datenerhebung abgewichen. Zur besseren Verständigung mit den Interviewpartner_innen muss zwangsläufig auf eine weniger präzise Terminologie zurückgegriffen werden.

2.2. Standard-Substandard-Nonstandard

Wie bereits ausgeführt, bestehen Sprachen aus *Varietäten*, die jedoch sehr unterschiedliche Funktionen haben und auch unterschiedlich bewertet werden. Eine große Problematik ist hierbei, wie bereits erwähnt, die Frage nach der Zuordnung von Varietäten zu Sprachen, da diese die Basis für Fragen nach Standard und Nonstandard darstellt und im Zusammenhang mit Plurizentrik von größter Wichtigkeit ist.

Bei der Frage, aufgrund welcher Kriterien eine Varietät einer bestimmten Sprache zugeordnet wird, werden in einer Vielzahl von Publikationen die Theorien von Kloss (1978) angeführt (vgl. z.B.: Ammon 1985; Muhr 2003: 192; Schmidlin 2011: 18). Kloss (1978) stellte zur Präzisierung der Definitionen von Dialekt und Sprache die Theorie der Ausbau- und Abstandssprachen auf. Bei *Abstandssprachen* handelt es sich um jene Sprachen, die aufgrund ihrer linguistischen Charakteristika von anderen so verschieden sind, dass sie als eigene Sprachen, also Übersysteme mit Varietäten, angesehen werden können. Dieser Abstand wird mithilfe konkreter Kriterien, wie Lautstand, Wortschatz und Verständigungsmöglichkeit ermittelt (vgl. Kloss 1978; zitiert nach: Schmidlin 2011: 18). In der Praxis wird häufig zur Messung der linguistischen Distanz mit Verstehenstests gearbeitet, die jedoch nicht als eindeutiger Indikator angesehen werden können (vgl. Ammon 1985: 13). Ein Beispiel hierfür wäre das Deutsche und das Niederländische, die durch ihre sprachliche Verschiedenheit als unterschiedliche Sprachen gelten (vgl. Kloss 1976: 312). Bei *Ausbausprachen* handelt es sich um jene Sprachen, die die Forderung nach linguistischem Abstand nicht unbedingt erfüllen, demnach einer anderen Sprache so ähnlich sind, dass sich Sprecher_innen der beiden untereinander verstehen (vgl. Muhr 2003: 193). Beispiele dafür stellen das Tschechische und das Slowakische oder das Dänische und das Schwedische dar (vgl. Kloss 1976: 312). Ihr Status als eigenständige Sprachen ist darauf zurückzuführen, dass sie die sozialsymbolischen Funktionen einer Sprache erfüllen. Hierbei handelt es sich um Funktionalität und Repräsentativfunktion (vgl. Muhr 2003: 193). Die meisten Einzelsprachen erfüllen jedoch je nach Bezugsgröße beide Kriterien (vgl. Schmidlin 2011: 18).

Wenn auch viel zitiert, werden die Ausführungen von Kloss (1978) auch kritisiert. Vor allem beim linguistischen Kriterium des Abstands findet beispielsweise Ammon (1985) Mängel, da er der Meinung ist, dass dieser aufgrund seiner großen Komplexität nicht ausreichend präzisiert wäre (vgl. Ammon 1985: 12). Außerdem wird Kloss' Kategoriensystem aufgrund der fehlenden empirischen Umsetzung vielfach kritisiert. Dennoch muss bedacht werden, dass Kloss der erste

war, der eine derartige Klassifizierung erarbeitete (vgl. Schmidlin 2011: 18), die durchaus eine sinnvolle Betrachtung von Varietäten erlaubt und bei der Thematisierung von Plurizentrik von größter Wichtigkeit ist.

Neben der Frage, welche Varietäten aufgrund welcher Kriterien zu welchen Sprachen zugeordnet werden sollten, stellt sich auch die nach der inneren Beschaffenheit einer Sprache, also dem den Varietäten übergeordneten System. Es gibt unterschiedliche Arten von Varietäten auf unterschiedlichen Ebenen, wobei für die vorliegende Arbeit vor allem diatopische Varietäten von besonderer Bedeutung sind.

Hierbei handelt es sich um Varietäten, die mit Begriffen wie *Dialekt*, *Mundart*, *Umgangssprache*, *Hochsprache*, *Standardsprache* etc. bezeichnet werden und auch in der Wissenschaft nicht genau abgegrenzt werden (vgl. Sinner 2014: 91). Grundsätzlich werden mit dem Begriff *diatopisch* geografische Unterschiede in der Sprache bezeichnet, die es erlauben eine_n Sprecher_in einer gewissen Region zuzuordnen. Dies geschieht aufgrund von lexikalischen, lautlichen und grammatischen Unterschieden, die sich auch in der Standardsprache abzeichnen (vgl. Coseriu 1992: 280f).² Damit in Zusammenhang steht der Begriff *Variation*. *Sprachliche Variation* bezeichnet die diatopische, also räumliche Vielfalt einer Sprache auf verschiedenen Ebenen (vgl. Shafer 2018a: 5). Shafer (2018a) beschreibt: „ein bestimmter Inhalt kann mit unterschiedlichen Formen ausgedrückt werden, oder eine bestimmte Form kann sich auf unterschiedliche Inhalte beziehen.“ (Shafer 2018a: 9). In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus *sprachliche Variation* auf diese Weise gebraucht und bezieht sich auf die diatopische Variation, da diese den Gegenstand der Arbeit darstellt.

Ein besonders wichtiger Terminus, auch im Zusammenhang mit Plurizentrik, ist der der *Standardsprache* beziehungsweise *Standardvarietät*, der in gewisser Weise allen anderen Varietäten gegenübersteht. Allerdings ist auch hier keine allgemeingültige Definition vorhanden (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 25). Auf der Suche nach Definitionen sticht jene von Trudgill (1999, zitiert nach Schmidlin 2011) als besonders brauchbar hervor. Er klassifiziert Standardsprachen nicht als Sprachen, sondern als Varietäten, die weder regionale Färbung noch spezifischen Stil und auch kein Register aufweisen (vgl. Schmidlin 2011: 26). Steinbach (2007) beschreibt Standardvarietäten als Varietäten mit der größten kommunikativen

² Neben den diatopischen Unterschieden gibt es auch die sogenannten diastratischen und diaphasischen Unterschiede. Erstere beziehen sich auf Verschiedenheiten in der Sprache aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht. Bei diaphasischen Unterschieden handelt es sich um jene, die sich je nach Situation ergeben, wie beispielsweise Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache oder zwischen allgemeiner und Verwaltungssprache (vgl. Coseriu 1992: 282).

Reichweite und dem höchsten Normprestige. Sie überdachen³ die anderen Varietäten und sind sowohl in ihrer schriftlichen als auch in ihrer mündlichen Form normiert (vgl. Steinbach 2007: 190). Überdacht werden grundsätzlich nur Nonstandardvarietäten von Standardvarietäten. Das bedeutet, dass Sprecher_innen von Nonstandardvarietäten in Richtung Standardvarietät korrigiert werden und dies meist anerkennen, da die Standardvarietät auch jene ist, die in der Schule vermittelt wird (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 54). Ammon (1995a) wird bei der Definition des Begriffs *Standardvarietät* noch etwas konkreter. Er beschreibt Standardvarietäten als die für eine ganze Nation gültige Norm in öffentlichen Situationen. Sie ist Lehrgegenstand und meist auch Unterrichtssprache an Schulen und in Zusammenhang damit auch kodifiziert, was in weiterer Folge noch genauer beschrieben wird (vgl. Ammon 1995a: 73f). Zusammenfassend können wiederkehrende und bei Ammon (2005) hervorgehobene Kriterien wie folgt beschrieben werden: Standardvarietäten sind kodifiziert, werden förmlich gelehrt und haben amtlichen Status (vgl. Ammon 2005: 32). Vor diesem Hintergrund wird auch in der vorliegenden Arbeit der Begriff Standardvarietät und der Terminus Standardsprache darum nicht synonym verwendet, da, wie bereits erläutert, auch *Varietät* und *Sprache* keinesfalls als Synonyme betrachtet werden können.

Ammon (1985) versuchte nicht Sprachen zu klassifizieren, sondern war vielmehr darum bemüht, auf theoretischer Ebene herauszuarbeiten, welche Kriterien notwendigerweise erfüllt werden müssen, damit eine Varietät als Standardvarietät anerkannt wird. Er untersucht dabei die Begriffe überregional, Oberschichtlich, invariant, geschrieben, ausgebaut und kodifiziert und kommt zu dem Schluss, dass keines der oben erwähnten Merkmale als notwendiges Merkmal von standardsprachlich festzulegen ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Kriterien nicht auf Standardvarietäten zutreffen können. Er hält lediglich fest, dass keines dieser Merkmale dem Merkmal standardsprachlich entspricht und ebenso wenig unbedingt gegeben sein muss, um von einer Standardvarietät sprechen zu können (vgl. Ammon 1985: 17-38).

Wie bereits bei den Kriterien erwähnt, spielt die Kodifizierung bei der Frage nach Standardsprachen eine große Rolle. Sie ist wohl eines der wichtigsten Unterscheidungskriterien, wenn zwischen Dialekten und Standardvarietäten differenziert werden soll. Ist eine Varietät kodifiziert, bedeutet das, dass ihre Formen in Regelwerken wie Wörterbüchern oder Grammatiken festgeschrieben sind. Diese Werke bilden den Sprachkodex,

³ Das Konzept der Überdachung ist eines der Kriterien für die Zuordnung von Varietäten zu Sprachen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 54). Hauptsächlich überdachen Standardvarietäten Nonstandardvarietäten, was bedeutet, dass diese z.B. Dialekte zur selben Sprache gezählt werden, da die gemeinsame Schriftsprache dieselbe ist (vgl. Löffler 2016: 60).

welcher die in ihm nicht markierten Formen als standardsprachlich ausweist (vgl. Ammon 1995a: 74). Wörterbücher sind hier aufgrund des einfacheren Zugriffs die praktisch wichtigsten Kodexbestandteile (vgl. Ammon 2005: 34). Verantwortlich für solche Standardisierungsprozesse, die in verschiedenen Etappen ablaufen, sind unterschiedliche Personen(-gruppen) und Institutionen. Für einige Sprachen gibt es autorisierte staatliche Instanzen, die die Aufgabe haben, festzulegen, was als Standard angesehen wird und was nicht. Ein Beispiel dafür ist die Real Academia Española de la Lengua (RAE), die vor allem mit ihrem Wörterbuch Sprachpflege betreibt (vgl. Lebsanft 1977: 109ff). Für das Deutsche gibt es keine solche Institution. Hier ist es eher eine Mischung aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 26). Die vier normsetzenden Instanzen konstituieren sich durch Modellsprecher_innen und -schreiber_innen, wie unter anderem Nachrichtensprecher_innen oder Journalist_innen und die von ihnen produzierten Modelltexte, Sprachkodizes, Sprachexpert_innen und Sprachnormautoritäten (vgl. Ammon 2005: 32ff). (Vgl. dazu z.B.: Hägi 2006: 40; Kellermeier-Rehbein 2014: 26; Sutter 2017: 16; Shafer 2018a: 17)

Neben den *Standardvarietäten*, die wie bereits beschrieben, auf unterschiedliche Weisen zu klassifizieren versucht wurden, gibt es auch *Nonstandardvarietäten* (vgl. Löffler 2005: 11), in Bezug auf das Deutsche auch als Dialekte bezeichnet und als Gegensatz zum Standard dargestellt. Demnach zeichnet den Nonstandard aus, dass er regional und örtlich begrenzt ist, nicht normiert beziehungsweise kodifiziert und eher, wenn auch nicht ausschließlich, mündlich gebraucht wird (vgl. Löffler 2005: 18). Es muss jedoch bedacht werden, dass auch Nonstandardvarietäten über Normen verfügen, die jedoch nicht über die bereits beschriebenen normsetzenden Instanzen festgelegt werden, sondern vor allem Erwachsene gegenüber Kindern als Normautoritäten auftreten und die Normsetzung demnach als weniger förmlich bezeichnet werden kann (vgl. Ammon 2005: 32). Zwischen Standard und Nonstandard liegt die Umgangssprache, die vorwiegend in der Sprachwissenschaft für den Bereich der Varietäten zwischen Standardvarietäten und Substandard gebraucht wird (vgl. Löffler 2005: 18). Hier spielt das Modell des Dialekt-Standard-Kontinuums eine bedeutende Rolle (vgl. Löffler 2005: 21), worauf in Kapitel 3.1 noch genauer eingegangen wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Begriff *Sprache* sich auf das große, übergeordnete, theoretische System bezieht, das alle Varietäten, die zu einer Sprache gezählt werden, verbindet. Diese *Varietäten* stellen die tatsächlichen Ausformungen der Sprache dar,

wobei diese in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, was schon Begriffe wie Überdachung deutlich machen. Die Standardvarietät steht somit über allen anderen Varietäten.

Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass natürliche Sprachen an sich heterogen sind und somit nicht nur Unterschiede zwischen einzelnen Ausformungen einer Sprache bestehen, sondern auch Varietäten in sich heterogen sind. Häufig wird diese Tatsache übersehen und von einem heterogenen Gefüge in sich homogener Varietäten ausgegangen (vgl. Glauninger 2015: 24f). Dies greift jedoch zu kurz, worauf in Kapitel 3.2 noch eingegangen wird (vgl. Kap. 3.2).

2.3. Plurizentrische Sprachen

Wie bereits beschrieben, bestehen Sprachen aus Varietäten, unter anderem einer Standardvarietät. Es gibt jedoch auch Sprachen, die über mehr als eine Standardvarietät in verschiedenen Regionen verfügen (vgl. Ammon 2005: 31). Das bedeutet wiederum, dass die Standardvarietät nicht überall, wo die Sprache Nationalsprache ist, identisch ist (vgl. Schmidlin 2011: 4). Diese Sprachen werden als plurizentrische, in manchen Fällen auch pluriareale (vgl. Schmidlin 2011: 4) oder plurinationale Sprachen bezeichnet (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 32), wobei es sich hier nicht um tatsächlich synonyme Begriffe handelt. Der Begriff *pluriareal* bezieht sich auf die Hauptmundarten (vgl. Sinner 2014: 102) und kann als Nachfolger einer monozentristischen Sprachauffassung betrachtet werden. Das Konzept ist nur in der germanistischen Linguistik vorhanden und betrachtet das deutsche Sprachgebiet als durch sprachliche Areale zusammengesetzt (vgl. Muhr 2003: 217). *Plurinationale Sprachen* wiederum sind plurizentrische Sprachen, zu deren Zentren zumindest zwei unterschiedliche Nationen zählen (vgl. Ammon 2005: 31). Die Diskussion um diese Begrifflichkeiten und weitere, damit zusammenhängende Debatten, stellt beispielsweise Ransmayr (2005) detailliert dar. Sie werden im folgenden Kapitel in Bezug auf die deutsche Sprache skizziert, um deutlich zu machen, welches Verständnis von Plurizentrik der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegt (vgl. Kap. 3).

Das Konzept der *Plurizentrik* geht auf Kloss (1952) zurück. Laut ihm sind plurizentrische Sprachen nationale Standardnormen, die miteinander interagierende Zentren haben, die wiederum eigene nationale Varietäten mit eigenständig kodifizierten Normen besitzen (vgl. Sinner 2014: 103). Besonders relevant ist hier der Begriff *Standard*, da dieser ein Merkmal von plurizentrischen Sprachen ist, das unbedingt erfüllt werden muss, um als solche zu gelten (vgl.

Ammon 2005: 31). In vielen Publikationen wird jedoch leider nicht sehr präzise mit dieser Terminologie gearbeitet und oft ist nur von *Varietäten* die Rede, wenn eigentlich genauer präzisiert werden müsste um welche Art von Varietät es sich handelt.

Wie der Begriff an sich nahelegt, spielen die *Zentren* eine große Rolle. Laut Ammon (1995a) lässt sich ein sprachliches Zentrum wie folgt definieren:

Im Einklang mit dem gängigen wissenschaftlichen Sprachgebrauch [...] soll eine Nation (Beispiel Österreich) oder eine Sprachgemeinschaft als Teil einer Nation (Beispiel deutschsprachige Schweiz), die über eine eigene (nationale) Varietät (Nationalvarietät) einer Sprache verfügt, *nationales Sprachzentrum* oder *nationales Zentrum einer Sprache* heißen. (Ammon 1995a: 95)

Damit eine Nation ein nationales Sprachzentrum bildet, muss demnach eine eigene nationale Varietät vorhanden sein. Ammon (1995a) macht an anderer Stelle deutlich, dass er sich hier auf nationale Standardvarietäten bezieht und dies in vielen Publikationen so gehandhabt wird (vgl. Ammon 1995a: 69). Das ist jedoch uneindeutig und da es in Bezug auf Sprachen, Varietäten und Plurizentrik ohnehin schon eine große Begriffsvielfalt gibt, soll in der vorliegenden Arbeit so präzise wie möglich und für die Thematik notwendig mit Termini umgegangen werden. Demnach wird der Begriff *nationale Varietät* nicht synonym mit *nationaler Standardvarietät* gebraucht, sondern hier in *nationale Standardvarietät* und *nationale Nonstandardvarietät* unterschieden. Dies dient einerseits der begrifflichen Klarheit, andererseits sollen so auch Nonstandardvarietäten explizit als einer Nation zugehörig berücksichtigt werden können, sollte dies notwendig werden.

Die Zentren einer plurizentrischen Sprache sind jedoch nicht alle gleichwertig und in den verschiedenen Publikationen finden sich auch unterschiedlich detaillierte Einteilungen. So unterteilt Ammon (1995a) diese in Voll- und Halbzentren, wobei das Unterscheidungsmerkmal darin liegt, dass Vollzentren über einen eigenen Binnenkodex verfügen, der im Sprachgebiet entstanden ist und Halbzentren keine klare Binnenkodifizierung besitzen und sich an den Kodizes der Vollzentren orientieren. Weiters differenziert Ammon subnationale Zentren, die sich innerhalb eines staatlichen Zentrums ergeben (vgl. Ammon 1995a: 95ff). Kellermeier-Rehbein (2014) spricht von Voll-, Halb- und Viertelzentren, wobei sie für die beiden erstgenannten dasselbe Kriterium gebraucht wie Ammon (1995a) (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 28). Viertelzentren sind Zentren, die über eine eigene Standardvarietät verfügen, die in Modelltexten anerkannt wird, jedoch keine amtliche Funktion erfüllt (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 28f). Clyne (1992) spaltet die Zentren weiter auf. Er führt eine Skala ein, die mit fünf Unterteilungen von Endonormativität zu Exonormativität führt und unterscheidet demnach in

Vollzentren, fast Vollzentren, Halbzentren und unvollständige Zentren (vgl. Clyne 1992: 4). Für die vorliegende Arbeit ist es jedoch ausreichend, bei Bedarf auf eine einfache Unterscheidung zwischen Voll- und Halbzentren zurückzugreifen, da sich die Arbeit mit den Varietäten zweier Vollzentren der deutschen Sprache auseinandersetzt, worauf in Kapitel 3.1 Bezug genommen wird (vgl. Kap. 3.1).

Dank einer Vielzahl an Publikationen von Clyne zu diesem Thema setzte sich das Konzept der *Plurizentrik* auch für die deutsche Sprache durch (vgl. Muhr 2003: 196). Clyne beschreibt plurizentrische Sprachen grundsätzlich als trennende und vereinende Elemente, die Gruppengrenzen markieren und sowohl in Staaten auftreten, die aneinander grenzen, als auch in Regionen, die durch eine große geografische Distanz voneinander getrennt sind. Diese unterschiedliche Verbreitung ist darauf zurückzuführen, dass sich manche Sprachen durch Kolonialismus und Migration verbreiteten, andere traditionell auf einem Gebiet, das mehrere Staaten umfasst, gesprochen wurden (vgl. Clyne 1992: 1ff). Ein Beispiel für erstgenannten Fall stellt das Spanische dar, das sowohl in Europa als auch in Lateinamerika in verschiedenen Ländern offiziellen Status hat (vgl. Sinner 2014: 104). Grundsätzlich handelt es sich bei der Plurizentrik von Sprachen um ein weltweites Phänomen, das vor allem die großen Sprachen wie Englisch, Spanisch, Französisch etc. betrifft. Es darf jedoch keinesfalls als statisches Phänomen betrachtet werden, da sich durch politische Entwicklungen immer wieder neue Sprachen ausbilden, die als plurizentrisch betrachtet werden können (vgl. Muhr 2003: 195) und auch das Machtzentrum kann sich mit der Zeit verschieben (vgl. Clyne 1992: 3), was in Kapitel drei noch genauer behandelt wird (vgl. Kap. 3).

2.4. Dominante Varietäten vs. andere Varietäten

Wie bereits angedeutet, spielen Machtstrukturen bei den Fragen rund um Plurizentrik eine große Rolle, denn nicht alle Standardvarietäten erfahren de facto die gleiche Anerkennung und haben das gleiche Prestige, auch wenn an vielen Stellen betont wird, dass nationale Standardvarietäten einer Sprache gleichwertig sind und keine in Bezug auf das normative Vorrecht über den anderen steht (vgl. Muhr 2003: 192). Tatsächlich wird jedoch der Status der nationalen Standardvarietäten von wirtschaftlichen, politischen und historischen Faktoren beeinflusst, die zu einem Ungleichgewicht unter den einzelnen nationalen Standardvarietäten führen können (vgl. Clyne 1993: 2).

Es handelt sich demnach um ein asymmetrisches Verhältnis, das zwar nicht grundsätzlich, jedoch bei den meisten plurizentrischen Sprachen vorliegt (vgl. Clyne 1993: 2). Muhr (2015) stellt dieses Verhältnis als typisch für plurizentrische Sprachen dar, bei denen eine Varietät als dominant beschrieben werden kann (vgl. Muhr 2015: 13). Laut ihm unterscheiden sich dominante Standardvarietäten von nichtdominanten Standardvarietäten durch die Erfüllung zumindest einiger der folgenden Kriterien. Dominante Standardvarietäten sind den anderen Standardvarietäten in Bezug auf die Sprecher_innenzahl überlegen, sie besitzen wirtschaftliche und politische Macht, wodurch die dominante Standardvarietät auch von internationalen Organisationen und Medien bevorzugt wird (vgl. Muhr 2015: 14). Auch internationale Sprachlehrorganisationen, wie zum Beispiel das Goethe-Institut für das Deutsche oder das Instituto Cervantes für die spanische Sprache, spielen hier eine wichtige Rolle, die zur Verbreitung der dominanten Standardvarietät und somit ihrer Machterhaltung beitragen (vgl. Muhr 2015: 17ff).

Grundsätzlich wird die Plurizentrik von Sprachen meist von Linguist_innen beleuchtet, die nicht aus dem Machtzentrum der Sprache kommen, und Linguist_innen, die selbst im Machtzentrum leben beziehungsweise die dominante Varietät sprechen, tendieren dazu andere Varietäten nicht als solche anzuerkennen, sondern diese vielmehr als Abweichung von der Norm oder als regionale Dialekte zu betrachten (vgl. Clyne 1992: 1). Hierbei schwingt auch die Angst um das Auseinanderbrechen gesamtsprachlicher Systeme mit beziehungsweise um die Frage nach der Eigenständigkeit von nationalen Varietäten (vgl. Sinner 2014: 103).

Diese Sichtweise wird in weiterer Folge noch thematisiert, wobei nun die Begrifflichkeiten auf die Situation der deutschen Sprache angewendet werden sollen. So wird im folgenden Kapitel Deutsch als plurizentrische Sprache beleuchtet und besonderes Augenmerk auf die Dominanzverhältnisse gelegt, wobei jedoch grundsätzlich der Fokus auf der deutschen und der österreichischen Standardvarietät liegt, da sie den Hauptuntersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bilden.

3. Deutsch als Plurizentrische Sprache

Im folgenden Kapitel wird das Deutsche als plurizentrische Sprache beschrieben, eine Sichtweise, die auf Michael Clyne zurückgeht, wie an vielen Stellen hervorgehoben wird (vgl. z.B. u.a.: Schrodts 1997: 13; Ebner 2000: 45; Muhr 2003: 196; Sinner 2014: 103). Schon 1997 bezeichnete Schrodts den Begriff Plurizentrik als den, der sich durchgesetzt hat (vgl. Schrodts 1997: 13). Es muss jedoch betont werden, dass dies nicht die einzige Sichtweise ist, die sich in Publikationen zur Vielfältigkeit des Deutschen finden lässt.

Pohl (1997) beschreibt die Möglichkeiten die deutsche Gesamtsprache einzuteilen wie folgt:

[...] ergeben sich für das Deutsche drei Einteilungskriterien: ein „plurinationales“ nach den *Nationen* („*mindestens trinational*“, Ammon 1996:159), ein „pluriareales“ nach den *Hauptmundarten* und ein „plurizentrisches“ nach den *Zentren* der einzelnen Staaten (bis hinunter zu den Verwaltungszentren der einzelnen Länder). (Pohl 1997: 67)

Hierbei handelt es sich demnach um unterschiedliche Sichtweisen, beziehungsweise einen unterschiedlichen Fokus. Diese Einstellungen stehen teilweise konträr zueinander, wonach auch Vertreter_innen der einzelnen Sichtweisen gegenseitig Kritik an den Ansichten des/der jeweils anderen üben. Den Vertreter_innen des pluriarealen Ansatzes wird häufig vorgeworfen, sie würden im Grunde einen monozentrischen Ansatz verfolgen beziehungsweise wird der pluriareale Ansatz als Nachfolger der monozentrischen Sichtweise bezeichnet (vgl. z.B.: Muhr 1997: 42; Muhr 2003: 217). Muhr (1997) vertieft hier wie folgt:

Die entscheidende Änderung ist dabei, daß die Existenz staatsbezogener Variation nicht mehr in Abrede gestellt wird und der bundesdeutsche Alleinvertretungsanspruch nicht mehr offen vertreten wird. An seine Stelle ist die starke Betonung der Normen des sog. „Standarddeutschen“ (Schriftdeutschen) getreten. Ecksteine der Argumentation sind vor allem die sog. „areale“ Überschneidung über die Staatsgrenzen hinweg (Überschneidungsargument) und die sog. Uneinheitlichkeit des Österreichischen Deutsch (Uneinheitlichkeitsargument s.w.u.) [...]. (Muhr 1997: 42)

Problematisch ist hier die fehlende Definition von „Standarddeutsch“ als Schriftdeutsch. Die Ausführungen von Muhr (1997) legen nahe, dass es sich dabei um die schriftliche Ausformung der bundesdeutschen Standardvarietät⁴ handelt, was jedoch seiner Aussage, der pluriareale Ansatz würde den bundesdeutschen Alleinvertretungsanspruch nicht mehr offen vertreten, widerspricht. Fest steht, dass Muhr nicht von Zentren ausgeht, die unterschiedliche Standardvarietäten prägen, weswegen er dem plurizentrischen Ansatz konträr gegenübersteht,

⁴ Der Grund, warum in der vorliegenden Arbeit der Begriff *bundesdeutsche Standardvarietät* gebraucht wird, wird bei der Beschreibung des Deutschen in Deutschland ausführlich erläutert (vgl. Kap. 3.1.2).

worauf jedoch noch genauer Bezug genommen wird (vgl. Kap. 3.1.1). Ebenso muss festgehalten werden, dass dies nur eine Sichtweise auf den pluriarealen Ansatz ist, der aus einem anderen Blickwinkel durchaus mit Plurizentrik vereinbar ist, wie in weiterer Folge noch verdeutlicht wird.

Auch der plurizentrische Ansatz wird vielfach kritisiert und ihm wird in Bezug auf das Deutsche unterstellt, er wäre von Ideologien und Dogmen geleitet und führe dazu, dass Varietäten sich von Sprachen abtrennen und verselbstständigen würden (vgl. z.B. Pohl 1997: 68). Schrodts (1997) versucht die verschiedenen Standpunkte darzustellen und erwähnt hier unterschiedliche Einteilungsmöglichkeiten der wissenschaftlichen Positionen (vgl. Schrodts 1997: 16).

In Anlehnung an Schrodts (1997) Einteilung wird in der vorliegenden Arbeit von einer Aufteilung der Sichtweisen in monozentrisch, pluriareal, plurizentrisch-staatsbezogen und plurizentrisch-neutral ausgegangen, wobei der plurizentrisch-staatsbezogene Ansatz dem plurinationalen Ansatz entspricht. Es wird jedoch in der vorliegenden Arbeit plurizentrisch nicht als allgemeiner Überbegriff verstanden, der auch pluriareale Sichtweisen miteinbezieht, wie es Schrodts (1997) in weiterer Folge darstellt (vgl. Schrodts 1997: 16). Das liegt vor allem daran, dass der pluriareale Ansatz nicht von unterschiedlichen Zentren, sondern von Arealen nach den Dialekten ausgeht (vgl. Sinner 2014: 102). Deswegen eignet sich *Plurizentrik* nicht als Überbegriff, da diesem Terminus der Zentrumsbegriff inhärent ist, der nicht in dieser Form im Fokus von pluriarealen Ansätzen steht, die sich auf die historisch gewachsenen Sprachräume fokussieren (vgl. Ebner 2000: 45). Der pluriareale Ansatz ist, wie bereits angedeutet, eher als entgegengesetztes Modell zu verstehen (vgl. Shafer 2018a: 34).

Eine weitere Problematik bezüglich der Sichtweise auf das Deutsche betrifft die hinter den Bezeichnungen stehenden Konzepte. So bezeichnet zwar Clyne (1993) seine Sichtweise als plurizentrisch, jedoch wird in seinen Ausführungen klar, dass es sich eher um eine plurinationale Sichtweise handelt, die auch von Ammon übernommen wurde (vgl. Shafer 2018a: 24). Die plurinationale Sichtweise verschwimmt des Öfteren mit der plurizentrischen und wird gelegentlich mit ihr gleichgesetzt (vgl. Shafer 2018a: 39), was wohl auch in manchen Definitionen des Begriffs *Zentrum* bei einer plurizentrischen Sprache begründet liegt. So muss ein Zentrum nach Ammon (1991) in jedem Fall ein Staat sein (vgl. Ammon 1991: 18). Grundsätzlich kann jedoch der Begriff *plurinational* heute mehr oder weniger vernachlässigt werden, da Shafer (2018a) betont, dass dieser eine Einheitlichkeit der nationalen Varietäten hervorhebt, die sich linguistisch nicht bestätigen lässt und auch aufgrund von negativen Assoziationen bald wieder verschwand (vgl. Shafer 2018a: 24). Auch wenn dieser Begriff nicht

der Aktualität entspricht, ist es dennoch wichtig, sich dessen Bedeutung bewusst zu sein, da sich, wie bereits erwähnt, einige vermeintlich plurizentrische Sichtweisen auf den zweiten Blick als rein plurinationale Sichtweisen darstellen.

Die Diskussion um die Plurizentrik oder Pluriarealität des Deutschen ist keinesfalls eine neue, jedoch eine nach wie vor relevante Fragestellung, da trotz vielfacher Bearbeitung der Thematik keine Einigkeit herrscht. Auch wenn seit Clynes Einführung des Plurizentrikbegriffs in Bezug auf die deutsche Sprache bereits einige Jahrzehnte vergangen sind, herrscht noch heute große Unsicherheit vor. Shafer (2018a) versucht Klarheit zu schaffen und plädiert für eine Aufgabe der harten Trennung und Gegenüberstellung von pluriarealen und plurizentrischen Sichtweisen, die sie im Sinne eines plurinationalen Standpunktes versteht. Sie geht von einem breit definierten Plurizentrikbegriff als Mittelweg aus, der nicht im plurinationalen Sinn verstanden werden soll, um so nicht von Vertreter_innen einer pluriarealen Sichtweise kritisiert zu werden. Ihre Lösung, die sie als Plurizentrik in weitem Sinne bezeichnet, fasst sie wie folgt zusammen:

Konsensfähiger erscheint dagegen ein Verständnis von *Plurizentrik in weitem Sinne* (*Plurizentrik i. w. S.*) im Sinne eines politisch wertfreien, theoretisch weitgefassten und inkludierenden Oberbegriffs für regionale *und* nationale Vielfalt in der deutschen Standardsprache, bei dem die beiden Ebenen nicht als sich exkludierend, sondern komplementär betrachtet werden. (Shafer 2018a: 38)

Diese Beschreibung scheint besonders brauchbar und wohl die einzige Möglichkeit, die Vielfalt des Deutschen in ihrer Komplexität auf theoretischer Ebene anzuerkennen. Wie sich dies in der Praxis niederschlagen kann, zeigt beispielsweise das Variantenwörterbuch, das sowohl die einzelnen deutschsprachigen Länder als auch einzelne Regionen berücksichtigt (vgl. Ammon/Bickel/Lenz 2016). Da es diese Definition möglich macht, verschiedene Facetten anzuerkennen und in der aktuellen Literatur zum Thema zusehends von einem Plurizentrikbegriff im weiteren Sinne ausgegangen wird (vgl. Shafer 2020), stellt dieser auch die Grundlage für das Verständnis von Plurizentrik in der vorliegenden Arbeit dar. Es ist dennoch notwendig, in Bezug auf das österreichische Deutsch die spezifische Diskussion zur Charakterisierung dieser Varietät zu skizzieren, was in weiterer Folge ausgeführt wird (vgl. Kap. 3.1.1). Zuvor werden hier jedoch noch die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Gesamtsprache erläutert, um dann auf die für die vorliegende Arbeit relevanten Varietäten Bezug zu nehmen.

3.1. Die deutsche Sprache und ihre Varietäten

Es steht fest, dass, egal welcher Standpunkt in Bezug auf den plurizentrischen Charakter des Deutschen vertreten wird, das Deutsche in sieben Staaten Amtssprache ist und in drei davon es neben dem Deutschen keine anderen Amtssprachen auf nationaler Ebene gibt (vgl. Ammon 1991: 14). Als Vollzentren werden diejenigen Länder oder Regionen bezeichnet, in denen die Standardvarietät eigene Besonderheiten aufweist, die auch in Nachschlagewerken festgehalten wurden. Im Falle des Deutschen bedeutet das, dass Österreich, Deutschland und die Schweiz die Vollzentren bilden. Halbzentren, also Zentren, die keine eigenen Nachschlagewerke besitzen, sind Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol (Ammon/ Bickel/Lenz 2016: XXXIX). Gebiete, die zwar deutschsprachig sind und über eigene Besonderheiten des Standards verfügen, jedoch nicht amtlich deutschsprachig sind, werden als Viertelzentren bezeichnet (Kellermeier-Rehbein 2014: 29; vgl. Ammon/Bickel/Lenz 2016: XL). Beispiele dafür stellen Rumänien oder Namibia dar (vgl. Ammon/Bickel/Lenz 2016: LX- LXI). Die meisten Publikationen zum Thema beziehen sich auf Ammons Einteilung der Zentren der deutschen Sprachen (vgl. z.B.: Kellermeier-Rehbein 2014: 29; Sutter 2017: 39-43; Shafer 2018a: 25). Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf Österreich und Deutschland, weswegen weder die Schweiz noch die Halb- und Viertelzentren des Deutschen in weiterer Folge berücksichtigt werden.

Die Frage nach den Zentren ist für die Beschreibung der Standardvarietäten von größter Bedeutung. Die Problematik des Standardbegriffs an sich wurde bereits im vorhergehenden Kapitel umrissen und wird in Bezug auf das österreichische Deutsch noch genauer erläutert (vgl. Kap. 2.2 und Kap. 3.1.1). Fest steht jedoch, dass man sich bis heute auf keine einheitlichen Einteilungskriterien geeinigt hat, was auch die Abgrenzung der Standardvarietäten von Nonstandardvarietäten erschwert (vgl. Sutter 2017: 9). Zwischen den Standardvarietäten und den Nonstandardvarietäten steht der Substandard (vgl. Löffler 2005: 11). Im allgemeinen Sprachgebrauch finden sich häufig auch die Synonyme Hochsprache, Umgangssprache und Mundart, wobei vor allem der Begriff *Hochsprache* nicht so präzise scheint wie *Standardvarietät*.

