



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im
DaF-Unterricht an den Österreich Instituten

Eine empirische Untersuchung

Verfasser

Simon Harta, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, September 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin / Betreuer:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

An einem erfolgreichen Ende eines Studiums sind immer mehrere Personen beteiligt. Ihnen möchte ich meinen Dank aussprechen.

An allererster Stelle sind die Österreich Institute zu nennen. Danke den LeiterInnen, die sich interessiert an der Masterarbeit zeigten und den Fragebogen ihren MitarbeiterInnen zukommen ließen. Danke ganz speziell auch den MitarbeiterInnen die an der Umfrage teilnahmen. Ohne sie wäre die Arbeit nicht zustande gekommen. Danke vielmals!

Ein großer Dank gebührt meiner Betreuerin, Frau Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer, die mir immer hilfreich zur Seite stand, Fragen äußerst zügig beantwortete, und im Laufe der Arbeit immer wieder auf Schritte hinwies, die für das Gelingen dieser Arbeit sehr wichtig waren. In ihren Lehrveranstaltungen führte sie in viele grundlegende Aspekte des Fachs „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ ein und brachte mich dazu, mich mit wichtigen Fragen auseinanderzusetzen. Auch dafür sei ihr herzlich gedankt.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich meiner Familie aussprechen. Meinen Eltern möchte ich für alle Unterstützung, sei es finanzieller oder sonstiger Art gewesen, die sie mir während meiner ganzen Studienzeit immer wieder haben zukommen lassen. Meiner Mutter danke ich außerdem für das Korrekturlesen meiner Arbeit und für Hilfe, wenn ich die richtigen Formulierungen suchte. Meinem Bruder danke ich für alle Hilfe in PC-technischen Aspekten, wenn ich nicht mehr weiterwusste.

Ich möchte mich auch bei meinen KollegInnen des Masterstudiums DaF/DaZ bedanken; ganz speziell denen, die am Pretest meines Fragebogens teilnahmen und diesen vor einigen Schwachstellen bewahrten. Auch bin ich dankbar für viele Gespräche im und über das Studium. Ich habe vieles über erfolgreiche Teamarbeit in diesem Studium lernen können und dafür bin ich sehr dankbar.

Ebenso möchte ich allen FreundInnen und Bekannten danke sagen, die mich in verschiedenen Aspekten während des Studiums und besonders während des Schreibens der Masterarbeit unterstützt haben, sowohl auf direkte als auch auf indirekte Weise.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	Seite 5
1.1	Ziel der Untersuchung	Seite 5
1.2	Aufbau der Arbeit	Seite 6
2.	Theoretische Grundlagen	Seite 7
2.1	Konzept der plurizentrischen Sprachen	Seite 7
2.2	Plurizentrische Sprachen weltweit und Asymmetrien innerhalb derselben	Seite 11
2.3	Deutsch als plurizentrische Sprache	Seite 14
2.4	ABCD-Thesen und DACH(L)-Konzept: Etablierung der Plurizentrik in der Wissenschaft Deutsch als Fremdsprache	Seite 16
2.4.1	Entstehung der ABCD-Thesen und des DACH(L)-Konzepts	Seite 16
2.4.2	Die Anliegen des DACH(L)-Konzeptes	Seite 17
2.4.3	Problemfelder des DACH(L)-Konzeptes	Seite 19
2.5	Linguistische Merkmale des österreichischen Deutsch	Seite 21
2.5.1	Lexik	Seite 22
2.5.2	Grammatik	Seite 25
2.5.3	Phonetik & Phonologie	Seite 30

2.5.4	Orthografie	Seite 34
2.5.5	Pragmatik	Seite 35
2.6	Wahrnehmung und Status des österreichischen Deutsch	Seite 37
2.6.1	Einfluss des bundesdeutschen Deutsch auf das österreichische Deutsch	Seite 37
2.6.2	Das Protokoll Nr. 10	Seite 40
2.6.3	Einstellung der ÖstereicherInnen zu ihrer Sprache	Seite 43
2.7	Plurizentrik im österreichischen DaF/DaZ-Unterricht	Seite 45
2.7.1	Forschungsstand zum Thema	Seite 45
2.7.2	Forderungen zum Einsatz der Plurizentrik im DaF-Unterricht	Seite 47
2.7.3	Das österreichische Deutsch als Brücke zu slawischen Sprachen	Seite 48
2.7.4	Plurizentrik und Ausspracheunterricht	Seite 50
2.7.5	Unterrichtsgestaltung	Seite 52

3.	Empirische Studie	Seite 55
3.1	Das Österreich Institut	Seite 55
3.2	Ziel der Untersuchung - Hypothesen und Forschungsfragen	Seite 57
3.3	Durchführung und Gestaltung der Untersuchung	Seite 59
3.3.1	Untersuchungsmethode	Seite 59
3.3.2	Zielgruppe	Seite 61
3.3.3	Aufbau des Fragebogens	Seite 61
3.3.4	Vorbereitung und Ablauf der Befragung	Seite 63
3.4	Auswertung	Seite 64
4.	Darstellung der Ergebnisse	Seite 65
4.1	Vorstellung der UntersuchungsteilnehmerInnen	Seite 65
4.2	Rezeptive und produktive Varietätenkompetenz	Seite 74
4.3	Thematisierung der Plurizentrik im Unterricht	Seite 84
4.4	Einsatz von Materialien und Nachschlagewerken	Seite 93
4.5	Assoziationen zu den deutschsprachigen Ländern und zum österreichischen Deutsch	Seite 98

5.	Zusammenfassung	Seite 135
5.1	Präsentation der Ergebnisse	Seite 136
5.2	Fazit und Schlussfolgerungen	Seite 141
6.	Verzeichnisse	Seite 144
6.1	Literaturverzeichnis	Seite 144
6.2	Darstellungsverzeichnis	Seite 155
7.	Anhang	Seite 157
7.1	Abstract	Seite 157
7.2	Fragebogen	Seite 158
7.3	Interview mit Franz Lichtmanegger (Die Presse, April 2014)	Seite 167
7.4	Lebenslauf	Seite 172

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Deutschen als plurizentrischer Sprache mit dem Schwerpunkt auf dem österreichischen Deutsch und der Thematisierung des Konzepts der Plurizentrik im DaF-Unterricht an den Österreich Instituten (im Folgenden als „ÖI“ abgekürzt).

Die Beschäftigung mit diesem Thema hat in meinem Fall viel mit meiner Biografie zu tun. Als Kind aus Deutschland stammender Eltern kam ich im Kleinkindalter nach Österreich, besuchte in Kärnten die Schule und studierte in Wien. Aufgrund dieses Hintergrundes lernte ich sowohl die bundesdeutsche als auch die österreichische Varietät des Deutschen kennen und kann beide Varietäten mehr oder weniger sicher gebrauchen. Durch verschiedene Lehrveranstaltungen zum Thema Plurizentrik wurde mein Interesse für diese Thematik geweckt, weshalb ich mich entschloss, meine Masterarbeit diesem Thema zu widmen.

1.1 Ziel der Untersuchung

In den letzten Jahren wurden einige empirische Untersuchungen zum Thema Plurizentrik und österreichisches Deutsch durchgeführt. Exemplarisch genannt seien die Arbeiten von El-Hariri (2009) in Bezug auf den Einsatz der Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht in Österreich, weiters die Arbeit von Heinrich (2010) in Bezug auf die Verwendung des österreichischen Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe I für Deutsch als Muttersprache, ebenso wie auch die Arbeit von Onak (2013), die die Einbeziehung der Plurizentrik im Rahmen des schulischen Deutschunterrichts in Polen thematisierte, sowie Redl (2014), der sich mit der Rolle der Plurizentrik in der Ausbildung von UnterrichtspraktikantInnen des Faches Deutsch an Wiener Gymnasien beschäftigte. Größere Arbeiten zu diesem Thema sind die Dissertationen von Hägi (2006) zur Einbeziehung nationaler Varianten in DaF-Lehrwerken und von Ransmayr (2005) zum Status des österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine ähnliche Art der Untersuchung hatte auch ich vor Augen, bis ich mich entschloss, die Untersuchung an den verschiedenen Einrichtungen des ÖI durchzuführen. Ein Hauptgrund, warum ich mich gerade für diese Organisation entschied, ist der folgende: Während die vorher genannten Untersuchungen meistens Defizite aufzeigten – sei es, dass das Konzept der Plurizentrik völlig unbekannt war, sei es der Glaube, dass es standardsprachliches Deutsch nur in Deutschland gebe, oder dass

Lehrmaterialien nur den deutschen Standard vermittelten und/oder die Beschäftigung mit den nationalen Varietäten Österreichs und der Schweiz völlig ausklammerten – so soll diese Arbeit die Frage aufwerfen, ob das ÖI als ein positives Beispiel dienen kann. Das ÖI ist, wie der Name schon sagt, eine genuin österreichische Institution, und hat den Anspruch, Österreich nach außen zu vertreten. Damit ist ein zeitgemäßes, aktuelles Österreichbild ebenso wie das Wissen um die Plurizentrität der deutschen Sprache verbunden. Die österreichische Varietät der deutschen Standardsprache ist an den ÖI bekannt. Inwieweit der plurizentrische Ansatz tatsächlich im Unterricht umgesetzt wird, soll diese Untersuchung zeigen. Außerdem existiert meines Wissens bis jetzt keine Untersuchung, wie der plurizentrische Ansatz im DaF-Unterricht einer österreichischen Organisation gesehen wird. Zur Untersuchung wurde ein Fragebogen verwendet, in dem ich die Lehrenden der ÖI zu ihrem Wissen um die Plurizentrik und dem Einsatz derselben, sowie zur Einstellung zum österreichischen Deutsch und ihren Landesbildern von Deutschland, Österreich und der Schweiz befragte. Auch legte ich im Fragebogen einen Text mit nationalen Varianten vor, aus denen sie diejenigen auszuwählen hatten, die sie bevorzugen bzw. in Prüfungssituationen einsetzen würden.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen Teil, in welchem das Konzept der plurizentrischen Sprache grundsätzlich vorgestellt wird (Kap. 2.1 und 2.2). Daran schließt sich ein Kapitel über das Deutsche als plurizentrische Sprache an (Kap. 2.3). Ein Teil dieses Kapitels ist die Beschreibung von Asymmetrien innerhalb der nationalen Varietäten der deutschen Sprache. Darauf folgt eine landeskundliche Beschreibung, in der auf die ABCD-Thesen und das DACH-Konzept Bezug genommen wird (Kap. 2.4). Die folgenden Punkte befassen sich mit linguistischen Merkmalen des österreichischen Deutsch (Kap. 2.5) sowie Fragen der Einstellungen der ÖsterreicherInnen zur deutschen Sprache, wobei das letztgenannte Kapitel ebenfalls die Asymmetrie des deutschen Sprachraums erwähnt (Kap. 2.6). Aufbauend darauf wird danach auf den Einsatz der Plurizentrik und des österreichischen Deutsch im DaF/DaZ-Unterricht eingegangen, ebenso wird auf den Forschungsstand zu diesem Themenkomplex Bezug genommen (Kap. 2.7).

Daran anschließend folgt der zweite, empirisch orientierte Teil. Es wird das ÖI als Organisation vorgestellt (Kap. 3.1), ebenso werden die Hypothesen und Fragestellungen erklärt (Kap. 3.2). Im Folgenden wird die Untersuchung als solche beschrieben (Kap. 3.3). Das Ziel soll deutlich dargestellt werden, ebenso wie auch das Untersuchungsdesign, wozu die Angaben über die Methode, das Sample, der Ablauf, sowie einige genaue Angaben zum Fragebogen gehören. Danach werden die Ergebnisse dargestellt und dahingehend interpretiert, dass die Forschungsfragen beantwortet und die Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden (Kap. 4). Am Ende der Arbeit werden die Schlussfolgerungen gezogen und weitere mögliche Entwicklungen dargelegt (Kap. 5).

2. Theoretische Grundlagen

Die deutsche Sprache wird heutzutage in der Wissenschaft als plurizentrische Sprache bezeichnet. Dieses Konzept soll hier im Rahmen der Arbeit zunächst allgemein vorgestellt werden, wozu sowohl eine Geschichte der Begriffsfindung als auch eine Erläuterung dieser Begriffe gehört. Ebenso wird auf das DACH-Konzept und die ABCD-Thesen Bezug genommen. Anschließend daran soll das Deutsche als plurizentrische Sprache vorgestellt werden, wobei der Schwerpunkt hier auf das österreichische Deutsch gelegt wird. Ebenso soll auf die Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrer Sprache eingegangen werden, genauso soll auch die Einstellung zum österreichischen Deutsch im Ausland zur Sprache kommen. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einigen Ansätzen, die sich mit der Einbeziehung der Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht befassen.

2.1 Konzept der plurizentrischen Sprachen

Die Forschungsgeschichte zur Plurizentrik beginnt nach dem Ende des 2. Weltkriegs. Als Ursprung der Forschung nennt Ammon einerseits die russisch-sowjetische Sprachwissenschaft, die sich besonders um die begriffliche Benennung von „Variante“ und „Varietät“ verdient gemacht hat, andererseits die nordamerikanische und deutsche Soziolinguistik, die den Terminus „plurizentrische Sprache“ geprägt hat (Ammon, 1995: 43). Als wichtige Personen in Bezug auf die Prägung der Terminologie sind die österreichisch-russische Germanistin Elise Riesel und der US-amerikanische Soziolinguist

William A. Stewart zu nennen. Riesel befasste sich in ihrer Forschung in den 1950er und 1960er Jahren mit „nationalen Besonderheiten der deutschen Sprache“ (Heinrich, 2010: 10) und stellte in einer 1964 veröffentlichten Untersuchung einen Ansatz auf, der „drei nationale Varianten (Ausprägungen) der deutschen Literatursprache“ (vgl. Ammon, 1995: 44) unterscheidet. Diese seien die BRD und die DDR¹, Österreich, und die deutschsprachige Schweiz. Die Bezeichnung „Varianten“ ist in der Wissenschaft heute mit „Varietäten“ wiederzugeben.² Stewart wiederum ist im Gegensatz zur Annahme einiger WissenschaftlerInnen für die Prägung der „Zentrums-Terminologie“ (El-Hariri, 2009: 10) verantwortlich. Einige schreiben die Prägung dieser Termini dem deutschen Linguisten Heinz Kloss zu, wobei jedoch Ammon nachweist, dass Kloss sich bereits auf Stewart bezogen hat (vgl. Ammon, 1995: 45 f.). Demnach habe Stewart wohl als erster den Terminus einer *polycentric standard language* gebraucht. Den Begriff „polyzentrische Sprache“ verwendet Stewart in seiner Untersuchung als Gegensatz zu einer monozentrischen Sprache. Diese Terminologie wurde von Kloss aufgegriffen und zuerst als „polyzentrisch“, in späteren Untersuchungen als „plurizentrisch“ bezeichnet. Damit soll ausgesagt werden, dass eine Sprache mehr als ein Zentrum hat. (Ammon, 1995: 47).

Verbunden wurden die Begriffe und Konzepte „nationale Variante“ und „plurizentrische Sprache“ vom österreichischstämmigen australischen Germanisten Michael Clyne, der in seinem 1984 veröffentlichten Buch „Language and society in the German-speaking countries“ die folgende Definition prägte: „German, like English, French, [...] and other languages is [...] a *pluricentric* (Kursivsetzung schon im Original, Anm.) language, i.e. a language with several national varieties, each with its own norms.“ (Clyne, 1984: 1) Zehn Jahre später veröffentlichte er in einem Aufsatz eine sehr ähnliche Definition: „Plurizentrische Sprachen sind grenzüberschreitende Sprachen mit konkurrierenden, aber auch interagierenden, nationalen (und gar übernationalen) Standardvarietäten mit verschiedenen Normen, die eine gemeinsame Tradition teilen.“ (Clyne, 1995b: 7)

Eine plurizentrische Sprache besteht also, um wieder auf Clyne zurückzukommen, aus mehreren nationalen Varietäten. Diese sind, wie im zweiten Zitat von Clyne zum Ausdruck kommt, per se standardsprachlich. Mit Ammon gesprochen: Eine nationale Varietät ist ein

¹ Es sei darauf hingewiesen, dass mit Riesel eine Moskauer Wissenschaftlerin trotz der Teilung Deutschlands ein nationales Zentrum für Deutschland feststellt.

² Diese Ungenauigkeit in der Benennung mag auch damit zu tun haben, dass die slawischen Sprachen keinen terminologischen Unterschied zwischen „Variante“ und „Varietät“ kennen und Riesel daher vom Russischen beeinflusst war.

System einer plurizentrischen Sprache (Ammon, 1995: 64). Im Falle des Deutschen handelt es sich um die drei nationalen Varietäten, nämlich Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Das Metzler Lexikon Sprache weist diesbezüglich auf folgendes Faktum zur genaueren Wortklärung hin: „Laut Ammon kommt der Terminus „Varietät“ vom lateinischen Wort „varietas“ – „Verschiedenheit“, „Subsystem“, und wird folgenderweise definiert: „Teil einer ganzen Sprache, die in aller Regel eine größere Zahl von Varianten umfasst, wie z.B.: Dialekte oder Standardvarietät“ (Metzler Lexikon Sprache, 2005: 717) Die einzelnen Einheiten dieser nationalen Varietäten werden als *nationale Varianten* bezeichnet. Das Wort „Marille“ ist eine nationale Variante der österreichischen Varietät der deutschen Sprache. Noch weiter spezifiziert ist „Marille“ eine spezifische nationale Variante, d.i. eine Variante, die nur in einem Zentrum zur Standardvarietät gehört, nämlich in Österreich. In Deutschland und der Schweiz ist „Aprikose“ die entsprechende nationale Variante (vgl. Ammon, 1995: 61). Das Wort „Rahm“ dagegen ist in Österreich und der Schweiz Teil der jeweiligen nationalen Varietät und wird daher als unspezifische nationale Variante bezeichnet. Das Gegenstück der bundesdeutschen Varietät ist „Sahne“ (vgl. Ammon, 1995: 70 f.). Die Benennungen der nationalen Varianten sind in der Wissenschaft uneinheitlich gehalten: Österreichische Varianten werden als *Austriazismen*, schweizerische Varianten als *Helvetismen*, deutschlandtypische³ Varianten als *Teutonismen* oder *Deutschlandismen* bezeichnet. Während Muhr im Einklang mit anderen WissenschaftlerInnen die Bezeichnung *Teutonismus* aus Gründen der „negativen Konnotation“ (Muhr 1997: 50) ablehnt und daher in seinen Werken immer auf die Bezeichnung *Deutschlandismus* zurückgreift, verwendet Ammon die Bezeichnung *Teutonismus* trotz der problematischen Implikationen sehr wohl, da ihm andere Bezeichnungen terminologisch nicht als geeignet erscheinen (Ammon, 1995: 99). Die Bezeichnung (*Bundes-*)*Germanismus* wird sowohl von Ammon als auch Muhr abgelehnt und ist auch sonst in der Wissenschaft nicht üblich, da mit *Germanismen* allgemein Interferenzen der deutschen Sprache in Fremdsprachen bezeichnet werden. Noch viel weniger einheitlich ist die Benennung der nationalen Varietäten: Muhr bezeichnet das Deutsch in Deutschland als „Bundesdeutsch“ oder „Deutschländisch“ bzw. „Deutschländisches Deutsch“. Für das Deutsch in der Schweiz sind die Bezeichnungen „Schweizerisches Deutsch“ oder „Schweizerisch“ in Verwendung, im Falle des Deutschen

³ Der Terminus „deutsche Varianten“ wäre hier missverständlich und kann daher nicht gebraucht werden, da damit ein Bezug zur gesamten deutschen Sprache hergestellt würde.

in Österreich nennt Muhr die Termini „Österreichisches Deutsch“⁴ oder „Österreichisch.“ (vgl. Muhr, 1997: 49f. und ders., 2000: 30) Der in der Wissenschaft früher für die bundesdeutsche Varietät verwendete Begriff „Binnendeutsch“ gilt heutzutage nicht mehr als adäquat, da er dem bundesdeutschen Deutsch eine Zentralstellung zuschreibt, die es als höherwertig gegenüber den anderen Zentren erscheinen lässt (Ammon, 1995: 43 & 486).