Der Begriff *Dialekt* besteht hauptsächlich als relationaler Terminus, der dem Standard gegenübersteht, der seinerseits wieder als Nicht-Dialekt definiert wird (vgl. Löffler 2005: 17). Als kennzeichnende Merkmale für Dialekte gelten unter anderem die geringe kommunikative Reichweite (vgl. Shafer 2018a: 12) oder ihr Verwendungsbereich in informellen, privaten

Situationen (vgl. Steinbach 2007 :194). In jedem Fall darf jedoch nicht vergessen werden, dass Dialekt und Standard prinzipiell dieselben kommunikativen Möglichkeiten bieten (vgl. Sinner 2014: 96) und Dialekte nicht als minderwertig zu betrachten sind (Schmidlin 2011: 19). Die deutsche Gesamtsprache besitzt eine Vielzahl an Dialekten, die sich in zwei beziehungsweise drei Gruppen einteilen lassen: Niederdeutsch und Hochdeutsch, wobei die hochdeutschen Dialekte in mittel- und oberdeutsche Dialekte untergliedert sind (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 59). Genauer lassen sich diese wieder in eine West- und Osthälfte einteilen und genau untergliedern (vgl. Steinbach 2007: 197), was jedoch für die vorliegende Arbeit nicht von Bedeutung ist und darum an dieser Stelle nicht genauer ausgeführt wird.

Die Standardvarietäten und die Dialekte der deutschen Gesamtsprache werden oft als Pole dargestellt. Zwischen ihnen liegt, wie bereits angedeutet, der Substandard, häufig als Umgangssprache bezeichnet (vgl. Löffler 2005: 18). Auch dieser Terminus wird nicht einheitlich definiert. Jedenfalls stellt er eine Mischung aus Dialekt und Standardvarietät dar, die je nach Situation oder Ort mehr vom einen oder anderen Extrem enthält (vgl. Shafer 2018a: 13). Häufig wird die Umgangssprache auch mit der Alltagssprache in Verbindung gebracht (vgl. Shafer 2018a: 13; Löffler 2005: 18), also mit dem, was üblicherweise in einer Region in Alltagssituationen gesprochen wird, wobei hier teilweise eine Vermischung mit Dialekt stattfindet, da es auch Gebiete gibt, in denen die zu erwartende Sprachform der jeweilige Dialekt ist (vgl. Ammon/ Bickel/Lenz 2016: XLIX). In der vorliegenden Arbeit wird *Umgangssprache* nach Löffler (2005) gebraucht:

Umgangssprache [Hervorhebung im Original] ist dazwischen [Anmerkung: zwischen Standard und Dialekt], teilweise überregional, teilweise normiert und kodifiziert, eher mündlich, aber auch schriftlich – nur teilweise für den (Ausländer-) Unterricht geeignet, allenfalls auf der Fortgeschrittenenstufe. *Umgangssprache* ist das, was man gemeinhin nach dem Sprachunterricht bei einem Sprachaufenthalt im Lande erlernen sollte. (Löffler 2005: 18)

Diese Definition ist laut Löffler (2005) selbst eine verkürzte Darstellung (vgl. Löffler 2005:18), für den Zweck der vorliegenden Arbeit jedoch völlig ausreichend. Der einzige Punkt, der hier zu kritisieren ist, ist der Bezug zum Unterricht. Vor allem im DaZ- jedoch auch im DaF-Bereich kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden sich die deutsche Sprache aneignen, um (auch) in Alltagssituationen in deutschsprachigen Ländern zu kommunizieren. Wenn davon ausgegangen wird, dass Umgangssprache das ist, was hauptsächlich in Alltagssituationen zu

hören ist, sollte sie nicht nur auf der Fortgeschrittenenstufe behandelt werden.⁵ Auf die Implikationen für den Unterricht wird jedoch im entsprechenden Kapitel noch Bezug genommen (vgl. Kap 4.4).

Eine mögliche Darstellung bietet hier das „Dialekt-Standard-Kontinuum“, für das verschiedene Modelle entwickelt wurden, um die Übergänge von Standard, Umgangssprache und Dialekten zu beschreiben. Alle Beschreibungen sind jedoch Kunstprodukte (vgl. Schmidlin 2011: 27) und nur Versuche eine komplexe sprachliche Realität abzubilden und diese nicht in einem Hierarchieverhältnis darzustellen (vgl. Löffler 2005: 21). Dieses Kontinuum bildet nicht nur diese Möglichkeit, es verdeutlicht auch die Sprachsituation in Süddeutschland (vgl. Ammon/ Bickel/Lenz 2016: LV) und in Österreich (vgl. Ammon/ Bickel/Lenz 2016: XLV). Das bedeutet, dass sich Personen je nach Situation fließend zwischen Standard und Dialekt bewegen können (vgl. Ammon/ Bickel/Lenz 2016: LV). In der Schweiz verhält es sich anders. Hier ist es keine Mischform aus Standard und Dialekt, die im Alltag gesprochen wird. Es dominiert der Dialekt, wobei sich Standard und Dialekt dennoch auf verschiedenen Ebenen gegenseitig beeinflussen (vgl. Ammon/ Bickel/Lenz 2016: L). Die Sprachsituation ist als Diglossie zu beschreiben (vgl. Ammon/ Bickel/Lenz 2016: LV), was hier jedoch nicht genauer ausgeführt wird. Der Fokus meiner Untersuchung liegt auf Deutschland und Österreich und hier grundsätzlich auch auf den Standardvarietäten, wobei Dialekte und vor allem auch die Umgangssprache nicht nur als Abgrenzung davon, sondern auch als Einflussfaktor beziehungsweise relevante Varietäten für den DaZ-Unterricht betrachtet werden sollen.

Die verschiedenen nationalen Standardvarietäten wiederum setzen sich aus nationalen Varianten, also Einzelmerkmalen, zusammen. Diese werden nach den drei Hauptzentren als Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen bezeichnet.⁶ An ihnen lässt sich ein/e Sprecher_in der jeweiligen Standardvarietät erkennen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 37). Die meisten Sprachformen sind jedoch gemeindeutsch und werden in allen Standardvarietäten gleich verwendet (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 38). Das ist auch ein Grund dafür, dass die Standardvarietäten zu einer Gesamtsprache zählen (vgl. Ammon 1995b: 111f).

Es gibt verschiedene Arten von Varianten. Einerseits jene, die gegen gemeindeutsche Varianten austauschbar sind (vgl. Ammon 1995b: 118), wie beispielsweise *Erdäpfel*, die ohne Probleme

⁵ Löffler (2005) geht hier nicht genau auf die Niveaustufe ein, es ist jedoch anzunehmen, dass er sich auf ein Niveau ab B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen bezieht, der die B-Stufe als Mittelstufe (mediate) klassifiziert (vgl. Quetz 2013: 46).

⁶ Die lange Diskussion vor allem um den Begriff Teutonismus soll hier nicht genau aufgerollt werden. Sie wird in verschiedensten Werken dargestellt (vgl. z.B. Ransmayr 2005; Kellermeier-Rehbein 2014).

gegen den gemeindeutschen Begriff *Kartoffeln* ausgetauscht werden können. Das Gegenteil bilden nichtaustauschbare nationale Varianten, für die keine gemeindeutsche Option zur Verfügung steht, sondern nur eine andere nationale Variante, wie beispielsweise *Karfiol* und *Blumenkohl* (vgl. Ammon 1995b: 118). Ebenso gibt es nationale Varianten, die in der Gesamtregion, in diesem Fall in der gesamten Nation, dem gesamten Gebiet der nationalen Standardvarietät, Gültigkeit besitzen und solche, die nur in Teilgebieten gelten (vgl. Ammon 1995b: 118). Ein Beispiel für eine nichtaustauschbare nationale Variante, die im gesamten Gebiet einer nationalen Standardvarietät gültig ist, wäre das Wort *Abitur*, das nur in Deutschland gebräuchlich ist und nur durch die anderen nationalen Varianten *Matura* oder *Matur* ersetzt werden könnte (vgl. Ammon/ Bickel/Lenz 2016: 7). Es existiert hier demnach kein gemeindeutscher Begriff. Es wird auch zwischen spezifischen und unspezifischen nationalen Varianten unterschieden, wobei erstere nur in einem Zentrum gelten und zweite in mehr als einem. Hier führt Ammon (1995a) das Beispiel *Marille* an, das als spezifische Variante der österreichischen Standardvarietät gilt. *Aprikose* jedoch ist als unspezifische Variante zu verstehen, da sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz das Wort als standardsprachlich gilt (vgl. Ammon 1995a 106). Wiesinger (2014) betont, dass es sich nur bei einem sehr kleinen Teil um spezifische Varianten handelt, da selten Sprach- und Staatsgrenzen tatsächlich übereinstimmen (vgl. Wiesinger 2014: 8). Dies trifft jedoch beispielsweise in Österreich auf viele Begriffe aus dem Bereich der Verwaltung zu (vgl. Ebner 2019: 31). Auch wenn sich die Unterschiede nicht auf den Bereich der Lexik begrenzen (vgl. z.B. Schrodts 1997: 13; Schmidlin 2011: 12), wurden hier ausschließlich lexikalische Beispiele gewählt, da sie sich zur Verdeutlichung besonders gut eignen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 37).

3.1.1. Die österreichische Standardvarietät des Deutschen

Es wurde eine enorme Anzahl an Werken zur österreichischen Standardvarietät der deutschen Sprache verfasst und es wurden Sammelbände herausgegeben, die sich auf die verschiedensten Aspekte dieser Standardvarietät beziehen (vgl. z.B. Wiesinger 1988; Muhr 1993; Muhr/Schrodts/Wiesinger 1995; Muhr/Schrodts 1997; Ransmayr 2005; Wiesinger 2014, Ransmayr 2017; de Cillia 2018; de Cillia/ Ransmayr 2019; Ransmayr/ Vasylenko 2019). In der vorliegenden Arbeit wird eine Auswahl an Aspekten getroffen, die genauer beschrieben werden, wobei auf eine detaillierte linguistische Darstellung des österreichischen Deutsch verzichtet wird.

Österreich bildet, wie bereits mehrfach erwähnt, eines der Vollzentren der deutschen Sprache (vgl. z.B.: Ammon 2004: 43; Kellermeier-Rehbein 2014: 28-19; Ammon/ Bickel/Lenz 2016: XLIII) und das österreichische Deutsch ist somit eine der nationalen Standardvarietäten (vgl. z.B. Ammon 1991: 18; Muhr 1995: 75). *Österreichisches Deutsch* ist nicht die einzige Bezeichnung, die sich für das, was in Österreich gesprochen wird, findet. Auch Begriffe wie *Deutsch in Österreich* (vgl. Muhr 2015: 38) oder *Österreichisch* (vgl. Muhr 1997: 49) werden für die Bezeichnung der österreichischen Standardvarietät gebraucht. Beide Begriffe sind jedoch nicht geeignet, die in Österreich vorherrschende Standardvarietät zu bezeichnen. Der erste Begriff ist laut Muhr (2015) nicht adäquat, weil zuerst die Sprache und nicht das Land genannt wird und dieser Begriff von Vertreter_innen des pluriarealen Ansatzes gebraucht wird. Laut ihm wird durch diese Sichtweise der Fokus von dem identitätsstiftenden Schwerpunkt auf das Land hin zu einem Fokus auf die gemeinsame Gesamtsprache verschoben. Jedoch sind vor allem die sprachlichen Unterschiede von größter Bedeutung für die Identität, was der Begriff auch unterstreichen sollte (vgl. Muhr 2015: 38). De Cillia/ Ransmayr (2019) verwenden *österreichisches Deutsch*, um sich auf die Standardvarietät zu beziehen und *Deutsch in Österreich*, um alle Varietäten des österreichischen Deutsch zu bezeichnen (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 48). Dies ist jedoch aus den oben bereits angeführten Gründen nicht die ideale Lösung. *Österreichisch* ist ebenso wenig geeignet, um die österreichische Standardvarietät des Deutschen zu benennen, da der Begriff die Sprache nicht spezifiziert. Wenn aber *Österreichisch* als Bezeichnung für das österreichische Deutsch verwendet wird, suggeriert das, dass es keine anderen Sprachen in Österreich gibt. Um die österreichischen Minderheitensprachen, die Teil der sprachlichen Landschaft sind (vgl. Bundeskanzleramt 2011: 9), nicht auszuschließen, wird in der vorliegenden Arbeit der Terminus *österreichische Standardvarietät* verwendet. Da der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit die Standardvarietäten sind, werden, um ebendiese zu bezeichnen, als Begriffe *österreichische Standardvarietät* und *bundesdeutsche Standardvarietät* gebraucht.

Was das österreichische Deutsch im Speziellen ausmacht, welche Varietäten dazu zählen und wie es abzugrenzen ist, stellt ein besonderes Problem dar. Dieses wurde in verschiedenen Publikationen behandelt (vgl. u.a.: Clyne 1992; Clyne 1995; Muhr 1997; Pohl 1997; Schrodtt 1997; Ebner 2000; Utri 2013; Wiesinger 2014; Glauninger 2015; Shafer 2018a), wobei sich schon bei der Frage, wie die österreichische Standardvarietät abzugrenzen ist, in der Forschung eine große Uneinigkeit zeigt, wie beispielsweise Shafer (2018a) skizziert (vgl. Shafer 2018a: 17ff).

Ammon (1995b) hält sich hier an seine Klassifizierung für Standardvarietäten, die in Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit bereits beschrieben wurde (vgl. Kap. 2.2). Er unterstreicht das Problem der Lückenhaftigkeit und der fehlenden methodischen Absicherung des österreichischen Kodex, da sowohl ein Aussprachewörterbuch als auch eine Grammatik und ein Bedeutungswörterbuch für das österreichische Deutsch fehlen. Bei Fragen in diesen Bereichen muss der deutsche Kodex konsultiert werden. Auch Lehrpersonen in Österreich orientieren sich oft am deutschen Kodex, was dazu führen kann, dass Elemente der österreichischen Standardvarietät als inkorrekt ausgewiesen werden (vgl. Ammon 1995b: 114). In ihrer Untersuchung zur Wahrnehmung der österreichischen Standardvarietät an ausländischen Universitäten stellt auch Ransmayr (2005) fest, dass die österreichische Standardvarietät häufig als Nonstandardvarietät wahrgenommen wird und eine monozentrische Sprachauffassung unter den Lehrenden und Studierenden an ausländischen Universitäten weit verbreitet ist. Austriazismen werden als solche wahrgenommen, Teutonismen jedoch nicht (vgl. Ransmayr 2005: 373f)

Muhr (1997) kritisiert Ammons Ansatz scharf. Er ist der Ansicht, dass Ammon einen Sanktionierungsmechanismus beschreibt, wenn er die Korrektur der Lehrpersonen hervorhebt und diesen fälschlicherweise auf alle Bereiche des Lebens überträgt (vgl. Muhr 1997: 59). Er unterstellt Ammon einen präskriptiven Ansatz in der Definition von Standardvarietät und der Beschreibung der österreichischen Standardvarietät. Außerdem ist er der Meinung, dass dieser Ansatz die ursprüngliche Dominanz der bundesdeutschen Standardvarietät unterstreichen würde (vgl. Muhr 1997: 62). Muhr (1997) vertritt den Standpunkt, dass es in Österreich mehr als einen Standard des Deutschen gibt, wobei er sich auf die gesprochene Sprache bezieht. Er kritisiert die Parameter für die Anerkennung eines Wortes als standardsprachlich, die er als semantisch neutral, geschrieben und der Norm entsprechend zusammenfasst (vgl. Muhr 1997: 63). Sein Merkmal dafür, dass Formen als standardsprachlich gelten sollten, scheint lediglich die Häufigkeit ihrer Verwendung zu sein (vgl. Muhr 1997: 63). Diese Sichtweise wird als sprachgebrauchsorientierter Ansatz bezeichnet (Sutter 2017: 18). Und der Blickwinkel ist nicht unproblematisch und erschwert die Klärung des Standardbegriffs (vgl. Sutter 2017: 19) beziehungsweise birgt er auch Gefahren für die Anerkennung von Standardvarietäten.

Diese Meinung vertritt auch Ebner (2000), wenn er beschreibt, dass immer mehr Linguist_innen alle Ausformungen der verwendeten Sprache als Standardvarietät verstehen. Er hebt hervor, dass diese Sichtweise im Fall von Österreich gefährlich sein kann, da so die österreichische Standardvarietät und deren Elemente mit Regionalismen des Bundesdeutschen auf der gleichen

Stufe angesiedelt werden. Er unterscheidet zwischen formellem und informellem Standard, wobei der informelle Standard Formen bezeichnet, die zwar als standardsprachlich angesehen werden, jedoch in offiziellen Texten nicht auftauchen (vgl. Ebner 2000: 43f). Diese Verwechslung von Regionalismen mit Varianten eines nationalen Standards bzw. nationalen Standardvarietäten mit Dialekten passiert häufig Sprecher_innen der dominanten Varietät einer plurizentrischen Sprache in Bezug auf Sprachformen aus den nicht-dominanten Varietäten. Sprecher_innen der dominanten Varietät haben oft wenig Kenntnis über die Normen der anderen Standardvarietäten (vgl. Clyne 1995: 9). Die Unterschiede zwischen den Standardvarietäten sind auf verschiedenen sprachlichen Ebenen zu finden (vgl. Ammon/Bickel/Lenz 2016: VI-VII), besonders viel Literatur gibt es laut Muhr (2003) jedoch zum Bereich der Lexik (vgl. Muhr 2003: 225). In diesem Bereich trägt fehlende Markierung der Wörter der bundesdeutschen Varietät (vgl. Muhr 2003: 224) auch dazu bei, dass diese als gemeindeutsche Wörter wahrgenommen werden und somit Sprecher_innen der bundesdeutschen Standardvarietät eher dazu tendieren ihren Standard als den einzig gültigen wahrzunehmen (vgl. Ammon/ Bickel/Lenz 2016: LII-LIV).

Die Abgrenzung zur bundesdeutschen Standardvarietät war immer wieder von größter Bedeutung für die österreichische Bevölkerung. Auch hier spielen vor allem lexikalische Unterschiede eine wichtige Rolle. Dies wurde vor dem Beitritt Österreichs in die europäische Union besonders deutlich, da hier große Sorge bestand, nun vor allem im Bereich der Lebensmittelbezeichnungen die bundesdeutschen Begriffe verwenden zu müssen (vgl. de Cillia 1995: 121). Es wurden dreiundzwanzig Wörter aus dem Bereich der Kulinarik ausgewählt, die von der europäischen Union anerkannt werden sollten. Dies wiederum sollte auch dazu dienen, die Gleichstellung des österreichischen Deutsch mit der bundesdeutschen Standardvarietät zu erreichen und stellte einen zentralen Bestandteil der Beitrittsverhandlungen dar. Die Anerkennung dieser Wörter wurde von politischer Seite als Erfolg gefeiert, jedoch muss aus linguistischer Sicht betont werden, dass dies dazu führt, dass das österreichische Deutsch auf dreiundzwanzig Wörter reduziert werden könnte und nicht einmal die Hälfte dieser Begriffe spezifische Austriazismen darstellt (vgl. Pohl 1997: 81; de Cillia 2006: 39ff).

3.1.2. Die bundesdeutsche Standardvarietät des Deutschen

Auch für die Standardvarietät, die in Deutschland gesprochen wird, existiert mehr als eine Bezeichnung. Vorrangig finden sich in Publikationen zum Thema die Begriffe *Bundesdeutsch* (vgl. z.B.: Ammon 1991; Muhr 1997: 49; Pohl 1997; de Cillia/ Wodak 2006; Utri 2013; Shafer 2018a; Bülow/ Kleene 2019) *deutschländisches Deutsch* (vgl. z.B.: Muhr 1997: 49; Pohl 1997; Ammon 2004; Sutter 2017) und *Binnendeutsch* (vgl. z.B.: Shafer 2018a). Letzterer Begriff ist höchst problematisch, da er in einer monozentrischen Sprachauffassung suggeriert, alle anderen Varianten wären Abweichungen von der Norm (vgl. Ammon 2004: 44; Shafer 2018a: 23). In der vorliegenden Arbeit wird demnach der Begriff *Binnendeutsch* als Bezeichnung für die in Deutschland vorherrschende Standardvarietät vermieden. Es wird stattdessen mit dem Begriff *bundesdeutsche Standardvarietät* gearbeitet, da es vor allem bei der dominanten Varietät von höchster Wichtigkeit scheint, hervorzuheben, dass es sich dabei auch nur um eine von mehreren Standardvarietäten handelt, die demnach auch als solche zu bezeichnen ist. Da die oben angeführten häufig gebrauchten Begriffe auf den Zusatz „Standardvarietät“ verzichten und durch die Verwendung von *Deutsch* suggerieren, es handle sich um das übergeordnete System *Sprache*, werden sie in der vorliegenden Arbeit vermieden.

Die Entstehung einer solchen Einstellung ist eng mit dem Konzept der Dominanz verbunden, das bereits beschrieben wurde (vgl. Kap. 2.4). So stellt die bundesdeutsche Varietät die dominante Varietät dar (vgl. Muhr 2003: 212; Schmidlin 2011). Das bedeutet, dass eine Asymmetrie vorherrscht, bei der die deutsche Standardvarietät vor allem, aber nicht nur innerhalb Deutschlands, als die tatsächliche Norm angesehen wird (vgl. Muhr 2003: 209). Dies führt wiederum dazu, dass die Einwohner_innen Deutschlands ein geringes Varietätenbewusstsein besitzen und häufig der Meinung sind, die in Deutschland gesprochene Standardvarietät sei das einzig richtige Deutsch. Die anderen Standardvarietäten werden als weniger korrekt angesehen oder sogar mit Dialekten verwechselt (vgl. Muhr 1993: 3; Muhr 2003: 212; Ammon/Bickel/Lenz 2016: LII-LIV). Daraus resultieren Missverständnisse, Konflikte und Diskriminierung einzelner Sprecher_innen der nicht-dominanten Varietäten (vgl. Muhr 2003: 209), auch wenn positive Assoziationen von Sprecher_innen der dominanten Standardvarietät gegenüber den nicht-dominanten Varietäten vorhanden sind. So werden diese häufig als charmant angesehen (vgl. Muhr 2003: 212).

Die Asymmetrie zwischen den Standardvarietäten wird an verschiedenen Stellen ersichtlich, besonders deutlich wird sie jedoch, wenn die linguistischen Kodizes betrachtet werden. Hier

zeigt sich ein deutlicher Überhang in Bezug auf Umfang und Vollständigkeit, was, wie bereits erwähnt, dazu führt, dass Sprecher_innen der nicht-dominanten Varietäten auf den deutschen Kodex zurückgreifen müssen (vgl. Ammon 1991: 31).

Der wichtigste Bestandteil des linguistischen Kodex für Deutschland ist der Duden (vgl. Ammon 1991: 19), der den Anspruch hat, der Sprachkodex für die gesamte deutsche Sprache zu sein, eine Aufgabe, die er in dieser Form jedoch nicht erfüllt. Er versucht zwar die schweizerische und die österreichische Standardvarietät vollständig zu erfassen (vgl. Ammon 2004: 44), jedoch werden Teutonismen nicht als solche markiert. Das wäre unproblematisch, wenn sich der Duden rein als Kodex für die bundesdeutsche Standardvarietät verstehen würde. Hier ist es nämlich durchaus üblich, die eigenen nationalen Varianten nicht zu markieren (vgl. Ammon 1995b: 116). Umgekehrt ist es wiederum so, dass die Sprachformen, die aus dem deutschländischen Deutsch in die österreichische Standardvarietät übernommen werden, häufig in den Sprachgebrauch integriert werden und auch im österreichischen Wörterbuch nicht markiert werden (vgl. Ammon 1991: 30). Diese Tendenz lässt sich auch in der Sprachbeurteilung von Jugendlichen beobachten, denen viele ursprünglich österreichische Wörter im Gegensatz zu den bundesdeutschen Varianten nicht geläufig sind (vgl. Břenek 2017: 96).

Ebner (2019) beschreibt die Ursachen für diese Einflüsse wie folgt:

Da Mediensprache gewöhnlich die moderne Sprachform repräsentiert, sind somit auch Fernsehen und Rundfunk Hauptträger des mittel- und norddeutschen Einflusses. Da zudem fremdsprachige Filme in aller Regel in Norddeutschland synchronisiert werden, wirkt der Einfluss des Norddeutschen sehr stark auf Kinder und Jugendliche. [...] Mit dem Warenimport aus Deutschland werden auch die norddeutschen Produktbezeichnungen nach Österreich importiert. (Ebner 2019: 35)

Ebner bezieht sich hier speziell auf den Einfluss auf das österreichische Deutsch und unterstreicht jedoch auch, dass die Beeinflussung ebenso in die andere Richtung passiert, wenn auch in deutlich geringerem Ausmaß (vgl. Ebner 2019: 35f). Auch in dieser Unausgewogenheit der gegenseitigen Beeinflussung zeigt sich die Asymmetrie der Zentren (vgl. Ammon 1991: 30). Sogar bei gemeinschaftlichen Projekten, wie dem Fernsehsender 3-Sat, der von der Schweiz, Österreich und Deutschland betrieben wird, wird die Dominanz Deutschlands deutlich, da auch hier sehr viel mehr Inhalte berücksichtigt werden, die aus Deutschland stammen (vgl. Clyne 1992: 6).

3.2. Standard- Umgangssprache-Dialekt: Die Sprachsituation in Deutschland und Österreich

In Bezug auf die Verwendung von Dialekten, Umgangssprachen und Standardvarietäten unterscheiden sich die Zentren der deutschen Sprache deutlich. In Österreich und Mittel- und Süddeutschland lässt sich ein fließender Übergang zwischen Dialekt und Standard beobachten (vgl. Ammon 1991: 22; Ammon 1995a: 369).⁷ Es handelt sich demnach um eine mehr oder weniger dem einen oder anderen Pol des Kontinuums entsprechende Ausprägung des Substandards, der in Österreich im Alltag gesprochen wird. Der Grad wird hier von u.a. der sozialen und regionalen Herkunft der Sprecher_innen, dem Bildungsgrad, dem Thema und der Situation bestimmt, wobei nicht alle Sprecher_innen gleichermaßen dazu in der Lage sind, einen Registerwechsel zu vollziehen (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLV-XLVI). Wiesinger (2014) zufolge wird nur in wenigen öffentlichen Situationen in Österreich Standard gesprochen (vgl. Wiesinger 2014: 11), hierunter fallen beispielsweise Nachrichten, Ansprachen oder Vorlesungen. Ansonsten ist die Standardvarietät eher der Schriftlichkeit zugeordnet (vgl. Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLV).

Nach Wiesinger (2014) spricht die städtische Bildungsschicht in Österreich im Alltag die Standardvarietät (vgl. Wiesinger 2014: 11), wobei es sich hier um die informelle Ausprägung des Standards handelt, der auch zum Beispiel bei Fernsehmoderator_innen zu hören ist (vgl. Ammon/ Bickel/Lenz 2016: XLV). Die Österreicher_innen selbst, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hauptstadt, sind der Ansicht, dass das schönste österreichische Standarddeutsch am ehesten in Wien oder Salzburg zu hören sei (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 51ff), jedoch zeichnen sich bei den Österreicher_innen viele Unsicherheiten bezüglich dessen, was als Standard bezeichnet werden kann und was nicht, ab und viele sind der Meinung, die bundesdeutsche Standardvarietät sei korrekter, auch wenn Břenek (2017) ebenso hervorhebt, es herrsche ein hohes Sprachbewusstsein unter den Österreicher_innen vor (vgl. Břenek 2017: 28). Es darf an dieser Stelle jedoch nicht vergessen werden, dass in der Realität keine so klaren Abgrenzungen möglich sind, wie es die theoretische Einteilung nahelegt. Somit ist die bundesdeutsche Standardvarietät in Österreich omnipräsent und laut Glauninger (2015) demnach als Teil der österreichischen Sprachsituation aufzufassen (vgl. Glauninger 2015: 42).

⁷ Die Schweiz, die jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht im Fokus steht, darf in diese Einteilung nicht miteinbezogen werden, da dort eine Diglossiesituation vorherrscht. Der Dialektgebrauch ist nicht sozial- und schichtenspezifisch markiert (vgl. Ammon 1995a: 371). Wie bei de Cillia/ Ransmayr (2019) beschrieben, schlägt Muhr (2013) vor, auch die österreichische Sprachsituation als Diglossie zu begreifen, was de Cillia/ Ransmayr (2019) jedoch widerlegen und auch von anderen Forscher_innen nicht vorgeschlagen wird (vgl. de Cillia/ Ransmayr 2019: 47).

Es ist hier jedoch zwischen einer unmarkierten und einer markierten Verwendung zu unterscheiden. Unmarkiert bedeute in dem Fall den Erwartungen des/der Hörer_in entsprechend und bezeichnet die Verwendung der bundesdeutschen Standardvarietät beispielsweise in Synchronisierungen. Eine markierte Verwendung ist im Gegensatz dazu ein bewusster Gebrauch von Teutonismen, die durch ihre Auffälligkeit in einem Text, der in der österreichischen Standardvarietät verfasst ist, die Aufmerksamkeit des Publikums lenken kann (vgl. Glauninger 2015: 47ff).

In Deutschland ist ein Süd-Nord-Gefälle in Bezug auf den Dialektgebrauch zu beobachten. Während man in Süddeutschland auch in formelleren Kontexten Dialekt hört, ist in Norddeutschland der Dialektgebrauch rein auf informelle Situationen beschränkt (vgl. Steinbach 2007: 195). Ammon (1995a) beschreibt sogar ein Verschwinden von Dialekten, vor allem in Städten in Norddeutschland (vgl. Ammon 1995a: 368). Dies trifft auf Mittel- und Süddeutschland nicht zu, da hier, wie auch in Österreich, ein Dialekt-Standard-Kontinuum vorherrscht. Ob eher Dialekt oder eher Standard gebraucht wird, hängt vorrangig von der Situation ab. Der Dialekt ist eher auf den Privatbereich beschränkt und der Standard wird eher in öffentlichen Situationen gebraucht. Teilweise ist der Gebrauch des Dialekts schichtspezifisch verteilt (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 18). In Deutschland sind Dialekte grundsätzlich etwas weniger beständig als in Österreich und der Schweiz (vgl. Stickel 2004: 18).

Wie bereits erwähnt, wird von Sprecher_innen der österreichischen Standardvarietät häufig die norddeutsche Varietät als korrekter eingestuft und diese auch fälschlicherweise als bundesdeutsche Gesamtstandardvarietät eingeschätzt (vgl. Hägi 2006: 19f). Im Zusammenhang damit wird häufig von einem sprachlichen Minderwertigkeitskomplex gesprochen (vgl. Ammon 1995: 214; Fink 2014: 78; de Cillia/ Ransmayr 2019: 30), der aus der Unwissenheit über die eigene Standardvarietät resultiert (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 30) und dessen Existenz auch de Cillia/ Ransmayr (2019) bei österreichischen Schüler_innen und Lehrpersonen bestätigen (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 162).

All diese Sprachrealitäten und Einstellungen haben Implikationen für den Unterricht von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wie in Kapitel vier verdeutlicht werden soll.

4. Plurizentrik im Unterricht (DaF-DaZ-DaE⁸)

Nachdem in Kapitel zwei und drei das Konzept der Plurizentrik allgemein und in Bezug auf die deutsche Sprache erläutert wurde, wird nun dessen Bedeutung für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht beleuchtet. Dabei werden zuerst theoretische Konzepte vorgestellt und die aktuell bestehenden Problematiken skizziert, um in weiterer Folge die Relevanz für den Unterricht aufzuzeigen. Es wird auch auf den Aspekt der Landeskunde Vermittlung im Unterricht eingegangen, der in Verbindung mit Plurizentrik eine große Rolle spielt.

4.1. ABCD und DACHL

Die Berücksichtigung des plurizentrischen Charakters der deutschen Sprache im Unterricht nimmt ihren Anfang im Jahr 1968 mit der Gründung des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV). Dieser fungierte zur Zeit des kalten Krieges als Brückenbauer zwischen den beiden deutschen Staaten, da diesen eine direkte Kooperation nicht erlaubt war (vgl. Shafer 2018b: 109). Da jedoch bis zu den 1990er Jahren in DaF-Lehrwerken beinahe ausschließlich entweder die DDR oder die BRD behandelt wurden und Österreich und die Schweiz meist völlig unbeachtet blieben (vgl. Hägi 2015: 112), ist der tatsächliche Beginn der Berücksichtigung der Plurizentrik etwas später anzusiedeln. Im Jahr 1988 fand in München ein Treffen zum Thema Landeskunde Vermittlung statt, zu dem auch die Schweiz und Österreich eingeladen wurden (vgl. Shafer 2018b: 109).

Dieses Treffen stellt den Anfang der ABCD-Gruppe dar, die sich für eine länderübergreifende Landeskunde im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht einsetzt (vgl. Shafer 2018b: 109f). Das A in ABCD steht in dieser Abkürzung für Österreich, B für die Bundesrepublik Deutschland, C für die Schweiz und D für die DDR und aus jedem Land waren drei Vertreter_innen an dem Treffen beteiligt (vgl. Der Internationale Deutschlehrerverband 1990: 15). Die ABCD-Gruppe arbeitete in weiterer Folge die sogenannten ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht aus, welche 1990 publiziert wurden. Es ging hierbei unter anderem darum,

⁸ Der Begriff *Muttersprache* gilt weitgehend als überholt, da nicht unbedingt die Sprache der Mutter die Sprache sein muss, die eine Person am besten beherrscht (vgl. Jung/ Günter 2016: 56f). Stattdessen wird meist der Begriff *Erstsprache* verwendet (vgl. Apeltauer 2003: 11). Demnach wird in der vorliegenden Arbeit auch der Terminus *Erstsprache* und somit auch *Deutsch als Erstsprache* in Abgrenzung zu *Deutsch als Zweitsprache* und *Deutsch als Fremdsprache* gebraucht. Diese Begriffe werden als DaE, DaZ und DaF abgekürzt. DaZ und DaF stellen die gängigen Abkürzungen dar, jedoch findet sich teilweise auch in aktuellen Publikationen die Abkürzung DaM (Deutsch als Muttersprache) anstelle von DaE (vgl. Topalović/Michalak 2015; de Cillia/ Ransmayr 2019).

die verhärteten Fronten zwischen Ost- und Westdeutschland aufzuweichen und Platz für Österreich und die Schweiz in der Landeskunde zu schaffen. Ebenso war die Etablierung eines interkulturellen Landeskundeverständnisses ein weiteres Ziel (vgl. Krumm 2017: 7f). Auch wenn, wie bei so vielen Überlegungen zu Plurizentrik im Unterricht, bei den ABCD-Thesen die Landeskunde im Vordergrund steht, wird unter Punkt sechs betont, dass Landeskunde und Spracherwerb in einem engen Zusammenhang miteinander stehen und These 12 bezieht sich explizit auf den plurizentrischen Charakter der deutschen Sprache:

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. (Der Internationale Deutschlehrerverband 1990: 17)

Diese These bezieht sich explizit auf die Sprachvermittlung an sich und unterstreicht, dass auch hier Platz für Plurizentrik im Unterricht geschaffen werden soll.

Mit der Vereinigung Deutschlands wurde eine Namensänderung notwendig und somit wurde die erste DACHL- Arbeitsgruppe gegründet (Krumm 2017: 8f). D steht hier nun für Deutschland, A für Österreich und CH für die Schweiz. Hier wurde auch explizit Liechtenstein mit dem L im Namen berücksichtigt (vgl. IDV 2018a).

In den 1990er Jahren intensivierte sich die Zusammenarbeit zusehends und es wurden mehrwöchige Veranstaltungen in verschiedenen Ländern organisiert, die sogenannten DACH-Kolloquien. Im Rahmen dieser Kolloquien wurde in weiterer Folge auch das DACH-Konzept entwickelt. Hierbei ging es unter anderem darum, Landeskunde auf nicht national-additive, sondern integrierte, interkulturelle und mehrperspektivische Weise zu vermitteln (vgl. Shafer 2018a: 61).