Der Begriff „plurizentrisch“ ist in der wissenschaftlichen Literatur am meisten verbreitet, aber auch nicht unumstritten. Da schon Clyne die Varietäten mit den deutschsprachigen Nationen verbunden hat („Each nation has its own variety of German with which its people identify“; Clyne 1984: 1), wäre es für Ammon konsequenter, anstelle von *plurizentrischen* Sprachen den Terminus *plurinationalen* Sprachen zu verwenden, da die sprachlichen Zentren oft an Nationen geknüpft seien. Auch wäre *plurinational* ein gutes Äquivalent zu *nationaler Varietät* bzw. *nationaler Variante* (Ammon, 1995: 48f.). Gleichwohl hält auch Ammon fest, dass sich die Zentrums-Termini nicht vollständig durch Nations-Termini ersetzen ließen. So sei der Begriff *Sprachnation* bereits historisch festgelegt und demzufolge nicht als Ersatz für *Sprachzentrum* – auf diesen Begriff bauen die Zentrums-Begriffe auf – geeignet. Ammon selbst verwendet den Begriff *plurinational* neben *plurizentrisch*. Andere WissenschaftlerInnen verwenden den Begriff *pluriareale* Sprache, da dieser Begriff besser anzeigen würde, dass die Grenzen der Sprache nicht ident mit den Staatsgrenzen seien. Mit anderen Worten: Ein Sprachzentrum müsse nicht mit einem Nationalstaat ident sein. So gibt es viele Überschneidungen zwischen den Grenzgebieten Deutschlands und Österreichs mit der Schweiz sowie großen Teilen Bayerns mit Österreich. So argumentiert Pohl, dass er den Begriff *pluriareal*, dessen Prägung er Wolf und Scheuringer zuschreibt, aus zwei Gründen bevorzuge:

„1) überbewertet der Begriff „plurizentrisch“ die *Zentren* (Kursivsetzung im Original, Anm.) und verstellt den Blick auf die *zugrundeliegende(n) areale(n) Gliederung(en)* (Kursivsetzung im Original, Anm.) des Sprachgebietes und 2) ist z.B. Österreich kein einheitliches Sprachgebiet [...], sondern liegt vielmehr auf zwei durch dialektale Großräume bestimmten Arealen, die in mehrfacher Hinsicht staatsgrenzüberschreitend sind.“ (Pohl, 1997: 69)

⁴ Zur Frage der Groß- oder Kleinschreibung“ von „österreichisch“ siehe Kapitel 2.5, „Linguistische Merkmale des österreichischen Deutsch“

Muhr widerspricht dieser Argumentation mit der Entgegnung, dass der Status der bayerischen Varianten innerhalb des Deutschländischen Deutsch eingeschränkt sei: „Ein und dieselben Argumente werden in Deutschland als bayrischer Regionalismus eingestuft, während sie in Österreich standardsprachlichen Status haben“ (Muhr, 2003: 217). Stattdessen sei von mehreren Ebenen der Plurizentrik zu sprechen, wobei die *Plurizentrik der ersten Ebene* die Variation zwischen den verschiedenen deutschsprachigen Ländern und die *Plurizentrik der zweiten Ebene* die Variation innerhalb der deutschsprachigen Länder zum Thema habe (Muhr, 1997: 53f; vgl. auch Clyne, 1992: 460f.).⁵ Die gleiche Argumentation wird auch von Pfrehm vertreten, der in seiner Dissertation mittels Befragung einzelner SprecherInnen aus verschiedenen sprachlichen Großräumen herausfand, dass gewisse Lexeme zwar „im gleichen Dialektraum (d.h. im bairischen) verwendet [werden], jedoch je nach Nation (d.h. Deutschland oder Österreich) entweder als umgangssprachlich oder standardsprachlich [gelten].“ (Pfrehm, 2007: 61) Solche Wörter seien z.B. *heuer*, *Kren*, *Sackerl* oder *Schuhband*. Diese Wörter bezeichnet Pfrehm als „Nationalvarietäten-Schibboleth“ (ebd.). De Cillia dagegen sieht eine Vereinbarkeit beider Konzepte durchaus gegeben und sieht die Unterschiede in den Annahmen über „Sprache als soziales Phänomen“ begründet (de Cillia, 2006a: 55).

2.2 Plurizentrische Sprachen weltweit und Asymmetrien innerhalb derselben

Alle Sprachen mit einer großen SprecherInnenzahl wie Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Hindi-Urdu, aber auch Sprachen wie Niederländisch und Koreanisch sind plurizentrisch (Muhr, 2003: 195, vgl. auch Clyne, 1992). Auch Serbokroatisch wurde als plurizentrisch betrachtet (vgl. Clyne, 1984: 1), obwohl diese Sprache sich nur auf einen Staat, nämlich Jugoslawien, beschränkte. Seit dem Zerfall Jugoslawiens kann nicht mehr von einer serbokroatischen Sprache gesprochen werden, wobei der linguistische Status besonders des Bosnischen, aber auch des Montenegrinischen, nicht hinreichend geklärt ist und je nach politischem Standpunkt unterschiedlich beantwortet wird (Hentschel, 2003: 166ff.; vgl. auch Muhr, 2003: 199). Andere Sprachen, deren Plurizentrität nicht eindeutig festgestellt ist, sind Russisch oder Rumänisch/Moldauisch.

⁵ Vgl. hierzu auch das Kapitel „Deutsch als plurizentrische Sprache“

Während das Russische in den sowjetischen Nachfolgestaaten sich trotz sprachlicher Unterschiede zu Russland am in Russland gebräuchlichen Standard orientiert und daher trotz der gegebenen Voraussetzungen nicht als plurizentrisch anerkannt wird, so wurde die in der Republik Moldau festgelegte Staatssprache bis Ende 2013 als „Moldauisch“ bezeichnet, linguistisch aber als eine nationale Varietät des Rumänischen angesehen (Muhr, 2003: a.a.O, vgl. auch Muhr, 2012: 31). Seit Ende 2013 wird nun auch wieder von offiziellen Stellen der Republik Moldau die Landessprache als Rumänisch bezeichnet.⁶ Jede plurizentrische Sprache hat dominierende und nicht-dominierende Varietäten. Je nach Sprache können dies eine oder mehrere Varietäten sein. Die englische Sprache hat mit dem Britischen und dem Amerikanischen Englisch zwei als gleichrangig wahrgenommene Varietäten, die als *reference varieties* (Schneider, 2013: 47ff.) bezeichnet werden. Auch das Australische Englisch wird mitunter als *reference variety* angesehen. Daneben werden die nationalen Varietäten von Neuseeland, Indien, Südafrika, Jamaika und Singapur als *epicenters* bezeichnet (ebd.). Manche Sprachen wie Französisch und Italienisch werden nicht flächendeckend als plurizentrische Sprachen angesehen, was zumindest im Falle des Französischen mit Blick auf den Ausbau des kanadischen und des belgischen Französisch nicht haltbar ist (Muhr, 2012: 43f.). Im Falle des Deutschen liegen die drei nationalen Varietäten von Deutschland, Österreich und der Schweiz vor.

Der Aspekt der Plurizentrik ist jedoch komplexer. Das Vorkommen einer Sprache in mehreren Ländern bringt nämlich verschiedenste Probleme, vorwiegend linguistischer und soziolinguistischer Art, mit sich. (vgl. Muhr, 2003: 207). Die Akzeptanz der Plurizentrität ist bei SprecherInnen der größten Varietät bzw. der größeren Varietäten nicht immer gegeben, da diese davon ausgehen, dass nur ihre Varietät standardsprachlich ist. Das führt zu einer Asymmetrie innerhalb der Sprache. Clyne prägte dafür den Terminus von *D-Nationen/Varietäten* (dominante Nationen/Varietäten) und *A-Nationen/Varietäten* (andere Nationen/Varietäten).⁷ Er führt folgende Charakteristika für die Asymmetrie zwischen D-Nationen und A-Nationen an (Clyne, 1992: 459f.; Heinrich, 2010: 14f.; Muhr, 2003, 211f.):

- 1) Den D-Nationen fällt es schwer, das Konzept der Plurizentrik zu verstehen.

⁶ Vgl. hierzu http://de.ria.ru/post_soviet_space/20131205/267422465.html (Stand: 10. Juni 2014)

⁷ Im englischen Original als *O nations/varieties* (other nations/varieties bezeichnet), in der deutschsprachigen Fachliteratur auch von Clyne selbst mit *A-Nationen/Varietäten* bezeichnet.

- 2) Die D-Nationen tendieren dazu, nationale Variation mit regionaler Variation zu verwechseln, also den Standard der A-Nationen als Dialekt zu sehen und übersehen die wichtige sozial-symbolische Funktion der Sprache.
- 3) Die D-Nationen sehen ihre nationale Varietät als den wahren Standard an. Die Varietäten der A-Nationen sehen sie als nett, charmant, aber auch veraltet und nicht standardsprachlich an.
- 4) Die kulturellen Eliten der A-Nationen haben die Tendenz, die Normen ihrer Varietät zugunsten jener der D-Nationen zurückzustellen. Das ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass die typischen Merkmale der A-Nationen als dialektale oder soziolektale Merkmale markiert waren oder noch immer sind.
- 5) Die Normen der A-Nationen werden als weniger streng als die der D-Nationen gesehen.
- 6) In direkter Kommunikation zwischen SprecherInnen verschiedener nationaler Varietäten findet die sprachliche Angleichung im Allgemeinen in Richtung der D-Nation statt.
- 7) Die D-Nationen haben bessere Ressourcen, um ihre nationale Varietät im Fremdsprachenunterricht zu exportieren.
- 8) Die D-Nationen haben auch bessere Möglichkeiten, ihre eigene Norm zu kodifizieren, da die Verlage für Grammatikwerke und Wörterbücher sich im Land der D-Nationen befinden.
- 9) Besonders in den D-Nationen herrscht der Glaube vor, dass sprachliche Diversität nur in der gesprochenen Sprache existiert, nicht aber in der geschriebenen Sprache.
- 10) Häufig sind die SprecherInnen der D-Nationen mit den nationalen Varietäten der A-Nationen nicht vertraut, mitunter verstehen sie diese nicht einmal. Dies ist z.B. bei Französisch oder Portugiesisch der Fall. SprecherInnen der A-Nationen verfügen stattdessen oft über eine gute Kompetenz der Varietät der D-Nationen, zumindest im passiven Bereich.

Auch Ammon (1995: 484) hält fest, dass es Asymmetrien zwischen den Vollzentren der deutschen Sprache gibt. Er fügt darüber hinaus im wirtschaftlichen Zusammenhang zu Clynes Merkmalen noch weitere Merkmale an (497f.; vgl. auch Heinrich, 2010: 15):

- i) Die wirtschaftlich schwächeren Zentren fühlen sich von den wirtschaftlich stärkeren Zentren sprachlich dominiert.
- ii) Quer durch die Zentren ist die Ansicht verbreitet, dass die nationalen Varianten der wirtschaftlich schwächeren Zentren weniger korrekt seien als die nationalen Varianten der wirtschaftlich stärkeren Zentren.
- iii) Die Sprachkodizes der wirtschaftlich stärkeren Zentren sind umfangreicher und linguistisch vollständiger als die Sprachkodizes der wirtschaftlich schwächeren Zentren.
- iv) Aus den wirtschaftlich stärkeren Zentren werden mehr Sprachformen in die wirtschaftlich schwächeren Zentren exportiert als umgekehrt.

2.3 Deutsch als plurizentrische Sprache

Die regionalen Unterschiede der deutschen Hochsprache sind bereits seit fast 100 Jahren Forschungsgegenstand. Paul Kretschmer veröffentlichte 1918 ein Werk zu diesem Thema unter dem Titel „Wortgeographie der hochdeutschen Umgangssprache.“ Im Vorwort dazu schreibt er:

„Der Berliner sucht die Kasse und findet eine Aufschrift Kassa. Er verläßt den Laden, weil es früh ist, mit dem Gruß: „Guten Morgen!“ und erregt die Verwunderung des Wiener, der diesen Gruß nur bei der Ankunft, aber nicht beim Abschied gebraucht. Der Wiener selbst erwidert den Gruß mit Ich habe die Ehre! Guten Tag! was wieder den Berliner in Erstaunen versetzt, denn den Gruß Guten Tag! kennt er umgekehrt nur bei der Ankunft, nicht beim Weggehen.“⁸ (Kretschmer: 1918, zitiert nach Ebner, 1988: 100)

⁸ Es wurde nur dieser Ausschnitt aus dem deutlich längeren Vorwort genommen, da der Rest des Vorwortes aufgrund massiver Wandlungen im Sprachgebrauch nicht mehr beispieltauglich ist.

Ein ähnliches Beispiel, das einen größeren Realitätsbezug aufweist, nennt Ebner gleich im Anschluss:

„Ein Autofahrer, der sich das Pickerl besorgen wollte, übersah an der Ausfahrt nach dem Autobahnknoten die Vorrangtafel. – Über die Umfahrung gelangten sie zum Vergnügungspark, wo sie Autodrom fuhren und sich auf der Hochschaubahn vergnügten.“ (Österreich)

„Ein Autofahrer, der auf dem Weg zum TÜV war, übersah an der Ausfahrt nach dem Autobahnkreuz das Vorfahrtschild. – Über die Umgehungsstraße gelangten sie zum Rummelplatz, wo sie Auto-Skooter fuhren und sich auf der Achterbahn vergnügten.“ (Deutschland) (Ebner, 1988: 101)

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird zum ersten Mal die Bezeichnung „österreichisches Hochdeutsch“ gebraucht. Wiesinger hält dazu fest: „Seit Mitte des 19. Jhs. strebt jedenfalls in Österreich der Adel und das gebildete Bürgertum des Beamten- und Offiziersstandes ein dialektfreies Deutsch im alltäglichen Sprachgebrauch an.“ (Wiesinger, 1988: 16) Als besonders wichtig nennt er die Jahre ab 1866: „Jetzt wird auch das österreichische Deutsch erstmals in seiner Eigenständigkeit [...] voll bewußt.“ (ebd.) Die erste Kodifikation erfolgte 1879 unter dem Namen „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung“, welche mit Modifikationen bis 1938 in Verwendung blieb. Eine Weiterentwicklung des Österreichbewusstseins, von dem auch die Sprache wesentlich beeinflusst wurde, trat dann erst nach dem 2. Weltkrieg wieder ein. So erschien z.B. 1951 die erste Auflage des „Österreichischen Wörterbuches“ (ÖWB), welches bis heute in den Schulen als offizielles Nachschlagewerk für Rechtschreibung in Verwendung ist. Es sollte sich im Laufe der Zeit immer mehr die Einsicht durchsetzen, dass es sich bei Österreich um eine eigenständige Nation mit deutscher Sprache handele. So hat es der damalige Bundeskanzler Leopold Figl festgehalten. Zur Stärkung des österreichischen Deutsch hat auch das österreichische Wörterbuch aus dem Duden-Verlag von Ebner „Wie sagt man in Österreich?“ aus dem Jahr 1969 beigetragen. (vgl. hierzu Wiesinger, 1988: 16f.)

Die deutsche Sprache verfügt als plurizentrische Sprache also über mehrere Sprachzentren. Ammon nennt als Kennzeichen für ein Sprachzentrum, dass es über einen Binnenkodex verfügen muss. Ein solcher Sprachkodex muss „im Zentrum selbst erarbeitet und verlegt (aber nicht notwendigerweise dort auch gedruckt)“ sein (Ammon, 1995: 96). Solche Zentren

werden als Vollzentren bezeichnet. Die deutsche Sprache kennt drei Vollzentren: Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz. Diese Länder verfügen über einen Binnenkodex (ebd.). In den anderen europäischen Ländern bzw. Landesteilen, in denen Deutsch ebenfalls Amtssprache ist, liegt ein solcher Binnenkodex nicht vor, daher werden sie als Halbzentren bezeichnet. Es handelt sich hierbei um Liechtenstein, Luxemburg, die Provinz Bozen-Südtirol (folgend als „Südtirol“ bezeichnet) in Norditalien sowie die Deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien. Die durchaus vorhandenen lexikalischen Eigenheiten der Halbzentren reichen nicht aus, um sie als eigene Varietäten zu bezeichnen, da die Kodifikation nicht gegeben ist. Für Südtirol wies Ammon nach, dass das ÖWB auch dort als Kodex verwendet wird, parallel dazu sind auch die Dudenbände in Gebrauch. Doch ein eigener Sprachkodex für Südtirol liegt nicht vor (Ammon, 2001: 22ff.). Als lexikalische Beispiele der Halbzentren seien *Gemeindevorsteher* für Bürgermeister (Liechtenstein), *Fahrradpiste* für Fahrradweg (Luxemburg), *Notspur* für Pannen-/Standstreifen (Südtirol) und *Telekarte* für Telefonkarte (Belgien) genannt (Hägi, 2006: 18). Die deutsche Sprache kennt darüber hinaus auch noch Viertelzentren, wie z.B. Namibia, Rumänien, und diverse deutsche Sprachinseln in Nord- und Südamerika.⁹

2.4 ABCD-Thesen und DACH(L)-Konzept: Etablierung der Plurizentrik in der Wissenschaft Deutsch als Fremdsprache

2.4.1 Entstehung der ABCD-Thesen und des DACH(L)-Konzeptes

In Bezug auf die Vertiefung der Plurizentrik in der DaF-Praxis war 1988 ein wichtiges Jahr. Damals fand auf Einladung des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) ein Treffen von VertreterInnen der Deutschlehrerverbände der damals vier deutschsprachigen Staaten A (Österreich), B (BRD), C (Schweiz) und D (DDR) in München statt. Das Thema dieses Treffens war Landeskunde. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten landeskundliche Inhalte im DaF/DaZ-Unterricht nur einen der beiden deutschen Staaten zum Thema, Österreich und die Schweiz dagegen kamen entweder gar nicht oder nur „klischeehaft verzerrt oder in touristischem Kontext berücksichtigt“ vor (Hägi, 2006: 24). Das Hauptziel dieses Treffens war, diese und andere Einseitigkeiten zu ändern. Dazu mussten sowohl die Entwicklung von

⁹Vgl. dazu auch <https://germa.unibas.ch/en/abteilungen/deutsche-sprachwissenschaft/forschungsprojekte/variantenwoerterbuch-des-deutschen-ueberarbeitung-erweiterung-und-aktualisierung/> (Stand: 5. März 2014)

Lehrmaterialien, die LehrerInnenaus- und -fortbildung als auch methodisch-didaktische Überlegungen miteinbezogen werden. Es sollten also nicht „Inhalte, sondern vielmehr Vermittlungsprinzipien und deren Umsetzung in der Fortbildung“ (Hackl et al., 1998: 7, zitiert nach Sorger, 2013: 40) im Mittelpunkt stehen. Als Folge dieses Treffens fanden drei weitere Treffen statt, die die Entwicklung von Prinzipien als Orientierung für den Deutschunterricht und die Lehrwerkproduktion als „landeskundlich orientierter Sprachunterricht“ (Koch, 1999: 5, zitiert nach Hägi, 2006: 25) zur Folge hatten. Diese Prinzipien wurden 1990 als „ABCD-Thesen“ veröffentlicht.¹⁰ Darin wird die Gleichwertigkeit der deutschsprachigen Länder herausgestrichen, weswegen es unzulässig ist, Landeskunde nur auf Deutschland zu reduzieren. ExpertInnen aller deutschsprachigen Länder sollten in der Fortbildung von Lehrkräften beteiligt sein, die Zusammenarbeit über die Ländergrenzen hinweg sollte stärker werden. In den folgenden Jahren entwickelte sich aus den ABCD-Thesen das DACH(L)-Konzept¹¹, hierbei ist außer Deutschland (D), Österreich (A) und die Schweiz (CH) auch Liechtenstein (L) miteinbezogen.

2.4.2 Die Anliegen des DACH(L)-Konzeptes

Die 5 Prinzipien des DACH(L)-Konzeptes lassen sich mit Hackl, Langner und Simon-Pelanda (1997) folgendermaßen benennen: Das erste Prinzip lautet „differenzierende Landeskunde im deutschsprachigen Raum“ (Hackl et al., 1997: 18ff). Damit ist gemeint, dass die deutschsprachigen Länder gleichberechtigt im Fremdsprachenunterricht vorkommen sollen. Es soll der deutschsprachige Raum in seiner regionalen Vielfalt dargestellt werden, wobei es dabei nicht um ein Nebeneinander der drei Länder geht, sondern auch grenzüberschreitende Einheiten und die Vielfalt innerhalb eines Landes berücksichtigt werden müssen. Stereotype Bilder der deutschsprachigen Länder haben ihren Platz, um zur Reflexion über eigene Prägungen und Erwartungen anzuregen. Als zweites Prinzip nennen die drei Autoren¹² „Projektarbeit zu exemplarischen/vergleichenden bzw. kontrastiven Themen“ (Hackl et al., 1997: 21ff.). Als Beispiel veranschaulichen sie eine

¹⁰ Der genaue Wortlaut der ABCD-Thesen ist im Rundbrief des IDV von 1990 auf den Seiten 15-18 zu finden: <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> (Stand: 6. März 2014) Vgl. auch *Fernstudieneinheit 31: Didaktik der Landeskunde* (Biechele/Padros, 2003: 156 ff.).

¹¹ Während in den 1990er Jahren hauptsächlich vom „DACH-Konzept“ die Rede war, so wird in jüngerer Vergangenheit die Benennung „DACHL-Konzept“ bevorzugt. Deshalb wird in diesem Artikel meist „DACH(L)-Konzept“ geschrieben, je nach Quelle wird mitunter aber auch „DACH-Konzept“ zu lesen sein.

¹² Da es sich bei diesen drei genannten Personen durchwegs um Männer handelt, steht hier die maskuline Form.

Projektarbeit zum Thema „Grenze“, in die verschiedene Schritte wie Planung, eigenständige Recherche, Aufarbeiten der gefundenen Materialien, sowie die abschließende Präsentation eingearbeitet werden müssen. Ein konkretes Ziel ist dabei essenziell. Das dritte Prinzip wird von den Autoren mit „Autonomieförderung durch kreatives Arbeiten, welches lerner-/handlungs-/themen- und produktorientiert ist“ (Hackl et al., 1997: 24f.) benannt. Darunter wird verstanden, dass die Studierenden die Fähigkeit entwickeln, Fragen zu stellen. Diese Fragen sollen sich darauf beziehen, wer von einem bestimmten Phänomen betroffen ist bzw. wer es ins Leben ruft sowie auch zu überlegen, welche Informationen für die Lernenden noch wichtig sind. Dabei wird kein lückenloses Wissen angestrebt.

Das vierte Prinzip wird von Hackl, Langner und Simon-Pelanda als „veränderte Didaktik auch für die Landeskunde“ (Hackl et al., 1997: 26f.) bezeichnet. Damit ist eine veränderte Rolle der Lehrperson gemeint, die nicht mehr als allwissend, sondern als moderierend angesehen wird, sowie neue Arbeitsformen, wie eben projektorientiertes Arbeiten, sowie auch neue Evaluationsformen, die den Prozess berücksichtigen und sich nicht auf das Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt beschränken. Eine solche neue Evaluationsform sind z.B. Portfolios. Das fünfte Prinzip lautet: „Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven“ (Hackl et al., 1997: 27f.). Dies inkludiert die historische Perspektive (also die historischen Beziehungen zwischen dem Ausgangsland und dem Zielsprachenland bzw. den Zielsprachenländern), die konzeptionelle Perspektive (Behandlung des deutschsprachigen Raumes statt nur eines Landes, besonders interessant sind in diesem Zusammenhang grenzüberschreitende Regionen) sowie die methodisch-pragmatische Perspektive (als Beispiel nennen die Autoren die Gestaltung eines grenzüberschreitenden Projektes aus dem deutschsprachigen Raum). Als Folge eines Landeskundeunterrichts, der diese Prinzipien befolgt, wird festgehalten: „Der Deutschunterricht fördert das autonome Lernen“ (Hackl et al., 1997: 31).

Kurz zusammengefasst: Das DACH(L)-Konzept will den deutschsprachigen Raum „nicht additiv, sondern vielmehr differenzierend behandeln“ (Hägi, 2006: 26). Dazu gehört nicht nur, die deutschsprachigen Länder gleichrangig zu beleuchten, sondern auch allgemeine Veränderungen in der Fremdsprachendidaktik wie LernerInnenzentriertheit, Themenorientierung und Abkehr vom reinen Faktenwissen umzusetzen. Als Mittel zur Umsetzung dieser Ideen dienten in den 1990er Jahren Symposien und Seminare zur Vermittlung von Landeskunde und zur Erstellung von Lehrwerken. Diese wurden

hauptsächlich von den Verbänden getragen, die Mitglieder des IDV sind, z.B. der AKDaF aus der Schweiz, der ÖDaF aus Österreich und der FaDaF aus Deutschland (Sorger, 2013: 35ff.). In der Entwicklung landeskundlicher Materialien sind als Folge dessen einige Veränderungen geschehen. Zwar sind die Klischees nicht völlig aus der Produktion von Landeskundematerialien und Lehrwerken verschwunden, wie auch Hägis Untersuchung (2006) nachwies, aber es ist doch ein Umdenken passiert. Exemplarisch seien Lehrmaterialien wie „Memo“ oder „Dimensionen“ genannt, in denen die Plurizentrik eine zentrale Stellung einnimmt. In der Wissenschaft steht Kooperation heutzutage auf der Tagesordnung, das Nebeneinander und die Vielfalt der amtlich deutschsprachigen Länder wie auch die Plurizentrik der deutschen Sprache sind allgemein anerkannt. Es sind auch ExpertInnen aus Österreich und der Schweiz im IDV vertreten. Vor 1988 konnten sie, wie Sorger festhält, „rein als VertreterInnen ihrer Verbände bzw. als FachexpertInnen auftreten, ohne eine institutionelle Absicherung zu haben“ (Sorger, 2013: 40). Ein weiteres Ergebnis dieser Kooperation ist die Einrichtung des trinationalen Prüfungsformates *Zertifikat Deutsch* (ZD) im Jahr 1999, in dem der plurizentrische Ansatz einen festen Bestandteil bildet (vgl. Hägi, 2006: 24ff.). Andere Ergebnisse sind die 2002 erschienenen Referenzbeschreibungen *Profile deutsch* sowie das 1994 eingeführte *Österreichische Sprachdiplom Deutsch* (ÖSD), welches ebenfalls auf einer plurizentrischen Sprachauffassung des Deutschen beruht. Auch das später noch näher vorgestellte Österreich Institut ist ein Kind dieser Zeit. Aus plurizentrischer Sicht sehr wichtig ist außerdem das 2004 erschienene *Variantenwörterbuch des Deutschen* (VWB), in dem die drei standardsprachlichen Varietäten des Deutschen beschrieben und die einzelnen Varianten gleichrangig dargestellt werden.

2.4.3 Problemfelder des DACH(L)-Konzeptes

Gleichwohl gibt es auch Problemfelder. Eine sehr große Herausforderung ist die mit der Jahrtausendwende immer stärkere Fokussierung auf Prüfungen und Messbarkeit der Sprachentwicklung. Dazu trug auch die Veröffentlichung des GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) bei, dessen Kann-Beschreibungen und Niveaustufen flächendeckend in den Sprachunterricht implementiert wurden, in welchem allerdings die Landeskunde keinen Platz hat (vgl. Hackl, 2007: 21). Versuche, interkulturelle Kompetenz mittels Analyse von „critical incidents“ im Multiple-Choice-Format zu erwerben, stellen einen Rückschritt in Richtung Faktenwissen und Realienkunde dar, welche

ja, wie Fischer anmerkt, gerade durch die ABCD-Thesen überwunden werden sollten (vgl. Fischer, 2007: 14ff). Diese „Landeskunde reduziert auf Etikette, Realienkunde und Faktenwissen“ wäre zwar „skalierbar, nach Niveaustufen getrennt und als Zertifikat“, hätte aber eine „Macdonaldisierung des Fremdsprachen- und Landeskundeunterrichts“ zufolge (ebd.). Wie oben beschrieben, kann das auf keinen Fall das Ziel des DACH(L)-Konzeptes sein. Diese Fixierung auf Prüfungen ist auch ein Mitgrund dafür, warum die sehr gut gemachten DACH-Materialien bis jetzt nicht die Verbreitung gefunden haben, die ihnen zustehen würde (vgl. Sorger, 2013: 35). Diese in größerem Ausmaß zur Verfügung zu stellen, sei ein ganz wichtiges Anliegen für die Zukunft, postuliert Fischer (2010: 62). Ein anderes Problem ist die „Struktur der sprachpolitischen Einrichtungen“ (Sorger, 2013: 33), welche zwar kooperieren, aber über keine zentrale Steuerung verfügen, was für die Umsetzung des DACH(L)-Konzeptes von sehr großer Wichtigkeit wäre. Die Hauptarbeit in diesem Bereich bleibt den oben genannten Fachverbänden überlassen (ebd.) Eine weitere Gefahr besteht darin, dass DACH-Landeskunde rein additiv als Landeskunde von Deutschland, Österreich und der Schweiz verstanden wird. Es geht nicht darum, mechanisch die Fakten dreier Länder zu lernen, „DACH-Tabellen“ mit Leerzeichen auszufüllen, „Übersetzungsübungen“ zu machen oder die Frage zu stellen „Wie nennt man *das Rad* in der Schweiz?“ (vgl. Clalüna et al., 2007: 44). Fischer fasst das Ziel von DACH so zusammen: „Der Blick auf DACH ergibt sich vielmehr aus einer grundsätzlich plurikulturellen, Mehrsprachigkeit miteinbeziehenden Ausrichtung des Fremdsprachunterrichts“ (Fischer, 2007: 10). Das schließt eine „bloße additive Erweiterung von sprachlichen und länderspezifischen Besonderheiten“ aus (ebd.).

Nach dem anfänglichen Schwung in den 1990er Jahren wurde es nach der Jahrtausendwende ruhiger um das DACH-Konzept. Als Beispiel sei dafür die „DACHL-Webseite“ (www.dachl.net) genannt, die im Laufe dieser Zeit entstanden war, aber schon nach wenigen Jahren wieder abgeschaltet wurde und nie wieder ans Netz ging. Immerhin, so räumt Hackl ein, ist dieser Ausfall durch eine „Vielfalt von unterschiedlich guten LK-Portalen (LK = Landeskunde, Anm.) und Plattformen“ kompensiert worden (Hackl, 2007: 22). Ein Versuch, die Arbeit des DACH-Konzeptes noch einmal wiederzubeleben, war die Gründung einer Arbeitsgruppe (DACHL-AG) im Jahre 2007. Ihr Ziel ist „die Weiterentwicklung und bessere Verankerung des DACH-Konzeptes“ (Pucharski, 2009: 112, zitiert nach Sorger, 2013: 41). Dazu hält die DACHL-AG regelmäßige Treffen ab. Zu ihr gehören VertreterInnen der Verbände FaDaF, AKDaF und ÖDaF, aber auch des Goethe-Instituts

sowie des Referats Kultur und Sprache im österreichischen Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMF). Die DACHL-AG leistet viel PR-Arbeit, welche in früheren Jahren vernachlässigt worden war.

2.5 Linguistische Merkmale des österreichischen Deutsch

Die Frage, ob das österreichische Deutsch als ein Teil der deutschen Sprache oder doch als eine eigene Sprache „Österreichisch“ zu betrachten sei, beantwortet Wiesinger mit dem Hinweis auf einen auf Herder zurückgehenden „nationalpolitischen Standpunkt“ (Wiesinger, 1988: 6), der eine Aufspaltung in verschiedene Sprachen wie „Österreichisch“ oder „Schweizerisch“ vorsähe, damit, dass dies in Bezug auf das Deutsche nicht sinnvoll sei. Die Schweiz ist ja ein viersprachiger Staat und deswegen kann keine einheitliche Sprache „Schweizerisch“ existieren. In einem Vergleich mit dem Englischen hält Wiesinger außerdem fest, dass „wohl niemand ernsthaft behaupten wird, sie (die Standardvarietäten der englischsprachigen Länder, Anm.) seien jeweils als ‚Britisch‘, ‚Amerikanisch‘, ‚Kanadisch‘, ‚Indisch‘, ‚Australisch‘, ‚Neuseeländisch‘ usw. selbstständige Sprachen.“ (Wiesinger, 1988: 7) Daher spricht sich Wiesinger für die Bezeichnung „österreichisches Deutsch“ aus und verwendet diese Bezeichnung auch, während Muhr die Bezeichnung „Österreichisches Deutsch“ verwendet und die Großschreibung damit begründet, dass es sich bei dieser Bezeichnung um einen Eigennamen handle. Damit sei die Sprache Österreichs als „Österreichisches Deutsch“ und nicht einfach als „Deutsch“ zu bezeichnen.¹³ Glauninger hingegen hält fest, dass es keine eigene Sprache „Österreichisch“ gebe, und hebt stattdessen die Eingebundenheit in den geschlossenen deutschen Sprachraum hervor.¹⁴ Auch de Cillia warnt vor dem Verfallen in einen Sprachnationalismus und bevorzugt daher die Schreibweise „österreichisches Deutsch“.¹⁵

¹³ <http://derstandard.at/1288659358318/Das-ist-die-Auswirkung-linguistischer-Kriecherei>, 2. Oktober 2010 (Stand: 6. Februar 2014)

¹⁴ Vgl. hierzu <http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/sport/fussball/sn/artikel/laendermatch-mit-gurkerl-corner-und-stanglpass-27771/>, 5. September 2013 (Stand: 14. Juli 2014)

¹⁵ So de Cillia in einem Gespräch mit Renate Faistauer.

2.5.1 Lexik

Die Lexik ist der am ausführlichsten untersuchte Bereich des österreichischen Deutsch, die Unterschiede in der Lexik sind den SprecherInnen auch stärker bewusst als andere Aspekte. Wiesinger (1988: 25f.; 1995: 62) sieht das österreichische Deutsch nicht als Einheit an und gliedert es daher in die folgenden sechs Kategorien:

- 1) Süddeutscher Wortschatz, der Österreich und den süddeutschen Raum vom nord- und mitteldeutschen Raum trennt, z.B. Bub – Junge, Samstag – Sonnabend, heuer – dieses Jahr.
- 2) Gemeinsamer bairisch-österreichischer Wortschatz, der aufgrund gemeinsamer stammessprachlicher Grundlagen in Österreich und Bayern auftritt, z.B. Maut – Zoll, Brösel – Paniermehl, Kren – Rettich.
- 3) Gesamtösterreichischer Wortschatz, der v.a. politische und verwaltungstechnische Terminologie umfasst, die in ganz Österreich verwendet wird, z.B. Nationalrat – Bundestag, Kundmachung – Bekanntmachung, Erlagschein – Zahlkarte.
- 4) Ostösterreichischer Wortschatz, der sich von Wien und Ostösterreich über den Südosten Österreichs bis nach Oberösterreich, die Steiermark und Kärnten verbreitet hat, z.B. Rauchfang – Kamin, Gelse – Mücke, Fleischhauer/-hacker – Metzger.
- 5) Regionaler Wortschatz, der hauptsächlich regional vorkommende Einrichtungen, Gegenstände und Vorgänge bezeichnet, z.B. typisch ostösterreichische Bezeichnungen wie *Sturm* für gärenden Traubensaft oder *Hauer* für den Winzer sowie typisch alemannische Ausdrücke in Vorarlberg wie *schaffen* für arbeiten oder *Schreiner* für Tischler.
- 6) Gemeindeutsche Wörter mit einer zusätzlichen Bedeutung; z.B. *Bäckerei*, womit in Österreich nicht nur das Backwarengeschäft, sondern auch die süße Backware wie Kuchen, Torten oder Kekse bezeichnet wird.