Der Begriff *Landeskunde*, der hier nun schon mehrfach gebraucht wurde, soll an dieser Stelle kurz erläutert werden, da er nicht unproblematisch ist und daher nicht unreflektiert übernommen werden sollte. Er wurde und wird als Bezeichnung für kulturelle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts gebraucht (vgl. Altmayer 2017: 4). Dieser Begriff gilt jedoch als überholt, da er auf nationalstaatlich abgegrenzte Ordnungseinheiten Bezug nimmt, wie Altmayer (2017) kritisiert (vgl. Altmayer 2017: 10). Diese Fixierung auf staatliche Grenzen birgt die Gefahr in der Kulturvermittlung den Fokus auf stereotype Vergleiche zwischen den Staaten zu legen und die innere Heterogenität der einzelnen Länder zu ignorieren (vgl. Altmayer 2013: 24). Hier muss jedoch erwähnt werden, dass auch der Begriff DACH(L) an sich die

einzelnen deutschsprachigen Nationalstaaten in den Vordergrund rückt und dennoch in seinen Ausführungen, wie beispielsweise dem DACH-Konzept, auf keinen Fall für diese Art der Kulturvermittlung steht (vgl. Shafer 2018a: 61). Es könnten hier demnach sowohl der Begriff *Landeskunde* als auch DACH kritisiert werden, da beide indirekt eine Sichtweise suggerieren, für die sie nicht (unbedingt) stehen. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit jedoch nicht auf der Landeskunde- oder Kulturvermittlung liegt, kann hier nicht ausführlicher auf diese Begriffsproblematik eingegangen werden. Es soll nur gesagt sein, dass der Begriff Landeskunde, dadurch dass er sich vor allem im Rahmen der DACH(L)-Landeskunde als fixer Terminus etabliert hat (vgl. Marizzi 2002; Hägi 2006; Fischer 2010; Hermann-Teubel 2017), zur leichteren Verständlichkeit auch in der vorliegenden Arbeit gebraucht wird, auch wenn vermutlich Begriffe wie *Kulturvermittlung*⁹ besser geeignet wären.

Um das Jahr 2000 erlangt der Begriff DACH mehr und mehr Anerkennung, wobei er häufig auf oberflächliche Art und Weise rein als Kürzel gebraucht wird, was vor allem damit zusammenhängt, dass Sprachvariation von bundesdeutscher Seite aus meist kaum Beachtung geschenkt wird (vgl. Shafer 2018a: 64ff). Dies gilt sowohl für den Fachdiskurs als auch für die Unterrichtspraxis (vgl. Shafer 2018b: 111).

Im Jahr 2007 wurde dank dem IDV und dem ÖDaF (Österreichischer Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) eine DACHL-Arbeitsgruppe gegründet, die dafür zuständig war, das DACH-Konzept in der DaF-Landeskunde weiterzuentwickeln und zu etablieren. Diese Arbeitsgruppe formulierte daraufhin im Jahr 2008 das DACH-Prinzip (vgl. Shafer 2018a: 68), das sich unter anderem auf der Internetseite des Internationalen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrerverbandes nachlesen lässt und dort wie folgt definiert wird:

Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus. (IDV 2018b)

⁹ Auch der Terminus *Kulturvermittlung* ist nicht unproblematisch, da schon der Begriff Kultur an sich viel diskutiert wurde. Er wurde lange als Orientierungssystem angenommen, um ethnische Gruppen zu definieren, die als in sich homogen und nach Außen heterogen verstanden wurden (vgl. Altmayer 2010: 1403). Wenn ein homogenisierender Kulturbegriff als Basis für die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht dient, ist dies als höchst problematisch anzusehen und auf ähnliche, wenn nicht sogar drastischere Weise zu kritisieren, wie der Gebrauch des Begriffs *Landeskunde*, der eine ähnliche Sichtweise suggeriert. Dies bedeutet jedoch auch, dass weder die Bezeichnung *Kulturvermittlung* noch *Landeskunde* automatisch zu einer adäquaten Integration von Kultur in den Unterricht führt und hier größeres Augenmerk auf die Inhalte und die ihnen zugrunde liegenden Sichtweisen als auf die dafür gebrauchte Bezeichnung gelegt werden muss. Die Problematiken rund um den Kulturbegriff werden unter anderem bei Welsch (2011) allgemein und bei Altmayer (2010; 2013; 2015; 2017) in Bezug auf den Unterricht genauer beleuchtet.

Das bedeutet, dass aufgrund mangelnder Konkretisierung davon auszugehen ist, dass sich die Anerkennung der Plurizentrik auf alle Bereiche des Deutschunterrichts bezieht. Demnach sollte sowohl bei der Sprach- als auch bei der Landeskunde Vermittlung auf alle deutschsprachigen Regionen Bezug genommen werden und es wird auch nicht zwischen Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht unterschieden.

Das ist insofern verwunderlich, da sich die meisten Publikationen zum Thema auf den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht beziehen und Deutsch als Zweitsprache weitgehend ausgeklammert wird (vgl. u.a. Hägi 2006, Krumm 2006, Shafer 2018a, Shafer 2019). Außerdem wird, wenn der Begriff DACH fällt, meist nur auf die Landeskunde Vermittlung Bezug genommen (vgl. u.a. Marizzi 2002; Demmig et. al 2013; Hermann-Teubel et. al 2017).

Es ist davon auszugehen, dass sich letzteres in den kommenden Jahren ändern dürfte, da das DACH-Prinzip von seinem eingeschränkten Geltungsbereich in der Landeskunde Vermittlung explizit losgelöst wurde (vgl. Shafer/Baumgartner 2017: 70).

Diese Erweiterung geschah im Rahmen der Arbeit einer Special Interest Group (SIG) (Shafer/Baumgartner 2017: 67), die eine von elf SIGs war, die im Vorfeld der IDT 2017 in Fribourg/ Schweiz gegründet wurde (vgl. Shafer 2018b: 113). Da die DACH-Landeskunde vielfach kritisiert wurde, unter anderem als zu vage, war eines der Ziele der SIG den Stand der Dinge kritisch zu reflektieren und zu konkretisieren (vgl. Shafer/Baumgartner 2017: 67f; Shafer 2018b: 113). Die Definition des DACH-Prinzips der SIG fasst Shafer (2018b) wie folgt zusammen:

Dieser Begriff soll nicht (mehr) in erster Linie ein spezifisches Landeskunde-Konzept bezeichnen (»D-A-CH-Konzept«), sondern für einen allgemeinen, umfassenden, pluralitäts- und diversitätssensiblen sowie kontextspezifisch umsetzbaren, übergeordneten fachlichen Grundsatz stehen – kurz gesagt: eine Art DaF-Dachprinzip. (Shafer 2018b: 113)

Es handelt sich demnach um eine neue Sichtweise auf das DACH-Prinzip, indem in jedem Bereich des Unterrichts die Vielfältigkeit des deutschsprachigen Raumes berücksichtigt werden soll. Interessant ist jedoch, dass es sich auch hier wieder nur um DaF-Unterricht handelt, wodurch der DaZ- und DaE-Unterricht in Bezug auf Pluralität und Diversität nicht miteinbezogen wird. Gerade aber in Bezug auf den Deutsch als Erstsprache-Unterricht nimmt die Forschung zu Varietäten mehr und mehr zu. Ein Beispiel ist die Untersuchung von de Cillia/Ransmayr aus dem Jahr 2019, auf die in Kapitel 4.3 noch genauer eingegangen wird.

Laut Shafer (2018b) ist bei der Umsetzung der Neuauslegung des DACH-Prinzips zwischen impliziter und expliziter Umsetzung zu unterscheiden. Die implizite Umsetzung bedeutet, dass im Unterricht auf allen Ebenen Beispiele aus allen deutschsprachigen Gebieten berücksichtigt werden, aber nicht darauf eingegangen wird, woher die jeweiligen Beispiele stammen. Eine explizite Umsetzung bezeichnet die gegenteilige Vorgehensweise. Auch hier werden alle deutschsprachigen Länder und Regionen berücksichtigt und, wie die Bezeichnung nahelegt, wird deren Herkunft explizit gemacht. Dies kann zur bewussten Reflexion über Pluralität genutzt werden, sowohl auf sprachlicher als auch auf kultureller Ebene (vgl. Shafer 2018b: 114).

Der Mehrwert für den Deutsch als Fremdspracheunterricht ist offensichtlich. Der Einbezug der Diversität des deutschsprachigen Raumes kann mit den Erstsprachen und deren Situation in Verbindung gebracht und zur allgemeinen Reflexion über Identität(en), Sprache(n), Selbst- und Fremdbilder genutzt werden (vgl. Shafer/Baumgartner 2017: 68f). Die Beschränkung auf den Fremdsprachenunterricht ist jedoch nicht gerechtfertigt, da diese Themenbereiche durchaus auch für den DaZ- und DaE-Unterricht relevant sind. Der Nutzen für den DaZ-Unterricht wird in Kapitel 4.4 ausgeführt.

Die scharfe Trennung zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in Theorie und Praxis ist nicht immer gegeben (vgl. Hägi 2006: 11) und lange Zeit gab es keine Lehrwerke, die explizit für den DaZ-Unterricht konzipiert waren. Dies ist unter anderem deswegen problematisch, da Lehrwerke eine zentrale Rolle im Unterricht spielen und daher den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen sollten (vgl. Hägi 2006: 123ff).

Heute werden jedoch immer mehr Lehrwerke angeboten, die explizit auf DaZ-Unterricht ausgerichtet sind (vgl. Veritas 2021). Diese vertreten allerdings kein plurizentrisches Konzept, sondern berücksichtigen nur ein deutschsprachiges Land und sollen gezielt auf Prüfungen im Rahmen von Aufenthalts- und Bleiberechtsprüfungen¹⁰ vorbereiten, wie beispielsweise die Reihe *Pluspunkt Deutsch: Österreich* (vgl. Veritas o.J.). Sie leisten demnach keinen Beitrag zur Berücksichtigung von DACH im DaZ-Unterricht, dessen Stellenwert auch auf theoretischer Ebene noch nicht völlig geklärt ist (vgl. Hägi-Mead 2017: 65f). Demnach lässt sich vermuten, dass es noch einige Zeit dauern wird, bis sich die Berücksichtigung aller deutschsprachigen Regionen in DaZ-Unterrichtsmaterialien durchsetzt.

¹⁰ Diese Sprachprüfungen und die ihnen zugrundeliegenden Vorstellungen des Zusammenhangs von Sprache und Integration sind nicht unproblematisch und wurden unter anderem von Plutzar (2013;2010) scharf kritisiert.

4.2. Aktuelle Forschung: Plurizentrik, Variation und Deutschunterricht (DAE-DAF-DAZ)

Wenn in einschlägigen Publikationen von DACH die Rede ist, ist meist die DACH-Landeskunde gemeint (vgl. Marizzi 2002; Demmig et. al 2013; Hermann-Teubel et. al 2017). Das DACH-Prinzip wurde jedoch, wie bereits in Kapitel 4.1 ausgeführt, konkretisiert und erweitert und bezieht sich nicht nur auf die Landeskunde, sondern auch auf die Sprachvermittlung (vgl. Shafer 2020: 93).

Publikationen, die sich mit der sprachlichen Vielfalt im deutschsprachigen Raum in Bezug auf den Unterricht beschäftigen, verwenden jedoch selten den Begriff DACH. Sie gebrauchen eher Begriffe wie *Variation* oder *Varietäten* (vgl. Hägi 2006; Krumm 2006; Hägi 2015; Shafer 2018a), eine Ausnahme stellt Shafer (2020) dar, auf deren Arbeit in weiterer Folge noch genauer eingegangen wird.

Es lassen sich viele Publikationen mit Bezug auf den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht finden. In diesen wurden allein in den letzten zwanzig Jahren zahlreiche Themengebiete behandelt. Ein Beispiel dafür ist Hägi (2006), die sich mit der Berücksichtigung der nationalen Varietäten im Unterricht beschäftigt (vgl. Hägi 2006). Sie bezieht sich explizit auf den Deutsch als Fremdsprache- Unterricht und klammert DaZ mit der Begründung sich auf den gesteuerten Fremdspracherwerb konzentrieren zu wollen, aus (vgl. Hägi 2006: 11).¹¹ Die Ergebnisse lassen sich verkürzt als Kritik an Lehrmaterialien in Bezug auf Plurizentrik zusammenfassen. Außerdem fordert Hägi (2006) plurizentriksensiblere Lehrmaterialien und die Berücksichtigung der Plurizentrik in der Ausbildung (vgl. Hägi 2006: 227ff).

Mit der Wahrnehmung der österreichischen Standardvarietät an ausländischen Universitäten beschäftigt sich Ransmayr (2005). Sie beschreibt die Sprachauffassung der Lehrenden und Studierenden als monozentrisch und unterstreicht, dass Austriazismen von ihnen als solche wahrgenommen werden, Teutonismen jedoch als unmarkiert gelten (vgl. Ransmayr 2005: 373f).

Shafer (2018a) setzt sich mit der rezeptiven Kompetenz von DaF-Lernenden in Bezug auf das Verständnis der Standardvarietäten auseinander und unterstreicht an mehreren Stellen, dass die

¹¹ Inwieweit es hier tatsächlich notwendig ist sich explizit auf DaF zu konzentrieren ist fraglich. Die Argumentationsweise legt nahe, dass DaZ-Unterricht deswegen ausgeklammert wird, da es sich hierbei nicht um gesteuertes Lernen handelt. Dies ist jedoch nur bedingt korrekt, da Deutsch als Zweitsprache meist als Mischform von gesteuerten und ungesteuerten Erwerbskontexten auftritt und viele erwachsene Lernende, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, auch Kurse besuchen, in denen ein gesteuertes Lernen stattfindet (vgl. Rösler 2012: 30). Durch den größeren Kontakt von DaZ-Lernenden zu einer einzigen Standardvarietät der deutschen Sprache, ist jedoch anzunehmen, dass dies ihre Hörverstehenskompetenz auf Dauer beeinflusst.

Standardvarietäten grundsätzlich gleich gut verstanden würden (vgl. Shafer 2018a: 226; Shafer 2019: 112), was das häufig angeführte Argument, Varietäten würden Lernende überfordern (vgl. Hägi 2015: 120) zumindest auf der Ebene des Hörverstehens entkräftet.

In den Beiträgen der Erweiterung des Sammelbandes aus dem Jahr 2013 (vgl. Demmig/ Hägi/ Schweiger 2013), mit dem Titel „Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis“, der 2020 publiziert wurde (vgl. Hägi-Mead/Schweiger 2020: XV) liegt zwar, wie meist, der Fokus auf dem landeskundlichen Aspekt des DACH-Prinzips, jedoch behandelt Shafer (2020) hier die sprachlichen Aspekte. Sie unterstreicht auch die Konkretisierungen des DACH-Prinzips seit 2017 auf den nicht rein landeskundlichen Charakter dieser Sichtweise. Sie ist der Ansicht, dass sich das DACH-Prinzip auch auf sprachliche Aspekte des Unterrichts bezieht, wie es auch in der Konkretisierung der SIG explizit hervorgehoben wird (vgl. Shafer 2020: 93; vgl. Kap. 4.1). In ihrem Beitrag unterstreicht sie, wie bereits 2018, die Notwendigkeit einer Neuausrichtung der Plurizentrik in der Praxis hin zu einem Plurizentrikbegriff im weiteren Sinne (vgl. Shafer 2018a: 36ff; Shafer 2020: 101). Auf diesem Verständnis von Plurizentrik baut auch die vorliegende Arbeit auf, was in Kapitel drei definiert wurde (vgl. Kap. 3).

Neben dem Deutsch als Fremdsprache-Bereich lassen sich in den letzten Jahren auch immer mehr Publikationen zum Thema Varietäten im Unterricht von Deutsch als Erstsprache verzeichnen. De Cillia stellte 2016 fest, dass es kaum Publikationen zum Thema gäbe (vgl. de Cillia 2016: 331), hier ist jedoch eine deutliche Änderung in den letzten Jahren zu beobachten. Im Folgenden werden einige Beispiele präsentiert, die jedoch nicht genauer ausgeführt werden, da der Unterricht von Deutsch als Erstsprache (DaE) nicht der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

Einige Beispiele für das wachsende Forschungsinteresse am Thema Varietätenvielfalt im DaE-Unterricht finden sich im 2019 erschienenen Sammelband „Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven“ (vgl. Ransmayr/ Vasylychenko 2019). Hier schreibt unter anderem Davies (2019) zum Thema Sprachnormen im muttersprachlichen Deutschunterricht oder Abel/ Glaznieks (2019) zu sprachlicher Variation in Schulaufsätzen von Oberstufenschüler_innen (vgl. Abel/ Glaznieks 2019). Im selben Sammelband findet sich auch ein Beitrag von de Cillia (2019) zum Gebrauch von Dialekten und Standard in österreichischen Schulen (vgl. de Cillia 2019). Diese Publikation steht, wie einige andere (vgl. u.a.: Ransmayr/ Fink 2014; de Cillia 2016; Ransmayr/ Fink 2016), in Verbindung mit dem Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“. In diesem Forschungsprojekt wurde untersucht, wie sehr das Konzept der

Plurizentrik im Deutschunterricht in Österreich angekommen ist und welchen Stellenwert die österreichische Standardvarietät im Unterricht einnimmt (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 9ff). Dafür wurden unter anderem Lehr- und Studienpläne sowie Lehrwerke analysiert (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 69) und Befragungen mit Lehrpersonen und Schüler_innen durchgeführt, um so deren Verhältnis zu den deutschen Standardvarietäten zu erfassen. Außerdem wurden Lehrende dazu aufgefordert Texte zu korrigieren, die sowohl Austriazismen als auch Teutonismen enthielten (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 216ff). Die Ergebnisse sind ernüchternd, wird doch die österreichische Standardvarietät weder in Lehrwerken noch im Unterricht thematisiert. Auch in der Lehrer_innenaus- und -fortbildung wird das Thema ausgespart, was zu großen Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen führt (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 223ff). Dies wiederum schlägt sich unter anderem in ihrem Korrekturverhalten nieder (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 217).

Laut de Cillia/ Ransmayr (2019) ist das Plurizentrikkonzept im DaF-/DaZ-Unterricht bereits angekommen und sie betonen nur die fehlenden Daten zum DaE-Unterricht- eine Lücke, die sie, wie soeben beschrieben, mit ihrer Forschung „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ zu schließen versuchen (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 223). In Bezug auf den DaF-/DaZ-Unterricht und sein Verhältnis zur Plurizentrik ist jedoch festzuhalten, dass dies auf den DaF-Unterricht, genauer auf Forschung in Bezug auf den DaF-Unterricht, zutreffen mag, jedoch kaum auf den DaZ-Unterricht, der in den meisten Publikationen zum Thema explizit ausgeklammert wird (vgl. u.a. Hägi 2006; Krumm 2006; Shafer 2018a; Shafer 2019). Wird DaZ erwähnt, geschieht das beinahe ausschließlich in einem Atemzug mit DaF und als Bezeichnung für das Fach DaF/DaZ (vgl. u.a.: de Cillia/ Ransmayr 2019; Krumm 2020). Gilly/ Schrammel-Leber (2019) beziehen sich als eine der wenigen direkt auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache und erwähnen diesen eher in Verbindung mit DaE, wenn sie feststellen, dass es in der Praxis in beiden Bereichen an Sensibilisierung für Plurizentrik und Varietäten mangle. Sie unterstreichen außerdem die Wichtigkeit für diese beiden Unterrichtskontexte. Die Studie von de Cillia/Ransmayr (2019) ist laut Gilly/ Schrammel-Leber die erste, die sich auf systematische Art und Weise damit befasst. Für DaZ führen sie keine vorhandene Forschung zu diesem Thema an (vgl. Gilly/ Schrammel-Leber 2019).

4.3. Plurizentrik und sprachliche Vielfalt in der DaZ-Praxis: Nutzen und Vorteile

Wie soeben ausgeführt, mangelt es an Untersuchungen zum Thema Plurizentrik und DaZ. Die Behandlung von verschiedenen Varietäten auch im Zweitsprachenunterricht ist jedoch ein durchaus relevanter Themenbereich, wie an verschiedenen Stellen in der Forschung betont wird (vgl. Gilly/Schrammel-Leber 2019; Shafer 2020). Dies liegt an der Tatsache, dass es sich dabei um eine sprachliche Realität handelt, die DaZ-Lernende erfahren, da davon auszugehen ist, dass sie in deutschsprachigen Regionen in jedem Fall mit unterschiedlichen Varietäten in Kontakt kommen. Darum ist es durchaus angebracht die Varietätenvielfalt des Deutschen in den Unterricht zu integrieren und auf verschiedenen Ebenen zu thematisieren.

Im Falle von Österreich kann angenommen werden, dass Teutonismen von größter Relevanz sind, da die Lernenden durch Medien (vgl. Glauninger 2015: 37f; Ebner 2019: 35) oder auch einfach im alltäglichen Leben in Österreich damit konfrontiert sind. Dies ist darauf zurückzuführen, dass, wie Glauninger (2015) ausführt, die bundesdeutsche Standardvarietät in Österreich sehr präsent ist (vgl. Glauninger 2015: 38). Hierbei ist jedoch zu befürchten, dass Lernende Teutonismen, vor allem jene, die noch nicht in die österreichische Standardsprache übergegangen sind und die sie eventuell in ihrem Medienkonsum kennenlernen, nicht als solche identifizieren, wenn dies nicht im Unterricht thematisiert wird. Durch die Dominanz des bundesdeutschen Standards in den Medien (vgl. Ebner 2019: 35) ist außerdem anzunehmen, dass Lernende dadurch auf eine größere Korrektheit des bundesdeutschen Standards schließen könnten.

Dies wird zusätzlich durch Lehrwerke unterstützt, die, wie Hägi (2006; 2015) kritisiert, nach wie vor nicht als plurizentriksensibel bezeichnet werden können (vgl. Hägi 2006: 227; Hägi 2015: 113f). Lehrwerke werden zu einem großen Teil in Deutschland entwickelt und auch, wenn das Konzept der Plurizentrik auf theoretischer Ebene schon lange vertreten wird, lässt dessen Umsetzung in Lehrwerken nach wie vor zu wünschen übrig. Viele arbeiten auch heute noch mit klischeehaften Darstellungen, statt die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes adäquat zu berücksichtigen. Auch die Vermischung von standardsprachlichen und nonstandardsprachlichen Varianten stellt ein Problem dar, da so das österreichische, aber auch das schweizerische Standarddeutsch häufig auf eine Art und Weise dargestellt werden, die eine Wahrnehmung dieser als regionale und dialektale Varietäten nahelegt. Dadurch fördern Lehrwerke vielfach bis heute eine Sichtweise, die die bundesdeutsche Standardvarietät als einzig korrekte Ausformung der deutschen Standardsprache anerkennt (vgl. Hägi 2015: 114f).

Demnach muss hier die jeweilige Lehrperson für den Einbezug von Varietäten sorgen, weshalb deren Einfluss auf die Einstellungen und Sichtweisen bezüglich dieses Aspektes der deutschen Sprache von Lernenden als besonders groß bezeichnet werden kann.

Problematisch ist hierbei jedoch, dass für gewöhnlich Plurizentrik in Curricula nicht als fixer Bestandteil integriert ist. Die Studienpläne für DaF, DaZ und DaE berücksichtigen diesen Aspekt kaum (vgl. Hägi 2015: 117). Hier verorten Gilly/ Schrammel-Leber (2019) jedoch deutlich größere Defizite für den DaZ- und DaE-Bereich als für DaF. Sie fordern trotzdem eine ausführlichere Behandlung der Varietätenvielfalt im Bereich DaF und eine Verankerung dieses Themengebietes in der Ausbildung für DaZ- und DaE-Lehrkräfte (vgl. Gilly/ Schrammel-Leber 2019: 70ff). Sie betonen, dass eine große Unsicherheit bezüglich der Einordnung von Varietäten besteht (vgl. Gilly/ Schrammel-Leber 2019: 72), was auch de Cillia/ Ransmayr (2019) für den DaE-Bereich in Österreich bestätigen können (vgl. de Cillia/ Ransmayr 2019: 223ff). Hierbei wäre es jedoch in Bezug auf die Lehrpersonen wichtig, diese in der Ausbildung auf die sprachliche Vielfalt des Deutschen zu sensibilisieren, da so auch Phänomene, wie der Diskriminierung von DaF-Lehrkräften, die die österreichische oder schweizerische Standardvarietät sprechen, entgegengewirkt werden könnte (vgl. Gilly/ Schrammel-Leber 2019: 71).

Grundsätzlich bringt der Einbezug von Plurizentrik in den Unterricht viele Vorteile für die Lernenden mit sich, die nun kurz erläutert werden. Laut dem Arbeitsbericht der SIG (2017) sollte vor allem im Bereich der Rezeption Varietäten berücksichtigt werden und kann auf diesen beschränkt in den Unterricht einfließen. Der Fokus liegt hier auf Standardvarietäten, wobei im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden auch andere Varietäten, wie beispielsweise regionale Standards, aufgegriffen werden können. Hierbei sollte auch darauf geachtet werden, den Lernenden deutlich zu machen, dass es sich hier immer um konstruierte Modelle handelt (vgl. Arbeitsgruppe SIG 2017: 13).

Die Beschreibungen der SIG beziehen sich auf den DaF-Unterricht, was jedoch nicht bedeutet, dass Varietäten nicht auch im DaZ-Unterricht berücksichtigt werden sollten (vgl. Gilly/ Schrammel-Leber 2019: 70). Die Vorteile für Lernende würden hier wohl ähnlich aussehen, jedoch könnte überlegt werden, einige Ausführungen für den DaZ-Unterricht leicht abzuwandeln. Beispielsweise ist es im DaZ-Unterricht sicherlich von Vorteil, den Einbezug der Varietätenvielfalt nicht auf den rezeptiven Bereich zu beschränken. Da sich DaZ-Lernende für gewöhnlich in einem deutschsprachigen Land aufhalten, ist davon auszugehen, dass sie auch produktive Fähigkeiten in der jeweiligen Standardvarietät, aber in weiterer Folge, je nach

Region, auch dialektal gefärbte Umgangssprache und Dialekt benötigen. Demnach könnte hier über eine Aufhebung der Beschränkung des sprachlichen DACH-Konzepts auf den rezeptiven Bereich nachgedacht werden. Das wird auch in den Ausführungen der SIG angedeutet, jedoch wird ebenso betont, dass es hier noch Unklarheiten in Bezug darauf gibt, ab welchem Sprachniveau in welchen Bereichen und Lernkontexten produktive Fähigkeiten in den Unterricht einbezogen werden sollten (vgl. Arbeitsgruppe SIG 2017: 13).

Für den DaF-Bereich wird die Sinnhaftigkeit der Thematisierung von verschiedenen Varietäten im Unterricht unter anderem im Bereich der Vorentlastung beschrieben, da durch den Kontakt mit Varietäten Lernende auf die sprachliche Realität in den deutschsprachigen Ländern und Regionen vorbereitet werden. So kann der Sprachchock verringert werden, wenn DaF-Lernende tatsächlich in ein deutschsprachiges Gebiet reisen (vgl. Arbeitsgruppe SIG 2017: 13).

Dies trifft auf den DaZ-Unterricht selbstverständlich nicht in derselben Art und Weise zu, da sich die Lernenden für gewöhnlich bereits in einem deutschsprachigen Land oder einer deutschsprachigen Region aufhalten. Hier könnte demnach die Thematisierung von Varietäten im Unterricht die Lebensrealität der Lernenden erleichtern. Es kann hier auf Sprachformen, die den Lernenden im Alltag begegnen, eingegangen werden und so auch vergleichend mit anderen Varietäten des Deutschen gearbeitet werden.

Ein Aspekt, der sowohl auf den DaF- als auch den DaZ-Unterricht gleichermaßen zutrifft, ist der Ausbau von meta-sprachlichem und soziolinguistischem Wissen durch die Behandlung der Varietätenvielfalt des Deutschen im Unterricht. Dies stellt auch einen Teil der Language Awareness¹² dar (vgl. Arbeitsgruppe SIG 2017: 13).

Neben all diesen positiven Aspekten, die bereits die Relevanz von Plurizentrik im DaZ-Unterricht ausreichend untermauern, ist noch ein weiterer Aspekt zu erwähnen. Häufig ist es im DaZ-Unterricht nicht einfach die Erstsprachen der Lernenden miteinzubeziehen. Dies wäre jedoch auf verschiedensten Ebenen hilfreich und förderlich und in den letzten Jahren wurden mehr und mehr Stimmen laut, die den Einsatz der Erstsprache im Unterricht propagieren und dessen Vorteile hervorheben (vgl. u.a.: Königs 2000; Butzkamm 2002; Butzkamm 2009; Kučič 2013; Königs 2015). Die Schwierigkeit im DaZ-Unterricht liegt vor allem darin begründet, dass

¹² Die Language Awareness, auf Deutsch auch Sprachbewusstsein oder Sprachbewusstheit (vgl. Gnutzmann 2013: 115), ist ein Konzept, das die Auseinandersetzung mit der Funktionsweise von Sprache auf verschiedenen Ebenen bezeichnet (vgl. Association for Language Awareness 2018). Es geht hierbei vor allem um explizites Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachenlernen (vgl. Gnutzmann 2013: 115). Hier ist offensichtlich, dass diese Bereiche durch die Auseinandersetzung mit Varietäten gefördert werden können.

es sich für gewöhnlich um erstsprachlich sehr heterogene Gruppen handelt. Das Konzept der Plurizentrik bietet hier eine Möglichkeit die Erstsprachen miteinzubeziehen, auch wenn die Lehrperson diese nicht beherrscht. Aufgrund der Vielzahl an plurizentrischen Sprachen ist davon auszugehen, dass viele der Lernenden selbst eine plurizentrische Sprache sprechen oder zumindest eine plurizentrische Sprache, wie beispielsweise Englisch (vgl. Muhr 2015: 31ff), beherrschen. Demnach kann angenommen werden, dass es sich bei Plurizentrik für die Lernenden um ein zumindest implizit bekanntes Thema handelt, bei dem an Vorwissen angeknüpft werden kann.

5. Empirische Untersuchung

In den folgenden Kapiteln wird die Vorgehensweise bei der empirischen Untersuchung dargestellt. Zunächst wird in Kapitel 5.1 die Zielsetzung konkretisiert, um in 5.2 die zu beantwortenden Fragestellungen zu erläutern. Kapitel 5.3. widmet sich der Datenerhebung und umfasst die Beschreibung qualitativer Leitfadeninterviews, die die Erhebungsmethode darstellen, den Interviewleitfaden, der für die Interviews verwendet wird, die Durchführung der Befragungen und die Erklärung der Transkriptionsmethode. Außerdem werden der Feldzugang und die Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner_innen vorgestellt. In Kapitel 5.3.5 wird auf die Volkshochschule und die Gründe für die Auswahl dieser Bildungseinrichtung eingegangen.

5.1. Zielsetzung

Obwohl in den letzten Jahren in der Forschung ein Fokus auf Varietäten und Deutschunterricht gelegt wurde, wurde dabei bisher der Unterricht von Deutsch als Zweitsprache weitgehend außer Acht gelassen (vgl. Gilly/ Schrammel-Leber 2019). Die aktuellen Studien beziehen sich vorrangig auf DaF oder DaE (vgl. u.a. Hägi 2006; Ransmayr 2005; Shafer 2018a; de Cillia/Ransmayr 2019). Die Notwendigkeit für den Einbezug von verschiedenen Standardvarietäten auch im DaZ-Bereich wurde in Kapitel 4.3 erläutert. Man muss sich jedoch bewusst sein, dass die Forderungen von fachlicher Seite nicht zwingend auch in der Unterrichtsrealität umgesetzt werden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews die Tendenzen in der Praxis in Bezug auf die Berücksichtigung von Standardvarietäten im DaZ-

Unterricht aufzuzeigen. Da für die Gestaltung des Unterrichts die Lehrpersonen verantwortlich sind, fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf deren Einstellungen, Meinungen und Beschreibungen des eigenen Unterrichts. Durch die Befragung von Lehrkräften sollen Grundtendenzen ausgemacht werden, was wiederum dazu beitragen kann, festzustellen, ob Plurizentrik berücksichtigt wird oder nicht. In weiterer Folge kann dies Aufschluss darüber geben, wo in Aus- und Weiterbildung und auch in institutionellen Rahmenbedingungen eventuell Anpassungen notwendig wären, um Standardvarietäten in den Unterricht zu integrieren.

Die befragten Lehrkräfte setzen sich aus zwei Gruppen zusammen. Es handelt sich dabei um eine Gruppe aus Wien und eine aus Berlin. Die Erkenntnisse aus den Interviews beider Gruppen werden zuerst einzeln analysiert und in weiterer Folge verglichen. Dies dient dazu, festzustellen, ob es Unterschiede zwischen Lehrkräften gibt, die sich auf die Dominanzverhältnisse zwischen den Standardvarietäten zurückführen lassen. Es wird der Hauptfokus auf die jeweils andere Standardvarietät gelegt, wobei auch die Standardvarietät, die in der jeweiligen Stadt vorherrschend ist, berücksichtigt wird.

5.2. Fragestellungen

Aus diesen Überlegungen lassen sich konkrete Fragestellungen formulieren, die durch die Befragungen beantwortet werden sollen.

Die Forschungsfrage lautet demnach:

Wie bewerten DaZ-Lehrpersonen an Volkshochschulen in Wien und Berlin die Wichtigkeit der Behandlung des plurizentrischen Charakters der deutschen Sprache in ihrem Unterricht in konkretem Bezug auf die jeweils andere Standardvarietät?

Aus dieser Forschungsfrage ergeben sich weitere Unterfragen:

Wie kann das Bewusstsein der Lehrpersonen in Bezug auf Plurizentrik und Standardvarietäten beschrieben werden?

Wie bewerten Lehrpersonen die Standardvarietäten des Deutschen in Bezug auf Korrektheit und Nützlichkeit für ihre Lernenden? Bestehen Vorurteile und Falschannahmen und wenn ja, welche? Worauf könnten diese zurückgeführt werden?

Wieviel Beachtung schenken sie den Besonderheiten der eigenen Standardvarietät und wie thematisieren sie diese?

Wie wird die österreichische Standardvarietät von deutschen Lehrkräften bewertet und in den Unterricht einbezogen bzw. wie wird die bundesdeutsche Standardvarietät von österreichischen Lehrkräften bewertet und in den Unterricht einbezogen?

Es geht demnach unter anderem darum, herauszufinden, ob die Lehrpersonen eher mono- oder plurizentrische Sichtweisen vertreten und wie sich dies in ihrem Unterricht niederschlägt. Über die Verbreitung der Sichtweisen lassen sich keine Annahmen aus der Theorie ableiten. Jedoch ist es möglich, dass Lehrpersonen an Volkshochschulen in Wien eher dazu bereit sind, auf die bundesdeutsche Standardvarietät einzugehen. Diese Annahme stützt sich auf die Tatsache, dass die bundesdeutsche Standardvarietät schon aufgrund der Benutzung von Lehrwerken, die diese Varietät in den Fokus nehmen, eher im Unterricht vertreten ist (vgl. Hägi 2006). Hägi (2006) unterstreicht auch, dass Sprecher_innen der österreichischen Standardvarietät davon ausgehen, die norddeutsche Varietät wäre die bundesdeutsche Standardvarietät und diese wiederum die einzig korrekte (vgl. Hägi 2006: 19f). Außerdem belegte die Studie von de Cillia/ Ransmayr (2019) die Unwissenheit über die eigene Standardvarietät bei Lehrpersonen im DaE-Unterricht (vgl. de Cillia/ Ransmayr 2019: 30). Dies wird daher auch für DaZ-Lehrpersonen angenommen.

Umgekehrt zeigt die Theorie die Tendenz von Sprecher_innen der bundesdeutschen Standardvarietät diese als einzig richtige wahrzunehmen. Andere Standardvarietäten werden häufig nicht als diese akzeptiert, sondern für Dialekte gehalten (Ammon/Bickel/Lenz 2016: LII-LIV). Es wird daher angenommen, dass sollte sich kein ausgeprägtes Plurizentriktbewusstsein bei den Lehrkräften an Volkshochschulen in Berlin abzeichnen, dies unter anderem darauf zurückzuführen sein könnte. Grundsätzlich kann jedoch angenommen werden, dass die befragten Lehrpersonen beider Gruppen wenig Wissen über Plurizentrik allgemein haben, was die Behandlung Standardvarietäten im Unterricht nahezu unmöglich macht.