Ammon (1995: 157 ff.) unterteilt die Austriazismen nach Sachgebieten¹⁶ in folgende Kategorien:

- Speisen & Mahlzeiten; z.B. Faschiertes (CH/D Hackfleisch), Melanzani (CH/D Auberginen), Palatschinke (CH/D Pfannkuchen)

¹⁶ Auch Wiesinger (1988: 27) hält eine solche Einteilung für möglich und gibt diesen Sachgebieten Bezeichnungen, die denen Ammons sehr ähnlich sind.

- Haushalt & Kleidung; z.B. die Abwasch (CH Schüttstein, D Ausguss), Nudelwalker (CH Wal(l)holz, D Nudelholz), Stiege (CH/D Treppe)
- Verwaltung / Justiz / Gesundheitswesen / Schule / Militär; z.B. der Akt (CH/D die Akte), Klassenvorstand (CH/D Klassenlehrer), Präsenzdienst (CH/D Wehrdienst)
- Geschäftsleben / Handwerk / Landwirtschaft / Verkehr; z.B. Abgang (CH/D Fehlbetrag), Kontrollor (CH/D Kontrolleur), Schulwart (CH/D (Schul-)Hausmeister), Vorrangstraße (CH/D Vorfahrtstraße/-strasse)
- Sport & Spiele; z.B. Autodrom (CH/D Auto-Scooter), Out (Fußball; auch CH, D Aus), Ringelspiel (CH/D Karussell)
- Menschliches Verhalten / Soziales / Charaktereigenschaften / Körperteile; z.B. Feuchtblattern (CH/D Windpocken), pedant (CH/D pedantisch), Verkühlung, sich verkühlen (CH/D Erkältung, sich erkälten)
- Sonstiges; z.B. heuer (CH/D in diesem Jahr), Jänner (CH/D Januar), Lacke (CH/D Lache, Pfütze)
- Indeklinabilia; z.B. drinnen (CH/D drin), fallweise (auch CH, D: von Fall zu Fall), nur mehr (CH/D nur noch)

Speziell für juristische Zwecke sei noch auf Markhardts (2006) *Wörterbuch der österreichischen Rechts-, Wirtschafts- und Verwaltungsterminologie* verwiesen, in dem ab Seite 21 mehr als 1130 Einträge verzeichnet sind.

Muhr (2000: 54 ff.) charakterisiert in den von ihm erstellten *ÖSD-Lernzielkatalogen* zwei Hauptkategorien, nach denen sich lexikalische Unterscheidungen treffen lassen: Die eine Kategorie ist die Relation von sprachlicher Form und sprachlichem Inhalt (synonym, teilsynonym, polysynonym, semantisch/stilistisch falsche Freunde), die andere ist das Vorkommen und der Gebrauch von verschiedenen Ausdrücken für dieselbe Sache in den drei Ländern des deutschen Sprachraums (trinational, binational, sachspezifisch, sprachgebrauchsspezifisch, stilspezifisch). Aufbauend auf diesen Kriterien nennt Muhr drei Grundtypen und zehn Untertypen lexikalischer Varianten des Deutschen:

- 1) Parallelförmigkeiten (Wortdubletten):
 - a) Hierbei handelt es sich um unterschiedliche Ausdrücke, die dieselbe Sache bezeichnen. Grundsätzlich sind diese Ausdrücke Synonyme, mitunter sind aber auch konnotative und stilistische Unterschiede festzustellen. Beispiele dafür sind

Schuhband (A) / Schuhbündel (CH) / Schnürsenkel (D), Mistkübel (A) / Kehrichtkübel (CH) / Mülleimer (D), Umfahrung (A)/Umfahrungsstraße¹⁷ (CH) / Umgehungsstraße (D). Es kommen auch binationale Parallelformen vor, z.B. Karfiol (A) / Blumenkohl (CH, D).

- b) „Sachspezifika“ als „unechte Parallelformen“: Dies sind Gegenstände oder Einrichtungen, die es nur in einem Land gibt oder die einander nur bis zu einem gewissen Grad ähnlich sind, sodass keine exakte Entsprechung gegeben ist, z.B.: Trafik (A) / Tabakladen oder Kiosk (CH/D).
 - c) „Sprachgebrauchsspezifika“ als „unechte Parallelformen“: Damit sind Ausdrücke gemeint, die sich inhaltlich weitgehend entsprechen, deren Gebrauch aber unterschiedlich ist. Als Beispiele werden u.a. aufgeführt: Erdapfel (A) / Kartoffel (CH/D), Schlagobers (A) / Rahm (CH) / Sahne (D).
- 2) Teilsynonyme, Polysynonyme, „Falsche Freunde“:
- a) Teilsynonyme sind Begriffe, die in mehreren nationalen Varietäten formal gleich vorkommen, sich aber nur in einem Teil der Bedeutung entsprechen, z.B. Kasten / Kiste / Schrank.
 - b) Polysynonyme liegen dann vor, wenn zur Beschreibung ihres Bedeutungsumfanges mehrere Ausdrücke anderer Varietäten herangezogen werden müssen. Außer dem bekannten Beispiel der „Bäckerei“ fallen die Wörter „Kiste“ und „Kasten“ in diese Kategorie. „Kiste“ bezeichnet im bundesdeutschen Deutsch den Behälter aus Holz, im österreichischen Deutsch auch den Tragebehälter für Bier, der in Deutschland wiederum „Kasten“ heißt. „Kasten“ ist in Österreich aber auch das Möbelstück, das in Deutschland als „Schrank“ bezeichnet wird.
 - c) semantisch „falsche Freunde“: Das sind formal gleiche Begriffe mit unterschiedlicher Bedeutung. Beispiele dafür sind „angreifen“, was in Österreich sowohl „attackieren“, aber auch „in die Hand nehmen“ bedeutet. In Deutschland und der Schweiz ist nur erstere Bedeutung in Gebrauch, für „in die Hand nehmen“ ist „anfassen“ zu sagen.
- 3) „Präferenzunterschiede“ innerhalb eines lexikalischen Feldes: Dies bezeichnet Unterschiede in der Gebrauchshäufigkeit und Auswahl weitgehend synonyme

¹⁷ Aufgrund der Rechtschreibung in der Schweiz müsste das Beispiel korrekterweise „Umfahrungsstrasse“ lauten.

Ausdrücke. Ein bekanntes Beispiel ist das Begriffspaar „schauen“ und „sehen“: In Österreich, aber auch im Süddeutschen wird hauptsächlich „schauen“ verwendet, im Nord- und Mitteldeutschen herrscht „sehen“ vor.

2.5.2 Grammatik

Unterschiede zwischen dem österreichischen Deutsch und anderen nationalen Varietäten, hauptsächlich zum bundesdeutschen Deutsch, finden sich in folgenden Merkmalen:

Substantive

- Es ist unterschiedliche Genusverwendung zu beobachten, z.B.: die Ausschank (A)/der Ausschank (D), die Nominale (A)/das Nominale (D), das Cola (A) /die (außer südost) Cola (D), das Vokabel (A)/ die (selten auch in Ö) Vokabel (D) (Ammon et al., 2004: LXII ff.) , ebenso auch der Akt (A)/die Akte (D), das Eck (A)/die Ecke (D) (Tatzreiter, 1988, 78f).
- Die Verwendung des Suffix *-er* in Ordinalzahlen, besonders bei Schulnoten, wie z.B. der Einser/Zweier (A) – die Eins/Zwei (D), damit verbunden ist auch das Verkleinerungssuffix *-erl/-el/-l*, bei deren Verwendung nicht immer Diminutive, sondern auch Standardformen bezeichnet werden, z.B. Hendl (A)/Hähnchen (D), Zuckerl (A)/Bonbon (D), Packerl (A)/Päckchen (D), Würstel (A)/Würstchen (D). Darüber hinaus wird das Suffix *-ler* in Österreich und in der Schweiz zur Wortbildung verwendet, z.B. der Postler (A) – der Postbeamte (A/D). (vgl. Muhr, 2000: 61 ff.; Ammon et al., 2004: LXXIII)
- Es gibt im österreichischen Deutsch eine Tendenz zu umgelauteten Pluralformen, z.B. die Krägen (A)/die Kragen (D), die Zäpfen (A)/die Zapfen (D), die Wägen (A)/die Wagen (D) (vgl. Muhr, 2000: 64; Ammon et al., 2004: LXXII). Auch findet im österreichischen Deutsch eine vom bundesdeutschen Deutsch unterschiedliche Pluralbildung mit *-n* statt, z.B. die Bröseln (A) – die Brösel (D). (vgl. Muhr, 2000: 65)
- Schwankungen im Auslaut zwischen *-e* und *-en*, so sind im österreichischen Deutsch die Formen *Friede/Frieden*, *Glaube/Glauben*, *Name/Namen* als gleichrangig zu betrachten, während im bundesdeutschen Deutsch meist eine Form vorgezogen wird. (Tatzreiter, 1988: 80)

- Schwankungen in den Genitivendungen zwischen *-s* und *-en*; so existieren im österreichischen Deutsch die Genitivendungen *des Obersts/des Magnets/des Paragraphs* neben den Endungen *des Obersten/des Magneten/des Paragraphen*, welche im bundesdeutschen Deutsch die alleinige Norm darstellen.
- Die Fugemorpheme *-s*, *-Ø* oder *-e* werden in Wortzusammensetzungen unterschiedlich gebraucht, wie in den folgenden Beispielen: *Aufnahmsprüfung* (A)/*Aufnahmeprüfung* (CH/D), *Rindsbraten* (A)/*Rinderbraten* (D), *Fabriksbesitzer* (A)/*Fabrikbesitzer* (CH/D), *waagrecht* (A/CH)/*waagerecht* (D). (vgl. Muhr, 2000: 63)
- Eigennamen werden im österreichischen Deutsch mit Artikel gebraucht, so heißt es z.B.: „*der Franz/der Herr Müller hat*“... (A) im Gegensatz zu „*Franz/Herr Müller hat*“ (D). Auch bei Ländernamen heißt es im österreichischen Deutsch durchgängig „*der Iran hat bekanntgegeben, dass*“ (A), während in deutschen Medien häufig „*Iran hat bekanntgegeben, dass*“ (D) verwendet wird. (vgl. Muhr, 2000: 64f.)

Verben

Muhr (2000) stellt Unterschiede in der Wortbildung, der Morphologie sowie der Syntax fest. Die folgende Auflistung (Muhr, 2000: 65ff.) beschreibt dies noch genauer:

1) Unterschiede in der Wortbildung

Manche Verben werden im österreichischen Deutsch mit dem Suffix *-ieren* gebildet, z.B. *delogieren* (A)/*rauswerfen* (CH/D), *pragmatisieren* (A)/*fest anstellen* (CH/D). Seltener kommt auch das Suffix *-eln* als Wortbildungselement zur Verwendung, z.B. *ankreuzeln* (A/CH)/*ankreuzen* (D).

Es treten Unterschiede in der Bildung von Verben mit einer Präposition als Präfix auf:

- Ein Stammverb wird mit einem anderen Präfix kombiniert, die Bedeutung bleibt aber gleich: *aufliegen* (A/CH)/*ausliegen* (D), *absammeln* (A)/*einsammeln* (CH/D), *niederstoßen* (A)/*umstoßen* (CH/D)
- Ein Präfix wird mit einem anderen Stammverb kombiniert, die Bedeutung bleibt aber gleich: (Tür) *absperren* (A)/*abschließen* (CH/D), *sich ausrasten* (A)/*sich ausruhen* (CH/D), *ausrinnen* (A)/*ausfließen* (CH)/ *auslaufen* (D)
- Zwei Präfixe haben annähernd dieselbe Bedeutung, der Unterschied ist in Bezug auf das Basisverb als auch auf das Präfix festzustellen: *mit jmdm. auskommen*

(A/CH)/sich gut verstehen (CH/D), (Amt) zurücklegen (A)/niederlegen, aufgeben (CH/D), sich niederlegen (A)/sich hinlegen (CH)/schlafen legen (CH/D)

2) Morphologische Unterschiede (Muhr, 2000: 67)

Im österreichischen Deutsch entfällt der Umlaut starker Verben in der 2. und 3. Person Singular Präsens, so heißt es „du backst/er backt“ (A) im Gegensatz zu „du bäckst/er bäckt“ (CH/D); ebenso wie „du bratest/er brätet“ (A) als Gegensatz zu „du brätst/er brät (CH/D) sowie „du nutzt/er nutzt“ (A) als Gegensatz zu „du nützt/er nützt“ (CH/D).

3) Syntaktische Unterschiede (Muhr, 2000: 67ff.)

- Unterschiede in Rektion und Valenz: Das Verb verlangt ein Präpositionalobjekt, wie z.B. auf etwas vergessen (A)/etwas vergessen (CH/D)
- Unterschiede bei der Verwendung des Reflexivpronomens *sich*, z.B. sich spießen (A)/stocken (CH/D), sich erwarten (A)/erwarten (CH/D), sich ausgehen (A)/reichen (CH/D)
- Unterschiedliche Perfektbildung: Die Perfektformen der folgenden Verben werden im österreichischen Deutsch mit „sein“ und im bundesdeutschen Deutsch mit „haben“ gebildet: fahren, laufen, schweben, sitzen, schwimmen, springen.¹⁸
- Unterschiede bei der Bildung und Verwendung des Partizips II der Modalverben: Im österreichischen Deutsch wird die Bildung und Verwendung des Partizips II der Modalverben vermieden und stattdessen eine Infinitivkonstruktion gewählt, z.B.: Sie hat schon früher wollen (A)/Sie hat schon früher gewollt (D).
- Unterschiede in der Reihenfolge der verbalen Elemente im Schlussfeld des Satzes, z.B.: weil er die Geschäfte auffliegen hatte lassen (A)/weil er die Geschäfte hatte auffliegen lassen (D). Das Wort „haben“ steht also im österreichischen Deutsch an der Zweitposition und im bundesdeutschen Deutsch an der Erstposition.

¹⁸ Die bekannten Verben „stehen“ und „sitzen“ werden darum hier nicht erwähnt, da sie bei veränderter Bedeutung auch im österreichischen Deutsch das Perfekt mit „haben“ bilden (hat die Tat gestanden – hat/ist im Gefängnis gesessen).

Präpositionen (Muhr, 2000: 71ff.)

Bei Präpositionen gibt es zwischen dem österreichischem Deutsch und den anderen nationalen Varietäten Unterschiede sowohl in Bezug auf die Funktion der Ortsbestimmung als auch in Bezug auf die Funktion der Zeitbestimmung. Bei Bezug auf die Ortsbestimmung sind folgende Unterschiede zu beachten:

- Bei/beim und an/am: Kommst du beim Geschäft vorbei? (A/CH)/Kommst du am Geschäft vorbei? (CH/D), oder: Biegen Sie bei der Kreuzung rechts ab. (A/CH)/Biegen Sie an der Kreuzung rechts ab. (CH/D)
- Bei/beim und zum/zur: Sie haben beim Bau Zement verwendet. (A)/Sie haben zum Bau Zement verwendet. (CH/D), oder: Der Ball flog bei der Tür hinaus. (A)/Der Ball flog zur Tür hinaus.
- Auf und an/am: Er streicht Farbe auf die Wände. (A)/Er streicht Farbe an die Wände. (D), oder: Auf dem Baum sind noch Äpfel. (A)/An dem Baum sind noch Äpfel. (D)
- In und zur/zum: Er geht in die Schule. (A)/Er geht zur Schule. (D)
- Zum/zur und an: Wir gehen zum Rhein. (A)/Wir gehen an den Rhein. (D), oder: Wir setzen uns zum Tisch. (A)/Wir setzen uns an den Tisch. (D)
- Gegen/auf und an: Er schlägt sich stolz auf die Brust. (A)/Er schlägt sich stolz an die Brust. (D), oder: Sie schlug mit der Hand gegen die Scheibe. (A)/Sie schlug mit der Hand an die Scheibe. (D)

Bei Bezug auf die Zeitbestimmung treten folgende Unterschiede zwischen österreichischem und bundesdeutschem Deutsch zutage:

- An und zum: Am Jahresende ehrt die Kurverwaltung treue Gäste. (A)/Zum Jahresende ehrt die Kurverwaltung treue Gäste. (D), oder: Am Ende der Ferien gab es eine gewaltige Rückreisewelle. (A)/Zum Ende der Ferien gab es eine gewaltige Rückreisewelle. (D)
- Zu und an: Zu Weihnachten spielen wir Karten. (A)/An Weihnachten spielen wir Karten. (D)
- Andere Zeitangaben mit unterschiedlichen Präpositionen: sich zu Mittag mit jemandem treffen (A)/sich am Mittag mit jemandem treffen (CH/D), oder: Am Anfang/anfangs hatte man nicht damit gerechnet. (A)/Zu Anfang hatte man nicht mehr damit gerechnet. (CH/D)

- Muhr (2000: 75) gibt weiters auch an, dass „in der Nacht zum Sonntag“ im bundesdeutschen Deutsch als die Nacht von Sonntag zum Montag verstanden werde, wo es im österreichischen Deutsch „in der Nacht auf Montag“ hieße. „In der Nacht zum Sonntag“ würde in Österreich stattdessen als die Nacht von Samstag zum Sonntag verstanden werden. Allerdings ist dem Autor dieser Zeilen als Kenner des bundesdeutschen Deutsch diese Verwendung von „in der Nacht auf Sonntag“ völlig unbekannt; auch bestätigten ihm andere SprecherInnen der bundesdeutschen Varietät diese Zweifel, weshalb diese Deutung Muhrs als zweifelhaft anzusehen ist.

Adjektive und Adverbien

Bei Adjektiven und Adverbien sind folgende Unterschiede in der Wortbildung zu beobachten (vgl. Muhr, 2000: 76f.):

- das Morphem *-entel* bei Zahlenangaben, wie bei siebentel (A)/siebtel (CH/D)
- das Nullmorphem bei manchen Adjektiven, z.B. fad (A)/fade (D), trüb (A)/trübe (D)
- unterschiedliche Suffixe, die mitunter Bedeutungsunterschiede zur Folge haben, wie z.B. weiters (A)/weiter[hin] (CH/D), durchwegs (A)/durchweg (D)
- Umlautbildungen, z.B. färbig (A)/farbig
- Adjektivische und adverbelle Neubildungen, wie in den Beispielen fallweise (A)/gelegentlich (CH/D), im Vorhinein (A)/im Voraus (CH/D), jedweder (A)/jeglicher (CH/D)

Temporalsystem

In den nationalen Varietäten des Deutschen gibt es im Bereich des Temporalsystems einige Unterschiede, besonders in den Vergangenheitstempora. Mit Muhr (2000: 77ff.) lassen sich folgende Unterschiede feststellen:

- Im österreichischen Deutsch dient das Perfekt als generelles Vergangenheitstempus, das Präteritum wird nur in der geschriebenen Sprache als Erzähltempus verwendet und kommt in der gesprochenen Sprache maximal in der monologischen Distanzsprache vor. Die Ausnahme bildet die Verbform „war“, die im österreichischen Deutsch parallel zu „bin...gewesen“ verwendet wird.