5.3. Datenerhebung

Es sollen nun die Datenerhebungsmethode und die Vorgehensweise beschrieben werden, um genau nachvollziehen zu können, wie die Untersuchung aufgebaut ist und wie sie zu ihren Ergebnissen kommt. Dafür wird zuerst die Erhebungsmethode beschrieben, wobei es sich hier um qualitative Leitfadeninterviews handelt. Es wird besonderes Augenmerk auf die

Begründung der Auswahl sowie den Aufbau und Ablauf gelegt. Es wird unter 5.3.2 der Interviewleitfaden, der für die Durchführung der Interviews verwendet wurde, vorgestellt. Danach wird unter 5.3.3 auf die Durchführung eingegangen, bevor unter 5.3.4 die Transkription beschrieben und die Auswahl der Transkriptionsmethode begründet wird. 5.3.5 widmet sich den Interviewpartner_innen. Es werden sowohl der Feldzugang als auch die Auswahlkriterien für die Interviewpartner_innen beschrieben. Die detaillierte Präsentation der Gruppen bzw. Interviewpartner_innen erfolgt jedoch erst im Rahmen der Datenanalyse in Kapitel sechs. In Kapitel 5.3.6 wird auf die Institution Volkshochschule eingegangen.

5.3.1. Erhebungsmethode: Leitfadeninterviews

Um die Fragestellungen beantworten zu können, wurde eine Vorgehensweise gewählt, die sich zur Erhebung von Meinungen, Einstellungen und subjektiven Motiven eignet. Da es darum geht, diese subjektiven Sichtweisen von Individuen zu verstehen, wird qualitativ vorgegangen. Das liegt daran, dass qualitative Forschung das Verstehen als Erkenntnisziel zu Grunde liegt und das Individuum in den Mittelpunkt stellt. Es darf hierbei jedoch nicht vergessen werden, dass individuelle Einstellungen gesellschaftlich bedingt sind (vgl. Misoch 2019: 25), weswegen bereits ausgeführte allgemeine Beschreibungen zu Meinungen und Einstellungen bezüglich der Standardvarietäten möglicherweise Auswirkungen auf die Sichtweise von einzelnen Personen haben, was sich wiederum in den Interviews widerspiegeln könnte (vgl. Kap. 3.1.1, 3.1.2, 3.2).

Zu beachten ist hier der Grad der Offenheit der Fragen. Werden offene Fragen gestellt, meist W-Fragen, gibt es keine vorgefertigten Antwortkategorien (vgl. Daase 2014: 103), wie etwa bei Fragebögen (vgl. Lamnek 2010: 313). Das bedeutet, dass die Befragten frei und in eigenen Worten antworten (vgl. Strübing, 2018: 90), wodurch diese selbst entscheiden, worauf sie den Fokus bei ihrer Antwort legen. Anders verhält es sich mit geschlossenen Fragen, bei denen aus Antwortkategorien ausgewählt werden muss. Hier besteht jedoch immer die Gefahr, dass sich Befragte mit keiner der Antwortmöglichkeiten identifizieren können. Sie wählen demnach eventuell Antworten aus, die nicht oder nur teilweise ihrer Meinung entsprechen (vgl. Daase 2014: 104). Deswegen eignen sich geschlossene Fragen mit Antwortkategorien nicht zur Beantwortung der in der vorliegenden Arbeit gestellten Fragen. Die Einstellungen sollen möglichst genau und nachvollziehbar erhoben und in weiterer Folge analysiert werden, weswegen den Befragten genügend Raum für eigene Ausführungen zugestanden werden muss.

Aber nicht nur der Grad der Offenheit, sondern auch die Interviewform kann Auswirkungen auf die Ergebnisse haben, wobei jedoch festgehalten werden muss, dass verschiedene Arten von Interviews nicht immer eindeutig voneinander zu trennen sind (vgl. Daase et al. 2014: 110). Dies fällt auch bei unterschiedlichen Publikationen zum Thema auf, die nicht alle dieselben Arten von qualitativen Interviews nennen (vgl. Strübing 2018; Daase 2014; Lamnek 2010). Laut Lamnek (2010) wird häufig ein und derselbe Begriff für unterschiedliche Arten von Interviews verwendet, was neben dem Auftreten von Mischformen die Abgrenzung zusätzlich erschwert (vgl. Lamnek 2010: 326). Aus diesem Grund wird hier auf die Präsentation einzelner Interviewformen verzichtet. Es soll dennoch erläutert werden, warum die Auswahl auf das semistrukturierte Interview fiel.

Das semistrukturierte Interview, das die am meisten verwendete Interviewform in der angewandten Sprachwissenschaft darstellt, lässt viel Raum für die Ausführungen der Interviewpartner_innen und verhindert durch den Leitfaden aber trotzdem ein mögliches weites Abschweifen, da dieser die Richtung vorgibt (vgl. Daase 2014: 111). Der Leitfaden dient als Erinnerungshilfe und enthält alle wichtigen Themen, die jedoch nicht unbedingt alle als konkrete Fragen ausformuliert sein müssen. Er ist keinesfalls restriktiv, garantiert jedoch, dass die besonders relevanten Fragen in allen Interviews behandelt werden (vgl. Strübing 2018: 103). Wie der Leitfaden konzipiert ist, wird in Kapitel 5.3.2 genauer ausgeführt. Das semistrukturierte Leitfadeninterview ist demnach besonders gut geeignet, um die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zu beantworten, da es hier möglich ist, sowohl Fragen zu stellen als auch Erzählaufforderungen zu formulieren, die dazu beitragen können, einen tieferen Einblick in die Einstellungen der Lehrpersonen zu bekommen. Dadurch kann nachvollzogen werden, auf welchen Annahmen, Erfahrungen und Meinungen positive oder negative Einstellungen gegenüber sprachlicher Variation und Plurizentrik im DaZ-Unterricht basieren. Bei negativen Einstellungen können so auch Tendenzen gesehen werden und festgestellt, worin diese begründet sind, was wiederum dazu beitragen könnte, auszumachen, was die Lehrpersonen bräuchten, um Plurizentrik im Unterricht zu behandeln.

5.3.2. Der Interviewleitfaden

Der Leitfaden ist das zentrale Element bei qualitativen Interviews. Er dient vorrangig der Strukturierung des Kommunikationsprozesses und wird in halbstrukturierten Interviewformen verwendet. Er hilft bei der Fokussierung auf relevante Themen, die in jedem Fall Teil des

Interviews sein müssen. Die Fragen sollten offen formuliert sein, um Raum für den/die Interviewte_n zu lassen, freier zu antworten und einen eigenen Fokus zu setzen. Die Hauptfunktion des Leitfadens ist die inhaltliche Steuerung, die wiederum die Vergleichbarkeit der Daten garantiert (vgl. Misoch 2019: 65f). Die Fragenabfolge sollte dabei einem möglichen Gesprächsablauf entsprechen und dort, wo ausführliche Antworten mit Beschreibungen erwartet werden, sollten eher Erzählaufforderungen als Fragen formuliert werden (vgl. Strübing 2018: 103). Das semistrukturierte Interview wird vorrangig für Fragestellungen gebraucht, die Phänomene behandeln, zu denen bereits ein Überblick besteht, der erlaubt konkrete Fragen zu stellen (vgl. Daase 2014: 111). In der vorliegenden Arbeit wurde dieser Überblick in Kapitel zwei bis vier gegeben. Diese Ausführungen zu sprachlicher Variation und Plurizentrik dienen als Basis für die im Leitfaden gestellten Fragen.

Der Leitfaden besteht aus unterschiedlichen Phasen, die verschiedene Zwecke erfüllen. Die Informationsphase dient dazu, den/die Interviewte_n über die Zielsetzung und den Umgang mit den erhobenen Daten zu informieren. In diesem Rahmen wird auch die Einverständniserklärung unterzeichnet. Darauf folgt die Warm-Up Phase, welche dem Zweck der Auflockerung dient. Den Interviewpartner_innen soll hier die Angst vor vermeintlich falschen Antworten genommen werden und sie bekommen die Möglichkeit sich an die unbekannte Situation zu gewöhnen. Ist eine angenehme Atmosphäre geschaffen, kann mit der Hauptphase begonnen werden, in der die relevanten Themen behandelt werden. Die letzte Phase bildet die Abschlussphase, in der die Befragten die Möglichkeit haben Themen anzusprechen, die ihnen wichtig erscheinen und im Interview noch nicht erwähnt wurden (vgl. Misoch 2019: 68f). Der vorliegende Interviewleitfaden hält sich an diese Einteilung und wird je nachdem, ob es sich bei der interviewten Person um eine Lehrkraft aus Deutschland oder Österreich handelt, teilweise angepasst. Bei dem hier präsentierten Leitfaden, vor allem bei dem Punkt *Einstieg*, handelt es sich um ein Beispiel. Dieser Einstieg wird je nach Person und Situation variiert und keinesfalls in dieser Form abgelesen.

Einstieg:

In etwa: Herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben, um mir dieses Interview zu geben. Es geht dabei vorrangig um die Berücksichtigung von Varietäten in Ihrem DaZ-Unterricht. Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie mir Ihre Meinung schildern könnten. Es geht also nicht um richtige oder falsche Antworten, sondern um Ihre ganz persönlichen Überzeugungen

und die Gründe dafür. Außerdem interessieren mich in Bezug darauf auch die Unterrichtsgestaltung, die Wünsche der Lernenden, das Lehrbuch etc., aber dazu kommen wir noch genauer. Zuerst würde ich Sie bitten die Einverständniserklärung zu unterschreiben, mit der Sie mir erlauben das Gespräch aufzuzeichnen und zur Analyse weiterzuverwenden. Es werden natürlich alle persönlichen Daten anonymisiert.

Warm-up:

- Was für eine Ausbildung haben Sie gemacht? An welcher Bildungseinrichtung? In welchem Land?
- Seit wann unterrichten Sie an der VHS?
- Wie viele Kurse leiten Sie momentan bzw. normalerweise durchschnittlich?
- Welche Niveaus unterrichten Sie?

Hauptteil:

1. Eigene Sprachverwendung

- Welche Sprachen sprechen Sie selbst?
- Sprechen Sie Dialekte? Wenn ja, welche?
- Welche Sprachen sprechen Sie am häufigsten in Ihrem Alltag? Sprechen Sie im Alltag Dialekte? In welchen Situationen?

2. Allgemeine Meinung zu sprachlicher Variation

- Gibt es ein richtiges Standarddeutsch/Hochdeutsch Ihrer Meinung nach? Wenn ja, welches/ wie sieht das aus?
- Sollten Dialekte in den DaZ- Unterricht miteinbezogen werden?
- Für Wien: Sollte auch die bundesdeutsche Standardvarietät im DaZ-Unterricht in Österreich behandelt werden? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?
- Für Berlin: Sollte auch die österreichische Standardvarietät im DaZ-Unterricht in Deutschland behandelt werden? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?
- Für Wien: Brauchen Lernende in Österreich eine andere „Sprache“ als DaZ-Lernende in Deutschland?
- Für Berlin: Brauchen Lernende in Deutschland eine andere „Sprache“ als DaZ-Lernende in Österreich?

3. Sprachliche Variation und Sprachgebrauch im Unterricht

- Wie würden Sie ihren Sprachgebrauch im Unterricht beschreiben?
- Welche Bereiche von sprachlicher Variation behandeln Sie im Unterricht? Z.B.: Vokabular, grammatikalische Besonderheiten...
- Was sollten Lernende über sprachliche Variation wissen? Zum Beispiel über die österreichische oder die bundesdeutsche Standardvarietät, Dialekte...
- Mit welchem Buch arbeiten Sie? Gibt es ein kurstragendes Lehrwerk?
- Werden in dem Lehrwerk alle deutschsprachigen Länder berücksichtigt?
- Wenn ja, wie? Wie finden Sie das?
- Versuchen Sie selbst alle deutschsprachigen Länder miteinzubeziehen? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?
- Interessieren ihre Lernenden auch andere deutschsprachige Länder (Für Wien: Deutschland und die Schweiz; für Berlin: Österreich und die Schweiz)?
- Für Wien: Versuchen Sie bewusst österreichische bzw. deutsche Besonderheiten auf sprachlicher Ebene in den Unterricht miteinzubeziehen? Bitte beschreiben Sie wie und welche!
- Für Berlin: Versuchen Sie bewusst bundesdeutsche Besonderheiten auf sprachlicher Ebene in den Unterricht miteinzubeziehen? Bitte beschreiben Sie wie und welche!
- Für Wien: Wie gehen Sie damit um, wenn in Ihrem Lehrbuch Themen, Beispiele oder sprachliche Phänomene aus Deutschland behandelt werden?
- Für Berlin: Wie gehen Sie damit um, wenn in Ihrem Lehrbuch Themen, Beispiele oder sprachliche Phänomene aus Österreich behandelt werden?

Ausklang:

Vielen Dank, das war sehr hilfreich und hat mir einen guten Überblick gegeben. Von meiner Seite aus wären wir jetzt am Ende angekommen. Gibt es noch etwas, was Ihnen wichtig ist und sie noch ergänzen möchten?

Je nach Wissensstand der Personen wird die Terminologie angepasst. Da, wie bereits beschrieben, sprachliche Variation in der Ausbildung kaum thematisiert wird (vgl. Gilly/Schrammel-Leber 2019: 70ff), ist davon auszugehen, dass viele Lehrkräfte mit Begriffen wie *Standardvarietät* nicht vertraut sind, weswegen diese im Laufe der Interviews teilweise ersetzt werden. In der Analyse soll jedoch die begriffliche Eindeutigkeit, soweit möglich, hergestellt werden.

5.3.3. Die Durchführung

Der Leitfaden stellt einen Orientierungsrahmen für das Interview dar. Damit dieses jedoch die gewünschten Daten liefert, sind die Durchführung und dazugehörige Vorüberlegungen von besonderer Bedeutung. Strübing (2018) betont die Wichtigkeit einer „kompetenten Gesprächsführung“ und einer „vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre“ (vgl. Strübing 2018: 103). Im Rahmen dieser kompetenten Gesprächsführung ist auch zu beachten, nicht zu starr dem Leitfaden zu folgen, da es in diesem Fall passieren kann, dass wichtige Informationen, die der/die Befragte selbst einbringen möchte, keinen Platz haben (vgl. Strübing 2018: 105).

Ein weiterer Punkt betrifft den Ort des Interviews, der laut Misoch (2019) großen Einfluss auf die Qualität der Daten hat. Es sollte sich dabei im besten Fall um einen Ort handeln, der der befragten Person nicht fremd ist und an dem sie sich wohl fühlt (vgl. Misoch 2019: 222). Im Falle der vorliegenden Arbeit stellt sich die Frage des Ortes nicht, da eine Spezialform des Interviews gewählt werden muss. Aufgrund der Covid-19 Pandemie und den damit in Zusammenhang stehenden Kontaktbeschränkungen zum Zeitpunkt der Erhebung muss auf audiovisuelle Online-Kommunikation zurückgegriffen werden. Sowohl die Interviewerin als auch der/die Befragte können den Ort selbst wählen und haben so die Möglichkeit an einem für sie angenehmen Ort das Interview zu führen. Dies ist nur einer der Vorteile, die Onlineinterviews mit sich bringen (vgl. Misoch 2019: 181). Laut Misoch (2019) zeigt sich grundsätzlich eine höhere Teilnahmebereitschaft, wird das Interview über Skype oder ähnliche Onlinedienste durchgeführt. Auch fällt der soziale Druck auf die befragten Personen geringer aus, da der/die Interviewer_in nicht physisch anwesend ist (vgl. Misoch 2019: 179f).

5.3.4. Die Transkription

Nach der Durchführung der Interviews werden diese vollständig transkribiert. Hierbei handelt es sich um einen besonders wichtigen Schritt für die weitere Datenanalyse.

Die Transkription darf nicht als reines Abtippen verstanden werden (vgl. Strübing 2018: 118), sondern ist vielmehr der Versuch der Darstellung einer komplexen Situation, die sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. Es muss jedoch bewusst sein, dass es sich in jedem Fall um eine Reduktion der Komplexität der Daten handelt (vgl. Misoch 2019: 263). Hierbei muss wohlüberlegt eine Auswahl getroffen werden, die es erlaubt, aus dem Transkript alle für die Analyse relevanten Teilbereiche abzulesen (vgl. Misoch 2019: 264). Relevant sind

hier in jedem Fall Sprecher_innenwechsel, Pausen und nichtsprachliche Interaktionen, die klar im Transkript festgehalten werden müssen (vgl. Strübing 2018: 119). Von großer Wichtigkeit sind hier auch paraverbale Elemente, deren Darstellung die Vermeidung von Fehlinterpretationen der Aussagen garantiert. Alle weiteren Entscheidungen sind abhängig von der Fragestellung und Zielsetzung zu treffen (vgl. Misoch 2019: 264f). Eine dieser Entscheidungen betrifft die Verschriftlichung der sprachlichen Elemente. Diesen Teilbereich beschreibt Strübing (2018) wie folgt:

Geht es um eine vergleichend angelegte deskriptive Darstellung von Informationen, so reicht meist eine fast reine Abschrift, und es spricht auch wenig dagegen, dass z.B. Dialekteinfärbungen und Akzente „geglättet“, d.h. in Hochsprache übersetzt werden. Dagegen sind für konversationsanalytische, soziologische oder gar für linguistische Analyse die Anforderungen ungleich höher. (Strübing 2018: 118)

Misoch (2019) unterscheidet vier verschiedene Arten der Transkription in Bezug auf die sprachliche Darstellung. Sie führt Transkription nach Standardorthografie, Transkription mit literarischer Umschrift, Eye Dialekt und Transkription nach dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem an. Mit Transkription nach Standardorthografie ist das gemeint, was auch Strübing (2018) beschreibt (vgl. Strübing 2018: 118). Hierbei wird die Schreibweise der Aussagen an die Orthografie angepasst, wodurch nonstandardsprachliche Äußerungen in die jeweilige Standardvarietät umgewandelt werden. Bei der literarischen Umschrift werden nonstandardsprachliche, also dialektale und umgangssprachliche Färbungen auch dementsprechend verschriftlicht. Bei Eye Dialect handelt es sich um ein System, das noch genauer auf die gesprochene Sprache eingeht und auch nonstandardsprachliche Aussagen phonetisch darstellt. Das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem wird zur Analyse sprachlicher Interaktion genutzt und legt daher einen anderen Fokus als inhaltsorientierte Transkriptionssysteme (vgl. Misoch 2019: 266ff).

Da das Ziel der vorliegenden Arbeit keine linguistische Analyse ist, wird auf die genaue Transkription von dialektalen Färbungen verzichtet und es werden die Aussagen in der jeweiligen Standardvarietät nach Standardorthografie verschriftlicht, um eine einfachere Lesbarkeit zu garantieren. Es ist für die Analyse dennoch interessant, in welcher Varietät die Lehrpersonen im Interview sprechen, da dies eventuell ihre Aussagen in Bezug auf sprachliche Variation unterstreicht beziehungsweise zu ihnen konträr zu betrachten ist.

Demnach werden alle Interviews vollständig nach Standardorthografie transkribiert. Sollten Lehrpersonen in den Interviews Beispiele aus Nonstandardvarietäten anführen, werden diese nach literarischer Umschrift transkribiert.

Um die Transkription zu erleichtern gibt es eine Vielzahl an Software. Diese bietet für gewöhnlich die Möglichkeit die Abspielgeschwindigkeit zu verlangsamen, automatische Zeitmarker zu setzen und Sprecher_innenwechsel automatisch zu markieren (vgl. Dresing/Pehl 2020: 848). Für die Transkription in der vorliegenden Arbeit wird das Programm *easy transkript* verwendet, welches kostenlos zum Download zur Verfügung steht und alle für die Zwecke der Untersuchung notwendigen Einstellungen bietet.

5.3.5. Feldzugang und Auswahl der Interviewpartner_innen

Für den Zugang zum Feld gibt es verschiedene Möglichkeiten. Eine bildet den Feldzugang mithilfe von *Gatekeepern*, also Personen, die aufgrund ihrer Position mögliche Interviewpartner_innen kennen und Kontakt zwischen Interviewer_in und Befragten herstellen können. *Gatekeeper* sind beispielsweise Personen in Leitungspositionen oder Lehrpersonen, wenn Schüler_innen befragt werden sollen (vgl. Misoch 2019: 201). Auch über Flyer oder ähnliche Bekanntmachungen können potenzielle Interviewpartner_innen in diesem Fall sogenannte Selbstmelder_innen gewonnen werden (vgl. Lamnek 2010: 351f). Eine weitere Möglichkeit stellt das Schneeballsystem dar. Hier werden Personen, die an der Untersuchung teilnehmen, ersucht weitere Personen anzuführen, die ebenfalls die Kriterien erfüllen, um befragt zu werden (vgl. Schreier 2020: 28). Ein Beispiel wären DaZ-Lehrpersonen, die gebeten werden, Kolleg_innen zu nennen, die dieselben Voraussetzungen wie sie selbst erfüllen. Diese Voraussetzungen sind jeweils von der Forschungsfrage abhängig.

Die Befragten für die Interviews der vorliegenden Arbeit wurden auf unterschiedlichen Wegen ausfindig gemacht. Die Lehrpersonen der VHS Wien durch eine Anfrage in einer Facebook-Gruppe und über das Schneeballsystem, die Lehrpersonen der VHS Berlin durch Gatekeeper. Die Gatekeeper stellten in diesem Fall die Leiter_innen der Volkshochschulen dar, die per E-Mail kontaktiert wurden.

Die einzelnen Interviewpartner_innen werden im Rahmen der Analyse in Kapitel sieben noch genauer vorgestellt, da teilweise Informationen zu den Personen erst aus den Interviews hervorgehen.

5.3.6. Die Volkshochschule

Die Interviews werden mit Lehrpersonen, die an Volkshochschulen (VHS) tätig sind, geführt. Diese Institution wurde aus verschiedenen Gründen ausgewählt, die hier nun kurz beschrieben werden. Es wird auf eine umfassende Beschreibung der Volkshochschule als Institution verzichtet und nur auf die für die Untersuchung relevanten Punkte Bezug genommen.

Die Volkshochschule versteht sich als Bildungseinrichtung, die für alle Menschen unabhängig von Herkunft, Alter oder Bildungsabschlüssen offen ist. Sie vertritt das Konzept des lebenslangen Lernens auf verschiedenen Ebenen und ist eine Erwachsenenbildungseinrichtung, die europäisch und international ausgerichtet und in verschiedenen Ländern vertreten ist (vgl. Süssmuth/ Eisfeld 2018: 764). Demnach existieren sowohl in Österreich als auch in Deutschland Volkshochschulen, die unter dem Verband Österreichischer Volkshochschulen (vgl. Verband Österreichischer Volkshochschulen o.J.) beziehungsweise dem Deutschen Volkshochschul-Verband zusammengefasst sind (vgl. Süssmuth/Eisfeld 2018: 781).

Die Volkshochschule versteht sich als offene und demokratische Einrichtung (vgl. Verband Österreichischer Volkshochschulen o.J.; Süssmuth/Eisfeld 2018: 768), die eine Vielzahl an unterschiedlichen Kursen und Veranstaltungen anbietet (vgl. Süssmuth/Eisfeld 2018: 772). Bei der Beschreibung des Leitbildes unter dem Punkt Werte findet sich auf der Internetseite des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen folgende Beschreibung:

Die Aufbereitung unserer Tätigkeiten und Themenstellungen erfolgt kritisch, reflektiert, differenziert und wertschätzend. Wir orientieren uns am aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung und bereiten diese entsprechend für unsere AuftraggeberInnen auf. Wir sind sehr bemüht, die Vielfältigkeit unserer Projekte und Aufgaben in einem offenen, kreativen und vernetzten Arbeitsumfeld und vor internationalem und wissenschaftlichem Hintergrund zu gewährleisten und kontinuierlich zu verbessern. Wichtig sind uns ein offenes Arbeitsklima sowie ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen den KollegInnen, wodurch die erfolgreiche interne und externe Kommunikation und das gemeinsame Arbeiten gesichert werden. (Verband Österreichischer Volkshochschulen o.J.)

Durch dieses Selbstverständnis kann davon ausgegangen werden, dass eine Bildungseinrichtung wie die Volkshochschule auch Wert darauf legt, sprachliche Vielfalt in ihren Kursen zu behandeln. Es wird daher angenommen, dass eher Offenheit für die Behandlung der Plurizentrik des Deutschen in DaZ-Kursen gegeben ist.

Dadurch, dass es sich bei den deutschen und österreichischen Volkshochschulen um sehr ähnliche Organisationen mit vergleichbaren Wertvorstellungen und Grundsätzen handelt, wird

davon ausgegangen, dass eine bessere Vergleichbarkeit gegeben ist als bei anderen Sprachlehrinstituten, die nicht in beiden Ländern vertreten sind und daher auch unterschiedliche Wertvorstellungen haben.

6. Datenanalyse

Nach der Interviewführung und Transkription werden die gewonnenen Daten analysiert. Dies geschieht mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Es soll nun die Vorgehensweise bei der Datenanalyse erläutert werden. Zunächst wird unter 6.1 der allgemeine Ablauf dargestellt. Kapitel 6.2 befasst sich mit den Kategorien, die das zentrale Instrument der Analyse darstellen (vgl. Kuckartz 2018: 29).

6.1. Vorgehensweise

Die Durchführung der Interviews sowie ihre Transkription wurden bereits in Kapitel fünf beschrieben. Nachdem diese Daten erhoben wurden, erfolgt die Analyse, wobei bedacht werden muss, dass auch die Transkription bereits als ein erster Analyseschritt betrachtet werden kann, da es sich um eine Art von Selektion durch Reduktion der Komplexität handelt (vgl. Misoch 2019: 263).

Die tatsächliche Analyse der Daten erfolgt durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), da diese die Analyse verbaler Daten aus leitfadengestützten Interviews auf eine Art und Weise vorsieht (vgl. Kuckartz 2018), die als besonders geeignet erachtet wird, um die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit zu beantworten.

Die Basis für das Gelingen der Analyse stellen die Kategorien dar. Deswegen ist ihnen ein eigenes Kapitel gewidmet (vgl. Kap. 6.2) und sie werden hier noch nicht detailliert beschrieben. Bevor mit Kategorien gearbeitet wird, ist jedoch noch ein weiterer Schritt vonnöten, der die folgende Analysearbeit erleichtert. Dabei handelt es sich um die initiierende Textarbeit. Es geht hierbei darum, das Material durchzuarbeiten und den subjektiven Sinn dahinter zu verstehen. Kuckartz (2018) empfiehlt dafür die Erarbeitung von Fragen, die dazu beitragen, fokussiert zu bleiben (vgl. Kuckartz 2018: 56). In Anlehnung an Kuckartz (2018) wurden folgenden Fragen für die initiierende Textarbeit zusammengestellt:

- Was weiß die Person über Standardvarietäten?

- Wie kann die Einstellung der Person zu Standardvarietäten allgemein und im DaZ-Unterricht beschrieben werden?
- Welche Ansprüche hat die Person an den eigenen Unterricht in Bezug auf Standardvarietäten?

Diese Fragen sind auch für den nächsten Schritt, die Fallzusammenfassungen, hilfreich. Hierbei wird stichwortartig für jeden Fall, also jedes Interview (vgl. Kuckartz 2018: 31), eine Zusammenfassung erstellt, die die Einstellung der jeweiligen Person abbildet, wobei die Forschungsfrage immer im Blick behalten wird (vgl. Kuckartz 2018: 58f). Durch sie wird es auch in weiterer Folge einfacher die Fälle, die sich stark ähneln oder die konträre Meinungen zeigen, zu vergleichen (vgl. Kuckartz 2018: 59ff). Schon die Titel der einzelnen Fallzusammenfassungen sollen so gewählt werden, dass sie die Meinung der Personen abbilden.¹³

Der nächste Schritt stellt die Kodierung dar, wobei jedoch die Vorgehensweise von Erhebung bis Analyse nicht als linear verstanden werden darf, da diese nicht strikt voneinander getrennt sind und auch parallel erfolgen (vgl. Kuckartz 2018: 46f).

6.2. Kategorienbildung

Die Kategorien sind für die Analyse von besonderer Wichtigkeit. Daher wird nun auf die Art der Kategorienbildung eingegangen, um in Kapitel 6.2.1. und 6.2.2 die Kategorien für die Analyse vorzustellen. Bei den Kategorien handelt es sich um thematische Kategorien. Das bedeutet, dass eine Kategorie eine gewisse Idee oder ein Thema abdeckt (vgl. Kuckartz 2018: 34). Mit ihrer Hilfe werden die Interviews kodiert, also den Kategorien zugordnet, um so ein klares Bild über die Einstellungen und Meinungen der Lehrpersonen zu erhalten und diese im Anschluss in Kapitel 7.3 vergleichen zu können.

Die Kategorien können auf verschiedene Weise gebildet werden. Einerseits können a-priori (deduktive) Kategorien erstellt werden, andererseits induktive Kategorien.

Bei a-priori Kategorien handelt es sich um jene, die direkt aus dem Leitfaden (vgl. Kuckartz 2018: 72) oder aus der Theorie abgeleitet werden (vgl. Kuckartz 2018: 95). Diese werden demnach bereits vor der genauen Durchsicht der Daten gebildet (vgl. Kuckartz 2018: 64). Es

¹³ Die Fallzusammenfassungen liegen gemeinsam mit den Transkripten bei der Verfasserin dieser Arbeit auf.

ist von größter Wichtigkeit die Kategorien klar von anderen abzugrenzen. Um dies möglich zu machen, wird jede Kategorie genau benannt und inhaltlich beschrieben. Außerdem wird für jede Kategorie genau erläutert, wann diese angewendet wird und wie sie sich von anderen Kategorien unterscheidet. Wie dies für die einzelnen Kategorien genau aussieht, wird in Kapitel 6.3. beschrieben. Da bei a-priori Kategorien noch nicht sichergestellt werden kann, dass diese Kategorien tatsächlich alle Teile der Interviews abdecken und eine vollständige Kodierung erlauben, wird eine Restkategorie erstellt (vgl. Kuckartz 2018: 66f).

Neben den a-priori Kategorien besteht auch die Möglichkeit der induktiven Kategorienbildung. Hierbei handelt es sich um Kategorien, die direkt aus dem Material, also den Interviews, herausgearbeitet werden. Diese Art der Kategorienbildung stellt einen aktiven Prozess dar, der Sensibilität und Kreativität erfordert (vgl. Kuckartz 2018: 73).

Es ist nicht notwendig, sich bei der Kategorienbildung für eine Vorgehensweise zu entscheiden, da durchaus auch Mischformen existieren. Somit werden in der vorliegenden Arbeit zuerst a-priori Kategorien gebildet, mit denen die Interviews kodiert werden, jedoch werden ebenso induktive Kategorien erstellt, sollten die a-priori Kategorien keine erschöpfende Kodierung des Materials erlauben. Dies zeigt sich, wenn viele Textstellen in die Restkategorie fallen. Diese Vorgehensweise bringt die Notwendigkeit der mehrfachen Überarbeitung jedes Interviews mit sich, da immer wieder neue Kategorien gebildet werden können beziehungsweise auch a-priori Kategorien eventuell präzisiert oder neu beschrieben werden müssen.

6.2.1. A-priori Kategorien

Die a-priori Kategorien, auch deduktive Kategorien genannt, wurden mit Hilfe der in Kapitel zwei bis vier beschriebenen theoretischen Grundlagen sowie dem Leitfaden für die Interviews erstellt. Die a-priori Kategorien werden hier nun genau vorgestellt und es wird erläutert, wie diese bei der Kodierung zur Anwendung kommen. Induktive Kategorien, die sich aus dem Material ergeben, wie in Kapitel 6.2 beschrieben, werden unter 6.2.2 vorgestellt.

Die a-priori Kategorien gliedern sich wie folgt:

1. Eigene Sprachverwendung:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die Sprachverwendung der Lehrperson beziehen.

- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die allgemein die eigene Verwendung von Standard, Umgangssprache und Dialekt betreffen.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - konkrete Aussagen zur Sprachverwendung im Unterricht getätigt werden. In diesem Fall werden sie der Kategorie „Sprachgebrauch im Unterricht“ zugeordnet.
 - es um allgemeine Meinungen zu Varietäten geht. In diesem Fall werden sie je nach Aussagen der Kategorie „Umgangssprache und Dialekt“, „österreichische Standardvarietät“ oder „bundesdeutsche Standardvarietät“ zugeordnet.

2. Allgemeine Meinung zu sprachlicher Variation:

2.1 Umgangssprache und Dialekt:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf Umgangssprachen und Dialekte beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die sich auf Dialekte und Umgangssprachen, also nicht auf Standardvarietäten beziehen.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - die Lehrperson die eigene Sprachverwendung oder die Sprachverwendung im Unterricht thematisiert. In diesem Fall werden die Aussagen entweder der Kategorie „Eigene Sprachverwendung“ oder „Sprachgebrauch im Unterricht“ zugeordnet.
 - es um Meinungen zu Standardvarietäten geht. In diesem Fall werden die Aussagen entweder der Kategorie „Standardvariation im Unterricht“, „österreichische Standardvarietät“ oder „bundesdeutsche Standardvarietät“ zugeordnet.

2.2 Österreichische Standardvarietät:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die österreichische Standardvarietät und Meinungen dazu beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die sich allgemein auf die österreichische Standardvarietät beziehen.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - Aussagen zu Dialekten oder Umgangssprache getätigt werden. In diesem Fall werden die Aussagen der Kategorie „Umgangssprache und Dialekte“ zugeordnet.

- es um Sprachverwendung und Variation im eigenen Unterricht oder Variation geht. In diesem Fall wird diese je nach Aussage den Kategorien „eigene Sprachverwendung“, „Sprachverwendung im Unterricht“ oder „Standardvariation im Unterricht“ zugeordnet.

2.3 Bundesdeutsche Standardvarietät:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die bundesdeutsche Standardvarietät und Meinungen dazu beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die sich allgemein auf die bundesdeutsche Standardvarietät beziehen.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - Aussagen zur österreichischen Standardvarietät getätigt werden. In diesem Fall werden die Aussagen der Kategorie „österreichische Standardvarietät“ zugeordnet.
 - es um Sprachverwendung und Variation im eigenen Unterricht oder Variation geht. In diesem Fall wird diese je nach Aussage den Kategorien „eigene Sprachverwendung“, „Sprachverwendung im Unterricht“ oder „Standardvariation im Unterricht“ zugeordnet.

3 Sprachliche Variation und Sprachgebrauch im Unterricht:

3.1 Sprachgebrauch im Unterricht:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die Sprachverwendung der Lehrperson im Unterricht beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die die Verwendung von Standard, Umgangssprache und Dialekten im Unterricht thematisieren.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - allgemeine Aussagen zur Sprachverwendung der Lehrperson getätigt werden. In diesem Fall werden sie der Kategorie „Eigene Sprachverwendung“ zugeordnet.
 - es um Sprachverwendung in Lehrmaterialien geht. In diesem Fall wird die Aussage der Kategorie „Lehrmaterial“ zugeordnet.
 - allgemeine Aussagen zum eigenen Unterricht getätigt werden, die nicht die Sprachverwendung betreffen. In diesem Fall wird die Kategorie „Eigener Unterricht“ kodiert.

3.2 Standardvariation im Unterricht:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die sich auf die verschiedenen Standardvarietäten und Meinungen zu deren Einbezug in den Unterricht beziehen.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - allgemeine Aussagen zur österreichischen oder bundesdeutschen Standardvarietät getätigt werden. In diesem Fall werden die Aussagen entweder der Kategorie „österreichische Standardvarietät“ oder „bundesdeutsche Standardvarietät“ zugeordnet.
 - es um Meinungen zu Umgangssprachen und Nontandardvarietäten geht. In diesem Fall werden die Aussagen der Kategorie „Umgangssprache und Dialekt“ zugeordnet.

3.3 Varietäten im Lehrmaterial:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die Berücksichtigung von sprachlicher Variation in Lehrbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die sich allgemein auf die bundesdeutsche Standardvarietät beziehen.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - die Lehrperson von Landeskunde im Lehrmaterial spricht. In diesem Fall wird die Aussage der Kategorie „Landeskunde“ zugeordnet.
 - es um Varietäten im Unterricht geht und diese nicht konkret mit den Lehrmaterialien in Verbindung erwähnt werden. In diesem Fall wird diese je nach Aussage den Kategorien „Sprachverwendung im Unterricht“ oder „Standardvariation im Unterricht“ zugeordnet.

6.2.2. Induktive Kategorien

Hier werden nun die induktiven Kategorien vorgestellt, die sich aus den Interviews ergaben. Sie ermöglichen eine vollständige Kodierung aller relevanten Teile des Interviews.

1. persönliche Information:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Teile des Interviews, die sich auf persönliche Informationen über die Person beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die sich beispielsweise auf die Familiengeschichte, Ausbildung und Sprachen beziehen.

2. Variation allgemein:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf Meinungen über Varietäten beziehen, ohne genau die Art der Varietät zu beschreiben.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die sich allgemein auf Varietäten beziehen und aus denen sich nicht ablesen lässt, ob es sich um eine spezielle Varietät handelt.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - es um eine klar erkennbare Art von Varietät geht. In diesem Fall werden sie je nach Aussage den Kategorien „Dialekt“, „Österreichische Standardvarietät“ oder „Bundesdeutsche Standardvarietät“ zugeordnet.

3. Landeskunde/Kulturvermittlung:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf landeskundliche Aspekte des Unterrichts beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die sich mit landeskundlichen und kulturellen Themen im DaZ-Unterricht befassen.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - es um Sprachliches geht. In diesem Fall werden sie je nach Aussage den Kategorien „Dialekt“, „Österreichische Standardvarietät“, „Bundesdeutsche Standardvarietät“ oder „Standardvariation im Unterricht“ zugeordnet.

7. Fallspezifische Analyse

Nach der Durchführung und Transkription der Interviews folgt die fallspezifische Analyse. Da das Ziel der Untersuchung ein Vergleich der Meinungen der Lehrpersonen ist, werden die

insgesamt sechs befragten Lehrpersonen in zwei Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe setzt sich aus den Lehrpersonen der VHS Berlin zusammen, welche mit den Kürzeln B1, B2, B3 bezeichnet werden. Die Interviews werden demnach als IB1, IB2 und IB3 bezeichnet. Die zweite Gruppe stellen die Lehrpersonen an der VHS Wien dar. Auch diese erhalten Kürzel, um die Anonymität zu gewährleisten. Sie werden mit W1, W2 und W3 bezeichnet und die jeweiligen Interviews erhalten die Abkürzung IW1, IW2 und IW3. Es erfolgt zunächst eine Analyse nach Gruppen und Kategorien, um im nächsten Schritt diese gruppenspezifische Analyse nach einzelnen Kategorien zu vergleichen. Diese Vorgehensweise erlaubt eine Darstellung der Meinungen der Lehrpersonen zu den einzelnen Teilbereichen, was in weiterer Folge die Beantwortung der Forschungsfragen möglich macht.

7.1. Lehrpersonen VHS Berlin

Zunächst werden die Aussagen der befragten Personen aus Berlin dargestellt, wobei in einem ersten Schritt ihre Ausbildung und persönlichen Erfahrungen skizziert werden, sofern diese relevant für die Thematik sind. Diese wurden in der Kategorie „persönliche Informationen“ zusammengefasst. Danach folgt die Analyse nach den übrigen Kategorien.

7.1.1. Lehrpersonen VHS Berlin: Persönliche Informationen

Die interviewten Personen, die an der VHS Berlin als DaZ-Lehrkräfte tätig sind, unterscheiden sich sowohl in Ausbildung als auch persönlichem Hintergrund stark voneinander.

B1 stammt ursprünglich aus Lemberg (IB1: Z 82), ihre Vorfahren aus Österreich. Sie selbst gibt an, aus der Ukraine, beziehungsweise Polen zu sein (IB1: Z 88-91). B1 studierte in Lemberg Slawistik mit Schwerpunkt Fremdsprachendidaktik und danach in Kraków Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik (IB1: Z 91-97). Auch in Berlin studierte sie, nachdem sie die deutsche Sprache erlernt hatte, Slawistik (IB1: Z 98-101). Seit 2013 ist sie selbstständige Sprachtrainerin (IB1: Z 109-113) und arbeitet auch seitdem an der Volkshochschule als Lehrkraft für Polnisch, Russisch und Deutsch als Zweitsprache (IB1: Z 138-146) mit einem Stundenausmaß von mindestens 20 Einheiten pro Woche (IB1: Z 157-163).

B2 lebt seit 1986 in Berlin (IB2: Z 59), wo sie germanistische Linguistik, Spanisch und europäische Ethnologie studierte (IB2: Z 34-36) und ein Erweiterungsstudium in Deutsch als

Fremdsprache absolvierte (IB2: Z 30-31). Seit acht Jahren unterrichtet sie an der Volkshochschule (IB2: Z 66) mit normalerweise 25-30 Stunden pro Woche (IB2: Z 72-73). Sie hat bereits mit allen Sprachniveaus (IB2: Z 86) und unterschiedlichen Schwerpunkten gearbeitet (IB2: Z 444-450; 514-552; 557-581).

B3 hat Philosophie und Germanistik in Berlin und Melbourne studiert. Um DaZ unterrichten zu können, absolvierte er außerdem eine Online-Weiterbildung des Goethe-Institutes (IB3: Z 24-46). Seit ca. 2016 unterrichtet er an der Volkshochschule (IB3: Z 59) etwa 25 bis 30 Stunden pro Woche (IB3: Z 72-73), wobei er außer C2 bereits mit allen Niveaus gearbeitet und auch Kurse zu unterschiedlichen Schwerpunkten geleitet hat (IB3: Z 78-98).

7.1.2. Lehrpersonen VHS Berlin: Eigene Sprachverwendung

B1 ist entsprechend ihrer Herkunft mehrsprachig mit Deutsch, Polnisch, Russisch und Ukrainisch. Außerdem gibt sie an ein bisschen Englisch zu sprechen und auch dazu in der Lage zu sein, sich in den Balkanländern zu verständigen (IB1: Z 220-225). Deutsch ist definitiv die dominante Sprache im Alltag von B1, wobei sie mit ihrem Mann oder polnischen oder russischen Freund_innen und Bekannten auch ihre anderen Sprachen gebraucht (IB1: Z 238-256). Sie spricht nach eigener Aussage keine Dialekte, wobei sie die Varietät, die in Lemberg gesprochen wird, als Mundart bezeichnet. Was für B1 jedoch der Unterschied zwischen Mundart und Dialekt ist, geht aus dem Interview nicht klar hervor (IB1: Z 260-265).

B2 beschreibt ebenfalls Deutsch als die dominante Sprache in ihrem Alltag (IB2: Z 187-188), wobei sie auch Spanisch und Französisch spricht (IB2: Z 105-106). Ihre Englischkenntnisse beschreibt sie als „besser als ein normales Schulenglisch“ (IB2: Z 107). Neben ihren Fremdsprachen ist sie die einzige der Gruppe, die sich als Dialektsprecherin bezeichnet. Ihren Dialekt klassifiziert sie als Oberpfälzisch (IB2: Z 110-112), wobei sie die vielen Umzüge ihrer Kindheit dafür verantwortlich macht, dass sie eher eine abgeschwächte Form von Oberpfälzisch spricht (IB2: Z 122-125; Z 881-883). Sie beschreibt ihren Sprachgebrauch wie folgt:

[...] weil mein Bayrisch nicht so dieses [Pause] dieses dieses durchgehende ähm Bayrisch, was viele haben, das hab ich nicht, also ich äh switche entweder eigentlich zum Hochdeutschen oder bin wieder im Dialekt, ne also ich ähm, ich krieg nicht so ein Dazwischen hin [...]. (IB2: Z 155-158)

Mit „Dazwischen“ meint B2 wohl eine Form der Umgangssprache, wobei dies ihrer Beschreibung von einem abgeschwächten Dialekt widerspricht, was auch eine Form der

dialektnahen Umgangssprache sein müsste. Es ist demnach nicht einfach festzustellen, wo sie ihren eigenen Sprachgebrauch tatsächlich verortet, jedoch lässt sich durch die klare Bezeichnung „Oberpfälzisch“ ein großes Dialektbewusstsein ableiten.

Auch B3 ist mehrsprachig. Er selbst bezeichnet Luxemburgisch als seine Erstsprache und Deutsch als seine quasi Erstsprache. Außerdem spricht er laut eigener Angabe fließend Französisch und Englisch und absolviert einen Spanischkurs auf dem Niveau B2 (IB3: Z 102-105). Luxemburgisch ist ihm zufolge linguistisch betrachtet ein Dialekt, was er wie folgt ausführt:

B3: Ah ich denke, dass ist jetzt als Sprache eingestuft, aber linguistisch gesehen ist es halt... äh hat es doch viele Merkmale von einem Dialekt. Ähm. Ein Unterschied zu Saarländisch zum Beispiel oder was man in Trier spricht, in Rheinland-Pfalz ist, dass äh Luxemburgisch vom Vokabular her immer mehr von französischen Wörtern durchsetzt wird, weil das so zwischen den Kulturen ist, aber ansonsten... Als Sprache ist es nicht wirklich produktiv, es kommen keine neuen Vokabeln dazu auf Luxemburgisch und ähm also wenn wenn ich langsam sprech, dann würden Sie das auch verstehen. #00:05:32-3#

Interviewerin: Ja, ich weiß ich, hab's schon mal gehört. Genau. #00:05:34-2#

B3: Es ist eher... ich würde sagen es ist aus politischen Gründen, wegen zwei Weltkriegen wird es als äh Sprache eher bezeichnet. #00:05:43-7# (IB3: Z 114-125)

An einer anderen Stelle des Interviews betont er selbst keine Dialekte zu sprechen (IB3: Z 142-143). B3 gebraucht in seinem Alltag beinahe ausschließlich Deutsch, nur mit seiner Familie spricht er Luxemburgisch (IB3: Z133-137), wobei er hervorhebt, dass er in allen Sprachen einen luxemburgischen Akzent hat (IB3: Z 142-143).

7.1.3. Lehrpersonen VHS Berlin: Dialekt

Die Aussagen von B1 deuten darauf hin, dass sie Dialekte nicht sehr schätzt, sich jedoch dessen bewusst ist, dass Lernende in ihrem Alltag damit konfrontiert werden (IB1: Z 418-419). B1 ist der Meinung, dass in Deutschland auch in öffentlichen Situationen Dialekt gesprochen wird, was sie mit der Situation in Polen vergleicht, wo Dialekt in diesen Situationen verpönt ist (IB1: Z 265-274). Für sie ist Dialekt eine Varietät, die nur im privaten Bereich gesprochen werden sollte (IB1: Z 312-317), was jedoch dazu führt, dass sie die Notwendigkeit sieht, Dialekte im

Unterricht zu behandeln, um ihre Lernenden auf die sprachliche Realität vorzubereiten (IB1: Z 427-431). Hier unterstreicht sie, dass sich dies auf rezeptive Fertigkeiten beschränken sollte (IB1: Z 426-427). Wenn die Lernenden selbst sub- und nonstandard Varietäten in den Unterricht mitbringen, beschreibt sie ihre Reaktion wie folgt:

B1: [...] also, dass wir draußen nicht nur das hören, was wir im Deutschkurs lernen, sondern es gibt auch andere Möglichkeiten. Sie hören das auch, ne? Also ich muss dann umgekehrt manchmal junge Leute, ne, also bei uns in Berlin, die lernen auf der Straße bestimmte Sachen und ich das im Deutschkurs dann irgendwie sanktionieren muss. [lacht] #00:27:52-3#

Interviewerin: [lacht] #00:27:52-3#

B1: Berliner Dialekt. [lacht] Wo ich sage, das äh äh ja, so ist das, aber bitte nicht, also wird nicht... also bei... wenn [unverständlich] ik, ne, ik mein, meine Kleinen [verstellt die Stimme], ne, also mit diesem Ganzen und äh die machen das nach und äh äh da natürlich wird das schon betont, dass ist eben kein Standarddeutsch und bitte das nicht. Man kann das verstehen, aber man sollte selbst eben, sage, ich sage so ähm gepflegtes Deutsch sprechen, ne? [...] (IB1: Z 416-427)

B1 bezeichnet hier die Standardvarietät als „gepflegtes Deutsch“, was ihre negative Einstellung gegenüber Dialekten deutlich macht. Für sie sind Dialekte zwar Teil der sprachlichen Realität, stellen aber eher ein Hindernis dar. Sie gibt an, ihre Lernenden zu korrigieren, wenn sie in ihrem Alltag Teile aus dem Dialekt übernehmen, da Dialekt für B1 nicht die Zielvarietät darstellt. Es scheint beinahe so, als wären Dialekte für B1 ein lästiges Übel, das zwar rezeptiv behandelt werden muss, sie selbst würde jedoch lieber darauf verzichten.

Bei den Aussagen von B2 zeichnet sich die gegenteilige Einstellung zu Dialekten ab. Wie schon an den Beschreibungen der eigenen Sprachverwendung deutlich wurde, spielt Dialekt für B2 eine besonders große Rolle. In ihrem Interview wurden auch überdurchschnittlich viele Abschnitte der Kategorie „Dialekt“ zugeordnet. Wie bereits beschrieben, bezeichnet sie sich selbst als Dialektsprecherin (IB2: Z 110-112). Sie ist Dialekten gegenüber sehr positiv eingestellt und bringt sie mit Begriffen wie „Lebensgefühl“ (IB2: Z 218), „Heimat“ (IB2: Z 211) und „Kultur“ (IB2: Z 530-531) in Verbindung. B2 ist der Meinung, dass Dialekte geschützt werden sollten, wobei sie unterstreicht, dass diese Denkweise nicht als konservativ eingestuft werden sollte (IB2: Z 244-246). Sie beschreibt Schwierigkeiten für Dialektsprecher_innen in anderen Regionen als der eigenen und die Notwendigkeit zu „switchen“ (IB2: Z 223-241) und betont auch an mehreren Stellen, dass Dialekt für DaZ-Lernende eine Hürde sein kann (IB2: Z 510-514; 522-538). Andererseits ist sie der Meinung, dass die Behandlung von Dialekt im

Unterricht einen motivierenden Faktor für die Lernenden darstellen kann (IB2: Z 836-843). Ebenso unterstreicht sie auch die Notwendigkeit der Thematisierung anderer deutscher Dialekte in Berlin, da ihrer Erfahrung nach nicht alle Personen, die in Berlin Deutsch lernen, auch in Berlin bleiben (IB2: Z 542-547), was sie wie folgt beschreibt:

B2: [...] Ja, entgegen aller Klischees über den Dialekt, ja also ich habe das so ein bisschen mitbekommen, es gab keine Völkerwanderung, aber einige die wirklich von Berlin nach Leipzig sind oder halt auch kleinere Städte. Also es müsste, es äh es macht absolut absolut Sinn da sich wirklich damit zu beschäftigen. Und da ähm den Leuten was zu bieten, in dem Bereich. Ja. #00:37:58-6# (IB2: Z 543-547)

In Bezug auf Österreich ist B2 der Meinung, dass die extremen Dialekte in Bayern heute nicht mehr in ganz stark ausgeprägter Form vorhanden sind, sie jedoch davon ausgeht, dass diese in Österreich noch vorhanden sind (IB2: Z 883-889). Den Berliner Dialekt hingegen beschreibt sie als eines der wenigen Merkmale des ursprünglichen Berlins, die erhalten geblieben sind und dieser daher für Berliner_innen ihrer Meinung nach identitätsstiftend ist (IB2: Z 1012- 1018). Insgesamt sieht sie das Vorhandensein von Dialekten in Deutschland und Österreich als verbindenden Faktor (IB2: Z 907-909).

B3 gibt an, selbst keine Dialekte zu sprechen (IB3: Z 142-143), wobei er nicht ganz sicher ist, ob seine Erstsprache, Luxemburgisch, als Dialekt oder Sprache zu klassifizieren ist (IB3: Z 102; Z 114-120). Er ist der Meinung, dass Dialekte für Lernende in Berlin nicht wichtig sind, da man in Berlin eher Kiezdeutsch als Dialekte hören würde. Hier verortet er für Lernende in Österreich andere Bedürfnisse, da diese seiner Ansicht nach mehr mit Dialekten konfrontiert sind als in Berlin (IB3: Z 205-217). Wenn seine Lernenden jedoch den Wunsch äußern, den Berliner Dialekt zu thematisieren, weil sie sich in ihrem Alltag damit konfrontiert sehen, wäre er dazu bereit diesen in den Unterricht miteinzubeziehen. Selbst legt er keinen Fokus darauf, weil er der Meinung ist, es wäre für manche Lernende schwierig genug Standarddeutsch zu lernen (IB3: Z 171-179). In anderen Regionen Deutschlands oder in Österreich, wo seiner Meinung nach eine stärkere Dialektpräsenz vorherrscht, beziehungsweise wenn seine Lernenden ihren Lebensmittelpunkt in diese Regionen verlegen wollten, wäre er bereit Dialekte im Unterricht stärker zu behandeln (IB3: Z 189-199; 224-232). Grundsätzlich ist er der Meinung, andere Varietäten sollten nur nach Bedarf in den Unterricht miteinfließen, also wenn sich die Lernenden damit in ihrem Alltag konfrontiert sehen.

B3 gibt an, dass er den Fokus auf die Arbeit an Akzenten legt, da diese auch stärker als Dialekte vertreten sind (IB3: Z 378- 380). Hier bezieht er sich wohl auf die Akzente der Lernenden aufgrund ihrer Erstsprachen (IB3: Z 384-391). Dies scheint ihm ein Anliegen zu sein, da er

selbst der Ansicht ist mit luxemburgischem Akzent in allen Sprachen zu sprechen, die er beherrscht (IB3: Z 142).

Die Gruppe der Lehrkräfte aus Berlin zeigt keine gemeinsame Tendenz in Bezug auf die Einstellung zu Dialekten allgemein. Die Ausführungen der einzelnen Lehrkräfte legen jedoch nahe, dass vor allem die eigene Sprachbiografie einen Einfluss auf die Einstellung in diesem Bereich hat, die auch auf den Unterricht übertragen wird. So sieht B1, die in ihrer Erstsprache Dialekte als negativ behaftet sieht, das auch im Deutschen so (IB1: Z 265-280) und B3, der laut eigener Aussage selbst mit Akzent spricht (IB3: Z 142), legt einen großen Fokus auf diesen Teilbereich des Unterrichts (IB3: Z 384-397). Im Gegensatz dazu ist B2 Dialekten gegenüber positiv eingestellt, da sie selbst Dialektsprecherin ist (IB2: Z 110-112) und Dialekte für sie ein Teilbereich von Kultur sind, den sie nicht missen möchte (IB2: Z 530-531).

7.1.4. Lehrpersonen VHS Berlin: Österreichische Standardvarietät

Keine der befragten Lehrpersonen weiß sicher um die Existenz einer österreichischen Standardvarietät des Deutschen, weswegen auch kaum Aussagen getroffen wurden, die sich auf die Meinung zur österreichischen Standardvarietät beziehen.

B3 beantwortet die Frage nach einem gültigen Standard für den gesamten deutschsprachigen Raum zuerst mit einem Ja, nach kurzer Überlegung korrigiert er sich jedoch und gibt an, dass er der Meinung sei, es gäbe eine Standardvarietät für Deutschland. Über Österreich und die Schweiz sagt er:

B3: [...] ich weiß jetzt nicht, wie das gehandhabt wird mit Schweizerdeutsch und Österreichisch, ob es da auch ein Standardschweizerdeutsch gibt, ein Standardösterreichisch. Habe ich keine Ahnung. In Deutschland gibt es halt ein Standarddeutsch. #00:07:23-0# (IB3: Z 160-162)

Bei den Aussagen von B1 lässt sich schwer feststellen, ob sie ihre Aussagen zu österreichischen Varietäten rein auf Nonstandardvarietäten bezieht oder ob für sie auch eine österreichische Standardvarietät existiert. Demnach werden ihre Aussagen, die dem Varietätenbereich zugeordnet werden können, unter 7.1.9 behandelt.

B2 erwähnt Österreich häufig, jedoch nicht explizit in Bezug auf die österreichische Standardvarietät. Auf die konkrete Frage nach der österreichischen Standardvarietät betont sie, dass sie sich nicht mehr erinnern könne, was diese denn ausmache (IB2: Z 401-404). Eine ihrer Aussagen legt jedoch nahe, dass sie trotz fehlender Spezifizierung eher von der österreichischen

Standardvarietät als von Dialekten spricht, worauf die von ihr verwendete Bezeichnung „Österreichisch“ hindeutet. In ihrer Aussage unterstreicht sie, dass „Österreichisch“ durchaus im Unterricht verwendet werden sollte (IB2: Z 586-590). Problematisch an der Aussage ist neben der fehlenden Definition des Begriffs „Österreichisch“ auch, dass es in einem Atemzug mit Dialekten genannt wird. Das wiederum unterstreicht das Nichtwissen um eine gleichberechtigte österreichische Standardvarietät des Deutschen.

Es kann zusammenfassend gesagt werden, dass keine der Lehrpersonen an der VHS Berlin tatsächliche Kenntnisse über die österreichische Standardvarietät besitzt, was auch eine bewusste Behandlung im Unterricht unmöglich macht.

7.1.5. Lehrpersonen VHS Berlin: Bundesdeutsche Standardvarietät

Bei der Frage nach Standardvarietäten geht B1 zunächst eher auf die Bezeichnung für diese ein und unterstreicht, warum sie den Begriff Standarddeutsch passender als Hochdeutsch findet. Sie definiert Standard als für Personen mit gutem Bildungsniveau allgemein und als eine überall verständliche Varietät, wobei sie sich dabei auf Deutschland bezieht (IB1: Z 299-311). Es ist demnach davon auszugehen, dass sie zumindest unbewusst von eigenen Standardvarietäten für die deutschsprachigen Länder ausgeht. Außerdem bringt sie Standard mit Schriftlichkeit in Verbindung und gibt an, dass ein Standard tatsächlich nur im schriftlichen Bereich existieren würde (IB1: Z 331-334). Den Mythos, dass in Hannover das tatsächliche Standarddeutsch gesprochen wird, weist sie aufgrund der Existenz von Plattdeutsch in dieser Region als solchen zurück (IB1: Z 281-284).

Auch B2 erwähnt Hannover bei der Frage nach Standarddeutsch. Sie ist allerdings der Meinung, dass es sich um ein Gebiet handelt, in dem wenig Dialekt existiert, weswegen fälschlicherweise davon ausgegangen wurde, dass das eigentliche Standarddeutsch dort beheimatet ist (IB2: Z 251- 262). Sie geht an keiner weiteren Stelle auf die Definition von Standard ein und macht nicht deutlich, was ihrer Meinung nach die bundesdeutsche Standardvarietät ausmacht. Sie trifft besonders viele Aussagen, die sich der Kategorie „Dialekt“ oder „Variation allgemein“ zuordnen lassen, spricht jedoch wenig über Standardvarietäten. Bei den Passagen zum Thema „Dialekt“ ist sie besonders enthusiastisch und ausführlich, wie beispielsweise bei der Beschreibung eines Projekts zur Dialektvermittlung:

B2: [...] In München gibt's übrigens an der Volkshochschule jemanden, das habe ich mir mal jahrelang aufgehoben, der unterrichtet Dialekt für Deutsche, also für Zuagroaste. #00:55:00-6#

Interviewerin: Ah! #00:55:00-8#

B2: Den wollte ich tatsächlich immer mal kennenlernen, genial. Ich hab's... ich kriegt man bestimmt noch mal raus übers Internet. Mhm, muss super gut gelaufen sein. Nicht mit dem Anspruch- an das erinnere ich mich noch- also mal ein Interview kurz mit ihm gelesen, nicht mit dem Anspruch, dass jetzt die Saupreißer irgendwie in Bayern Dialekt sprechen sollen, also bitte nicht. [lacht] herrlich. Aber, dass sie halt sich ein bisschen Reinhören und irgendwie einfach ein bisschen was mitkriegen, ja? Und was der jetzt für ein Programm, weiß auch nicht mehr, wie der heißt, aber das fand ich genial. Und ich hatte mal an der... als ich an die Volkshochschule kam, ich hatte sogar mal die Idee irgendwie so einen Dialekt-Kurs. Also wirklich nur Dialekt anzubieten. Das gibt's ja auch. Es gibt sowas, aber es ist eher... es ist oft eher so ein so ein es ist sowas wie ein quasi Theater-Kurs, ne? Sowas oder [Pause] dann Berliner Literatur oder dann wird irgendwie ja. Aber jetzt im reinen Sprachunterricht wird's wird's sicher zu wenig behandelt. #00:55:57-2# (IB3: Z 766-781)

B3 gibt, wie bereits erwähnt, an, dass es ein Standarddeutsch für Deutschland gibt (IB3: Z 162). Wie dieses genau aussieht oder sich von anderen Standardvarietäten abgrenzt, führt er jedoch nicht aus. Er weist Lernende nicht auf Besonderheiten der bundesdeutschen Standardvarietät hin und verzichtet auf Vergleiche und Gegenüberstellungen mit anderen Varietäten, da er der Ansicht ist, das wäre keine wichtige Information für seine Lernenden (IB3: Z 351-363).

Die Fragen nach Standardvarietäten der einzelnen deutschsprachigen Länder scheinen die Lehrpersonen etwas unvorbereitet zu treffen. Sie gehen kaum auf die Fragen ein, schwenken zu einem anderen Thema oder machen vage Aussagen. Dies unterstreicht, dass sie sich kaum Gedanken über verschiedene Standardvarietäten gemacht haben und daher weder zur österreichischen noch zur bundesdeutschen Standardvarietät klare Meinungen haben.

7.1.6. Lehrpersonen VHS Berlin: Sprachgebrauch im Unterricht

Da B1 selbst keinen deutschen Dialekt spricht, macht sie keine Angaben zur eigenen Sprachverwendung im Unterricht. Sie trifft Aussagen zu den unterschiedlichen Varietäten. Diese werden jedoch anderen Kategorien zugeordnet.

B2 ist, wie bereits beschrieben, sehr dialektaffin. Dies spiegelt sich auch in den Beschreibungen zu ihrem Sprachgebrauch im Unterricht wider. Sie gibt an, auch hin und wieder ihren eigenen und den Berliner Dialekt nachzumachen und Unterrichtsmaterialien zu verwenden, die Dialekte thematisieren (IB2: Z612-621). Dennoch äußert sie die Sorge, dass Lernende diese Behandlung von Dialekten im Unterricht als Zeitverschwendung bewerten könnten und meint, kaum noch Raum dafür zu haben, da der Fokus auf der Prüfungsvorbereitung liegt (IB2: Z 626-637). In höheren Niveaus bezieht sie Dialekte mit ein, wenn es um Unterschiede zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit und formellem und Alltagsdeutsch geht (IB2: Z 701-718; Z 727-746). Früher nutzte die Lehrperson auch in Phonetikkursen Dialekte (IB2: Z 541-548). Grundsätzlich spricht sie jedoch Standarddeutsch im Unterricht, wobei sie diesen Standard nicht näher klassifiziert (IB2: Z 783-786). Dialekte nutzt sie in den oben beschriebenen Situationen und auch um den Lernenden die Angst vor den eigenen Akzenten zu nehmen:

B2: Ich mache auch sehr gerne den berlin... den Berliner Dialekt nach. So im Unterricht und dann auch mal was Bayrisches so ab und zu einfach zum zum Auflockern oder so aber ähm ähm ich spreche schon, versuche so ein Standard... ich ich sage aber zum Beispiel oft, wenn ich merke, dass es um äh [Pause] um Aussprache geht, dass dass dass das Teilnehmer sehr stresst, gerade in hohen Niveaus, ne? Dass sie das Gefühl haben "Jetzt haben wir schon so lange Deutsch gelernt und jetzt gibt es immer noch Leute, die mit uns Englisch sprechen, wenn wir Deutsch sprechen wollen". Das ist ja so fies und da da das sowas ärgert mich immer und dann sage ich ihnen halt aus Spaß immer: "Entweder sprecht ihr [Pause] sagt ihr, ihr sagt gar kein Englisch und in in solchen Situationen sage ich dann halt manchmal ähm irgendwas im Dialekt oder ich sage ihnen, dass ich Lisle, weil es hm oder, dass es im Bayrischen kein ähm stimmhaftes S gibt, ja? (IB2: Z 795-804)

B3 spricht wie B1 laut eigener Angabe keine Dialekte, weswegen er im Unterricht nur Standarddeutsch mit leichtem luxemburgischen Akzent spricht. Er passt seinen Sprachgebrauch an die Teilnehmenden an und spricht in niedrigen Niveaus langsam und überartikuliert (IB3: Z 237-243).

Der eigene Sprachgebrauch im Unterricht hängt eng mit der eigenen Sprachverwendung allgemein zusammen. Wer nur die eigene Standardvarietät spricht, möchte auch nur diese im Unterricht sprechen. Jedoch zeigt sich, dass die beiden Lehrkräfte, auf die das zutrifft, die Behandlung anderer Varietäten auch insgesamt als weniger wichtig erachten. B2 sticht aus der Gruppe hervor, da sie die einzige Dialektsprecherin ist und Dialekt teilweise auch in den Unterricht einfließen lässt.

7.1.7. Lehrpersonen VHS Berlin: Standardvariation im Unterricht

Auch wenn B1, wie bereits beschrieben, nicht klar zwischen Standard- und Nonstandard unterscheidet, lassen sich dennoch einige Aussagen aufgrund der Beispiele, die sie anführt, Standardvarietäten zuordnen. Grundsätzlich gibt sie an, keinen Fokus auf Variation allgemein zu legen, da dafür die Zeit fehlt. Wenn jedoch Lernende selbst Begriffe aus anderen Standardvarietäten in den Unterricht mitbringen, geht sie darauf ein. Sie beschreibt zwei Lernende, deren Partner aus Österreich und der Schweiz kommen, weswegen sie häufig vor allem Unterschiede im Wortschatz in den Unterricht einbringen. Dies findet die Lehrperson gut, sie nennt es „moderne deutsche Sprache“, wenn sie über dieses Thema spricht und sagt, sie würde es begrüßen mehr Zeit dafür zu haben. Grundsätzlich lässt sich jedoch aus ihren Aussagen ablesen, dass sie es lediglich als Zusatz und nicht als tatsächlich notwendiges Thema im Unterricht sieht. Auch hier mischt sie Standard- mit Nonstandard, da sie zur „modernen deutschen Sprache“, die sie zuerst mit Standardvariation in Verbindung bringt, in weiterer Folge auch Dialekte zählt (IB1: Z 437-483). Insgesamt empfindet sie Variation als etwas, das die Lernenden sich selbst, je nach Bedarf, aneignen sollten. Sie thematisiert nur teilweise Unterschiede im Wortschatz und landeskundliche Aspekte, die jedoch in Kapitel 7.1.10 ausgeführt werden (IB1: Z 522; 529-535).

B2 bringt Varietäten ausschließlich mit Dialekten in Verbindung, weswegen sich auch keine ihrer Aussagen der Kategorie „Standardvariation im Unterricht“ zuordnen lässt. Häufig zeigt sich in ihren Aussagen nicht deutlich, ob sie Standard- oder Nonstandardvarietäten thematisiert, weswegen diese der Kategorie „Variation allgemein“ zugeordnet und unter 7.1.9 behandelt werden.

Auch bei B3 lässt sich keine Aussage finden, die klar auf die Standardvarietäten des Deutschen bezogen ist. Er führt an einer Stelle Vergleiche mit anderen plurizentrischen Sprachen an, die jedoch der Kategorie „Variation allgemein“ zugeordnet werden, da diese sich nicht auf die Standardvarietäten der deutschen Sprache beziehen.

Da sich den Lehrpersonen von der VHS Berlin die Existenz verschiedener Standardvarietäten des Deutschen nicht bewusst ist, gibt es auch kaum Aussagen in den Interviews, die sich auf die Thematisierung dieser im Unterricht beziehen. Allen Lehrkräften unterscheiden zudem nicht zwischen Standard- und Nonstandardvarietäten.

7.1.8. Lehrpersonen VHS Berlin: Varietäten im Lehrmaterial

B1 gibt an, dass im Integrationsbereich Varietäten schon früh eine Rolle spielen. Hierbei bezieht sie sich jedoch nur auf die Thematisierung unterschiedlicher Begrüßungen in ihrem Lehrbuch. Sie vermischt hier jedoch Regionen und Länder, da sie auch Bayern als Beispiel nennt. Weiters wird Österreich im Unterrichtsmaterial als Reiseziel behandelt. In Prüfungsformaten, mit denen sie arbeitet, wird auf dem Niveau B2 von den Lernenden erwartet, dass sie verschiedene Varietäten, höchstwahrscheinlich meint die Probandin hier Standardvarietäten, in Hörtexten verstehen. Diese bezeichnet sie jedoch als „regionale Unterschiede“, wodurch nicht deutlich wird, auf welche Art von Varietäten sie sich bezieht (IB1: Z 352-389). Sie führt das wie folgt aus:

B1: [...] später also kommen ganz gro... große Bereiche bei dem Thema Reisen, wo man dann in Wien ist oder in Salzburg, also ähm äh ganz so deutlich dann puncto Variante oder eine andere Variante das kommt dann im [Pause] B2-Bereich, das heißt wir haben am Ende, zum Schluss, so eine B2-Prüfung und da ist eine Beschreibung zum Beispiel im Subtest Hören wird erwartet, dass ähm dass wir ein Interview zum Beispiel hören und dort sind unsere Pro... Protagonisten also kommen aus Österreich, man hört das und die Teilnehmer müssen während der Prüfung das verstehen. Das heißt ich nehme an es ist bisschen schon... ähm ja, äh teilweise also adaptiert, ne, das ist nicht identisch vielleicht wie Wiener sprechen würden, aber das ist... das wird erwartet. Das heißt also im B2-Bereich tatsächlich das Thema verschiedene Varianten, verschieden, als regionale Unterschiede, Intonation, Satzbau und so weiter [...] (IB1: Z 356-365)

Ein implizites Bewusstsein für Standardvariation zeigt sich in der Aussage über die länderspezifischen Ausgaben des Lehrwerks „Schritte Plus Neu“. Hier gibt B1 an, ihren Lernenden zu verdeutlichen, dass es Unterschiede gibt, die in den Lehrwerken aufgegriffen werden und demnach Lernende in Wien nicht genau dasselbe lernen wie Lernende in Berlin (IB1: Z 483-490).

Auch B2 erwähnt die sprachliche Variation in Hörtexten bei Prüfungsformaten. Sie sieht diese kritisch, da sie der Ansicht ist, die Hörtexte, die im Unterricht verwendet werden, würden zu selten Variation beinhalten. Demnach empfindet sie es als unverhältnismäßig, bei Prüfungen von den Lernenden zu erwarten diese zu verstehen (IB2: Z 321-338). Im Gegensatz zu B1 und B3 gibt B2 an lange ohne kurstragendes Lehrwerk gearbeitet zu haben und häufig Teile aus dem Lehrwerk „Tangram“ verwendet zu haben. Dieses berücksichtigt ihrer Meinung nach in Hörtexten verschiedene Varietäten, wobei sie hier auch Österreich, die Schweiz und Bayern in einem Atemzug nennt. Für Integrationskurse musste sie sich jedoch anpassen und konnte nicht mehr mit ihren selbstgewählten Unterlagen arbeiten. Laut ihr werden in den Lehrwerken für Integrationskurse Varietäten nicht thematisiert (IB2: Z 311-328). B2 befürchtet,

Lehrwerkslektionen in anderen Lehrwerken, die auf die gesamte DACHL-Region Bezug nehmen, könnten von Lehrpersonen in dem Glauben, dass diese keine Relevanz für ihre Lernenden hätten, ignoriert werden. Sie selbst ist jedoch der Meinung, dass solche Lektionen von großem Wert für Lernende sein können, wobei sie hier den landeskundlichen Bereich hervorhebt (IB2: Z 405-415). Sie gibt an, mit den Materialien für die ÖSD-Prüfung zu arbeiten, da sie der Meinung ist, Österreich wäre für ihre Lernenden relevant (IB2: Z 454-460). Insgesamt hält sie jedoch eine Fokussierung auf einzelne, abgegrenzte Länder für überholt und nicht mehr zeitgemäß und spricht sich eher für eine ganzheitliche Betrachtung des deutschsprachigen Raums aus (IB2: Z 864-871).