- Auch das Plusquamperfekt wird im österreichischen Deutsch nur eingeschränkt verwendet. In der gesprochenen Sprache wird an dessen Stelle das Perfekt gemeinsam mit Adverbien, die die Vorzeitigkeit ausdrücken, verwendet, Bsp: „er ist 1905... Minister gewesen“ im österreichischen Deutsch im Vergleich zu „er war 1905... Minister gewesen“ im bundesdeutschen Original. Das „sein“-Plusquamperfekt kommt auch in der geschriebenen Sprache gar nicht vor und wird dabei durch Präteritum und Perfekt ersetzt, während das „haben“-Plusquamperfekt in der geschriebenen Sprache durchaus in Verwendung ist.
- Anstelle des Plusquamperfekts wird im österreichischen Deutsch wie im gesamten süddeutschen Sprachraum das „doppelte Perfekt“ („Er hat dort sein Auto abgestellt gehabt“) bzw. das „doppelte Plusquamperfekt“ („Er hatte dort sein Auto abgestellt gehabt“) auf, wobei Letzteres auf die geschriebene Sprache beschränkt ist.

2.5.3 Phonetik & Phonologie

In Bezug auf die Aussprache gibt es bekanntermaßen zahlreiche Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten. Schon innerhalb dieser ist die Aussprache alles andere als einheitlich; im Falle des österreichischen Deutsch lassen sich als unterschiedliche Merkmale die wienerische Monophthongierung, die kärntnerische Vokaldehnung, die Konsonantenerweichung im Donauraum, sowie der alemannische Einschlag in Vorarlberg ebenso wie die Ansätze zur *kch*- Aussprache in Tirol nennen (vgl. Ammon et al., 2004: LII ff.) Allgemeine Unterschiede zwischen den Varietäten wiederum betreffen die merklich langsamere Sprache in der Schweiz sowie der in der nord- sowie z.T. in der mitteldeutschen Aussprache übliche harte Stimmeinsatz (Glottostop), um Wortgrenzen deutlich zu machen, während im süddeutschen Sprachraum solche Lautfolgen nahtlos ineinander übergehen (vgl. ebd., siehe auch El-Hariri, 2009: 33f.). Lange Zeit war nur die bundesdeutsche Standardaussprache nach Theodor Siebs kodifiziert, welche aufgrund ihrer sprachlichen Grundlage auch als „norddeutscher Standard“ bekannt ist. Seit 2007 gibt es das *Österreichische Aussprache Wörterbuch* (ÖAWB) und die *Österreichische Aussprachedatenbank* (ADABA). Für beide Publikationen zeichnet Rudolf Muhr verantwortlich. Jedoch sind beide Werke unter ExpertInnen nicht unumstritten. In der Rezension von Hirschfeld (2008) beispielsweise werden zwar die Aufnahmen der Modelltexte zur ADABA als „von sehr guter Qualität und gut gesprochen“ (Hirschfeld,

2008: 208) bezeichnet, allerdings würden die Transkriptionen sowohl im ÖAWB als auch in der ADABA mitunter nicht mit den gesprochenen Texten korrespondieren, vielfach seien sie uneinheitlich und teils „einfach falsch“ (ebd, 209). Auch die Anordnung und Auswahl der Stichworte im ÖAWB seien mitunter entgegen der Angaben im Buch nicht alphabetisch, auch seien andere Uneinheitlichkeiten feststellbar (ebd.). Im Folgenden werden aufbauend auf Muhr (2000) sowie Ammon et al. (2004) Unterschiede in der Aussprache für Vokale (hierbei sowohl für Monophthonge als auch für Diphthonge), Konsonanten, Präfixe und Suffixe sowie Fremd- und Lehnwörter angeführt. Auch die Unterschiede in der Wortbetonung werden hierin einbezogen.

Vokale:

In Bezug auf die Aussprache der Vokale im österreichischen Deutsch lassen sich mit Muhr (2000: 43ff.) folgende Merkmale feststellen:

- 1) Die Kurzvokale, im Besonderen die vorderen offenen Vokale, werden in Österreich geschlossener gesprochen als in Deutschland, das Klangbild fällt daher „dunkler“ aus.
- 2) Vokale, die vor einem Nasal stehen, werden im österreichischen Deutsch häufig nasaliert und zentralisiert, z.B. bei <schauen>, <sehen>, <senken>, im bundesdeutschen Deutsch hingegen nicht.
- 3) Der Laut <ä> wird in Österreich als geschlossenes [e] ausgesprochen, in Deutschland jedoch deutlich offener als [ɛ] realisiert. In der österreichischen Aussprache wird daher nicht zwischen <Gewähr> und <Gewehr> unterschieden.
- 4) Der [i]-Laut wird in Österreich offen und ungerundet ausgesprochen, in Deutschland, besonders in der nord- und mitteldeutschen Aussprache dagegen gerundet und zentralisiert, wenn danach <r + Konsonant> folgt (z.B. in Wörtern wie „Kirche“, „Birke“ etc.).
- 5) Bei Diphthongen ist der Abstand zwischen den vokalischen Artikulationspositionen in der österreichischen Standardaussprache geringer als in der bundesdeutschen Standardaussprache. Der Diphthong wird in Österreich in Wörtern wie <Häuser>

und <Euter> sehr kurz realisiert, der erste Teil ist außerdem merklich geschlossener als in Deutschland.

- 6) Nach einem hauptbetonten Vokal wird [r] im österreichischen Deutsch meistens zu einem zentralisierten Vokal [ɐ] vokalisiert; die Aussprache von Wörtern wie <Dorf> oder <dir> unterscheidet sich stark vom bundesdeutschen Deutsch.
- 7) Die Kurzvokale [e], [a] und [i] werden im österreichischen Deutsch häufig zu Halblängen gelängt, während sie in Deutschland allgemein kürzer ausgesprochen werden. Damit ist im österreichischen Deutsch bei Wörtern wie <gestellt>, <gemacht>, <Angst> eine generell gleichmäßigere Betonung der ersten und der zweiten Silbe gegeben.

Konsonanten:

Die Aussprache der Konsonanten im österreichischen Deutsch fällt nach Muhr (2000, 46ff.) wie folgt aus:

- 1) Das anlautende <s> wird in Österreich grundsätzlich stimmlos ausgesprochen, ebenso wie in Süddeutschland und in der Schweiz. In anderen deutschen Regionen steht an dieser Position ein stimmhaftes [z]; Wörter wie <singen> und <sehr> werden im deutschen Sprachraum auf sehr verschiedene Weise realisiert.
- 2) Die Plosive [p/b], [t/d] und [g/k] werden im österreichischen Deutsch wenig bis gar nicht aspiriert ausgesprochen, auch ist die Aussprache im Anlaut weitgehend stimmlos. Wörter wie <Gebäck> und <Gepäck> sowie <danke> und <tanke> sind daher im österreichischen Deutsch kaum unterschiedlich realisiert. Auch sind [b], [d] und [g] im Auslaut fortisiert. Da es aber keinen starken Kontrast zwischen Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit gibt, ist die Auslautverhärtung nur eingeschränkt gegeben. Im bundesdeutschen Deutsch dagegen ist die Aspiration stark ausgeprägt, es gibt einen starken Kontrast zwischen Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit.
- 3) Die velaren Plosive [g] und [k] werden in Österreich vor Vorderzungenvokalen deutlich palatalisiert (<klein>, <gleich>) und klingen daher „heller“ als in Deutschland.

- 4) Das <r> ist im Osten Österreichs häufig als vorderes [r] oder auch als Zungenspitzen-r [r̥] zu hören, wie auch in Bayern. In Deutschland herrscht die velare Aussprache [ʀ] vor, so wie auch in Westösterreich. Zu Vokalisierung des <r> siehe den Punkt „Vokale“.

Präfixe und Suffixe

Das unbetonte <e> in Nebentonsilben wird im österreichischen Deutsch nur gelegentlich als Schwa-Laut [ə] realisiert. Häufiger treten je nach Position und Nebensilbe unterschiedliche Reduktionsvokale auf; z.B. ist für das auslautende <-er> in <Wasser> oder <Forscher> [ɐ] zu hören, während bei Präfixen wie <zer->, <er-> und <ver-> wie in <zerfallen>, <erhalten> oder <verändern> [ɜ] realisiert wird (Muhr, 2000: 45f.).

Das Suffix <-ig> wird im österreichischen Deutsch allgemein mit dem Verschlusslaut [-ik] ausgesprochen, so wie auch in Teilen Bayerns. Ansonsten wird im bundesdeutschen Deutsch [-iç] gesprochen (Muhr, 2000: 47).

Fremd- und Lehnwörter

Das anlautende <ch> wird in Österreich in Lehnwörtern oder Ländernamen wie <China> oder <Chirurg> als [k] realisiert, mit der Ausnahme von <Chile>, wo die Aussprache [tʃ] üblich ist. In Deutschland schwankt die Aussprache zwischen [k], [ç] und [ʃ] (Muhr, 2000: 48). Außerdem schwankt die Aussprache mancher Lehnwörter aus dem Französischen und Englischen: Während Wörter wie <Kabarett> oder <Bukett> in Österreich an das französische Muster anklingend ausgesprochen werden, so wird gleichwohl die französische Endsilbe <-ier> in Wörtern wie <Brigadier> oder <Portier> deutsch als [-i:ɐ] ausgesprochen, wohingegen in Deutschland und in der Schweiz die französische Aussprache üblich ist. Auch beim Wort <Balkon> herrscht in Österreich und Teilen Deutschlands eine deutsche Aussprache als [o:n] vor, während in der Schweiz und Norddeutschland eine nasale [-õ:] oder nasalähnliche Aussprache [-ɔŋ] dominiert. Bei Wörtern wie <Fond> oder <Chance> ist die Aussprache im südlichen Sprachraum dafür nasal geprägt [ã:, õ:] als im nördlichen Sprachraum [aŋ, ɔŋ]. Für aus dem Englischen kommende Worte wie <Baby> oder <Steak> oszilliert die Aussprache zwischen [eɪ] in Österreich und der Schweiz und [e:] in Deutschland (Ammon et al, 2004: LX f.).

Betonung

In Österreich, der Schweiz und im südlichen Teil Deutschlands neigt man stärker zur Endsilbenbetonung, im nördlichen Teil Deutschlands dafür eher zur Stammsilbenbetonung (unglaublich – unglaublich, absichtlich – absichtlich). Bei Fremd- und Lehnwörtern schwankt die Betonung ebenfalls zwischen Erst- und Zweitsilbenbetonung, wobei Erstsilbenbetonung im Süden, Zweitsilbenbetonung im Norden häufiger ist (Anis – Anis), wobei es hierbei auch Ausnahmen gibt wie Motor – Motor und Orient – Orient. (Ammon et al., 2004: LIV) Außerdem werden aus dem Französischen kommende Wörter wie *Sakko* oder *Kaffee* in Österreich auf der letzten Silbe betont, in Deutschland hingegen auf der ersten Silbe. Umgekehrt verhält es sich dagegen bei vielen Fremdwörtern und Namen wie *Vatikan*, *Oblate*, *Labor* und *Calvin*: Hier gilt für Österreich die Erstbetonung, in Deutschland dagegen die Endbetonung. Gleiches trifft auch für Zusammensetzungen mit *Anti-* (Antialkoholiker) und *Makro-* (Makrokosmos) zu. (Ebner, 2008: 44) Ebenfalls gibt es Unterschiede bei der Namensbetonung ungarischer Herkunft: Während ungarische Namen wie *Lehár* und *Horváth* in Deutschland auf der letzten Silbe betont werden, da der Akzent auf dem *a* fälschlicherweise als Betonungszeichen aufgefasst wird, werden diese Namen in Österreich dem Ungarischen entsprechend erstbetont. Dafür werden norddeutsche Namen wie *Teltow* oder *Ramelow* in Österreich irrtümlich als [-of] ausgesprochen, anstatt richtigerweise als [o:]. Mehrsilbige Wörter wie *Zeremonie* und *Kopie* werden in Österreich tendenziell auf der drittletzten Silbe betont, wobei das *-ie* oft noch getrennt gesprochen wird. Diese Trennung ist in Deutschland nicht üblich, auch ist dort die Endbetonung der Standard. Darüber hinaus werden in Österreich die Wörter *Mathematik* und *Grammatik* auf dem *a* der vorletzten Silbe betont, nicht aber auf der letzten Silbe wie in Deutschland. Auch in der Satzbetonung gibt es Unterschiede: Während in Österreich in einer Kombination von *sich* und einer Präposition die Betonung auf *sich* liegt, wird in Norddeutschland und der Schweiz die Präposition betont (etwas von sich geben vs. etwas von sich geben). (ebd.)

2.5.4 Orthografie

Hier sind die Unterschiede zwischen österreichischem und bundesdeutschem Deutsch nur von geringerer Natur. Das ÖWB (2008, 2012) und das VWB (2004, LXI f.) führen einige spezifisch österreichische Formen an: *in der Früh*, *Kücken*, *Szepter*, uwm. Außerdem

herrscht in Österreich bei Fremdwörtern oft noch die ursprüngliche Schreibweise vor, z.B. *Spaghetti* und *Ghetto* anstatt *Spagetti* und *Getto*.

2.5.5 Pragmatik

Im Bereich der Pragmatik sind Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten im Anrede- und Begrüßungsverhalten, in der Sprechaktrealisierung sowie im Bitte- und Aufforderungsverhalten festzustellen. Einige Beispiele dafür werden im folgenden Abschnitt aufgeführt.

Begrüßung und Anrede

Das Begrüßungsverhalten in Österreich ist, wie El-Hariri feststellt, „für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache von unmittelbarer Relevanz“ (El-Hariri, 2009: 37), da hier deutliche Unterschiede zum Begrüßungsverhalten in Deutschland feststellbar sind. Bekannt sind die Grußformeln „Grüß Gott“ als Alternative zum ebenfalls verwendeten „Guten Tag“, sowie „Servus“ als Begrüßung und Verabschiedung im familiären Bereich, genauso wie die Verabschiedungsformeln „Baba“ oder das dialektal geprägte „Pfiat di“ (vgl. Ammon, 1995: 177; Muhr, 2000: 152f.). Bei Unter-30-Jährigen sind neben dem allgemein verbreiteten „Hallo“ auch Grußformeln wie „Hi“, „Tschüss“ oder „Ciao“ sehr gebräuchlich.¹⁹ Das Auftragen von Grüßen an eine andere Person wird in Österreich als „ausrichten“ („Bitte richten Sie schöne Grüße an Frau Bauer aus“), in Deutschland als „bestellen“ („Bitte bestellen Sie Frau Bauer schöne Grüße“) bezeichnet (Muhr, 2000: 157).

Im Hinblick auf das Anredeverhalten ist die Verwendung von Titeln (vorwiegend akademische Titel, aber auch Berufstitel und Funktionsbezeichnungen) zu beachten, die in Österreich häufig zur Anrede verwendet werden (Herr/Frau Doktor/Magister/Professor)²⁰, worin sich der österreichische Sprachgebrauch deutlich von dem in der Schweiz und in Deutschland unterscheidet. Manche Titel existieren nur in Österreich, z.B. der *Hofrat* (vgl. Ammon, 1995: 177), oder der *Universitätsdozent/die Universitätsdozentin*, womit keine Stellenbezeichnung, sondern eben ein akademischer Titel gemeint ist (ebd.). Es kann dabei

¹⁹ Vgl. hierzu http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/753044/Hallo-oder-Gruss-Gott_Wie-die-Oesterreicher-grussen, 27. April 2012 (Stand: 10. Juli 2014)

²⁰ Besonders auffällig ist diese Anrede im schulischen Bereich, da LehrerInnen häufig mit „Herr/Frau Professor“ angesprochen werden, nicht etwa mit dem eigentlichen Titel oder dem Namen (vgl. Ammon et al., 2004: LXXV).

auch zur Vermischung von Du-Anrede und Titelverwendung kommen, wie es in den Beispielen „Du, lieber Herr Hofrat“ (Muhr: 1993: 31) oder „Servus, Herr Direktor“ (De Cillia, 2006a: 54) zum Ausdruck kommt. Der österreichische Journalist Hans Winkler hält dazu fest:

„Deutschen erscheinen die österreichischen Duzbräuche als fremdartig, absonderlich und manchmal grotesk. [Sie] sind erstaunt, dass es sie (die Du-Ansprache unter Verwendung des Amtstitels, Anm.) nicht nur bei Herzmanovsky-Orlando, Musil oder Doderer vorkommt, sondern auch im wirklichen Leben und heutzutage.“²¹

Sprechaktrealisierung/Bitten und Aufforderungen (vgl. Muhr, 2000: 141f.)

Das Kommunikationsverhalten zwischen Deutschland und Österreich unterscheidet sich grundsätzlich durch den Grad an ausgedrückter Direktheit: Österreichische SprecherInnen gelten im Vergleich zu deutschen SprecherInnen als indirekter in der öffentlichen Kommunikation, aber als direkter in der privaten Kommunikation. So würde die Bitte um Aufräumen in Österreich als „Räum bitte die Küche auf“, in Deutschland eher als „Mach mal die Küche sauber“ geäußert werden. Auch werden Anliegen und Wünsche in Österreich häufig mit konjunktivischen Modalverben, in Deutschland dagegen mit Formen im Indikativ vorgetragen, auch wird in Österreich zuerst der Grund für das Anliegen vor der eigentlichen Bitte genannt, während in Deutschland die Reihenfolge genau umgekehrt ist. Beispiele: „Könntest du mir die Mitschrift vom letzten Semester borgen?“ (A) – „Leihst du mir bitte die Aufzeichnungen von gestern?“ (D), oder: „Entschuldigen Sie bitte, mir ist der Bus gerade vor der Nase weggefahren. Dürfte ich mit Ihnen mitfahren?“ (A) – Entschuldigt, Kollegen, fahrt ihr nach Berlin und könnt ihr mich vielleicht mitnehmen? Mein Bus ist gerade weggefahren.“ (D). Der Einsatz von Modalpartikeln und anderen „illokutionsmodifizierenden“ Elementen wird in Österreich und Deutschland grundlegend anders gehandhabt. Das bezieht sich laut Muhr besonders auf den Einsatz der Partikel „mal“ und Kombinationen davon („eben mal, gerade mal“), das in Österreich stark insistierend empfunden werde (Muhr, 2000: 141). Auch die Partikel „etwa“ wird in Österreich deutlich weniger gebraucht, stattdessen wird „denn“ oder „vielleicht“ verwendet („Ist denn dein Auto

²¹ <http://diepresse.com/home/meinung/dejavu/1596557/Du-Herr-Sektionschef-und-andere-Absonderlichkeiten?from=suche.intern.portal>, 9. März 2014 (Stand: 12. Juli 2014)

kaputt?“ (A) – „Ist dein Auto etwa kaputt?“/Ist dein Auto denn kaputt?“ (D), vgl. Ammon, 1995: 178; Muhr, 1995: 232).