B3, der schon bei allgemeinen Fragen zu Varietäten mit dem Bedarf seiner Lernenden argumentierte, führt diese Linie in Bezug auf die Lehrmaterialien fort. Auch hier vermischt er, wie bereits zuvor, Standard- mit Nonstandardvarietäten, wenn er beispielsweise folgendes beschreibt:

B3: Ähm, naja, ich finde das sollte man abhängig machen vom Bedarf. [Pause] Ähm in den Büchern, mit denen wir arbeiten sind auch öfters Übungen, aber nicht sehr viele, wo dann äh die Schweiz vorgestellt wird und Schweizerdeutsch und auch andere Dialekte kommen immer mal wieder vor ähm. [...] (IB3: Z 168-171)

Es ist davon auszugehen, dass bei der Behandlung der Schweiz in einem Lehrbuch nicht auf schweizerische Dialekte eingegangen wird, sondern eher Beispiele aus der Schweizer Standardvarietät angeführt werden. Auch wenn dieses Beispiel nicht Österreich betrifft, zeigt es dennoch deutlich, dass B3 andere Standardvarietäten als die bundesdeutsche und Dialekte auf derselben Ebene ansiedelt, was den Ausschluss anderer Standardvarietäten aus dem Unterricht rechtfertigen könnte.

Ähnlich beschreibt er die allgemeine Behandlung anderer deutschsprachiger Länder in dem von ihm verwendeten Lehrbuch. Auch hier spricht er, wenn es sich um Österreich oder die Schweiz handelt, von Dialekten, die im Lehrbuch thematisiert werden, nicht von Standardvarietäten. Des Weiteren begrüßt er eine oberflächliche Thematisierung der anderen deutschsprachigen Länder, die diese nur als mögliche Reiseziele darstellt (IB3: Z 185-189). Demnach ist für seine Zwecke ausreichend, dass im Lehrbuch nur sehr kurz auf Österreich eingegangen wird und er betont, dass seine Lernenden den Wunsch nach Vertiefung in diesem Bereich äußern würden, wenn er bestünde (IB3: Z 317-349).

Die Vermischung von Standardvarietäten und Dialekten tritt an zwei weiteren Stellen im Interview auf (IB3: Z 270-286; Z 309-315) und er meint, dass es für seine Lernenden

interessanter wäre Berlinerisch zu lernen, als sich auf sprachlicher Ebene mit Österreich oder der Schweiz zu befassen (IB3: Z 345-349).

7.1.9. Lehrpersonen VHS Berlin: Variation allgemein

Alle Aussagen, die die befragten Lehrpersonen tätigten, die sich nicht klar auf eine Varietät beziehen oder andere Sprachen als Deutsch betreffen, werden im Folgenden analysiert. Hierbei lässt sich das grundsätzliche Varietätenbewusstsein der Lehrenden abbilden.

B1 spricht sich an mehreren Stellen für die Sensibilisierung der Lernenden für verschiedene Varietäten aus. Hierbei geht sie aber kaum darauf ein, um welche Art von Varietäten es sich handelt beziehungsweise mischt sie häufig Standard- und Nonstandardvarietäten. Sie betont die Wichtigkeit der Behandlung von Varietäten, da es sich dabei um die sprachliche Realität handelt und Lernende diese Kenntnisse benötigen, um sich im deutschsprachigen Raum bewegen zu können (IB1: Z 404-414). Das führt sie an einer anderen Stelle wie folgt aus:

B3: [...] Also das heißt eine andere... im Sinne, eine andere Variante, Besonderheiten, ne? Also das heißt äh das was wir in Deu... also in Berlin vermitteln, das ist das, was man in der Bundesrepublik, ne als Standarddeutsch versteht und ich denke schon, dass natürlich, wenn sie auch klarkommen, nehmen wir an, also, dass sie nach dem 5. Modul dann weiter in Wien etwas machen, sie müssen dann natürlich sich ein bisschen anpassen und ich sage, dass ist äh genau das, was man machen sollte, dass man die Leute sensibilisiert, damit sie das verstehen. Das ist ganz einfach so. Diejenigen natürlich, die schon hier in Deutschland also ähm kleine Reisen machen, oder äh viel unterwegs sind, die wissen das schon. Sie sagen: "Ach in Hamburg habe... das und jenes" Also, ne, also die sagen also und... und "In München habe ich das und das gehört." Also das wissen sie, das das ist nix Neues. Und wie gesagt, ohne... also ich möchte jetzt nicht sagen, das es unser Schwerpunkt ist, nein, aber äh man sollte die Gruppen sensibilisieren. [...] (IB2: Z 499-509)

An einer Stelle zieht sie einen Vergleich zum Russischen und Arabischen. Hier gibt sie an, im Russischen Unterschiede erkennen zu können, wenn es sich um eine/n Sprecher_in aus Petersburg und eine/n Sprecher_in aus Moskau handelt (IB1: Z 339-352), wobei sich der Vergleich auf ein Land bezieht und nicht auf Plurizentrik. Das wiederum legt eine Gleichstellung von Standardvarietäten und regionalen Besonderheiten im Deutschen nahe.

B2 ist insgesamt gegenüber der Behandlung von Varietäten sehr positiv eingestellt, wie schon an mehreren Stellen deutlich wurde. Jedoch trifft sie auch besonders viele Aussagen, in denen Dialekte mit Standardvarietäten vermischt werden oder nicht klar ist, auf welche Art von Varietät sie sich bezieht.

Wie B1 zieht auch sie Parallelen zu anderen Sprachen, da viele ihrer Lernenden Arabisch oder Dari als Erstsprache sprechen. Hier gibt sie an, mit der Zeit Unterschiede bemerkt zu haben, wobei sie sich eher auf unterschiedliche Sprachen als auf unterschiedliche Varietäten einer Sprache bezieht. Sie greift dies dann laut eigener Aussage im Unterricht auf, um ihre Lernenden auf Unterschiede innerhalb der deutschen Sprache hinzuweisen (IB2: Z 815-832).

Insgesamt ist sie der Meinung, Lernende sollten mehr über Varietäten wissen und hier ein breiteres Angebot bekommen (IB2: Z 475-488). Wer Sprachunterricht ernst nimmt, sollte ein größeres Augenmerk auf Varietäten legen. Sie beschreibt das wie folgt:

B2: Ja, also. Aber es wird immer noch so als Zuckerl, ne? Es ist immer noch dieses ähm... genau das ist... äh äh also al... ehrlich gesagt, wenn man wenn man Sprachenunterricht, Sprachunterricht wirklich ernst nimmt, äh dann dürfte das eigentlich nicht sein. Ja? #01:06:50-4#

Interviewerin: Also Sie meinen jetzt Varietäten grundsätzlich dürften nicht das Zuckerl sein? #01:06:55-3#

B2: Dürften nicht das Zuckerl sein, auf keinen Fall. (IB2: Z 935-942)

Diese Aussage, die sie in weiterer Folge mit der Fokussierung des GERS auf Mehrsprachigkeit in Verbindung bringt, unterstreicht ihre positive Einstellung gegenüber Varietäten. Auch auf Variation innerhalb von Deutschland sollte eingegangen werden, da sie befürchtet, Lernende könnten sprachliche Probleme haben, wenn sie von einem Teil Deutschlands in einen anderen ziehen (IB2: Z 423-425). Als Möglichkeit Varietäten im Unterricht zu behandeln, nennt sie die Serie „Tatort“ (IB2: Z 923-927), wobei hier hinzugefügt werden muss, dass diese hauptsächlich in unterschiedlichen deutschen Städten gedreht wird und Österreich und die Schweiz nur mit jeweils einer Stadt vertreten sind (vgl.: Das Erste o.J.).

Auch B3 spricht im Zusammenhang mit Varietäten über den „Tatort“. Er betont, dass sich dieser besonders gut zur Thematisierung von Dialekten eigne (IB3: Z 412-427), wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Schauspieler_innen in der Reihe regionale Umgangssprachen sprechen und in den meisten Fällen wohl nur vereinzelt Dialekte. Was Standardvarietäten betrifft betont B3, dass er in Bezug auf die Aussprache kaum Unterschiede sieht, wobei sich, wie bereits erwähnt, große Unsicherheiten in Bezug auf die Existenz einer oder mehrerer Standardvarietäten abzeichnen (IB3: Z 145-163):

B3: [Pause], äh naja, ich weiß nicht genau, wer das festlegt, aber es gibt sicher Standarddeut mit äh wahrscheinlich selbst da ein va... einigen Variationen. Ich weiß

jetzt nicht im im Standarddeutschen ob man eher -ich oder -ig sagt bei bei "fertig", ja?
Aber ansonsten denke ich ist das so recht äh gibt es da nicht so viel
Spielraum. #00:06:56-4# (IB3: Z 148-151)

Die befragten Lehrpersonen der VHS Berlin haben sehr unterschiedliche Meinungen zu Variation im Allgemeinen. B2 zeigt am meisten Offenheit und Interesse, wobei sie keine klaren Unterscheidungen zwischen Standard- und Nonstandardvarietäten macht. Deutlich wird jedoch, dass sie Varietäten auf verschiedenen Ebenen, gerne als festen Bestandteil im Unterricht integriert sehen würde. Auch für B1 sollten Varietäten einen gewissen Raum im Unterricht einnehmen. Sie sieht diese jedoch eher als Extra und nicht als ganz so relevant wie B2. B3 äußert sich wenig zu Variation allgemein, jedoch wurde an vielen Stellen deutlich, dass er weder Dialekte noch andere Standardvarietäten als besonders wichtig erachtet.

7.1.10. Lehrpersonen VHS Berlin: Landeskunde

Wenn es um die Berücksichtigung von Standardvarietäten geht, werden häufig auch kulturelle Aspekte erwähnt, die dem Bereich der Landeskunde zugeordnet werden können.

B1 beschreibt in diesem Zusammenhang das Wissen um die Existenz von Varietäten, die sie jedoch auch mit Unterschieden im Umgang in Verbindung bringt. Sie bezeichnet diese als „soziokulturelle Rituale und Verhaltensweisen“, wobei sie diese nicht genauer beschreibt (IB1: Z 522-526). Auch Grundkenntnisse über die Geografie der deutschsprachigen Länder hält sie für relevant (IB1: Z 527-528).

Auch für B2 ist die Thematisierung unterschiedlicher Umgangsformen wichtig. Sie bezieht diese jedoch auf die unterschiedlichen Konnotationen von beispielsweise Verabschiedungsformeln innerhalb Deutschlands:

B2: So und dann kommt man automatisch zum [Pause] zu zu zu eventuell zu ne, wo gibt es noch Deutsch, wie sprechen die Leute da [Pause]? Da geht es oft nicht so sehr um die Dialekte gleich, oder ähm aber es geht sehr oft um andere Kommunikation, weil es andere [Pause] ähm Sozialformen noch gibt, ne? Sowas wie [Pause] sowas, dann komm ich tatsächlich zum Dialekt, also das sowas sage ich dann vielleicht oft mal, dass ich sage ähm: "Schauen Sie ein Auf Wiedersehen oder Auf Wiederschauen ist einfach äh eine ganz andere Sache als ein Tschüss." Oder ein running gag von mir ist, dass ich sage, wenn meine Mutter nach Berlin kommt, freut sie sich immer so, dass sie im zarten Alter von 77 hier, dass alle Tschüss zu ihr sagen. Und dann dann hält sie sich immer für so jung und denkt immer, die halten sie alle für so jung, ja echt, da freut sie sich immer, ne? Und da lachen meine Teilnehmer alle und dann ähm [Pause] genau und dann sage ich halt so: "Tschüss ist aber äh ich erinnere mich noch daran, dass Tschüss in Bayern einfach sehr ähm [Pause], es gab Leute, die haben da sauer reagiert, wenn man Tschüss gesagt hat, zu Erwachsenen. #00:25:59-4#

Aber nicht nur auf innerdeutsche Phänomene bezogen, findet sie Variation wichtig. B2 spricht dezidiert davon im Rahmen der Landeskunde Fragen zu thematisieren wie „Was ist Standardösterreichisch?“ oder „Wer setzt diese Normen?“. Sie spricht auch die Wichtigkeit der Behandlung von österreichbezogenen Themen im Unterricht im Zusammenhang mit Österreich als möglichen Arbeitsort an (IB2: Z 429-438).

B2 nennt als einzige die Musik als Möglichkeit unterschiedliche Varietäten zu thematisieren, wobei sie sich auch hier eher auf Dialekte bezieht (IB2: Z 666-677), deren Berücksichtigung ihr insgesamt ein großes Anliegen zu sein scheint. Meistens spricht sie hier von bundesdeutschen Dialekten und erwähnt Österreich wenig (IB2: Z 809-815).

Auf landeskundlicher Ebene bezieht sich B3 auch auf Dialekte. Er ist jedoch der Meinung, Lernende sollten die Dialekte, mit denen sie konfrontiert werden, verstehen, jedoch auch über Zusammenhänge informiert werden. Dies empfiehlt er mit Hilfe von Karten und betont, dass die Lernenden die Entwicklung verstehen sollten und auch, dass Dialekte an Wichtigkeit verlieren und von Soziolekten abgelöst werden (IB3: Z 264-270). Auf Österreich geht B3 in seinen Ausführungen zu Landeskunde nicht ein.

Auch in Bezug auf landeskundliche Aspekte des Unterrichts zeichnet sich in der Gruppe der Lehrpersonen, die an der VHS Berlin arbeiten eine ähnliche Abstufung wie bei anderen Kategorien ab. B2 misst Österreich eine gewisse Relevanz im DaZ-Unterricht in Berlin bei. B1 hat keine so dezidierte und ausgeprägte Meinung wie B2. B3 macht an verschiedenen Stellen klar, dass Österreich für den DaZ-Unterricht in Berlin, seiner Ansicht nach, nicht relevant ist. In Bezug auf Landeskunde erwähnt er Österreich nicht.

7.2. Lehrpersonen VHS Wien

Im Folgenden werden die Aussagen der Lehrpersonen aus Wien beschrieben. Es wird dabei auf dieselbe Einteilung, wie bei der Analyse der Aussagen der Lehrpersonen der VHS Berlin zurückgegriffen. Demnach werden zuerst die Ausbildung und persönlichen Erfahrungen dargestellt, die unter die Kategorie „persönliche Information“ fallen. Im Anschluss werden alle anderen relevanten Aussagen nach Kategorien analysiert.

7.2.1. Lehrpersonen VHS Wien: persönliche Information

W1 unterrichtete ursprünglich an der VHS Schwedisch (IW1: Z 13-14), seit Mai hat sie jedoch eine Festanstellung an der VHS als Kursleiterin für Deutsch (IW1: Z 10-13) im Rahmen des „Startpaket Deutsch“ (IW1: Z 89), in dem sie A1 und B1 im Ausmaß von 15 Einheiten pro Woche unterrichtet (IW1: Z 18-32). In einer vorhergehenden beruflichen Tätigkeit hatte sie die Möglichkeit ein ÖIF und ein ÖSD-Prüfungszertifikat abzulegen (IW1: Z 77-78). Sie absolvierte ein Bachelorstudium in Skandinavistik (IW1: Z 66) und studierte danach das Masterstudium DaF/DaZ an der Universität Wien (IW1: Z 70) sowie Skandinavistik. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie zwar ihr Masterstudium in DaF/DaZ, jedoch nicht den Master in Skandinavistik abgeschlossen (IW1: Z 71-72).

W2 stammt ursprünglich aus Oberösterreich (IW2: Z 135) und war Tänzerin, bevor sie 2004 begann, hauptberuflich Deutsch zu unterrichten (IW2: Z 73-78). Sie absolvierte den Lehrgang Fremdsprachenkursleiterin beim Verband Wiener Volksbildung (Die Wiener Volkshochschulen) im Jahr 2006 und zehn Jahre später Zusatzmodule für Basisbildung (IW2: Z 43-55). Von 2012 bis 2018 studierte sie zudem Englisch (IW2: Z 64-65). Bevor sie ihre Tätigkeit an der VHS begann, sammelte sie Unterrichtserfahrung an anderen Sprachlehrinstituten mit unterschiedlichen Lernendengruppen (IW2: Z 82-87) normalerweise im Ausmaß von 15 bis 20 Stunden (IW2: Z 106-107). Sie gibt an, von Alphabetisierung bis B2 alle Niveaus bereits unterrichtet zu haben, wobei sie besonders viel Erfahrung mit dem Niveau A2 hat (IW2: Z 115-124).

W3 hat einen ähnlichen Ausbildungsweg wie W1. Sie absolvierte zuerst ein Bachelorstudium in Linguistik, bevor sie den Master in DaF/DaZ neben dem Master in angewandter Linguistik an der Universität Wien abschloss (IW3: Z 35-44). Mit W2 verbindet sie auf dieser Ebene, dass auch sie Tänzerin ist, weswegen sich ihr Fokus immer wieder zwischen Unterrichten und Tanzen verschiebt. Mit Pausen unterrichtet sie jedoch bereits seit 2015 an der VHS (IW3: Z 48-54). W3 konnte bereits auf allen Niveaus bis C1 Erfahrung sammeln, wobei B2 deutlich unterrepräsentiert ist (IW3: Z 91-96).

7.2.2. Lehrpersonen VHS Wien: Eigene Sprachverwendung

W1 spricht Deutsch als Erstsprache (IW1: Z 11-113), jedoch auch noch einige andere Sprachen. Neben Schwedisch und Englisch, die sie als ihre Zweitsprachen bezeichnet, was sie mit dem

hohen Niveau begründet, hat sie auch Kenntnisse in Tschechisch (IW1: Z 117- 121) und Isländisch (IW1: Z 143). Außerdem ist W1 Dialektsprecherin (IW1: 161-164), wobei sie ihren Dialekt als „so halb Steirisch mit wiener Einflüssen“ bezeichnet (IW1: Z 165). Ihr Dialektgebrauch beschränkt sich jedoch auf das familiäre Umfeld, was hauptsächlich dem nichtdialektalen Alltagsumfeld geschuldet ist (IW1: Z 169-181).

Auch W2 ist Dialektsprecherin und wie auch für W1 ist auch ihr Dialekt für sie sehr wichtig. Sie bezeichnet ihn als ihre Erstsprache und Heimatverortung, die sie trotz vieler Umzüge nicht verlieren wollte (IW2: Z 136-143). Sie gibt an, ihre Sprachverwendung an ihre Gesprächspartner_innen anzupassen, „je nach dem mit wem ich rede äh in unglaublicher Bandbreite abgestuft, glaub ich, [Pause] zum Standarddeutschen“ (IW2: Z 148-149). Diese Abstufungen haben meist mit ihrer eigenen Einschätzung der Situation zu tun, was sie, wie folgt, beschreibt:

W2: So wirklich wild Oberösterreichisch rede ich nur mit Oberösterreichern, ja. [lacht]
#00:08:01-5#

Interviewerin: Aber so angepasst quasi an das Gegenüber ein bisschen? #00:08:04-5#

W2: Ja, genau, das ist für mich auch so ein Höflichkeitsding, dass ich nicht... also und ich weiß einfach, auch in Wien gibt es einfach unglaublich viele Leute mit Migrationshintergrund und ich würde jetzt nie in eine Bäckerei hineingehen und sagen: "Gems ma zwa Sömmen." Ja, ich würde es einfach nicht machen, weil ich weiß, dass die Person hinter der Budl mit 90-prozentiger Wahrscheinlichkeit nicht Deutsch als Erstsprache hat. #00:08:27-6#

Interviewerin: Mhm. #00:08:27-6#

W2: Also so als Verkehrssprache in Geschäften oder mit Leuten, die ich nicht kenne, rede ich schon eher [Pause] äh gehoben. Außer, mir ist aufgefallen, dass ich mit älteren [Pause] Menschen auf der Straße, wo ich das Gefühl habe, das sind Österreicher, da rede ich schon Dialekt, das ist total lustig. Also wenn man so eine Bemerkung irgendwie macht über, weiß ich, dass die Tram nicht daherkommt oder so. #00:08:50-1# (IW2: Z 158-175)

W2 spricht neben ihrem Dialekt auch noch einige Fremdsprachen. Sie listet hier Englisch, Französisch, Spanisch, Latein und Russisch auf, gibt jedoch nicht an, auf welchem Niveau sie diese Sprachen beherrscht (IW2: Z 129-130).

Auch W3 hat viel Erfahrung mit dem Erlernen von Fremdsprachen. Sie gibt an, Englisch und Französisch zu sprechen und Lernerfahrungen mit Spanisch, Russisch und Portugiesisch gemacht zu haben (IW3: Z 108-114). Auch sie ist Dialektsprecherin (IW3: Z 118), wobei sie eine ähnliche Form der Verwendung wie W2 beschreibt. Sie macht den Gebrauch von Dialekt oder Umgangssprache von ihrem Gegenüber abhängig und passt sich an die Person, mit der sie spricht, an (IW3: Z 119-123). Wie bei W1 ist auch in ihrem Fall der Dialektgebrauch auf den privaten Bereich, auf die Familie und auf Freund_innen beschränkt, sofern diese selbst Dialekt sprechen (IW3: Z 128-133).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Lehrpersonen in der Kategorie „eigener Sprachgebrauch“ sehr ähnlich sind. Sie sprechen alle neben ihrer Erstsprache Deutsch einige Fremdsprachen und sind alle drei Dialektsprecherinnen. Auch ihr Dialektgebrauch ist bei allen eher auf den privaten Bereich beschränkt, wobei der Dialekt für W2 ganz besonders wichtig zu sein scheint.

7.2.3. Lehrpersonen VHS Wien: Dialekt

Für W1 ist Dialekt nicht nur in ihrem Privatleben, sondern auch in ihrem Unterricht wichtig. Sie beschreibt, dass ihre Lernenden Interesse am Dialekt zeigen und vor allem ihre rezeptiven Fähigkeiten ausbauen wollen, wofür sie großes Verständnis hat. Deswegen versucht sie, auch im Unterricht Dialekt zu behandeln, wofür sie auf Musik, Gedichte oder Videos zurückgreift (IW1: Z 222-227). Dies findet sie wichtig, weil sie die Erfahrung gemacht hat, dass Lernende auch auf hohen Niveaus Angst haben, im Alltag Deutsch zu sprechen, da sie Angst davor haben, ihr Gegenüber könnte Dialekt sprechen und sie dann nichts verstehen. Um dem entgegenzuwirken, arbeitet W1 mit Texten im Dialekt und vergleicht diese mit demselben Text in der Standardvarietät (IW1: Z 243-252).

W2 ist wie W1 Dialekten gegenüber grundsätzlich und auch im Unterricht positiv eingestellt. Sie sieht jedoch das Problem, dass sich bei der Vermittlung von Dialekt dann dieser und die Standardsprache in die Quere kommen könnten und das zu Schwierigkeiten in Prüfungssituationen führen könnte:

W2: [...] Ich denke mir, wenn man Dialekt unterrichten würde, müsste man auch Dialekt... in die Dialektgrammatik einsteigen und das ist halt [Pause] äh das vermischt sich dann irgendwie blöd und dann ja. Letzten Endes habe ich jetzt jahrelang schon auch mit dem Zielpunkt, mit dem [Pause] ja äh mit dem Zielpunkt „Prüfung bestehen“ unterrichtet und da kann man wahrscheinlich schon ziemlich einfahren, wenn man

Dialektgrammatik vermittelt und die kommt dann da in den ÖIF-Test rein, ja. #00:13:17-3# (IW2: Z 235-241).

Dennoch gibt sie an, dass Dialekt für Lernende ab dem Niveau B2 relevant wäre (IW2: Z 245) und sie auch eigene Dialektkursangebote begrüßen würde (IW2: Z 481-483). Warum Lernende ihrer Meinung nach vor B2 keinen Bedarf an Dialektkenntnissen haben, konkretisiert sie nicht. In der Realität beklagt sie einen Zeitmangel, der es nicht ermöglicht, mehr Dialekt in den Unterricht einfließen zu lassen (IW2: Z 217-220).

Auch W3 ist der Meinung, dass es für Lernende nützlich wäre auch Dialekt im Unterricht vermittelt zu bekommen, wobei sie hier Lernende in Österreich hervorhebt. Dies liegt daran, dass diese, ihrer Ansicht nach, mehr mit Dialekt als Lernende in Deutschland konfrontiert sind (IW3: Z 290-298). Sie illustriert die Notwendigkeit der Behandlung von Dialekt mit einem Beispiel:

W3: [...] ähm beziehungsweise versuche ich auch den Dialekt ein bisschen zumindest zu thematisieren ähm, weil ich halt selber aus meinem Umfeld Lerner_innen kenne, die erzählen, wie zum Beispiel mein Tanztrainer aus Russland äh der nach Österreich gekommen ist mit einem Sprachkurs, den er in Russland gemacht hat, äh wo er eben gelernt hat, also er geht ins Geschäft und bestellt eine Semmel und dann wäre die Antwort darauf: "Entschuldigung das haben wir nicht." Und dann ist er eben nach Wien gekommen, ist ins Geschäft gegangen, hat eine Semmel bestellt und die Antwort war "Homma ned". Und [lacht] insofern ist es für mich immer das typische Beispiel warum das für Lerner_innen, vor allem für DaZ-Lerner_innen wirklich relevant ist, dass die halt einfach wirklich auch ähm umgangssprachliche Begriffe oder Begriffe aus dem Dialekt zumindest gehört haben und ähm zumindest die Assoziation herstellen können, was das so zu sagen in der Standardvarietät wirklich bedeuten sollte. #00:12:29-3# (IW3: Z 209-219)

Diese Ausführungen zeigen deutlich, dass Lernende Dialekt im Alltag in Österreich brauchen, jedoch beschreibt W3 nicht genauer, wie dieser im Unterricht vermittelt werden sollte. Sie gibt nur an, dass Dialekte im DaZ-Unterricht auf jeden Fall berücksichtigt werden sollten (IW3: Z 221-223).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle drei Lehrpersonen gegenüber Dialekten positiv eingestellt sind und auch deren Berücksichtigung im Unterricht begrüßen würden. Jedoch scheinen sie sich über die Umsetzung nicht im Klaren zu sein und sehen auch einige Hürden. Jede der drei befragten Lehrpersonen machte außerdem Angaben zum eigenen Dialektgebrauch im Unterricht, der jedoch in Kapitel 7.2.6 behandelt wird.

7.2.4. Lehrpersonen VHS Wien: Österreichische Standardvarietät

Keine der befragten Lehrpersonen tätigte Aussagen, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen. Wenn sie von der österreichischen Standardvarietät sprechen, geschieht dies nur in Verbindung mit dem eigenen Unterricht, weswegen diese Aussagen in Kapitel 7.2.7 behandelt werden. Es muss jedoch festgehalten werden, dass sich alle drei Lehrkräfte der Existenz mehrerer Standardvarietäten und somit auch einer österreichischen Standardvarietät bewusst sind und ihr grundsätzlich große Wichtigkeit beimessen (IW1: 258-259; IW2: 184-188; IW3: 149-150).

7.2.5. Lehrpersonen VHS Wien: Bundesdeutsche Standardvarietät

Mit der Kategorie „Bundesdeutsche Standardvarietät“ verhält es sich wie mit der österreichischen Standardvarietät. Auch hier lassen sich keine Aussagen finden, die in diese Kategorie fallen, da die bundesdeutsche Standardvarietät meist in Verbindung mit dem eigenen Unterricht auftaucht, weswegen auch diese Aussagen in Kapitel 7.2.7 behandelt werden.

7.2.6. Lehrpersonen VHS Wien: Sprachgebrauch im Unterricht

W1 beschreibt ihren Sprachgebrauch im Unterricht als standardsprachlich, wobei sie versucht, besonders langsam und deutlich zu sprechen. Ab dem Niveau B1 baut sie mehr und mehr Umgangssprache ein. Dialekt spricht sie im Unterricht nicht, da dieser informellen Situationen vorbehalten sei. Sie gibt an, es würde ihr schwer fallen, in der Arbeit Dialekt zu sprechen (IW1: Z 325-345). Wie bereits in Kapitel 7.2.3 beschrieben, versucht sie dennoch Dialekt im Unterricht zu vermitteln. Dabei ist es teilweise nötig, Beispiele zu geben, die sie in diesen Situationen sehr wohl selbst im Dialekt einbaut (IW1: Z 406-410).

W2 beschreibt ihren Sprachgebrauch im Unterricht relativ ähnlich wie W1. Auch wenn sie nicht explizit sagt, standardsprachlich zu sprechen, geht dies aus ihren Ausführungen hervor. Sie gibt an, bei höherem Niveau der Lernenden auch hin und wieder umgangssprachliche oder leicht dialektale Ausdrücke zu gebrauchen, was die Lernenden teilweise übernehmen. Außerdem beschreibt sie, dass es für die Lernenden motivierend ist, wenn sie diese verstehen (IW2: Z 245-261). Sie hat eine gewisse Abneigung gegenüber bundesdeutschen Begriffen, wie beispielsweise „lecker“, und gibt an, solche zu vermeiden, beziehungsweise im Unterricht

deutlich zu machen, dass es sich dabei nicht um die österreichische Standardvarietät handelt (IW2: Z 191-194).

Auch W3 legt großen Wert darauf, ihren Lernenden die österreichische Standardvarietät zu vermitteln. Sie versucht jedoch mehrere Varietäten in den Unterricht miteinzubeziehen und immer auch die österreichische Variante bei der Wortschatzarbeit anzubieten (IW3: Z 159-165). Sie gibt an, sich im Unterricht hauptsächlich umgangssprachlich auszudrücken, jedoch nicht ausschließlich, was sie wie folgt beschreibt:

W3: [Pause] Ähm also ich [Pause] glaube, dass ich auch im Unterricht vor allem Umgangssprache verwende. Ähm [Pause] ich weiß, dass es mir manchmal sogar passiert, dass wenn ich irgendwie schnell auf etwas reagiere ähm oder oder vielleicht auch ein bisschen emotional reagiere oder irgendwie es gerade lustig ist, dass ich dann äh kurz in den Dialekt rutsche und dass ich dann irgendwie mal so ein, zwei Wörter im Dialekt sage. Ähm ansonsten versuche ich jetzt eigentlich auch in den Anfängerkursen ähm nicht nicht unbedingt äh anders zu sprechen als ich jetzt im normalen Leben sprechen würde. Also vielleicht etwas betonter oder vielleicht teilweise etwas langsamer ähm, aber ich glaube, dass es dass ich auch da dann relativ schnell wieder in ein in ein schnelleres Tempo hineinrutsche und ähm eben also jetzt... ich versuche jetzt nicht den.. im Kurs meinen Sprachgebrauch ähm zu verstellen oder anders zu sprechen als im im Alltag. #00:18:11-0# (IW3: Z 303-312)

Sie legt demnach großen Wert darauf ihre Lernenden auf die sprachliche Realität außerhalb des Kurses vorzubereiten, wobei sie versucht die Sprechgeschwindigkeit zu reduzieren, wenn die Lernenden das fordern (IW3: Z 316-320).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle drei Lehrkräfte durch ihren Sprachgebrauch im Unterricht auch Umgangssprache und teilweise Dialekt einfließen lassen, was wohl auch mit ihrem Sprachgebrauch im Alltag zusammenhängt. Interessant ist, dass zwei von drei Lehrpersonen den Sprachgebrauch im Unterricht an das Niveau der Lernenden anpassen und erst in höheren Niveaus umgangssprachliche beziehungsweise dialektale Ausdrücke verwenden.¹⁴ Diese Unterscheidung zwischen den Niveaus ist wohl auf eine Angst vor Überforderung der Lernenden zurückzuführen, wobei jedoch davon auszugehen ist, dass diese im DaZ-Kontext in ihrem Alltag von Anfang an auch mit umgangssprachlicher und dialektaler Ausdrucksweise konfrontiert werden.

¹⁴ Inwiefern es sich dabei tatsächlich um Dialekte handelt beziehungsweise welches Verständnis von Dialekt und Umgangssprache diesen Aussagen zu Grunde liegt, lässt sich nicht klar festmachen.

7.2.7. Lehrpersonen VHS Wien: Standardvariation im Unterricht

Die Lehrpersonen der VHS Wien machen sehr viele Aussagen, die sich der Kategorie „Standardvariation im Unterricht“ zuordnen lassen, was zeigt, dass diese durchaus eine Rolle spielt.

W1 beschreibt, dass sie zwar grundsätzlich und vor allem in niedrigeren Niveaus den Fokus auf die österreichische Standardvarietät legt, jedoch auch die bundesdeutsche Standardvarietät berücksichtigt (IW1: Z 431-434). Hierbei behandelt sie vorrangig den Bereich der Lexik (IW1: Z 385-398), wobei hier auch in niedrigen Niveaus häufig Vergleiche angestellt werden und sie den Lernenden mehrere Optionen anbietet. Bei diesen Optionen steht es den Lernenden frei, eine für sich zu wählen und die Lehrperson akzeptiert auch die bundesdeutsche Standardvarietät, was sie an mehreren Stellen betont (IW1: Z 434-453; 546-553). Sie verlangt jedoch von ihren Lernenden, eine klare Entscheidung zu treffen, wobei sie dies vor allem auf die Grammatik bezieht (IW1: Z 557-560). Neben ihrem eigenen Fokus auf Standardvarietäten lässt sie auch ihren Lernenden den Raum, Fragen zu diesem Thema aus ihrem Alltag mitzubringen:

W1: [...] durch die Medien hat man das ja auch immer wieder und ich finde die Teilnehmenden sind da schon sehr aufmerksam auch. Also grad die, die auch in ihrer Freizeit viel fernsehen schauen auf Deutsch, die sagen dann: "Ja, dieser Nachrichtensprecher in irgendeinem deutschen Fernsehen, der sagt immer das und das." Und das kennt er halt nicht aus dem aus dem Unterricht [Pause] und dann behandle ich das auf jeden Fall. #00:12:56-1# (IW1: Z 267-272)

Diese Einstellung zur Präsenz des bundesdeutschen Standards erinnert an die Ausführungen von Glauninger (2015), die in Kapitel 3.2 beschrieben wurden. Auch W1 ist der Ansicht, dass der bundesdeutsche Standard nicht mehr aus Österreich wegzudenken ist und sie betont auch, dass Lernende in Österreich nicht dieselben Bedürfnisse wie in Deutschland haben (IW1: Z 292-296). Worauf genau dieser Unterschied bezogen ist, führt sie nicht aus.

Auch wenn W1 durchaus über die Existenz und Gleichberechtigung der österreichischen Standardvarietät Bescheid weiß, tätigt sie dennoch eine Aussage, die den Anschein erweckt, sie würde die bundesdeutsche Standardvarietät als korrekter bewerten:

W1: [...] also es gibt ja auch diesen Ausspracheduden und ich sage jetzt zum Beispiel beim Wort "Honig", ja, also HoniG sagen wir zwar in Österreich, aber eigentlich wäre es halt Honich, ja, also das steht halt im Ausspracheduden. Das heißt ähm wenn, wenn mir solche Unterschiede bekannt sind, dann sag ich dazu: "Das sagen wir in Österreich oder in Wien und das sagen sie in Deutschland." Und das mach ich teilweise schon auch im A1-Kurs. #00:09:04-1#

Interviewerin: Mhm. Aber das heißt... #00:09:06-2#

W1: Eben das verdeutlich, das ist Regional. Ja. #00:09:09-4#

Interviewerin: Also quasi das Österreichische ist dann das regionale und das aus Deutschland wäre für dich die eigentlich korrekte deutsche Aussprache? #00:09:18-1#

W1: Nein, das sage ich ihnen auch immer, weil sie dann fragen: "Ja, was ist das richtige Deutsch?" Und ich sage: "Das gibt's nicht." Ja, also äh der Duden wird oft als Norm hergenommen und wenn du es ganz korrekt haben willst, dann schau halt in den Duden, gibt's ja eh alles online mittlerweile, ähm aber eben also das behandle ich schon recht oft, es ist halt mir auch wichtig, weil eben weil ich auch einen Dialekt sprech, dass das nicht falsch ist ähm, aber das das mach ich dann meistens also so richtig detailliert mach ich das dann ab B1, B2, je nach dem wie stark die Gruppe ist. #00:09:51-2#

Auch wenn W1 an allen anderen Stellen große Varietätensensibilität an den Tag legt und auch immer zwischen Standard- und Nonstandardvarietäten unterscheidet, scheint sie auf der Ebene der Aussprache dennoch die bundesdeutsche Standardvarietät als korrekter zu bewerten. Auf die konkrete Frage, ob die bundesdeutsche Standardaussprache die korrekte sei, antwortet sie zwar klar ablehnend, dennoch gibt es Anzeichen dafür, dass sie nicht der Meinung ist, es sei die österreichische Standardaussprache. Sie vermischt hier mit der Gleichsetzung von Wien und Österreich oder auch der Erwähnung des Dialekts diesen mit der Standardvarietät und beruft sich nur auf den Duden als Kodex für die Standardaussprache. Letzteres ist, wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben, nicht unüblich. Aufgrund der Vollständigkeit des bundesdeutschen Kodex sehen sich Sprecher_innen anderer Standardvarietäten häufig dazu gezwungen diesen zu konsultieren (vgl. Ammon 1991: 31).

An anderer Stelle betont W1 klar ihren varietätensensiblen Standpunkt, wenn sie beschreibt, dass Lernende häufig von ihr verlangen ihnen das eine richtige Deutsch beizubringen. Ihre Reaktion darauf beschreibt sie mit folgenden Worten: „Da wirst du mit mir nicht glücklich werden, weil das eine richtige Deutsch gibt's nicht“ (IW1: Z 590-592). Dennoch beschreibt sie an zwei Stellen eine gewisse Angst ihre Lernenden zu überfordern, wenn sie auf der Ebene des Wortschatzes mehr als eine Standardvarietät berücksichtigt, da dies für lernungewohnte Teilnehmer_innen eine besondere Schwierigkeit darstellt (IW1: Z 419-424; 533-534).

Auch W2 bringt viel Wissen über sprachliche Variation mit und ist sich auch der Existenz mehrerer Standardvarietäten bewusst, was sie wie folgt beschreibt:

Interviewerin: Mhm. Und du hast jetzt gesagt Standarddeutsch. Gibt es deiner Meinung nach ein richtiges Standarddeutsch und wenn ja, wie schaut das aus? #00:09:22-1#

W2: [Pause] äh [Pause] nein, natürlich nicht. Es gibt da einfach die Bandbreite zwischen den DACHL [lacht] zwischen den DACHL-Standarddeutschen. [...] (IW2: Z 184-188)

Sie macht nicht explizit wofür DACHL steht und spricht auch im ganzen Interview nur von Österreich, Deutschland und der Schweiz, wenn es um den Standard geht. Auf Liechtenstein geht sie nicht ein.

In Bezug auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Standardvarietäten zeichnet sich ab, dass sie dieser eine große Wichtigkeit beimisst. Sie gibt an, auch Deutschland und die Schweiz in ihren Unterricht miteinzubeziehen, wobei ihr letztere Schwierigkeiten bereitet, da sie meint, nicht über profunde Kenntnisse zu verfügen (IW2: Z 435-443), was sie an einer weiteren Stelle im Interview deutlich macht (IW2: Z 196-204). In Bezug auf die österreichische und die bundesdeutsche Standardvarietät legt sie besonderen Wert auf die Behandlung lexikalischer Unterschiede (IW2: Z 341-353), wobei sie auch gewisse Unterschiede in der Grammatik thematisiert. Hier erwähnt sie die Verwendung des Präteritums, die laut ihr in Österreich hauptsächlich schriftlich oder von den Verben „sein“ und „haben“ auftritt. Außerdem thematisiert sie Unterschiede bei den Artikeln, wie beispielsweise beim Wort „Cola“ oder „Joghurt“ (IW2: Z 375-384).

Auf die Frage nach dem Interesse der Lernenden an Standardvarietäten betont sie, dass sie zwar kein Desinteresse beobachtet, jedoch immer wieder Lernende den Wunsch äußern eher das lernen zu wollen, was sie auf der Straße hören und oft nicht verstehen, wozu sie sich Kenntnisse über andere Varietäten aneignen sollten (IW2: Z 445-452). Sie beschreibt an einer Stelle auch die Schwierigkeit der Diskrepanz zwischen dem, was im Kurs unterrichtet wird, und dem, was die Lernenden in ihrem Alltag hören:

W2: [...] Ja. Und ich [lacht] voriges Jahr habe ich mal eine Situation gehabt und ich weiß nicht mehr genau, ich glaube ich habe den Konjunktiv II unterrichtet und ein Bursche hat zu mir gesagt: „Bist du sicher?“ Und der ist dann komplett sofort zurückgerudert und hat... und es war irgendwie so "Ich habe meine Lehrerin angezweifelt" [lacht] Ja? Und es war einfach so, dass die Leute sagen "Bist du sicher?", wenn sie das auf der Straße nie so hören, ja? Und dann sage ich eben: "Ja, das ist Standarddeutsch, auf der Straße hörst du das nicht, da hörst du das." Aber im Geschriebenen und in Texten, beim Lesen, da ist das das Richtige." Ja, "was würdest du", sagt man ja nicht, im Dialekt heißt es ja "wurdst" oder "dadsd", ja. #00:25:19-0# (IW2: Z 452-459)

W2 ist jedoch von der Wichtigkeit von Varietäten überzeugt und äußert am Ende des Interviews ihr Bedauern über die häufig nicht vorhandene Zeit, um diese zu behandeln. Diesen Zeitmangel bringt sie mit dem Fokus auf Prüfungsformate in Verbindung, die laut ihr kaum varietätensensibel gestaltet sind (IW2: Z 556-560).

W3 beschreibt, dass sie sich im Rahmen ihres Linguistikstudiums viel Wissen über Plurizentrik aneignen konnte (IW3: Z 136-144). Sie weiß, dass es im Deutschen mehrere Standardvarietäten gibt und erwähnt sogar Belgien in ihren Ausführungen dazu. Außerdem unterstreicht sie, dass alle Varietäten gleichberechtigt sein sollten (IW3: Z 146-152).¹⁵ In Bezug auf ihren Unterricht gibt sie an, auf hohen Niveaus alle deutschsprachigen Länder miteinzubeziehen, wobei sie auch hier nicht konkretisiert, ob sie tatsächlich alle Länder behandelt. Auf niedrigeren Niveaus beschränkt sie sich auf Deutschland und Österreich. Sie gibt außerdem an, die Schweiz nicht zu berücksichtigen, wobei sie hier nicht spezifiziert von welcher Niveaustufe sie spricht und auch keine Begründung dafür angibt (IW3: Z 167-176). Ihr Hauptfokus liegt auf der österreichischen Standardvarietät (IW3: Z 205-209) und hier ganz besonders auf Bereichen im Wortschatz, die sich in der österreichischen und bundesdeutschen Standardvarietät unterscheiden, wie beispielsweise Begrüßungen und Lebensmittel (IW3: Z 322-341). In Bezug auf die Bereiche von Variation, die in ihrem Unterricht behandelt werden, gibt sie an, neben dem Fokus Wortschatz auch grammatikalische Unterschiede zu berücksichtigen, wobei sie die Bildung des Perfekt als Beispiel nennt (IW3: Z 243-252). Grundsätzlich beschreibt sie ein großes Interesse ihrer Lernenden an Varietäten (IW3: Z 343-347). W3 spricht jedoch auch eine ähnliche Problematik an wie W2:

W3: [...] Ähm, dass sie da halt eben auch nicht überrascht sind ähm oder dann eben auch nicht dieses ähm das klingt jetzt komisch, aber vielleicht das das Vertrauen in den Deutschunterricht verlieren, also weil sie sich dann denken ähm "Was lerne ich da eigentlich im Kurs, was was bringt mir das überhaupt im Alltag, wenn ich dann plötzlich vor Problemen stehe, die ich ja eigentlich so zu sagen nicht haben dürfte ähm, wenn das im Kurs entsprechend behandelt werden würde." #00:22:12-6#

Interviewerin: Kennst du da Beispiele? Von deinen Lernenden? #00:22:17-6#

W3: Ähm jetzt nicht... also also keine großen Geschichten, aber schon, dass sie halt da dann teilweise in den Kurs kommen und fragen ähm "██████████", wie ist das eigentlich, ich habe letztens ähm das Wort gesehen und und das hatten wir eigentlich

¹⁵ Hier spricht W3 nur von Varietäten und erklärt nicht genauer, ob sie tatsächlich alle Varietäten meint oder nur die Standardvarietäten und ob dabei auch alle Halb- und Viertelzentren inkludiert sein sollten.

noch nie, warum ist das so?" Zum Beispiel. Also das gibt es schon immer wieder.
#00:22:42-1#

An diesen Aussagen lässt sich ablesen, dass auch W3 Angst hat, dass das, was im Unterricht vermittelt wird, zu stark von der sprachlichen Realität abweichen könnte, was wiederum zu Frustration seitens der Lernenden führen könnte. An einer anderen Stelle spricht sie den DaF-Unterricht und die Problematik der Dominanzverhältnisse an:

W3: [...] Genau, aber ich fand es... also äh finde es halt auch wichtig, dass es trotzdem im DaF-Unterricht äh eingebaut wird ähm und finde es auch ganz wichtig, dass man die... dass auch die Lehrenden sich der Tatsache bewusst sind, dass die Varianten gleichberechtigt sind oder sein sollten ähm. Also ich ich kenn Beispiele, zum Beispiel eine Kollegin von mir hat ähm auch äh im Ausland gearbeitet ähm und da war es dann so, dass sie eben teilweise immer ausgebessert wurde von den Kollegen, also von den deutsch... äh von den Kollegen aus Deutschland ähm [lacht] und beziehungsweise eben die die anderen Kollegen gemeint haben, dass das so zu sagen äh äh falsch ist, was sie sagt und, dass der deutschländische Standard eigentlich das richtige ist. Also daran sieht man finde ich, dass es definitiv noch ähm ein Thema ist. Und und immer noch so ist, dass das nicht ganz gleichberechtigt wahrgenommen wird eigentlich. (IW3: Z 410-418)

Man merkt an dieser Aussage besonders, dass es ihr, wie sie auch das ganze Interview über beschreibt, besonders wichtig ist, die Varietäten als gleichberechtigt zu unterrichten. In ihrem konkreten Fall heißt das jedoch hauptsächlich zu vermitteln, dass die österreichische Standardvarietät genauso korrekt wie die bundesdeutsche Standardvarietät ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle drei viel über Standardvarietäten wissen und diesen auch große Wichtigkeit beimessen. Im Unterricht haben Standardvarietäten ihren fixen Platz und werden vor allem auf der Ebene der Lexik besonders berücksichtigt. Meist wird hier jedoch vor allem die bundesdeutsche Standardvarietät einbezogen, der Schweiz wird sehr viel weniger bis keine Beachtung geschenkt. Woran das genau liegt, lässt sich nicht für alle Lehrpersonen sagen, W2 und W3 deuten an, weniger Wissen über die schweizerische Standardvarietät zu haben, was jedoch nicht ganz klar aus den Interviews hervorgeht.

7.2.8. Lehrpersonen VHS Wien: Varietäten im Lehrmaterial

W1 hat kein kurstragendes Lehrwerk, was dazu führt, dass Kopien aus verschiedenen Lehrwerken und selbst kreierte Material im Unterricht eingesetzt werden. Hierbei kommt es auch vor, dass sie Ausschnitte aus Lehrwerken verwendet, die für den Unterricht in Deutschland gedacht sind. Dies nimmt sie als Anlass für Vergleiche und Erklärungen zu den

Standardvarietäten beziehungsweise auch als Sprech Anlass, um die Lernenden von Varietätenunterschieden in anderen Sprachen berichten zu lassen (IW1: Z 455-505).

Auch W2 hat kein kurstragendes Lehrwerk, was auch bei ihr dazu führt, dass mit einer Mischung aus verschiedenen Materialien gearbeitet wird, in denen auch die bundesdeutsche Standardvarietät ihren Platz hat (IW2: Z 302-321). W2 gibt an, dass es nicht notwendig ist, bewusst Material zur bundesdeutschen Standardvarietät zu suchen, da sie ohnehin in vielen Materialien die Hauptvarietät ist (IW2: Z 206-209). Bei Texten, die hauptsächlich die bundesdeutsche Standardvarietät behandeln, nimmt sie dies zum Anlass, um Vergleiche anzustellen (IW2: Z 267-278). Auch durch Hörtexte ist die bundesdeutsche Standardvarietät in ihrem Unterricht präsent. W2 beschreibt, dass sie häufig auf diese zurückgreift, da Hörtexte mit österreichischer Färbung ein neues Phänomen sind und sie ihre Übungen nicht nach der Varietät, sondern nach dem Inhalt auswählt (IW2: Z 209-215). Jedoch erwähnt sie ältere Hörübungen aus „Hören 1“, die laut ihr auch sprachlich auf Österreich ausgerichtet sind (IW2: Z 220-234). Weiters greift W2 auf ein „Wortschatzbuch“ zurück (IW2: Z 421-431) und verwendet „Wortschatzblätter“, die mehrere Varianten anbieten (IW2: Z 282-287). W2 beschreibt bei Lehrwerken auf die Österreichausgabe zurückzugreifen, sofern es eine gibt, wobei sie diese auch nicht immer optimal findet:

W2: [unverständlich] wo es Österreichausgaben gibt, da haben wir schon die Österreichausgabe... ..ausgaben verwende ich eigentlich schon. Wenn ich's in die Finger kriege und jetzt ich mein, das "Pluspunkt Deutsch Österreich" ist eh schon total verbreitet. Wobei ich sagen muss, dass es mir bei den ganz neuen "Pluspunkt Deutsch Österreich" äh schon am Zeiger geht, dass da so Sachen drin stehen wie "Auf Wiedersehen" als Stan... also als Standard verkauft wird und "Auf Wiedersehen" nicht da ist, das finde ich... das funktioniert für mich nicht, ja? Und immer wieder das "Servus, Servus", dass jeder in Österreich "Servus" sagt. Ja, nicht. Ist einfach nicht so. Vor allem nicht in Wien, ja? [Pause] #00:22:26-5#

Demnach ist W2 der Meinung, dass in dem Lehrwerk Standard und Nonstandard vermischt werden, was sie nicht gutheißt. Ob sie hier jedoch das Vermischen von Standard und Nonstandard kritisiert, weil sie befürchtet, dass so das österreichische Standarddeutsch weniger ernstgenommen werden könnte, wie bei Hägi 2015 beschrieben (vgl. Hägi 2015: 114f) oder sie ein anderes Problem verortet, lässt sich nicht klar an den Aussagen des Interviews festmachen.

W3 hat ebenso wie die anderen beiden Lehrpersonen kein kurstragendes Lehrwerk, was laut ihr auch damit zusammenhängt, dass es von der Volkshochschule vorgesehen ist, möglichst Materialien aus verschiedenen Werken zu verwenden (IW3: Z 189-194). Auch sie beschreibt, dass die bundesdeutsche Varietät immer Platz im Unterricht hat, da sie im Material sehr präsent ist (IW3: Z 154-159) und es oft schwierig ist, zum Beispiel im Internet Unterlagen zu finden,

die nicht rein auf Deutschland bezogen sind (IW3: Z196-203). Wenn Materialien jedoch zu sehr auf Deutschland ausgerichtet sind, setzt W3 sie nur begrenzt ein oder versucht zumindest durch authentisches österreichisches Material, beispielsweise aus dem Radio, auszugleichen. Sie legt auch großen Wert darauf, beim Vokabular immer auch die österreichischen Varianten anzugeben (IW3: Z 225-237). Als bevorzugtes Lehrwerk nennt sie „Dimensionen“, das laut W3 einen plurizentrischen Ansatz verfolgt und auf verschiedenen Ebenen mit Varietäten- und Sprachvergleichen arbeitet, was ihr ein großes Anliegen zu sein scheint. Ebenso hebt sie hervor, dass auch andere Aspekte, die der Landeskunde zuzuordnen sind, in diesem Lehrwerk berücksichtigt werden (IW3: Z 178-187).

Wie schon in Kapitel 7.2.7 zeichnet sich auch bei der Bearbeitung der Kategorie „Varietäten im Lehrmaterial“ ab, dass alle drei Lehrpersonen versuchen plurizentriksensibel zu arbeiten und mehr als eine Varietät in ihrem Unterricht zu behandeln. Sie legen hierbei vor allem den Fokus darauf, genügend Material zu verwenden, in dem die österreichische Standardvarietät berücksichtigt wird, da sie der Meinung sind, dass Deutschland in jedem Fall in den Materialien präsent ist.

7.2.9. Lehrpersonen VHS Wien: Variation allgemein

Auch die Lehrpersonen an der VHS Wien treffen Aussagen, die sich im Zusammenhang mit Plurizentrik auf andere Sprachen als das Deutsche beziehen oder sich nicht klar einer Varietät des Deutschen zuordnen lassen.

W1 beispielsweise gibt an, andere plurizentrische Sprachen heranzuziehen, die die Lernenden kennen, um den plurizentrischen Charakter des Deutschen deutlich zu machen (IW1: Z 592-601). Hierbei greift sie einerseits auf den Lernenden bekannte Sprachen zurück, andererseits bezieht sie auch die Erstsprachen, vor allem Arabisch, ein. Sie spricht zwar selbst kein Arabisch, aber weiß über einige Besonderheiten wie Dialekte Bescheid, die sie für Vergleiche nutzt. Auf diese Weise werden sich die Lernenden ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusst und verstehen besser, wie das Deutsche funktioniert (IW1: Z 300-323). Neben diesen Bezügen zu anderen plurizentrischen Sprachen zeigen sich an einer Stelle des Interviews die Vermischung von Standard- und Nonstandardvarietäten:

W1: Aber ich kenn mich halt überhaupt nicht mit dem Schweizerdeutschen aus. [lacht]
Ähm ja, ab und zu gibt's welche, die haben vielleicht vorher mal in der Schweiz gewohnt und die sagen dann: „Ja, da sagt man halt Grüezi“ oder so irgendwas oder sie waren

vorher in Tirol oder in Vorarlberg und dann erzählen sie halt wie sich dort die Leute begrüßen und dann dann kommt man schon ein bisschen ins Reden. (IW1: Z 402-406)

Hier spricht sie von „Schweizerdeutsch“, wobei nicht klar ist, ob sie schweizerische Dialekte oder aber die schweizerische Standardvarietät meint. Diese Unsicherheit wird dadurch unterstrichen, dass sie die Schweiz, Tirol und Vorarlberg in einem Atemzug nennt, wobei sie Dialekte und eventuell Standardsprache vermischt.

W2 trifft keine Aussagen, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen und unterscheidet genau zwischen unterschiedlichen Varietäten. W3 jedoch gibt an, in Zukunft gerne auch andere plurizentrische Sprachen, vor allem die Erstsprachen ihrer Lernenden, heranziehen zu wollen, um diese mit dem Deutschen zu vergleichen und so den Lernenden das Verständnis zu erleichtern (IW3: Z 348-354).

7.2.10. Lehrpersonen VHS Wien: Landeskunde

Die befragten Lehrpersonen der VHS Wien blieben alle drei sehr fokussiert beim Thema und beziehen sich ausschließlich auf sprachliche Variation. W3 erwähnt an einer Stelle „Konventionen“ und „Traditionen“, was auf landeskundliche Aspekte des Unterrichts hindeutet. Diese Erwähnung geschieht jedoch im Rahmen der Beschreibung eines Lehrwerks, weswegen dies bereits in Kapitel 7.2.7 erläutert wurde. Auch in den Interviews der anderen Lehrpersonen finden sich keine Aussagen, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen.

7.3. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Vergleich

Nachdem in Kapitel 7.1 und 7.2 die Gruppen der Lehrpersonen separat nach Kategorien analysiert wurden, sollen nun die Ergebnisse dieser Analyse gegenübergestellt und verglichen werden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Auch dieser Teil der Analyse gliedert sich nach den gleichen Kategorien.

7.3.1. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: persönliche Information

Da diese Kategorie hauptsächlich der Sammlung der individuellen Informationen zu den interviewten Personen dient, wird an dieser Stelle nur auf die Bereiche eingegangen, die hier

sinnvoll scheinen. Demnach wird besonderes Augenmerk auf die Ausbildung und Arbeitserfahrung gelegt.

Bei den Lehrpersonen an der VHS Berlin sticht hier ein Bereich besonders hervor. Keine der Lehrpersonen hat ein Studium absolviert, das explizit den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache im Blick hat. Jedoch muss festgehalten werden, dass alle drei zumindest Weiterbildungen oder Ähnliches abgeschlossen haben (IB2: Z 30-31; IB3: Z 23-46), beziehungsweise bei B1 Fremdsprachendidaktik in ihrem Studium einen wichtigen Bestandteil darstellte (IB1: Z 91-97).

Bei den Lehrpersonen an der VHS Wien lässt sich beobachten, dass zwei von drei der befragten Personen das Masterstudium in DaF/DaZ absolvierten (IW1: Z 70; IW3: Z 35-44) und eine Person ihre Qualifikationen durch einen Lehrgang erhielt (IW2: Z 43-55), woraus geschlossen werden kann, dass diese Lehrpersonen über eine fach einschlägige Ausbildung verfügen und so zumindest auf theoretischer Ebene besser auf den Unterricht vorbereitet wurden.

7.3.2. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Eigene Sprachverwendung

Im Bereich der eigenen Sprachverwendung verbindet alle Lehrpersonen, dass sie mehr als eine Sprache sprechen (IB1: Z 220-225; IB2: Z 105-107; IB3: Z 102-105; IW1: Z 117-121; IW2: Z 129-130; IW3: 108-114). Im Alltag verwenden sie jedoch alle am häufigsten Deutsch (IB1: Z 238-256; IB2: Z 187-188; IB3: Z 133-137; IW1: Z 169-181; IW2: Z 148-149; IW3: Z 119-123). Auch in Bezug auf die Erstsprachen gibt es Unterschiede, die Lehrpersonen geben jedoch nicht alle ihre Erstsprache explizit an. Hierbei ist interessant, dass W2 ihren Dialekt als Erstsprache bezeichnet (IW2: Z 136-143), wobei sie diesen in unterschiedlichen Situationen verwendet und auch nur, wenn der/die Gesprächspartner_in ebenfalls Dialekt spricht (IW2: Z 158-175). Auch die anderen beiden Lehrpersonen an der VHS Wien sind Dialektsprecherinnen (IW1: Z 161-164; IW3: Z 118) und beschreiben einen ähnlichen Dialektgebrauch (IW1: Z 169-181; IW3: Z 119-123). Die Lehrpersonen an der VHS Berlin sprechen nach eigenen Angaben, bis auf B2, keine Dialekte (IB1: Z 260-265; IB2: Z 110-112; IB3: Z 142-143), wobei hier anzumerken ist, dass B3 angibt, seine Erstsprache Luxemburgisch wäre eigentlich ein Dialekt (IB3: Z 102-103). B3 hat offensichtlich keine so positive Meinung zu Dialekten, wie B2, die Dialekt mit Heimat in Verbindung bringt (IB2: Z 211). B3 erwähnt nichts dergleichen. Außerdem erwähnt er an

zwei Stellen, dass er alle Sprachen mit luxemburgischem Akzent spricht, wobei nicht klar hervorgeht, ob er darin ein Problem sieht oder nicht (IB3: Z 142-143; 237-238).

7.3.3. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Dialekt

Die Lehrpersonen an der VHS Wien sind, wie bereits in 7.3.2 beschrieben, alle Dialektsprecherinnen (IW1: Z 161-164; IW2: Z 136-143; IW3: Z 118). Für sie ist jedoch der Dialekt nicht nur im Alltag relevant, sondern sie äußern sich auch alle zu Dialekt im Unterricht. Hierbei betonen W1 und W3 den Nutzen für die Lernenden, der in Verbindung mit der sprachlichen Realität und der Dialektpräsenz im Alltag steht (IW1: Z 243-252; IW3: 290-298). W3 sieht hier jedoch einen Unterschied zwischen Deutschland und Österreich. Sie betont, dass ihrer Meinung nach Lernende in Österreich mehr Kontakt zu Dialekten hätten als in Deutschland und es daher für DaZ-Lernende in Österreich wichtiger wäre Dialekte zu lernen als in Deutschland (IW3: Z 290-298). Diese Meinung scheint B3 zu teilen, der explizit sagt, dass Dialekte zumindest für Lernende in Berlin nicht relevant wären, da sie in Berlin nicht damit konfrontiert würden. Auch er betont, dass er hier einen größeren Bedarf für Lernende in Österreich sieht (IB3: Z 205-217). Im Gegensatz dazu beschreibt B1, dass ihre Lernenden in Berlin durchaus mit Dialekten in Kontakt kommen (IB1: Z 418-419). Sie sieht dadurch eine Notwendigkeit diese auf rezeptiver Ebene auch zu behandeln (IB1: Z 426-431), wobei ihre Aussagen auf eine grundsätzlich negative Haltung gegenüber Dialekten hindeuten. B2 sieht dies völlig anders. Sie spricht vom Berliner Dialekt als identitätsstiftenden Faktor (IB2: Z 1012-1018) und findet, dass auch andere Dialekte im DaZ-Unterricht in Berlin thematisiert werden sollten, da die Lernenden nicht unbedingt in Berlin bleiben (IB2: Z 542-547).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gruppe der Lehrenden an der VHS Wien in Bezug auf ihre Meinungen zu Dialekten sehr viel homogener als die Gruppe der Lehrenden an der VHS Berlin ist. Bei Letzteren zeichnet sich, wie schon in Kapitel 7.1.3 beschrieben, keine klare gemeinsame Linie ab.

7.3.4. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Österreichische Standardvarietät

In beiden Gruppen wurden kaum Aussagen der Kategorie „Österreichische Standardvarietät“ zugeordnet. Dies hat jedoch unterschiedliche Gründe. Bei den Lehrpersonen an der VHS Berlin

liegt die geringe Anzahl an Aussagen zu dieser Kategorie daran, dass keine der befragten Lehrkräfte sicher über die Existenz einer österreichischen Standardvarietät Bescheid weiß. Es ist eine Vermischung mit Nonstandardvarietäten sowie große Unsicherheit festzustellen (IB2: Z 401-404; 586-590; IB3: Z 160-162). Dieses Nicht-Wissen über die Existenz anderer Standardvarietäten entspricht dem in Kapitel 3.1.2 beschriebenen fehlenden Varietätenbewusstsein, das bei Einwohner_innen Deutschlands häufig ist (vgl. Ammon/Bickel/Lenz 2016: LII-LIV).

Bei den Lehrpersonen an der VHS Wien ist eine gegenteilige Tendenz zu beobachten. Bei allen drei Lehrpersonen zeigt sich profundes Wissen zum Thema Standardvarietäten und Plurizentrik. Sie wissen über die Existenz mehrerer gleichberechtigter Standardvarietäten Bescheid, äußern sich in den Interviews jedoch nur im Zusammenhang mit ihrem eigenen Unterricht zu diesen, was in Kapitel 7.3.7 behandelt wird (IW1: Z 258-259; IW2: Z 184-188; IW3: Z 149-150).

Hier ist demnach ein besonders deutlicher Unterschied zwischen den beiden Gruppen zu beobachten, wobei aus den Interviews nicht klar hervorgeht, worauf diese Wissensunterschiede basieren könnten. Eine Möglichkeit wäre die unterschiedliche Ausbildung, da einige Lehrpersonen Standardvarietäten und Plurizentrik in einem Atemzug mit ihren Studiengängen nennen (IB2: Z 401-404; IW1: Z 193-195; IW3: Z 139-140). B2 betont hier jedoch, dass sie sich nicht mehr an das im Studium Gelernte erinnern könne (IB2: Z 401-404), was darauf hindeutet, dass diese Themen nicht im Fokus standen.

7.3.5. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Bundesdeutsche Standardvarietät

Auch hier lassen sich kaum, beziehungsweise in der Gruppe der Lehrpersonen an der VHS Wien keine Aussagen finden, die dieser Kategorie zugeordnet werden könnten. Aus diesem Grund kann hier kein Vergleich angestellt werden, jedoch wird die bundesdeutsche Standardvarietät in Verbindung mit dem eigenen Unterricht erwähnt und daher werden in Kapitel 7.3.7 Aussagen dazu verglichen. Auch wenn aufgrund der fehlenden Aussagen der Gruppe aus Wien kein Vergleich angestellt werden kann, kann dennoch eine interessante Tendenz beobachtet werden. B1 und B2 erwähnen Hannover als die angebliche Heimat des korrekten Standarddeutsch (IB1: 281-284; IB2: Z 251- 262). Auch wenn beide diesen Mythos widerlegen, ist dennoch davon auszugehen, dass sie ihm nur durch die Erwähnung eine gewisse

Wichtigkeit beimessen. Diese Überbewertung der norddeutschen Varietät wurde in der Literatur vor allem für Sprecher_innen der österreichischen Standardvarietät beschrieben (vgl. Hägi 2006: 19f), was sich in den Interviews jedoch nicht abzeichnet, da die befragten Lehrpersonen aus Wien über ein großes Wissen über die eigene Standardvarietät verfügen. Demnach zeigt sich bei ihnen auch nicht der viel beschriebene sprachliche Minderwertigkeitskomplex (vgl. Ammon 1995: 214; Fink 2014: 78; de Cillia/ Ransmayr 2019: 30).

7.3.6. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Sprachgebrauch im Unterricht

In Bezug auf den Sprachgebrauch im Unterricht zeichnen sich grundsätzlich ähnliche Tendenzen wie bei der Kategorie „eigene Sprachverwendung“ ab. Das bedeutet, dass die Lehrpersonen, die Dialekten gegenüber positiv eingestellt sind, auch im Unterricht eher Dialekt verwenden. Konkret heißt das, dass die Lehrpersonen an der VHS Wien und eine Person der VHS Berlin, B2, alle angeben, zumindest in gewissen Situationen auch im Unterricht Dialekt zu sprechen. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass sich dieser Dialektgebrauch und die Gründe dafür stark unterscheiden. Während W3 Umgangssprache und Dialekt im Unterricht verwendet, um ihre Lernenden auf die sprachliche Realität vorzubereiten, beschreibt B2 ihre Dialektverwendung im Unterricht als „nachmachen“ von Dialekten (IB 2: Z 618-619), was darauf hindeutet, dass es für sie nichts wirklich Natürliches ist. Grundsätzlich nennt sie den Standard als Unterrichtssprache, wobei nicht klar hervorgeht, auf welche Standardvarietät sie sich dabei bezieht (IB2: Z 541-548). Im Gegensatz dazu macht W3 sehr deutlich, dass sie die österreichische Standardvarietät im Unterricht spricht und es ihr wichtig ist, diese im Unterricht zu vermitteln. Dennoch ist sie der Meinung, es wäre notwendig auch andere Varietäten in den Unterricht einfließen zu lassen (IW3: Z 159-165). Auch W2 legt großen Wert darauf, die österreichische Standardvarietät zu behandeln (IW2: 191-194), spricht aber im Unterricht unter anderem auch umgangssprachlich (IW2: Z 245-261), was auch W1 für ihren Unterricht beschreibt (IW3: Z 325-345).¹⁶

Es lässt sich beobachten, dass die Gruppe der Lehrpersonen an der VHS Wien bei der Beschreibung ihres Sprachgebrauchs im Unterricht auf die Begriffe „Standard“,

¹⁶ Dieser Gebrauch der Umgangssprache scheint die Lernenden wohl tatsächlich in gewisser Weise auf die sprachliche Realität in Österreich vorzubereiten, in der, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, meist die Umgangssprache dominiert (vgl. auch Kap. 3.1).

„Umgangssprache“, „Dialekt“ zurückgreifen und außerdem genau zwischen verschiedenen Standardvarietäten unterscheiden. Diese Tendenz lässt sich bei den Lehrkräften an der VHS Berlin nicht auf diese Weise beobachten. Sie sprechen zwar alle von Standard und Dialekten, jedoch nicht von unterschiedlichen Standardvarietäten.

7.3.7. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Standardvariation im Unterricht

Diese eben beschriebene definitorische Unschärfe bei den Aussagen der Lehrpersonen an der VHS Berlin hat auch Auswirkungen auf die Kategorie „Standardvariation im Unterricht“. Um Aussagen zu treffen, die in diese Kategorie fallen, ist es notwendig, über die Existenz verschiedener Standardvarietäten Bescheid zu wissen. Dies trifft jedoch auf die Gruppe der Lehrkräfte an der VHS Berlin nicht zu. Daher lassen sich, wie bereits in Kapitel 7.1.7 beschrieben, so gut wie keine Aussagen dieser Gruppen der Kategorie „Standardvariation im Unterricht“ zuordnen.

Völlig anders verhält es sich mit den Lehrpersonen an der VHS Wien. Hier wurden besonders viele Aussagen dieser Kategorie zugeordnet, die bereits in Kapitel 7.2.7 analysiert wurden.

Dieses Ungleichgewicht ist deutlich auf das unterschiedlich ausgeprägte Wissen über Standardvarietäten zurückzuführen, das wiederum zumindest zum Teil in der Ausbildung begründet liegen könnte. Dies unterstreicht die Forderung nach einer ausführlichen Behandlung von sprachlicher Variation in der Ausbildung von DaZ-Lehrkräften (vgl. Gilly/ Schrammel-Leber 2019: 70ff), die in Kapitel 4.3 ausgeführt wurde. Diese würde wohl zu mehr Berücksichtigung von Standardvarietäten im Unterricht führen.

7.3.8. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Varietäten im Lehrmaterial

Auch bei der Kategorie „Varietäten im Lehrmaterial“ lässt sich eine ähnliche Tendenz wie bei den übrigen Kategorien beobachten, die auf Varietäten bezogen sind. Wenn auch eher auf stereotype Ebene zeigt B1 eine gewisse Offenheit, wenn sie von verschiedenen Begrüßungen oder Österreich als Reiseziel in Lehrwerken spricht. Die Lehrwerke scheinen außerdem eine Vermischung von Varietäten auf regionaler und nationaler Ebene zu fördern, was bereits in Kapitel 4.3 beschrieben wurde. Diese Tendenz lässt sich auch bei B2 beobachten (IB2: Z 311-328). Sie ist Varietäten in Unterrichtsmaterialien gegenüber sehr positiv eingestellt (IB2: Z 405-

415). B3 ist der Ansicht, dass eine oberflächliche Darstellung der anderen deutschsprachigen Länder, die meist als Reiseziele präsentiert werden, ausreichend ist und begrüßt diese (IB: Z 185-189). Die Lehrpersonen an der VHS Berlin sind sich in dieser Kategorie demnach nicht wirklich einig. Anders verhält es sich mit den Lehrpersonen an der VHS Wien. Sie beschreiben alle drei eine Arbeitsweise, die als mehr oder weniger plurizentriksensibel bezeichnet werden kann. Zumindest auf den Einbezug der bundesdeutschen Standardvarietät legen alle drei großen Wert, wobei sie auch beschreiben, dass dies ohnehin gegeben sei, da in den Lehrwerken nach wie vor die bundesdeutsche Standardvarietät dominieren würde (IW2: Z 206-209; IW3: Z154-159). Diese Tendenz und auch die rein oberflächliche Behandlung von Österreich und der Schweiz, die keinen tatsächlich plurizentriksensiblen Unterricht ermöglicht, beschreibt auch Hägi (vgl. Hägi 2015: 114f). Dem versuchen die Lehrpersonen an der VHS Wien entgegenzuwirken, indem sie Vergleiche anstellen oder bewusst Material heranziehen, das varietätensensibler gestaltet ist (IW1: Z 455-505; IW2: Z 267-278; IW2: Z 282-287; IW3: Z 178-187).

Es zeigt sich hier deutlich, dass neben der Ausbildung der Lehrpersonen auch die Lehrwerke einen besonders großen Einfluss auf die Beachtung von Plurizentrik im Unterricht haben. Jedoch merkt B2 an, dass Lehrpersonen, die der Plurizentrik gegenüber negativ eingestellt sind, Kapitel in Lehrwerken, die andere Varietäten behandeln, auch einfach überspringen könnten (IB2: Z 405-415).