Laut VWB lassen sich Unterschiede bei der Sprechaktrealisierung allerdings oft nicht generalisieren, da diese Merkmale meist nicht flächendeckend in einer Varietät gehandhabt werden (vgl. Ammon et al., 2004: LXXV). Als Beispiele für Unterschiede bei Bitten und Aufforderungen werden Unterschiede bei Rauchverbotsschildern genannt: Während in Österreich das Verbot mit dem Vermerk „Bitte nicht zu rauchen“ gekennzeichnet ist, ist in Deutschland die Bezeichnung „Rauchen verboten“ vorherrschend. Bei Restaurantbestellungen ist in Österreich meistens „Ich hätte gern“ zu hören, während es in Deutschland häufig „Ich kriege“ heißt (ebd.). Aus dem militärischen Bereich nennt Ammon zwei Unterschiede im Aufforderungsverhalten: „Habt acht!“ (A) – „Stillgestanden!“ (D) – „Achtung – steht!“ (CH); sowie „Ruht!“ (A) – „Rührt euch!“ (D) – „Ruhn!“ (CH)

2.6 Wahrnehmung und Status des österreichischen Deutsch

2.6.1 Einfluss des bundesdeutschen Deutsch auf das österreichische Deutsch

Schon in den 1980er Jahren befasste sich Wiesinger mit dem Einfluss des bundesdeutschen Deutsch auf das österreichische Deutsch. Er nennt dabei Literatur, Journalismus, Filme und Gastronomie als Felder, auf denen das österreichische Deutsch und das bundesdeutsche Deutsch zueinander in Konkurrenz treten. (Wiesinger, 1988: 226) Als Beispiele nennt er Zeitungsschlagzeilen wie „Die ‚Cars‘ sahten die meisten Oscars ab“, aus einer Ausgabe des „Kurier“ 1984, und nennt als österreichische Alternativbezeichnung „abräumen.“ Allerdings gibt Wiesinger zu, dass diese Wendung auch in Österreich bekannt ist und von der jüngeren Generation bereits verwendet wird. (Wiesinger, 1988: 235) Das dürfte sich in den letzten 30 Jahren nicht geändert haben. Ebenso nennt Wiesinger Speisekarten mit bundesdeutschen Bezeichnungen als Beispiel für den Einfluss des bundesdeutschen Deutsch auf das österreichische Deutsch. Besonders in tourismusstarken Gebieten lässt sich dieses Phänomen bis heute häufig beobachten. Wiesinger führt Beispiele wie *Hackbraten* (*Faschiertes*), *Frikadellen* (*faschierte Laibchen*), *Eisbein* (*Stelze*), *Bohngengemüse* (*Fisolengemüse*) und einige Beispiele mehr an. Ähnliches gilt für die Lebensmittelindustrie, da viele Erzeugnisse nicht nur für den österreichischen Markt produziert, sondern auch ins Ausland exportiert werden. Hier fand Wiesinger unterschiedliche Bezeichnungen. Beispiele

wie *Fisolengemüse, Schnittlauchbohnen, Pflaumenkompott* oder *Zwetschkenröster* zeigen dies deutlich. Auch diese Unterschiedlichkeiten finden sich bis heute in der österreichischen Lebensmittelindustrie. (Wiesinger, 1988: 238ff.)

Zu diesen Tendenzen meinte Wiesinger seinerzeit, dass es aufgrund der „mannigfaltigen gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Verbindungen zwischen Österreich und der deutschen Bundesrepublik²² verständlich [sei]“, dass „Österreich beim ständigen Wandel und der immer vorhandenen Anpassung der Sprache an die sich ändernden Umweltverhältnisse die Neuerungsprozesse der deutschen Sprache mitvollzieht, die im Bereich der Wörter und Wendungen am stärksten sind.“ (Wiesinger, 1988: 241) Ob sich diese durchsetzen würden oder nicht, hänge vom „Sprachwollen der österreichischen Bevölkerung ab“, wobei die „Personen, die tagtäglich auf die österreichische Bevölkerung sprachlich einwirken, wie den Journalisten, den Moderatoren von Hörfunk- und Fernsehsendungen, den Schriftstellern und Lehrern eine besondere Verantwortung“ zukomme. (Wiesinger, 1988: 242) Grundsätzlich aber geht Wiesinger davon aus, dass es keinen Grund zur Befürchtung gebe, „daß das österreichische Deutsch weder nach der Selbsteinschätzung seiner Sprecher noch aufgrund seiner natürlichen Beteiligung an aktuellen gesamtdeutschen Entwicklungen seine Eigenständigkeit durch einzelne binnendeutsche²³ Einflüsse einbüßen wird.“ (Wiesinger, 1988: 244). Seit den Befunden von Wiesinger sind viel mehr aus Deutschland stammende Ausdrücke nach Österreich gekommen, die z.T. bereits flächendeckend verwendet werden oder zumindest allgemein bekannt sind. Bereits genannt wurden die Grußformeln „Hallo“ und „Tschüss“. Doch auch andere österreichische Ausdrücke werden gegenwärtig weniger verwendet als noch vor 25 Jahren. So führte Wiesinger im Jahre 2012 eine Studie mit Germanistikstudierenden der Universität Wien durch und fand heraus, dass die Studierenden beim Beschreiben von Bildern die Wörter „Treppe“, „eine Eins“, „Fahrstuhl“ und „Junge“ anstelle der österreichischen Pendanten „Stiege“, „ein Einser“, „Aufzug“ und „Bub“ gebrauchten.²⁴ Viele dieser Ausdrücke werden zwar deutlich häufiger geschrieben als gesprochen, doch unter Jugendlichen in den Städten sind diese auch durchaus im aktiven Sprachgebrauch verankert. Die österreichische Tageszeitung „Die Presse“ hielt dazu 2 Jahre später fest: „Acht von zehn

²² Zum Zeitpunkt dieser Aussage (1988) bezieht sich Wiesinger auf die BRD in den Grenzen vor 1990.

²³ In diesem Werk wird noch die Bezeichnung „binnendeutsch“ verwendet.

²⁴ Vgl. dazu <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/1263227/Der-Jugend-ist-das-oesterreichische-Deutsch-powidl>, 07.07.2012 und <http://science.orf.at/stories/1703039/>, 10.08.2012 (Stand: 10. Juli 2014)

Jugendlichen sagen eine – und nicht ein – E-Mail, mehr als die Hälfte bestellen eine Cola, fast 80 Prozent verabschieden sich am ehesten mit Tschüss.“²⁵

Nicht wenige Personen des öffentlichen Lebens in Österreich sind der Meinung, dass das österreichische Deutsch durch diese Entwicklungen vor dem Aussterben bedroht sei. Exemplarisch sei wieder auf eine Aussage aus einem Zeitungskommentar von Hans Winkler Bezug genommen: „Aber es gibt die österreichische Aussprache als einen täglichen Erlebnisraum, um dem mir (...) sehr leid wäre, wenn er gänzlich von der Welt verschwände.“²⁶ Eine entgegengesetzte Ansicht wird von Glauninger vertreten. Er bezeichnet die Veränderungen als „Transformation, nicht als Verschwinden“ des österreichischen Deutsch, die ein Teil des immer stattfindenden Sprachwandels seien, und postuliert eine „innere Mehrsprachigkeit“ der ÖsterreicherInnen, die es erlaube, souverän zwischen österreichischem und bundesdeutschem Deutsch hin und her zu wechseln. Diese Fähigkeit ließe sich mit stilistischem und rhetorischem Mehrwert einsetzen, z.B. zur Erzeugung von Ironie. Daher, so Glauninger, sei die Allgegenwart bundesdeutscher Medien nicht als Bedrohung, sondern als kommunikative Chance für mehr Information und Unterhaltung anzusehen.²⁷

Um diesem Umstand gegenzusteuern, gab das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF), in dessen Agenden auch die Schulen fallen, im Frühjahr 2014 eine Broschüre mit dem Titel „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“²⁸ heraus. Diese Broschüre ist für DeutschlehrerInnen an österreichischen Schulen gedacht und soll die SchülerInnen stärker mit dem österreichischen Deutsch vertraut machen. Die Broschüre besteht aus Einführungstexten, die zum Thema hinführen sollen; Lehr- und Lernmaterialien, die im Unterricht eingesetzt werden und die Sprachaufmerksamkeit der SchülerInnen fördern sollen, sowie einem Kommentarteil, der weiterführende Informationen und Lösungen anbietet. Gleichzeitig, so wird betont, soll diese Broschüre nicht für Ab- und

²⁵ http://diepresse.com/home/bildung/schule/3815768/Osterreichisch_Ich-trink-mal-eine-Cola-mit-den-anderen-Jungs?from=suche.intern.portal, 4. Juni 2014 (Stand: 12. Juli 2014)

²⁶ <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/3837373/Sprechen-Sie-Osterreichisch-oder-Oberosterreichisch>, 14. Juli 2014

²⁷ Diese Aussagen waren auf dem Vortrag „DEUTSCH 3.0 – Perspektiven auf und aus Österreich“ am 28. Juni 2014 zu hören, bei dem der Verfasser dieser Zeilen als Zuhörer teilnahm.

²⁸ Nicht zu verwechseln mit dem gleichnamigen Forschungsprojekt von Rudolf de Cillia.

Ausgrenzung sorgen, sondern die Gleichwertigkeit der Varietäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz betonen.²⁹

2.6.2 Das Protokoll Nr. 10

Im Zuge des geplanten Beitritts Österreichs zur EU wurde die Frage nach der Gleichwertigkeit der österreichischen Varietät im Vergleich zur bundesdeutschen aus dem Anlass der österreichischen Lebensmittelbezeichnungen virulent. Im Rahmen der EU-Beitrittsverhandlungen führten das Gesundheits- und Landwirtschaftsministerium Erhebungen zu „typisch österreichischen Ausdrücken“ (de Cillia, 2006b: 127ff.) durch, wobei der Großteil davon keinen Eingang in das Vertragswerk fand. Jedoch wurde im Zuge der sogenannten „EU-Nachverhandlungen“ 1994 das „Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union“ erstellt. In dieses Protokoll wurden 23 Ausdrücke aufgenommen. Dieses „Austriazismenprotokoll“ (El-Hariri, 2009: 43) sichert diesen Ausdrücken den gleichen Status wie ihren bundesdeutschen Entsprechungen zu und stellt sicher, dass diese in der deutschen Fassung neuer Rechtsakte den bundesdeutschen Entsprechungen „in geeigneter Form“ hinzugefügt werden (Markhardt, 2005: 161). Als diese „geeignete Form“ wurde die Schreibung mit Schrägstrich, also Hackfleisch/Faschiertes, gewählt.

Im Anhang dieses Protokolls (ebd.) befinden sich die folgenden 23 Austriazismen:

Österreich	Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften
Beiried	Roastbeef
Eierschwammerl	Pfifferlinge
Erdäpfel	Kartoffeln
Faschiertes	Hackfleisch
Fisolen	Grüne Bohnen
Grammeln	Grieben
Hüferl	Hüfte

²⁹ Vgl. dazu <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/oed.html> sowie <http://www.schule.at/news/detail/oesterreichisches-deutsch-als-unterrichts-und-bildungssprache.html> (Stand: 11. Juli 2014)

Karfiol	Blumenkohl
Kohlsprossen	Rosenkohl
Kren	Meerrettich
Lungenbraten	Filet
Marillen	Aprikosen
Melanzani	Auberginen
Nuß	Kugel
Obers	Sahne
Paradeiser	Tomaten
Powidl	Pflaumenmus
Ribisel	Johannisbeeren
Rostbraten	Hochrippe
Schlögel	Keule
Topfen	Quark
Vogerlsalat	Feldsalat
Weichseln	Sauerkirschen

Mit diesem Protokoll sollte kritischen Stimmen der Wind aus den Segeln genommen werden, die vor dem Identitätsverlust Österreichs in der EU warnten. So wurden denn auch vor der Abstimmung zum EU-Beitritt die Slogans „Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat“ und „Alles bleibt, wie es ißt“ an die Öffentlichkeit gebracht (vgl. De Cillia, 1998: 11; 2006b: 129; ders./Wodak, 2006: 41). Gleichwohl blieb das Protokoll nicht von Kritik verschont: Auch wenn es ein Versuch war, die Stellung des österreichischen Deutsch zu stärken, so sei genau durch diese Maßnahme die „Nichtgleichwertigkeit der beiden Varietäten der deutschen Sprache festgeschrieben worden“ (de Cillia, 1998: 86), da durch diese Beschränkung auf 23 Austriazismen die deutsche Sprache in der EU mit der Varietät Deutschlands und den 23 Austriazismen des Protokolls Nr. 10 gleichgesetzt würde. Viele wesentliche Austriazismen, z.B. Palatschinka, hätten darin keinen Platz gefunden; auch wurde Markhardts Liste mit über 1130 Lemmata aus dem öffentlichen Bereich (Markhardt, 2005: 148) nicht weiter zur Kenntnis genommen. Darüber hinaus seien manche Ausdrücke (z.B. Nuß, Hüferl) nur in eingeschränkten regionalen Kontexten im Gebrauch sowie veraltet und deswegen im ÖWB nicht verzeichnet, ebenso seien manche „Übersetzungen“, wie

Beiried – Roastbeef und Rostbraten – Hochrippe problematisch (Pohl, 1998, zitiert nach Markhardt, 2005: 208 und de Cillia, 1998: 87). Statt einer solchen „Miniliste“ schlug Pollak (1994), einer der schärfsten Kritiker des Protokolls Nr. 10, eine Alternative vor:

„Sollten in den EU-Rechtsakten Ausdrücke aufgenommen werden, für die in der BRD und in Österreich unterschiedliche Standardvarianten vorliegen, so sind beide im Amtsblatt der EU zu verzeichnen. Diese Bestimmung erstreckt sich selbstverständlich auch auf neues EU-Recht.“ (Pollak, 1994: 156)

Ganz abgesehen von der Wortwahl und der „Übersetzung“ dieser Worte bestehen Unterschiede zwischen den beiden Varietäten ja nicht nur im lexikalischen Bereich, sondern auch in der Morphologie, Syntax, Pragmatik, Phonetik/Phonologie (vgl. Kapitel 2.5.2 und ff.), was aber in der Diskussion um das Protokoll Nr. 10 völlig unterging, da in der ganzen Thematik um das „Austriazismenprotokoll“ keine linguistische Expertise eingeholt wurde (de Cillia, 1998: 86; 2006b: 128), wobei, so Markhardt, eine linguistische Arbeit nicht der Sinn und Zweck der Erstellung des Protokolls gewesen sei (Markhardt, 2005: 208).

Die folgenden Jahre zeigten, dass das Protokoll Nr. 10 nicht für eine stärkere Implementierung des österreichischen Deutsch in der EU genutzt wurde. Linke musste im Rahmen seiner Dissertation (2002) erkennen, dass den meisten von ihm befragten PolitikerInnen die Existenz des Protokolls Nr. 10 völlig unbekannt war, auch die darin geschützten Austriazismen waren vielen Befragten nicht geläufig (Linke, 2002, zitiert nach de Cillia, 2006b: 130ff.). Ebenso entdeckte Markhardt in ihrer Untersuchung, in der sie ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen in verschiedenen Bereichen der EU befragte, dass diese von einem monozentrischen Deutsch ausgingen und für ihre Arbeit nur auf Teutonismen zurückgriffen. Das österreichische Deutsch wird als „zu vermeidender Substandard“ (Markhardt, 2005: 345) gesehen. Damit wurden die Asymmetrien innerhalb der deutschen Plurizentrik zwischen A- und D-Nationen bestätigt (vgl. Ammon, 1995; Clyne, 1992 & 1995). Zur Situation der österreichischen DolmetscherInnen weist der aus Österreich stammende Dolmetscher Franz Lichtmanegger darauf hin, dass Texte mit Austriazismen mittlerweile akzeptiert würden, dass dies aber nicht immer so gewesen sei. Bis zum EU-Vorsitz 1998, so Lichtmanegger, wären viele österreichische Ausdrücke, z.B. „allenfalls“, nicht einmal verstanden worden. Er hätte in dieser Zeit die Aufgabe gehabt, „die österreichischen Texte zu sichten und die Kollegen mit Austriazismen vertraut zu

machen. Vor allem in Verwaltungstexten gab es viel zu tun. Inzwischen ist das kein Thema mehr.³⁰ Dass aber nicht-österreichische DolmetscherInnen nach wie vor Austriazismen vermeiden, bestreitet Lichtmanegger gar nicht. Das liegt nicht zuletzt an der sehr geringen Präsenz österreichischer DolmetscherInnen in den EU-Organen. „In dem 125-köpfigen Team der deutschen Übersetzungsabteilung der Kommission gibt es nur drei Österreicher“, so Lichtmanegger.³¹

Die Untersuchung an Auslandsgermanistiken in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn von Ransmayr (2005) förderte ganz ähnliche Ergebnisse wie Markhardts Untersuchung zutage: Das österreichische Deutsch wurde von den von ihr befragten Personen – insgesamt über 900 – „größtenteils als eine dem Bundesdeutschen klar untergeordnete und nicht gleichwertige Varietät behandelt“ (Ransmayr, 2005: 373). Es herrschte die Ansicht vor, dass das österreichische Deutsch „ein Dialekt der deutschen Sprache“ sei und daher „im Hinblick auf die einzige existierende Norm, das Deutsch Deutschlands, korrigiert werden“ müsse (Ransmayr, 2005: 374). Besonders stark galt dies für Großbritannien und Frankreich, während in Tschechien und Ungarn die Akzeptanz und das Wissen um das österreichische Deutsch sowohl bei Studierenden als auch bei Unterrichtenden in größerem Ausmaß gegeben war, was wohl auch mit der gemeinsamen Geschichte und Grenze und der daher relativ starken Präsenz österreichischer LektorInnen in diesen beiden Ländern zusammenhängen dürfte (vgl. Ransmayr, 2005: 376f.).

2.6.3 Einstellung der ÖsterreicherInnen zu ihrer Sprache

Die Einstellung der ÖsterreicherInnen zu ihrer Sprache ist zwiespältig. De Cillia et al. (1997) fanden in einer Untersuchung heraus, dass die ÖsterreicherInnen ihre Sprache als einen wichtigen Faktor empfinden, um sich damit von Deutschland abzugrenzen und die eigene Nation hoch zu halten. Dies betrifft besonders Faktoren wie Grußformeln, medialen sprachlichen Einfluss auf Kinder, v.a. durch deutsches Kabelfernsehen, oder auch die gerade erwähnten gastronomischen Bezeichnungen auf Speisekarten. Andererseits ist das Bewusstsein von einer eigenen standardsprachlichen Varietät des österreichischen Deutsch nicht groß. Die Unterschiede zwischen dem österreichischen Deutsch und dem

³⁰ Dieses Interview mit der „Presse“ liegt im Anhang vollständig vor.