7.3.9. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Variation allgemein

Wie schon in anderen Bereichen zeigen sich auch bei dieser Kategorie zwischen den Gruppen große Unterschiede, die auf den unterschiedlichen Wissensstand der Lehrpersonen zurückzuführen sind. So finden sich in den Interviews mit den Lehrpersonen an der VHS Berlin sehr viel mehr Aussagen, die sich nicht einer bestimmten Varietät des Deutschen zuordnen lassen. Dies ist in den Interviews mit den Lehrpersonen an der VHS Wien nur an einer Stelle der Fall (IW1: Z 402-406). Hierbei geht es um die schweizerische Standardvarietät beziehungsweise schweizerische Dialekte, was nicht klar unterschieden wird, da W1 von „Schweizerdeutsch“ spricht und dieses in Verbindung mit österreichischen Dialekten nennt. Diese Tendenz der Vermischung von Standard- und Nonstandardvarietäten ähnelt sehr stark einigen Aussagen von B2, in denen sie Bayrisch und österreichische Standardsprache in einem Atemzug nennt und oft auch von „Österreichisch“ spricht, wodurch nicht klar ist, worauf sie

sich bezieht (IB2: Z 145-163; Z 601-604). Dies ist keine grundsätzliche Tendenz bei allen Lehrpersonen, jedoch geben auch W2 und W3 an ein paar Stellen an, hauptsächlich die österreichische und bundesdeutsche Standardvarietät zu behandeln (IW2: Z 435-443; IW Z 167-176).¹⁷

W2 und W3 unterscheiden fast immer eindeutig, von welcher Art von Varietät sie sprechen. Ansonsten lassen sich jedoch keine gruppenspezifischen Unterschiede ausmachen, was schon darin begründet ist, dass die Lehrpersonen an der VHS Berlin keine einheitliche Meinung zum Thema Variation haben. B1, B2, W1 und W3 erzählen jedoch andere plurizentrische Sprachen, häufig die Erstsprachen der Lernenden, heranzuziehen, um Plurizentrik im Unterricht zu thematisieren (IB1: Z 339-352; IB2: Z 815-832; IW1: Z 592-601; Z 300-323; IW3: Z 348-354).

In Bezug auf die Grundeinstellung zu Varietäten im Unterricht lässt sich beobachten, dass die Lehrpersonen an der VHS Wien und B2 eine sehr positive Einstellung haben. Wie bereits an vielen Stellen deutlich wurde, ist Plurizentrik ein Thema, das von den Lehrpersonen an der VHS Wien sehr ernstgenommen wird und einen fixen Platz in ihrem Unterricht hat. Auch wenn sich diese Tendenz bei B2 nicht so deutlich zeigt, betont sie, dass sprachliche Variation wichtig ist und nicht nur als Zusatz oder, wie sie selbst sagt „Zuckerl“ gesehen werden sollte (IB2: Z 935-942). B1 beschreibt Varietäten jedoch eher als einen solchen Zusatz, was allerdings auch mit Zeitmangel zu tun hat, da der Fokus auf Prüfungsvorbereitungen liegt (IB1: Z 437-473). Es zeigt sich nur bei B3 eine Ablehnung gegen die Behandlung von Varietäten, wie bereits an mehreren Stellen ausgeführt wurde.

7.3.10. Lehrpersonen VHS Berlin und VHS Wien: Landeskunde

Wie schon in Kapitel 7.3.4 und 7.3.5 gezeigt wurde, kann auch bei der Kategorie „Landeskunde“ kein Vergleich angestellt werden, da sich in der Gruppe der Lehrpersonen an der VHS Wien keine Aussagen finden, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen. Es ist

¹⁷ Dieses Ungleichgewicht lässt sich wohl auf die große Präsenz des bundesdeutschen Standards in Österreich zurückführen, wie auch bei Glauninger (2015) beschrieben (vgl. Glauninger 2015: 38), wodurch die Lehrkräfte selbst mit der bundesdeutschen Standardvarietät vertrauter sind. Andererseits ist jedoch genau diese fehlende Präsenz der österreichischen Standardvarietät in Deutschland wohl einer der Gründe, warum die Lehrpersonen an der VHS Berlin wenig bis kaum über die österreichische Standardvarietät Bescheid wissen. Ob jedoch die (fehlende) Präsenz der schweizerischen Standardvarietät im DaZ-Unterricht in Österreich mit jener der österreichischen Standardvarietät in Deutschland verglichen werden kann, kann hier nicht deutlich festgestellt werden. Dies liegt daran, dass die Fragestellungen in den Interviews nicht darauf abzielen und demnach die Antworten auch keine eindeutigen Tendenzen zeigen.

denkbar, dass auch dies mit dem unterschiedlichen Wissensstand zu Plurizentrik zu tun hat. Da die Lehrpersonen an der VHS Wien gut über Varietäten Bescheid wissen, bleiben sie mit ihren Aussagen auch immer bei diesem Thema und sprechen nicht von kulturellen Aspekten. Bei der Analyse der Interviews mit den Lehrpersonen an der VHS Berlin war es jedoch nötig, die induktive Kategorie „Landeskunde“ zu schaffen, da diese häufig auch von Aspekten sprachen, die nicht direkt mit sprachlicher Variation zu tun haben.

8. Conclusio und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es festzustellen, ob und wie Lehrpersonen den plurizentrischen Charakter des Deutschen in ihrem Unterricht behandeln, ob sie Standardvarietäten für wichtig und relevant halten und wie Lehrpersonen an der VHS Berlin und der VHS Wien die österreichische und die bundesdeutsche Standardvarietät bewerten und im Unterricht berücksichtigen. Die zu beantwortende Frage lautete demnach:

Wie bewerten DaZ-Lehrpersonen an Volkshochschulen in Wien und Berlin die Wichtigkeit der Behandlung des plurizentrischen Charakters der deutschen Sprache in ihrem Unterricht in konkretem Bezug auf die jeweils andere Standardvarietät?

Um diese Fragestellung sowie die sich daraus ergebenden Unterfragen beantworten zu können, wurden qualitative Interviews mit insgesamt sechs DaZ-Lehrpersonen geführt. Drei dieser Lehrpersonen unterrichten an der VHS Berlin und drei an der VHS Wien, was wiederum zwei Gruppen ergab. Als theoretische Grundlage für die Befragungen dienten die in Kapitel zwei und drei beschriebenen Begriffe und Konzepte. Außerdem wurde der Forschungsstand zum Thema in Kapitel vier zusammengefasst, um den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit deutlich zu machen.

In Kapitel zwei wurden zunächst Begriffe definiert, die im Zusammenhang mit Plurizentrik stehen, um deren Verwendung in der vorliegenden Arbeit transparent zu machen. Es wurden Sprachen als übergeordnete Kategorien beschrieben, die aus verschiedenen Varietäten bestehen, die die tatsächliche Realisierung der Sprachen darstellen. Hierbei gibt es Standard- und Nonstandardvarietäten, wobei Erstere hierarchisch über Zweitere stehen. Plurizentrische Sprachen wiederum haben mehrere Zentren und damit auch mehrere Standardvarietäten. Auch hierbei ist ein Hierarchieverhältnis zu beobachten, da auf die dominanten Varietäten meist einige Kriterien zutreffen, die diese Dominanz unterstreichen, wie beispielsweise eine größere Anzahl an Sprecher_innen oder größere politische und wirtschaftliche Macht. Ebenso wurde

der Begriff *Variante* erläutert, der sprachliche Besonderheiten beschreibt, aus denen sich die einzelnen Varietäten zusammensetzen.

In Kapitel drei wurde das Deutsche auf seinen plurizentrischen Charakter hin beschrieben, wobei zuerst Begrifflichkeiten wie *plurizentrisch*, *plurilingual* und *pluriareal* untersucht wurden und die Diskussion im Zusammenhang damit skizziert wurde. Aus diesen Ausführungen ergab sich die Entscheidung den Begriff Plurizentrik im weiteren Sinne, wie ihn Shafer (2018a) definiert, in der vorliegenden Arbeit zu verwenden, da er der einzige ist, der sich mit der sprachlichen Realität vereinbaren lässt. Weiters wurden die Hierarchieverhältnisse der deutschen Sprache erläutert, wobei unter anderem auf die Zentren und das Dialekt-Standardkontinuum eingegangen wurde, das jedoch nur ein Versuch ist, die komplexe sprachliche Realität darzustellen. Danach wurden in Kapitel 3.1.1 und 3.1.2 die österreichische und die bundesdeutsche Standardvarietät des Deutschen beschrieben und es wurde hervorgehoben, warum diese Begriffe gewählt wurden. In Kapitel 3.2 wurde die Sprachsituation in Deutschland und Österreich erörtert.

Kapitel vier widmete sich der Plurizentrik im Unterricht von Deutsch als Fremd-, Zweit-, und Erstsprache. Hierbei wurden zuerst die ABCD-Thesen diskutiert, die den Anfang der gemeinschaftlichen Arbeit an der Berücksichtigung von Plurizentrik darstellten. In weiterer Folge wurde die Arbeit des DACHL-Kolloquiums und der späteren DACHL-Arbeitsgruppe beleuchtet. Dabei wurde eine Veränderung der Fokussierung hervorgehoben, die zuerst rein auf Landeskundevermittlung lag und inzwischen ausgeweitet wurde. Nun soll Plurizentrik im gesamten Unterricht berücksichtigt werden. Nach dieser historischen Beschreibung in Kapitel 4.1. wurde in Kapitel 4.2 auf den aktuellen Forschungsstand zum Thema Plurizentrik, Variation und Deutschunterricht eingegangen. Hierbei ist zu beobachten, dass sich die meisten Publikationen auf den DaF-Unterricht und erst in den letzten Jahren auch vermehrt auf den DaE-Unterricht beziehen, DaZ jedoch meist ausgeklammert wird. In Kapitel 4.3 wurden die Vorteile der Berücksichtigung von Plurizentrik im DaZ-Unterricht hervorgehoben, wobei auf Beschreibungen der Arbeitsgruppe SIG zurückgegriffen wurde, die die Vorteile für den DaF-Unterricht beschreiben. Diese Special Interest Group wurde im Vorfeld der IDT 2017 in Fribourg/ Schweiz gegründet (vgl. Shafer 2018b: 113) und nahm sich der Aufgabe der Konkretisierung und Reflexion der DACH-Landeskunde an (vgl. Shafer/Baumgartner 2017: 67f; Shafer 2018b: 113). In diesem Rahmen wurde auch die Loslösung des DACH-Prinzips von seinem eingeschränkten Geltungsbereich in der Landeskundevermittlung vorangetrieben (vgl. Shafer/Baumgartner 2017: 70). Kurz zusammengefasst kann festgehalten werden, dass der

DaZ-Unterricht auf verschiedene Weise von der Behandlung von Plurizentrik profitieren kann. Dabei handelt es sich unter anderem um Vorentlastung und Ausbau von metasprachlichem und soziolinguistischem Wissen als Teil der Language Awareness.

In Kapitel fünf wurde die Vorgehensweise bei der empirischen Untersuchung erläutert. Hierbei wurde auf die Zielsetzung, die Fragestellungen und die Form der Datenerhebung eingegangen. Es wurde in Kapitel 5.3.2 der Leitfaden für die Interviews, die als Erhebungsmethode ausgewählt wurden, vorgestellt und beschrieben, wie diese durchgeführt und transkribiert wurden.

Kapitel sechs widmete sich der Datenanalyse und somit auch den Kategorien, die zur Kodierung und in weiterer Folge zur Analyse der Interviews erstellt wurden.

In Kapitel sieben wurde auf die fallspezifische Analyse eingegangen. Zuerst wurde die Gruppe der Lehrpersonen an der VHS Berlin in Kapitel 7.1 analysiert und im Anschluss in Kapitel 7.2 die Gruppe der Lehrpersonen an der VHS Wien, um diese Ergebnisse in Kapitel 7.3 vergleichen zu können. Dadurch wurde es möglich, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Meinungen der beiden Gruppen herauszuarbeiten. Die Ergebnisse dieser Analyse werden hier nun zusammenfassend dargestellt.

In der Kategorie „Dialekt“ zeigt sich eine positivere Einstellung der Gruppe der Lehrpersonen an der VHS Wien in Bezug auf die Vermittlung von Dialekt im Unterricht. Alle drei sind selbst Dialektsprecherinnen und sehen den Dialekt als Bestandteil der sprachlichen Realität, auf die die Lernenden vorbereitet werden sollten. Auch B1 und B2 halten Dialekte für relevant, wobei B1 eine grundsätzlich negativere Einstellung hat. Einzig B3 ist der Ansicht, dass vor allem für Lernende in Berlin kein Nutzen in der Vermittlung von Dialekt bestehen würde. Die Kategorien „österreichische Standardvarietät“ und „bundesdeutsche Standardvarietät“ kamen kaum zum Einsatz, was vor allem daran liegt, dass die Lehrpersonen an der VHS Berlin nicht über die Existenz verschiedener Standardvarietäten Bescheid wissen und andererseits die Lehrpersonen an der VHS Wien sich nicht allgemein zu Standardvarietäten äußern, sondern meist in Verbindung mit dem eigenen Unterricht, was dazu führte, dass diese Aussagen anderen Kategorien zugeordnet wurden. Den eigenen Sprachgebrauch im Unterricht beschreiben die Lehrpersonen sehr unterschiedlich. Alle drei Lehrpersonen an der VHS Wien sprechen unter anderem auch umgangssprachlich und zwei von ihnen legen großen Wert darauf, die österreichische Standardvarietät zu vermitteln. Außerdem lässt sich beobachten, dass die Lehrpersonen, die Dialekten gegenüber positiv eingestellt sind, diese im Unterricht eher

verwenden. Bei der Kategorie „Standardvariation im Unterricht“ sind große Unterschiede zu beobachten. Die Lehrpersonen an der VHS Berlin tätigten in den Interviews keine Aussagen, die in diese Kategorie fallen, was unter anderem auf die Vermischung von Standard- und Nonstandardvarietäten zurückzuführen ist. Im Gegensatz dazu ließen sich besonders viele Aussagen der Lehrpersonen an der VHS Wien dieser Kategorie zuordnen. Dabei wurde deutlich, dass sie alle drei Wert auf Standardvarietäten im Unterricht legen, wobei ihr Fokus auf der Vermittlung lexikalischer Unterschiede liegt. Es werden jedoch auch grammatikalische Unterschiede und Unterschiede in der Aussprache erwähnt. Meist wird in diesem Bereich mehr Wert auf die bundesdeutsche Standardvarietät gelegt und die Schweiz wird weniger bis gar nicht beachtet. Auch andere deutschsprachige Regionen haben keinen Platz im Unterricht. Ebenso zeigen sich Unterschiede bei der Kategorie „Varietäten im Lehrmaterial“. Die Lehrpersonen an der VHS Wien legen durchaus Wert auf plurizentriksensible Lehrmaterialien und arbeiten häufig mit Vergleichen und Ähnlichem. Die Lehrpersonen an der VHS Berlin hingegen bewerten eine oberflächliche und stereotypisierende Thematisierung von Plurizentrik in den Lehrwerken öfter als positiv und hinterfragen diese weniger. Die Kategorie „Variation im Unterricht“ unterstreicht diese Tendenz. Auch hier zeigt sich, dass die Lehrpersonen an der VHS Wien und an der VHS Berlin B2 offener als B1 und B3 gegenüber sprachlicher Variation im Unterricht sind. In der letzten Kategorie „Landeskunde“ konnten wie schon bei „österreichische Standardvarietät“, „bundesdeutsche Standardvarietät“ und „Standardvariation im Unterricht“ die Aussagen nicht wirklich verglichen werden, da sich keine der Lehrpersonen aus der Gruppe der VHS Wien direkt zu diesem Bereich äußerte. Daraus kann jedoch geschlossen werden, dass sie Varietäten klar von Landeskunde abgrenzen, weswegen bei Fragen zu diesem Thema keine Aussagen getätigt wurden, die in diese Kategorie fallen. Anders verhält es sich mit den Lehrpersonen an der VHS Berlin, die durchaus von kulturellen Aspekten sprachen.

Insgesamt zeigt der Vergleich der beiden Gruppen, dass sich gruppenintern nicht immer gleiche Meinungen abzeichnen, jedoch eine Tendenz sehr deutlich ist: Die Lehrpersonen der VHS Wien haben mehr Wissen über Varietäten und Plurizentrik als die Lehrpersonen an der VHS Berlin. Ob dieser Unterschied auf unterschiedliche Ausbildungen, persönliche Faktoren oder auf die Dominanzverhältnisse innerhalb des Deutschen zurückzuführen ist, lässt sich nicht klar sagen. Es ist auch nicht wirklich zu beobachten, dass dieses geringere Wissen über Varietäten automatisch zu einer negativen Einstellung gegenüber dieser führt. Es zeichnet sich jedoch bei allen drei Lehrkräften an der VHS Berlin ab, dass sie Standard- und Nonstandardvarietäten vermischen und diese daher auch nicht adäquat in den Unterricht einbeziehen. Diese

Unsicherheit bei Lehrpersonen wurde in der Forschung bereits unterstrichen (vgl. Gilly/Schrammel-Leber 2019: 70ff). Um die Forderungen von verschiedenen Seiten (vgl. Gilly/Schrammel-Leber 2019; Arbeitsgruppe SIG 2017; Hägi 2015) nach varietätensensiblem Unterricht umsetzen zu können, müssen zuerst die Lehrpläne für Ausbildungen und Studiengänge im Bereich DaF/DaZ so umgestellt werden, dass Lehrpersonen das notwendige Wissen vermittelt wird, wie es auch Gilly/Schrammel-Leber (2019) betonen. Es zeigt sich jedoch in der vorliegenden Arbeit, dass in Österreich Lehrpersonen im Rahmen ihrer universitären Ausbildung mehr mit Plurizentrik konfrontiert sind als Lehrpersonen in Deutschland sind. Es wäre hier notwendig, in einer größer angelegten Studie zu überprüfen, ob diese Annahmen richtig sind. Um die Frage eindeutig beantworten zu können, wäre es notwendig, Lehrpersonen mit vergleichbarer Ausbildung aus Österreich und Deutschland zur Berücksichtigung von Plurizentrik in ihrem Studium und dessen Auswirkungen auf ihren Unterricht zu befragen.

Dies würde wohl in weiterer Folge dazu führen, dass Lehrpläne adaptiert werden könnten und so gewährleistet würde, dass sich alle Lehrpersonen profundes Wissen zu Plurizentrik und sprachlicher Variation in der deutschen Sprache aneignen. Dies wiederum könnte deren Einstellung beeinflussen und so dazu führen, dass Plurizentrik auch im DaZ-Unterricht im gesamten deutschsprachigen Raum adäquat behandelt wird und damit dieser wichtige Bereich endlich auch in der Praxis den Platz erhält, der in der Forschung eingefordert wird.

9. Bibliografie

Abel, Andrea/ Glaznieks, Aivars (2019): Fehler oder nicht?- Sprachliche Variation in Schulaufsätzen. In: Ransmayr, Jutta/ Vasylenko, Elena (Hg.): Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven. Bern: Peter Lang Verlag. S. 39-68.

Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Hasse, Peter/ Höller, Michaela (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 3-23.

Altmayer, Claus (2015): Sprache/Kultur- Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael/ Fandrych, Christian/ Riedner, Renate (Hg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 17- 36.

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia/ Hägi, Sara/ Schweiger, Hannes (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis. München: Iudicium. S. 15-31.

Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1402-1412.

Ammon, Ulrich (1985): Explikation der Begriffe „Standardvarietät“ und „Standardsprache“ auf Normtheoretischer Grundlage. In: Holtus, Günter/ Radtke, Edgar (Hg.): Sprachlicher Substandard. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 1-63.

Ammon, Ulrich (1991): Die Plurizentrität der deutschen Sprache. In: Bohnen, Klaus/ Ekmann, Bjørn (Hg.): Deutsch – Eine Sprache? Wie viele Kulturen? Kopenhagen/München: Wilhelm Fink Verlag. S. 14-34.

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

Ammon, Ulrich (1995b): Vorschläge zur Typologie nationaler Zentren und nationaler Varianten bei plurinationalen Sprachen- am Beispiel des Deutschen. In: Muhr, Rudolf/ Wiesinger, Peter (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. S. 110-120.

Apeltauer, Ernst (2003): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Berlin/ München/Wien/Zürich/ New York: Langenscheidt.

Ammon, Ulrich (2004): Standardvarietäten des Deutschen: Einheitssprache und nationale Varietäten. In: Moraldo, Sandro M./ Soffritti, Marcello (Hg.): Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Rom: Carocci editore. S. 33-48.

Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig M./ Kallmeyer, Werner: Standardvariation. Wieviel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 28- 40.

Ammon, Ulrich/ Bickel, Hans/ Lenz, Alexandra et al. (2016) (Hg.): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter.

Arbeitsgruppe SIG (2017): Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-) Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF.

Association for Language Awareness (2018): https://www.languageawareness.org/?page_id=48 [letzter Zugriff: 21.10.2021].

Břenek, Oldřich (2017): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich am Beispiel der jüngeren Generation. Berlin: Frank & Timme.

Bundeskanzleramt (2011): 3. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Wien: Bundeskanzleramt, Verfassungsdienst.

Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Butzkamm, Wolfgang (2009): The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Bülow, Lars/ Kleene, Andrea (2019): Synchronisierung und Sprachdynamik im deutsch-österreichischen Grenzraum. In: Palliwoda, Nicole/ Sauer, Verena/ Sauermilch (Hg.): Politische Grenzen – Sprachliche Grenzen? Dialektogeografische und wahrnehmungsdiakologische Perspektiven im deutschsprachigen Raum. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 179-205.

Clyne, Michael (1992): Pluricentric Languages- Introdution. In: Fishman, Joshua A. (Hg.): Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations. Berlin: Walter de Gruyter. S. 1-11.

Clyne, Michael (1993): Die österreichische Nationalvarietät des Deutschen im wandelnden internationalen Kontext. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. S. 1-6.

Clyne, Michael (1995): Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache: Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht. In: Muhr, Rudolf/ Wiesinger, Peter (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. S. 7-16.

Coseriu, Eugenio (1992): Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft. Tübingen: Francke Verlag.

Daase, Andrea et al. (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia et al (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 103- 122.

Das Erste (o.J.): Kommissare. Unter:
<https://www.daserste.de/unterhaltung/krimi/tatort/kommissare/tatort-filter-aktuelle-kommissare-100.html> [letzter Zugriff: 21.10.2021]

Davies, Winifred V. (2019): Sprachnormen und Sprachnormenvermittlung im muttersprachlichen Deutschunterricht: Theorie und Praxis und einige Überlegungen zur Relevanz für den DaF-Unterricht. In: Ransmayr, Jutta/ Vasylychenko, Elena (Hg.): Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven. Bern: Peter Lang Verlag. S. 27-38.

de Cillia, Rudolf (1995): Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat. Österreichisches Deutsch und EU-Beitritt. In: Muhr, Rudolf/ Schrod, Richard/ Wiesinger, Peter (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. S. 121-131.

de Cillia, Rudolf (2016): Verwendung von Austriaismen und Deutschlandismen bei österreichischen Lehrer_innen und Schüler_innen. In: Schweiger, Hannes et al. (Hg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesenes Verlag. S. 331-342.

de Cillia, Rudolf (2018): Sprache(n) im Klassenzimmer. Varietätengebrauch und Spracheinstellung in der Schule aus Sicht der Lehrer/innen und der Schüler/Innen. In: Dannerer, Monika/ Mauser, Peter (Hg.): Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg. S. 67-85.

de Cillia, Rudolf (2019): „Im Unterricht *versuch ich schon* – die Standardsprache zu sprechen.“ Varietäten des österreichischen Deutsch in der Schule. In: Ransmayr, Jutta/ Vasylenko, Elena (Hg.): Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven. Wien: Peter Lang Verlag. S. 11-25.

de Cillia, Rudolf/ Ransmayr, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

de Cillia, Rudolf/ Wodak, Ruth (2006): Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

Demmig, Silvia/ Hägi, Sara/ Schweiger, Hannes (2013) (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis. München: Iudicium.

Der Internationale Deutschlehrerverband (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: IDV-Rundbrief 45. S. 15-18.

Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2020): Transkription. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 835-854.

Ebner, Jakob (2000): Nationale Varietäten, österreichisches Deutsch und Lexikografie. In: Bäckström, Kurt et al. (Hg.): Österreichische Sprache, Literatur und Gesellschaft. Symposium

zu Fragen des akademischen Sprachunterrichts. Hochschule Skövde, Schweden 1998. S. 41-51.

Ebner, Jakob (2019): Duden. Österreichisches Deutsch. Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich. 5. Auflage. Berlin: Dudenverlag.

Fink, Illona Elisabeth (2014): „Wimmerl is eigentlich wirklich a Mundortwort, oba „Pickel“ is a net schöner.“ Ergebnisse einer Studie über das Korrekturverhalten von österreichischen Lehrenden. In: Ransmayr, Jutta et al. (Hg.): Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. Innsbruck: Studien Verlag. S. 78-87.

Fischer, Roland et al. (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter, S. 1500-1511.

Gilly, Dagmar/ Schrammel-Leber, Barbara (2019): Österreichisches Deutsch und sprachliche Variation im Deutschen- ein Thema der PädagogInnenbildung in Österreich? In: Ransmayr, Jutta/ Vasylenko, Elena (Hg.): Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektive. Bern: Peter Lang. S. 69-85.

Glauninger, Manfred M. (2015): (Standard-)Deutsch in Österreich im Kontext des gesamtdeutschen Sprachraums. Perspektiven einer *funktional dimensionierten* Sprachvariationstheorie. In: Lenz, Alexandra/ Glauninger, Manfred M. (Hg.): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. Wien: Vienna University Press. S. 11-58.

Gnutzmann, Claus (2013): Language Awareness. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. [Hg.]: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Berlin: Klett/Kallmeyer, 115-120.

Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Hägi, Sara (2015): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. In: Glauninger, Manfred/ Lenz, Alexandra (Hg.): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theorien und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. Göttingen: Universitätsverlag. S. 111- 137.

Hägi-Mead, Sara (2017): Klarer Auftrag bis Wien 2021: Kulturelle und sprachliche Diversität im deutschsprachigen Raum bleibt ein gemeinsames Thema. In: Hermann-Teubel, Yvonne et al. (Hg.): IDV Magazin Nr. 92 Nov. 2017. S. 62-66.

Hägi-Mead, Sara/ Schweiger, Hannes (2020): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Eine Einleitung. In: Shafer, Naomi et al. (Hg.): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag. S. XII-XXI.

Hermann-Teubel, Yvonne et al. (Hg.): IDV Magazin Nr. 92 Nov. 2017.

IDV (2018a): Wofür steht DACHL? Unter: <https://idvnetz.org/dachl-online> [letzter Zugriff: 21.10.2021]

IDV (2018b): DACH-Prinzip. Unter: <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdaz/dach-prinzip> [letzter Zugriff: 21.10.2021]

Jung, Britta/ Günther, Herbert (2016): Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.

Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. Berlin: Erich Schmid Verlag.

Kloss, Heinz (1976): Abstandsprachen und Ausbausprachen. In: Göschel, Joachim/ Nail, Norbert/ van der Elst, Gaston (Hg.): Zur Theorie des Dialekts: Aufsätze aus 100 Jahren Forschung mit biographischen Anmerkungen zu den Autoren. Wiesbaden: Steiner. S. 301-322.

Königs, Frank G (2000): Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 23. S. 6-13.

Königs, Frank G. (2015). Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 20, Nr. 2, 5-14.

Krumm, Hans-Jürgen (2006): Normen, Varietäten und Fehler- welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt: Peter Lang Verlag. S. 459-468.

Krumm, Hans-Jürgen (2017): Von ABCD zu DACHL. In: Hermann-Teubel, Yvonne et al. (Hg.): IDV Magazin Nr. 92 Nov. 2017. S. 6-13.

Krumm, Hans-Jürgen (2020): Das DACH-Prinzip im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Rück- und Ausblicke. In: Shafer, Naomi et al. (Hg.): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag. S. 3-12.

Kučiš, Vlasta (2013). Übersetzen als didaktische Methode im DaF-Unterricht- Mythos oder Realität. In: Kučiš, Vlasta (Hg.) Translation in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 37-46.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

Lebsanft, Franz (1977): Spanische Sprachkultur. Studien zur Bewertung und Pflege des öffentlichen Sprachgebrauchs im heutigen Spanien. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Löffler, Heinrich (2005): Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffserklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger, Ludwig M./ Kallmeyer, Werner: Standardvariation. Wieviel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 7-27.

Löffler, Heinrich (2016): Germanistische Soziolinguistik. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Marizzi, Bernd (2002): Landeskunde unter einem neuen DACH (oder DACHL)? In: Acosta, Luis A. et al. [Hg.]: 1945-1989-2000: Momentos de la lengua, literaturas y culturas alemanas. Actas de la X Semana de Estudios Germánicos. Madrid: Ediciones del Orto. S. 659-671.

Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. Berlin/Boston: De Gruyter.

Muhr, Rudolf/ Schrod, Richard/ Wiesinger, Peter (1995) (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen.

Muhr, Rudolf (1995): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff „Standardsprache“ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, Rudolf/ Schrod, Richard/ Wiesinger, Peter (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische,

sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. S. 75-109.

Muhr, Rudolf (1997): Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Jürgen (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. S. 40-67.

Muhr, Rudolf (2003): Die plurizentrischen Sprachen Europas- ein Überblick. In: Gugenberger, Eva/ Blumberg, Mechthild (Hg.): Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 191-232.

Muhr, Rudolf (2015): Manufacturing linguistic dominance in pluricentric languages and beyond. In: Muhr, Rudolf/ Marley, Dawn (Hg.): Pluricentric Languages: New Perspectives in Theory and Description. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 13-54.

Pohl, Heinz Dieter (1997): Gedanken zum österreichischen Deutsch (als Teil der „pluriarealen“ deutschen Sprache). In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. S. 67-88.

Plutzer, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 123-142.

Plutzer, Verena (2013): Deutsch lernen per Gesetz. In: De Cillia, Rudolf; Vetter, Eva (Hg.): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. S. 48-67.

Quetz, Jürgen (2013): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Berlin: Klett/Kallmeyer. S. 45- 49.

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

Ransmayr, Jutta/ Fink, Ilona Elisabeth (2014): Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Vorläufige Ergebnisse des FWF-Projekts. In: Ransmayr, Jutta et al (Hg.): Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. Innsbruck: Studienverlag. S. 40-52.

Ransmayr, Jutta/ Fink, Ilona Elisabeth (2016): Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache/ Bildungssprache. In: Rückl, Michaela (Hg.): Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/ Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Münster: Waxmann. S. 166-179.

Ransmayr, Jutta (2017): Insiders' and outsiders' views on German from Austrias perspective: Austrian Standard German and German Standard German - the odd couple. In: Nuolijarvi, Pirkko/Stickel, Gerhard (Hg.): Stereotypes and linguistic prejudices in Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw, S. 187 - 206.

Ransmayr, Jutta/ Vasylychenko, Elena (2019): Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven. Wien: Peter Lang Verlag.

Rösler, Dietmar (2012). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart/ Wien: Metzler.

Schmidlin, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen, Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. De Gruyter: Berlin/Boston.

Schreier, Margit (2020): Fallauswahl. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 19-39.

Schrodt, Richard (1997): Nationale Varianten, areale Unterschiede und der „Substandard“: An den Quellen des Österreichischen Deutsch. In: Muhr, Richard/Schrodt, Richard (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. S. 12-40.

Shafer, Naomi/ Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: Hermann-Teubel, Yvonne et al. (Hg.): IDV Magazin Nr. 92 Nov. 2017. S. 67-71.

Shafer, Naomi (2018a): Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsverlag.

Shafer, Naomi (2018b): Wohin der Wege? Das DACH-Prinzip zwischen Theorie, Politik und Praxis. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2018, Jg. 34. Göttingen: V &R unipress. S. 109-121.

Shafer, Naomi (2019): Wie gehen Deutschlernende beim Hörverstehen mit Standardvariation um? In: Ransmayr, Jutta/ Vasylychenko, Elena (Hg.): Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektive. Bern: Peter Lang. S. 99-116.

Shafer, Naomi (2020): Das DACH-Prinzip sprachlich weiter_gedacht. In: Shafer, Naomi et al. (Hg.): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag. S. 91-110

Sinner, Carsten (2014): Varietätenlinguistik. Eine Einführung. Leipzig: Narr Francke Attempto Verlag.

Steinbach, Markus et al. (Hg.) (2007): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Stickel, Gerhard (2004): Das heutige Deutsch: Tendenzen und Wertungen. In: Moraldo, Sandro M./ Soffritti, Marcello (Hg.): Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Rom: Carocci editore. S. 11-32.

Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. Berlin/Bosten: De Gruyter.

Sutter, Patrizia (2017): Diatopische Variation im Wörterbuch. Theorie und Praxis. Berlin/Boston: De Gruyter.

Süssmuth, Rita/ Einfeld, Karl Heinz (2018): Volkshochschule. Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In: Tippelt, Rudolf/ von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 763- 784.

Topalović, Elvira/ Michalak, Magdalena (2015): Sprachformen und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In: Michalak, Magdalena/ Kuchenreuther, Michaela (Hg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 238- 262.

Utri, Reinhold (2013): Standardsprache und Plurizentrik – am Beispiel des Österreichischen Deutsch. In: Zeitschrift des Verbandes polnischer Germanisten. 2 (2013). S. 29-42.

Verband Österreichischer Volkshochschulen (o.J.): Leitbild. unter: <https://www.vhs.or.at/638/> [letzter Zugriff: 21.10.2021]

Veritas (2021): Bestellübersicht: Erwachsenenbildung. Unterrichtsmaterialien zu Deutsch als Zweitsprache.

Veritas (o.J.): Pluspunkt Deutsch Österreich. Konzept. unter: <https://www.veritas.at/reihe/pluspunkt-deutsch-oesterreich> [letzter Zugriff: 21.10.2021]

Welsch, Wolfgang (2011). Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin: Akademie Verlag.

Wiesinger, Peter (1988). Das österreichische Deutsch. Wien: Böhlau.

Wiesinger, Peter (2014): Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. 3. aktualisierte und neuerlich erweiterte Auflage. Berlin/Wien: Lit Verlag.

10. Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem plurizentrischen Charakter der deutschen Sprache und dessen Berücksichtigung im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Konkret stehen dabei Lehrpersonen der Volkshochschule Berlin und Wien sowie die österreichische und die bundesdeutsche Standardvarietät im Mittelpunkt. Der Fokus liegt auf den Meinungen von Lehrpersonen, die letztendlich die Entscheidung treffen, wie sehr auf (Standard-) Varietäten im Unterricht eingegangen wird. Zunächst werden die Begriffe, die im Zusammenhang mit diesem Thema stehen, erläutert und der Forschungsstand erhoben. Dabei wird deutlich, dass in Bezug auf den Deutsch als Erst- und Deutsch als Fremdsprache-Unterricht bereits einige Publikationen vorliegen, die sich diesem Thema widmen. Diese klammern jedoch meist den Bereich Deutsch als Zweitsprache aus, weswegen die vorliegende Arbeit diesen Bereich in den Blick nimmt, um dazu beizutragen, diese Lücke zu schließen. Der empirische Teil der Arbeit untersucht die Einstellungen von Lehrpersonen zum Thema Standardvarietäten im DaZ-Unterricht, die durch qualitative leitfadengestützte Interviews erhoben werden. Die transkribierten Interviews werden mithilfe von Kategorien analysiert, die sich aus der Theorie und dem Datenmaterial ergeben. Diese Analyse erfolgt nach Gruppen, die im Anschluss verglichen werden. Hierbei zeigt sich vor allem ein sehr unterschiedlicher Wissensstand der Lehrpersonen zum Thema Plurizentrik und Standardvarietäten, was nicht automatisch zu einer negativeren Bewertung dieser führt. Die Vermischung von Begriffen und Konzepten erschwert jedoch den adäquaten Einbezug in den Unterricht.

Schlüsselwörter: Standardvarietäten, Plurizentrik, österreichische Standardvarietät, bundesdeutsche Standardvarietät, DaZ, Erwachsenenbildung