³¹ Für andere EU-Organen wie das Europäische Parlament und den Europäischen Rat sind keine Zahlen zu österreichischen DolmetscherInnen erhältlich.

Bundesdeutsch werden auf derselben Ebene angesiedelt wie die zwischen Norddeutsch und Bairisch oder zwischen Dialekten wie Kärntnerisch und Wienerisch, während in Bezug auf das Hochdeutsche wiederum eine gemeinsame Norm angenommen wird (vgl. de Cillia, 1997: 124f.). Als „primäre sprachliche Identifikationsebene“ (ebd.) werden eher dialektale und umgangssprachliche Formen angesehen. De Cillia macht für diese widersprüchliche Haltung eine „*ambivalente und unentschlossene Sprachenpolitik*“ (ebd., Kursivsetzung bereits im Original, Anm.) verantwortlich. Als einzige österreichische Maßnahme zur Förderung des österreichischen Deutsch neben dem Protokoll Nr. 10 nennt er das ÖWB, dessen wissenschaftlicher Status aber nicht unumstritten ist. Das VWB stellt eine trinationale Kooperation dar, außerdem wurde es von der Universität Duisburg initiiert und kann daher nicht als genuin österreichische Initiative bezeichnet werden (vgl. de Cillia/Wodak, 2006: 42).

In der eingangs zitierten Dissertation von Pfrehm (2007), die sich ebenfalls mit der Plurizentrik des Deutschen befasste, wurden ÖsterreicherInnen und Deutsche befragt, wie sie eine gewisse Anzahl von österreichischen Lexemen und ihre bundesdeutschen Entsprechungen in Hinblick auf Standardsprachlichkeit (*standardness*), Verwendungshäufigkeit (*frequency of use*) und Gefallen (*likeability*) beurteilen würden. Dabei kam es zu dem Ergebnis, dass beide Zielgruppen „ihre“ Varianten als standardsprachlich wahrnahmen, jedoch erkannten österreichischen Befragten auch Ausdrücke aus dem bundesdeutschen Deutsch als Standard, während von den deutschen Befragten die österreichischen Varianten als umgangssprachlich (*colloquial*) angesehen wurden. Auch beurteilten die deutschen Befragten die bundesdeutschen Varianten in einem stärkeren Maß als hochsprachlich, als es die österreichischen Befragten mit den österreichischen Varianten taten. (Pfrehm, 2007: 72). Ebenso waren viele österreichische Ausdrücke den deutschen Befragten gar nicht bekannt; umgekehrt traf dies jedoch sehr wohl zu (vgl. Pfrehm, 2007: 75). Die bundesdeutsche Varietät überschattet also die österreichische (Pfrehm, 2007: 71). Ebenso war festzustellen, dass bei zunehmendem Alter und höherer Bildung eine deutlich höhere Loyalität zu den österreichischen Ausdrücken herrschte (vgl. Pfrehm, 2007: 77 f.). Diese Befragten äußerten auch häufig die Besorgnis, dass das österreichische Deutsch aussterben könnte. So sagte eine Befragte: „Ich verwende österreichisches Deutsch ganz bewusst, um diese Wörter auch bei meinen Kindern im Bewusstsein zu verankern, damit sie nicht aussterben“ (Pfrehm, 2007: 79; El-Hariri, 2009: 49).

2.7 Plurizentrik im DaF-Unterricht

2.7.1 Forschungsstand zum Thema

Wie schon in der Einleitung erwähnt wurde, gab es in den letzten Jahren einige Untersuchungen und Aufsätze, die sich mit unterschiedlichen Fragestellungen dem Thema Plurizentrik annäherten. Dabei musste festgestellt werden, dass von einer selbstverständlichen Einbeziehung der Plurizentrik in den Unterricht keine Rede sein konnte. Im Rahmen ihrer Dissertation stieß Ransmayr (2006) auf großteils monozentrische Einstellungen von Seiten der von ihr befragten Studierenden und Lehrenden an Universitäten in Großbritannien, Frankreich, Tschechien und Ungarn. Generell war das Wissen um das österreichische Deutsch schwach ausgeprägt bis gar nicht vorhanden, in besonderem Maß galt dies für die Befragten aus Deutschland³², Frankreich und Großbritannien. Für die ungarischen und tschechischen Befragten galt dies nur in einem geringeren Umfang, da es aufgrund von geographischer Nähe und gemeinsamer Geschichte deutlich mehr Bezugspunkte zu Österreich gibt, sei es durch die Präsenz österreichischer Medien oder auch durch die vergleichsweise hohe Anzahl österreichischer LektorInnen an ungarischen und tschechischen Universitäten (Ransmayr, 2006: 290ff.). Trotzdem zeigte sich auch in diesen Ländern eine starke Orientierung der dortigen Germanistik an Deutschland. Die Ansichten der Studierenden waren teilweise noch kritischer, wie das folgende Zitat zum Ausdruck bringt:

„*‘Wir sollen keinen Dialekt sprechen‘ und ‚weil wir Hochdeutsch sprechen müssen‘* waren häufig angeführte Begründungen von Studenten, warum das Erlernen eines bundesdeutschen Akzents einem österreichischen Akzent vorzuziehen sei. [...] Die Einschätzung des gesprochenen österreichischen Deutsch als nett und durchaus sympathisch, aber ziemlich dialektal, konnte bereits in der Datenauswertung der Dozenten festgestellt werden und wurde in den Ergebnissen der Studentenbefragung in manchen Punkten bestätigt oder sogar übertroffen. Denn oft ist die Einstellung der Studenten zum gesprochenen österreichischen Deutsch deutlich

³² Bei den Befragten aus Deutschland handelt es sich um GermanistInnen an Universitäten in den zuvor genannten Ländern.

kritischer bzw. negativer als die ihrer Lehrer.“ (Ransmayr, 2006: 318f.)

Auch bei den österreichischen Lehrenden stellte Ransmayr Unsicherheiten in Bezug auf die Standardsprachlichkeit österreichischer Ausdrücke fest, z. B. klassifizierten 20% der österreichischen Befragten *vergessen auf* als falsch, was z.T. auch mit dem bundesdeutsch dominierten Arbeitsfeld der befragten Personen zusammenhängen dürfte (Ransmayr, 2006: 235ff.). Im Vergleich dazu wertete mehr als die Hälfte der nicht-österreichischen Befragten denselben Ausdruck als falsch (ebd.), auch bei anderen Austriazismen war die Akzeptanz je nach Nationalität der befragten Personen sehr unterschiedlich ausgeprägt.

In Bezug auf Tschechien konnte Fasch eine grundsätzlich positive Haltung zum Thema „nationale Varianten“ bzw. „Varietäten“ feststellen. Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Varianten bildet einen Teil der germanistischen Ausbildung.³³ Trotzdem waren die Kenntnisse der Studierenden zum österreichischen Deutsch als überschaubar zu bezeichnen; bei einer Untersuchung von Fasch konnte nur weniger als die Hälfte der Befragten Austriazismen nennen, und die genannten beschränkten sich vorwiegend auf Beispiele aus dem lexikalischen Bereich (Fasch, 1997: 309).

Martin fand in einer Umfrage unter britischen Germanistik-Studierenden heraus, dass viele Studierende nach ihrem Auslandsaufenthalt in Österreich im Hinblick auf Prüfungen in England versuchen, sich ihre Austriazismen abzutrainieren, damit diese nicht von den PrüferInnen als falsch bewertet würden (Martin, 1995: 138). Diesen würde es oft an Kenntnissen mangeln, weshalb korrekte Ausdrücke und Satzkonstruktionen als falsch bewertet werden könnten; ungeachtet dessen, dass die Verwendung von Formen der österreichischen Hochsprache grundsätzlich möglich sei (Martin, 1995: 134). Somit waren diese Studierende einer „sprachlichen Schizophrenie“ (Martin, 1995: 139) ausgesetzt, dass sie sich auf der einen Seite gegenüber den Studierenden, deren Auslandsjahr in Deutschland stattgefunden hatte, im Nachteil sahen, da diese nun das „richtige“ Deutsch noch besser beherrschten, dass sie aber andererseits durch den Aufenthalt in Österreich über zusätzliche Kenntnisse verfügen würden, die den übrigen Studierenden nicht bekannt gewesen waren (ebd.). Martin konstatiert daher: „Insofern brachte die größere Mühe auch einen Vorteil mit sich“ (Martin, 1995: 136).

³³ Ob die Ausbildungsinhalte in Bezug auf dieses Thema seit den 1990er Jahren geändert wurden, ist dem Autor dieser Zeilen nicht bekannt.

In Österreich ist das Konzept der Plurizentrik ebenfalls nicht flächendeckend angekommen. Auch wenn das österreichische Deutsch in Österreich sehr wohl weithin als Standard wahrgenommen und dementsprechend unterrichtet wird, so ist der plurizentrische Ansatz vielen Lehrkräften im DaF/DaZ-Bereich unbekannt, wie El-Hariris Untersuchung (2009) ergab. Das gilt auch für den schulischen Bereich, wie Legenstein (2008) und Heinrich (2010) feststellen konnten: Auch DeutschlehrerInnen sind oft nicht sicher, welche Formen standardsprachlich sind und welche nicht; es besteht die Tendenz, österreichische Formen durch bundesdeutsche zu ersetzen, auch wenn es sich bei den österreichischen Formen um standardsprachliche Ausdrücke handelt (vgl. Heinrich, 2010: 162 ff.). Für UnterrichtspraktikantInnen des Faches Deutsch entdeckte Redl (2014), dass sich das Wissen über die Plurizentrik ebenfalls in Grenzen hält und der Umgang auch im Deutschunterricht kaum thematisiert wird, trotz der in den letzten Jahren erschienenen Publikationen. Er zieht das Fazit: „Diese Erkenntnisse (über die Plurizentrik, Anm.) scheinen also kaum in die Praxis vorzudringen“ (Redl, 2014: 117) und fordert daher eine engere Verbindung der wissenschaftlichen Erkenntnisse mit den Unterrichtenden an den Schulen (Redl, 2014: 121).

2.7.2 Forderungen zum Einsatz der Plurizentrik im DaF- Unterricht

Etwaige Einwände, dass es für Lernende eine Überforderung darstellen könnte, sich mit Plurizentrik auseinanderzusetzen, da sie ja nur eine und nicht gleich drei „Sprachen“ lernen sollten, oder es sowieso nicht wissenschaftlich korrekt sei, von einem „österreichischen Deutsch“ zu sprechen,³⁴ beantwortet de Cillia mit dem Hinweis, dass es auch für die Lernenden einen Gewinn darstelle, wenn sie im Unterricht „das realistische Bild der Zielsprache kennen lernen“, da ansonsten unangenehme Überraschungen beim ersten Aufenthalt im Zielland, sei es Österreich oder die Schweiz, nicht zu vermeiden seien (de Cillia, 2006a: 58). Stellvertretend für viele Lernende stellt dazu Onak in ihrer Masterarbeit fest:

„Obwohl ich sieben Jahre Deutsch gelernt habe und Österreich nicht das erste deutschsprachige Land war, in dem ich meine bisherigen Deutschkenntnisse verwenden wollte, erlebte ich einen Sprachchock, als ich feststellte, dass die Sprache, die ich so lange

³⁴ Diese Argumentation wird in einem Aufsatz von Martin Putz (2002) vertreten, vgl. <http://www.gfl-journal.de/3-2002/putz.pdf> (Stand: 6. März 2014)

gelernt habe, nicht viel mit der Sprachrealität in diesem Land zu tun hat. [...]

Meine andere Erfahrung machte ich dann später, als meine österreichischen Freunde den von mir ausgesprochenen Satz „ich habe gegessen“ korrigiert haben, was auch zu einem heftigen Streit geführt hat, weil ich davon überzeugt war, dass ich es korrekt gesagt habe. Als ich dann im *Duden* (Kursivsetzung schon im Original, Anm.) nachschlug und erfuhr, dass es sich dabei um eine österreichische, süddeutsche und schweizerische Variante handelt, stellte ich mir die Frage, warum mir während meines langjährigen Erwerbs der deutschen Sprache nie gesagt wurde, dass es unterschiedliche Varianten gibt und welche das sind.“ (Onak, 2013: 5f.)

Daher, so de Cillia, sei die Plurizentrität des Deutschen in den Unterricht einzubringen, um für „den Aufbau von Normtoleranz, den kritischen Umgang mit Normen auch in der eigenen L1, mit sprachlichen Stereotypen und ihnen innewohnenden fatalen Folgen für persönliche Identitäten, gesellschaftlichen Aufstieg und Bildungsbe(nach)teiligung“ (Hornung, 2005, zitiert nach de Cillia, 2006: 58) zu sorgen. Prüfungsformate wie das ÖSD oder ZD sind daher besonders bedeutsam, weil die Plurizentrität der deutschen Sprache in ihrer Konzeption zum Tragen kommt.

2.7.3 Das österreichische Deutsch als Brücke zu slawischen Sprachen

Für SprecherInnen vieler slawischer Sprachen stellt das österreichische Deutsch außerdem eine Brücke zu ihrer Erstsprache her. Besonders gilt dies für die Sprachen Serbisch, Kroatisch, Polnisch, Slowakisch und Tschechisch. In all diesen Ländern lebten bis zum Ende des 2. Weltkrieges deutsche Minderheiten, deren Sprache zum guten Teil österreichisch geprägt war. Darüber hinaus waren diese Länder oder zumindest Gebiete davon auch ein Teil der Habsburgermonarchie. Durch den sich dadurch ergebenden gemeinsamen Sprachkontakt haben viele deutsche Wörter, und davon häufig Wörter aus dem österreichischen Standard, Eingang in die jeweiligen slawischen Landessprachen gefunden. Vielfach treten sie dabei parallel zu einem slawischen Ausdruck auf. Mit Abstand

am häufigsten kommen Austriazismen in den genannten Sprachen im kulinarischen Bereich vor. Einige Artikel haben sich mit diesen Sprachverwandtschaften beschäftigt, so z.B. Spáčilová (1993, 1995) für das Tschechische, Kozmová (1993) für das Slowakische, Dobrenov-Major (1997) für das Serbische in der Vojvodina³⁵ und Žepič (1995) für das Kroatische. Als exemplarische Beispiele seien für das Slowakische die Lexeme *buchta*, *karfiol*, *žemla*, *komora* (Buchtel, Karfiol, Semmel, Kammer), sowie die umgangssprachlichen Ausdrücke *kanitina*, *tepitch* und *stamgast* (Kantine, Teppich, Stammgast) genannt (Kozmová, 1993: 95 ff.). Im Tschechischen treten die (teils ebenfalls umgangssprachlichen) Lexeme *křen*, *trafika*, *tramvaj*, *ordinace*, *rybíz*, *maturita/maturant/maturovat*, *parte*, *lustr*, *kýbl*, *šálek*, *švestka* (Kren, Trafik, Tramway/Straßenbahn, Ordination, Ribisel, Matura/Maturant/maturieren, Parte/Todesanzeige, Luster, Kübel, Schale, Zwetschke) auf (Spáčilová, 1993: 101ff.; dies., 1995: 336ff.). Das Serbische wiederum kennt die vor allem in der Vojvodina gebrauchten Wörter *kelner/kelnerica*, *pereca*, *šunka*, *špajz*, *rikverc*, *kukuruz*, *pekar/pek*³⁶, *braon*, *palačinke* (Kellner/Kellnerin, Brezel, Schinken, Speis, rückwärts, Kukuruz/Mais, Bäcker, braun, Palatschinken), wobei die Verwendung dieser Worte eher im Rückgang begriffen ist (Dobrenov-Major, 1997: 353ff.). Im Kroatischen ist die ebenfalls aus dem österreichischen Deutsch übernommene Redewendung *razvlačiti se kao štrudeltajk* (sich ziehen wie ein Strudelteig) bekannt, wobei es sich in diesem Fall nicht um einen Ausdruck der Standardsprache handelt (Žepič, 1995: 363). Diese Beispiele zeigen ganz deutlich die Spuren, die das österreichische Deutsch in diesen Sprachen hinterlassen hat. Muhr hält dazu fest:

„Neben vielen Lehnwörtern teilen diese Länder (Österreich und die ostmitteleuropäischen Länder, Anm.) aufgrund einer langen gemeinsamen Geschichte auch viele Gemeinsamkeiten der Sprechkultur. [...] Es wäre unsinnig, dagegen (gegen die Präsenz des österreichischen Deutsch in diesen Ländern, Anm.) anzukämpfen.“
(Muhr, 1993: 118)

³⁵ Dem Kenntnisstand des Autors zufolge sind die genannten Lehnwörter in der gesamten serbischen Sprache Standard, aber außerhalb der Vojvodina viel weniger gebräuchlich, da die deutsche Minderheit größtenteils in der Vojvodina lebte und das übrige Gebiet Serbiens niemals dauerhaft zur Habsburgermonarchie gehörte.

³⁶ Vgl. auch den in Österreich dialektal gebrauchten Ausdruck „Bäck“ für „Bäcker“.

2.7.4 Plurizentrik und Ausspracheunterricht

In Bezug auf den Ausspracheunterricht macht König den Vorschlag, „sich für eine Region zu entscheiden, die den Lernenden am wenigsten Schwierigkeiten bereitet, weil man einen Standard erschaffen möchte, der überall greift“ (König, 1991: 24, zitiert nach Onak, 2013: 18). Muhr stellt für diese Thematik die These auf, dass die Aussprache eines/einer DaF-Lehrenden möglichst wenig regionale Merkmale enthalten solle. Präzisiert wird diese These mit der Forderung nach einer „mittleren“ Aussprachenorm, die „eher der Aussprache des Südens, ohne explizite regionale Merkmale zu beinhalten [entspricht]“ (Muhr, 1993: 117f.). Die Siebsschen Normen stellten daher nicht das erstrebenswerte Ziel dar (ebd.). Darüber hinaus schließt sich Muhr einem anderen Vorschlag Königs an, indem auch er dafür plädiert, den Lernenden „verschiedene Elemente der Standardaussprache selektiv entsprechend den Ausgangssprachen der Lerner freizugeben“ (Muhr, 1993: 118). Damit bezieht sich Muhr auf die Stimmhaftigkeit des anlautenden <s>, das in vielen Sprachen wie Englisch, Französisch, Türkisch, Chinesisch und mehreren skandinavischen Sprachen nicht realisiert wird. Da dieses Phänomen der Aussprache auch in Österreich und Süddeutschland auftritt, müssten Lernende mit einer der genannten Sprachen als Muttersprache nicht mit diesem Phänomen konfrontiert werden (ebd.). Hirschfeld argumentiert ähnlich, da sie davon ausgeht, dass es auch in der deutschen Standardaussprache drei nationale Varietäten, also Aussprachestandards von Deutschland, Österreich und der Schweiz gibt (vgl. Hirschfeld, 2005: 74 f.) und einer dieser Standards je nach Zielland als Lernziel im sprachproduktiven Bereich auszuwählen sei, wobei es abhängig vom Gesamtziel des Sprachunterrichts durchaus Unterschiede in der Annäherung an diesen Standard geben soll. Künftige DeutschlehrerInnen sollten diesen Standard z.B. eher beherrschen als TouristInnen (vgl. Hirschfeld, 2005: 80). Darüber hinaus empfiehlt Hirschfeld, Überregionalität in der Aussprache anzustreben, dabei aber phonostilistische und emotionale Varianten nicht außer Acht zu lassen, da diese „im Sprachalltag von elementarer Bedeutung für die Kommunikation“ seien (vgl. Hirschfeld, 2005: 81). Für den rezeptiven Bereich geht Hirschfeld noch einen Schritt weiter und fordert zusätzlich zu den phonostilistischen und emotionalen Varianten noch die Demonstration „zahlreicher individueller Varianten von Sprechern einer der drei Aussprachestandards in Hörbeispielen“, sowie noch den Einsatz von „den Standards angenäherten regionalen Formen“, wobei diese nur unter der Einschränkung „dass sie verständlich sind“, zum Einsatz kommen dürften (vgl. Hirschfeld, 2005: 80). Generell betont Hirschfeld, dass zur Aussprache nicht nur die Realisierung von

Vokalen und Konsonanten gehören, sondern dass auch die suprasegmentalen Merkmale wie „Akzentuierung, Melodisierung, Rhythmisierung und Gliederung“ (Hirschfeld, 2005: 73) gehörten und alle diese Merkmale einem jeden Sprecher/einer jeden Sprecherin seine/ihre individuelle Prägung gäben, die im Falle des Sprechen einer Fremdsprache dann als „fremder Akzent“ (vgl. Hirschfeld, 2001: 84ff.) in Erscheinung träten und daher auf Seiten der HörerInnen durchaus kontroverse Reaktionen auslösen würden, die sich mitunter als sehr kommunikationshemmend erweisen können. Daher lautet Hirschfelds Forderung, dass der Einfluss der Muttersprache in der Fremdsprache „untersucht und im Fremdsprachenunterricht angemessen berücksichtigt werden [sollte]“ (Hirschfeld, 2001: 86). Dass dies so ausdrücklich gefordert werden muss und bis in die Gegenwart gefordert werden muss³⁷, ist ein Beweis dafür, dass die Ausspracheübungen im DaF-Unterricht bis heute ein Schattendasein fristen. (Unterrichtsvorschläge, auch zum Bereich der Aussprache, folgen im Kapitel 2.7.5.)

Eine wichtige Frage in diesem Kontext, die auch schon El-Hariri (2009: 53) aufwarf, ist die nach dem „Wann?“, d.h. ab welchem Niveau die Lernenden mit dem Konzept der Plurizentrik vertraut gemacht werden sollen. Hier wird in der Wissenschaft davon ausgegangen, dass es schon auf niedrigen Niveaustufen sinnvoll ist, für die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache zu sensibilisieren. So schreibt Muhr (2000) in den ÖSD-Lernzielkatalogen:

„Ein realitätsgerechter Sprachunterricht macht die Aufteilung des Deutschen auf verschiedene Länder von Anfang an bewusst und vermittelt anhand von alltagsrelevanten Textsorten aus den drei deutschsprachigen Ländern die wichtigsten Merkmale der nationalen Varianten.“ (Muhr, 2000: 34)

Nagy (1993) ist der gleichen Ansicht und hält fest, dass das Bewusstsein über verschiedene Varietäten in der deutschen Hochsprache bereits auf der Anfängerstufe geweckt werden soll. Die Lernenden sollten Nagy zufolge ein Normbewusstsein entwickeln, um so den Stellenwert der Varietäten im deutschen Sprachraum deutlich zu machen und sich situationsadäquat äußern zu können, indem die jeweils richtigen Varianten gebraucht werden (vgl. Nagy, 1993: 68). Genauso vertritt auch Hägi die Ansicht, dass es zumindest in

³⁷ Hierbei bezieht sich der Autor auf ein im Sommersemester 2012 an der Uni Wien von Hirschfeld abgehaltenes Seminar mit dem Titel „Phonetik im DaF- und DaZ-Unterricht“, an dem er als Student teilnahm.

Bezug auf die rezeptiven Fertigkeiten wichtig sei, „bereits in einem relativ frühen Stadium eine möglichst breite Varietätenkompetenz zu vermitteln“, (Hägi, 2007: 11) um damit eine grundsätzliche Wahrnehmungstoleranz bei den Lernenden aufzubauen.

2.7.5 Unterrichtsgestaltung

Eng verbunden mit der Frage „Wann?“ ist, um wieder mit El-Hariri (2009: 54) zu sprechen, auch die Frage nach dem „Wie?“, also auf welche Weise die Plurizentrik in den Unterricht eingebracht werden soll. Hägis oben angeführtes Zitat gibt den rezeptiven Fertigkeiten den Vorzug. Eine ähnliche Argumentation vertritt auch Muhr (2000), der für die unteren Lernstufen den Einsatz von Hör- und Lesetexten unterschiedlicher Herkunft fordert, wobei die konkrete Beschäftigung mit den sprachlichen Einzelheiten noch nicht auf diesen Stufen, sondern erst auf den mittleren Stufen erfolgen soll. Für die oberen Lernstufen sieht Muhr auch die adressatengerechte Produktion von Texten vor, „die die wichtigsten Kommunikations- und Sprachnormen der einzelnen nationalen Varietäten berücksichtigen“ (Muhr, 2000: 35). Nagy wiederum ist der Ansicht, dass die Art der Einbeziehung von Varietäten im Unterricht, auch im Hinblick auf eine rezeptive oder produktive Kompetenz der Lernenden, von der Unterrichtsstufe, den Lernenden und vom Unterrichtsziel abhängig sei (vgl. Nagy, 1993: 68). Als generelles Ziel des DaF-Unterrichts gilt die Vorbereitung auf einen möglichst breiten Kommunikationsradius, wie ihn das „Allgemeindeutsch“ (Muhr, 2000: 31), also die gemeinsame Schnittmenge der nationalen Varietäten, gewährleistet. Eine wichtige Faustregel für den DaF-Unterricht ist: „Überregional produzieren, aber regional rezipieren können“ (Muhr, 2000: 35).

Eine weitere sehr wichtige Frage in Bezug auf die Plurizentrik im Unterricht betrifft die im Unterricht verwendeten Materialien. Es ist allgemein bekannt, dass die gegenwärtig dominierenden Lehrwerke für den DaF- und DaZ-Unterricht die Plurizentrik meistens nicht miteinbeziehen und Österreich und die Schweiz nur eine Nebenrolle spielen.³⁸ Mitunter gibt es Zusatzmaterialien mit Österreich-Bezug, so z.B. von *Tangram* oder *Schritte*, doch wie diese eingesetzt werden, bleibt den Lehrenden überlassen. Die Untersuchung von Hägi (2006) zeigte nicht nur die häufige Absenz des Themas Plurizentrik, sondern auch einen

³⁸ Der Autor dieser Arbeit hat sich davon im Rahmen des Masterstudiums „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ selbst überzeugt. Im Rahmen des Seminars „Lehr- und Lernmaterialien für DaF/DaZ-Lehrende“ wurden Lehrwerke hinsichtlich ihrer Berücksichtigung der Plurizentrik untersucht und die Ergebnisse in einer Seminararbeit mit dem Titel „Plurizentrik – Theorie und Umsetzung im DaF/DaZ-Unterricht“ festgehalten.

problematischen Umgang bei Einbeziehung dieses Themas. Das betrifft die Nicht-Markierung der eigenen Varietät, wobei damit in den Lehrwerken häufig die bundesdeutsche Varietät gemeint ist (vgl. Hägi, 2006: 129ff.), aber auch die Verwechslung oder Vermischung von standardsprachlichen und dialektalen Ausdrücken, oder eine unzutreffend gewählte Terminologie wie „Lexikalische Besonderheiten der österreichischen bzw. schweizerischen Variante der deutschen Sprache“ (vgl. Hägi, 2006: 147ff.). Bei diesem Beispiel wurden nicht nur der Terminus „Variante“ fälschlich im Sinne von „Varietät“ gebraucht, wie es häufig in der Literatur geschieht³⁹, sondern außerdem wurde mit der Wortwahl „Besonderheiten“ eine Substandardsprachlichkeit des österreichischen und schweizerischen Deutsch suggeriert, was durch die teils dialektalen Wortbeispiele noch verstärkt wurde. Andere Probleme der Lehrwerke liegen auf der Ebene der Landeskunde: Es treten mitunter sehr touristisch orientierte Darstellungen Österreichs und der Schweiz auf, die stark von Klischees beeinflusst sind und der Realität nicht standhalten; außerdem mangelt es in vielen Beispielen und Situationen an Authentizität (vgl. Hägi, 2006: 185ff.). Da Lehrwerke im Unterricht vielfach eine dominierende Rolle spielen, kann sich der Unterricht bei nicht ausreichender Reflexion der Beispiele in eine problematische Richtung entwickeln. Die Lehrenden sind also gefordert, die Schwächen des Lehrwerkes, z.B. durch die Verwendung von authentischen Materialien, auszugleichen.

Es sollen zum Ende dieses Kapitels einige didaktische Prinzipien und Vorschläge zur Umsetzung der Plurizentrik im DaF-Unterricht aufgezählt werden. Grundlegende Prinzipien finden sich bei Hägi (2006: 120ff; 2007: 12), die für den plurizentrischen DaF-Unterricht von den folgenden vier Prinzipien ausgeht:

1. Das **rezeptionsorientierte** Prinzip

Dieses Prinzip besagt, dass im Unterricht die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen vorrangig zu behandeln sind, wobei das auszuwählende Material „möglichst vielfältig und authentisch“ (Hägi, 2006: 120) sein soll.

³⁹ Vgl. hierzu Hägi, 2006: 148 ff. Hier sind einige Beispiele aus der wissenschaftlichen Literatur genannt, in denen die Termini „Variante“ und „Varietät“ falsch gebraucht werden. Interessant ist hierbei, wie Hägi an dieser Stelle anmerkt, dass „Variante“ gerne im Sinn von „Varietät“ gebraucht wird, nicht aber umgekehrt.

2. Das **exemplarische** Prinzip

Hiermit ist gemeint, dass die Materialien anhand exemplarischer Beispiele sowohl auf die sprachlichen Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten als auch auf die Unterschiede zwischen den Varietäten aufmerksam machen sollen (vgl. Hägi, 2006: 121).

3. Das **lernerorientierte** Prinzip

Darunter ist zu verstehen, dass der/die Lernende seinen/ihren eigenen Lernprozess bestimmt und der Unterricht auf diese Voraussetzungen und Bedürfnisse abgestimmt sein soll (ebd, vgl. auch S. 112)

4. Das **prozessorientierte** Prinzip

Hierunter ist der Aufbau einer „wahrnehmungstoleranten, rezeptiven Varietätenkompetenz“ (Hägi, 2006: 121) zu verstehen, die durch das Betrachten der sprachlichen Realität von verschiedenen Seiten erreicht werden soll. Zentral für den Unterricht, so Hägi, ist daher „der Prozess des Verstehens und das Sensibilisieren für Varietäten“ (Hägi, 2006: 121).

Die sich aus diesen Prinzipien ergebenden Lehr- und Lernziele sind die Vermittlung eines linguistischen Grundwissens, die Entwicklung von Fähigkeiten, mit der sprachlichen Vielfalt in den deutschsprachigen Ländern zurechtzukommen, sowie eine Haltung der Toleranz, der Offenheit und der Vorurteilsfreiheit bezüglich der SprecherInnen verschiedener Varietäten.

Konkrete Vorschläge zum Unterricht seien an dieser Stelle noch einmal kurz zusammengefasst. Muhr stellt seine z.T. bereits skizzierten Anforderungen zu einer aus fünf Punkten bestehenden plurizentrisch-orientierten DaF-Didaktik zusammen:

- „1. Vermittlung überregionaler Produktionsnormen;
2. Vermittlung regionaler Rezeptionsnormen;
3. Multiregionale Darstellung des sprachlichen Materials;
4. Multiregionale Bewußtmachung nationaler Varianten spätestens ab der Mittelstufe;
5. Prinzip der geographischen Nähe zum nächstliegenden deutschsprachigen Land als primärer Orientierungspunkt für Normen.“ (Muhr, 1993: 118)

In eine ähnliche Richtung geht auch Elspaß (2007), der im Rahmen seiner eigenen Untersuchungen großflächige Unterschiede innerhalb des deutschen Sprachraums in den Bereichen Lexik, Aussprache und Grammatik feststellte und daher im Einklang mit Muhr Toleranz im Bereich der Aussprache fordert, da in diesem mehr Spielräume vorliegen, die den Ausgangssprachen der Lernenden entgegenkommen. Diese sollen daher je nach Ausgangssprache in den Unterricht einbezogen werden. Auch für den schriftsprachlichen Bereich fordert Elspaß eine größere Toleranz; besonders gilt dies für die Fehlerkorrektur, da Deutschlehrenden hierbei häufig viel weniger Variation zuließen als ihnen gestattet sei (vgl. Elspaß, 2007: 34ff.). Der letzte Punkt findet sich auch als ein zentrales Ergebnis von Ransmayrs Untersuchung, in der das österreichische Deutsch häufig als „lieb und putzig“ bezeichnet, aber ebenso häufig auch „belächelt“ (Ransmayr, 2005: 170) wurde. Die Standardsprachlichkeit wurde, wie schon erwähnt, dem österreichischen Deutsch dagegen meist abgesprochen; nur das bundesdeutsche Deutsch wurde als Norm akzeptiert. Dies kam gerade bei der Fehlerkorrektur stark zum Ausdruck (vgl. Ransmayr, 2005: 214ff; 374f.).

3. Empirische Studie

3.1 Das Österreich Institut

Das Österreich Institut (ÖI) wurde 1997 als GmbH „zur Durchführung von Deutschkursen im Ausland sowie zur Förderung des kulturellen Austauschs“⁴⁰ gegründet. Grundlage dafür ist das im Nationalrat verabschiedete „Österreich Institut-Gesetz.“ Es ist die erste österreichische Institution, die Unterricht in Deutsch als Fremdsprache im Ausland anbietet. Die Zentrale des ÖI befindet sich in der Alser Straße 26/2b im 9. Wiener Gemeindebezirk. Dort werden Unterrichtsmaterialien hergestellt, wie z.B. die vier Mal jährlich erscheinende Zeitschrift „Österreich Spiegel“, das multimediale, im Internet erscheinende Unterrichtspaket für landeskundliche Themen „Österreich-Portal“, sowie Filmidaktisierungen und Fachsprachenmappen für verschiedene Berufsgruppen. Österreich Institute gibt es heute in Brno/Brünn, Bratislava/Pressburg, Budapest, Beograd/Belgrad, Krakow/Krakau, Warszawa/Warschau, Wroclaw/Breslau und Rom. Bis 31. Juli 2014 gab es auch ein Institut in Ljubljana/Laibach. Im Payerbacher Positionspapier des ÖI heißt es zum Thema Plurizentrik unter Punkt 3:

⁴⁰ <https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/> (Stand: 27. August 2014)

„Österreich Institute führen in den Gastländern deutsche Sprachkurse auf allen Kompetenzniveaus durch. Sie sind der österreichischen Varietät der deutschen Standardsprache verpflichtet und verfolgen einen plurizentrischen Ansatz.“⁴¹

In Punkt 7 wird außerdem erwähnt: „In ihren Aktivitäten stehen die Österreich Institute in der Tradition des DACH/ABCD-Prinzips.“⁴² Es soll also der gesamte deutschsprachige Raum im DaF-Unterricht abgebildet werden. Zur Varietätenkompetenz der Lehrenden an den ÖI sei Punkt 14 festgehalten: „LehrerInnen an Österreich Instituten sind Muttersprachler oder haben eine Muttersprachlern vergleichbare Kompetenz in einer Varietät der deutschen Standardsprache und besondere Erfahrung im DaF-Unterricht.“⁴³

Weiters werden im Anforderungsprofil für Kursleiterinnen und Kursleiter an den ÖI sprachliche und sprachwissenschaftliche sowie landeskundliche Kompetenzen gefordert, die mit „Ja“, „Bin auf dem Weg“ oder „Nein“ zu beantworten sind. Sie lauten folgendermaßen:

„Ich verfüge über Fachkompetenz im Bereich Landeskunde und interkulturelle Kommunikation. Ich kenne z.B. die ABCD-Thesen.“

[...]

Ich verfüge über Fachkompetenz besonders im Bereich österreichische Landeskunde und erweitere mein Wissen darüber laufend.

[...]

Ich kenne die fachwissenschaftliche Diskussion zu den Varietäten der deutschen Sprache in Grundzügen. (insbes. Ammon, Muhr,...)⁴⁴

Das ÖI sieht also auch die Vermittlung der österreichischen Landeskunde als einen Teil seiner Aufgabe.

⁴¹ <http://www.oesterreichinstitut.at/leitlinien.html> (Stand: 12. Februar 2014 – mittlerweile ist dieser Link aufgrund einer Änderung der Webseite nicht mehr abzurufen.)

⁴² s.o.

⁴³ s.o.

⁴⁴ http://archive.ecml.at/mtp2/qualitraining/quality/english/continuum/internal_quality_assurance/1_JobSpecificiation_for_Teachers.pdf (Stand: 27. August 2014)

Die Untersuchung soll zeigen, wie die Umsetzung dieses Ansatzes aussieht. Es sollten so viele KursleiterInnen wie möglich befragt werden. Tatsächlich gab es aus jedem Institut zumindest eine Rückmeldung. (Vgl. Kap. 3.3, „Durchführung und Gestaltung der Untersuchung“.)

3.2 Ziel der Untersuchung - Hypothesen und Forschungsfragen

Wie schon erwähnt wurde, haben frühere Untersuchungen ergeben, dass es um das Wissen um die nationalen Varietäten der deutschen Sprache nicht zum Besten bestellt ist. Ransmayrs Untersuchung (2005) zeigte, dass dem österreichischen Deutsch an Auslandsgermanistiken zwar ein sympathischer Klang zugeschrieben wird, aber gleichzeitig wird ihm die Standardsprachlichkeit abgesprochen. Standarddeutsch gibt es in den Augen der meisten GermanistInnen im Ausland nur in Deutschland. Onak (2013) entdeckte in ihrer Masterarbeit, dass der Fremdsprachenunterricht Deutsch an polnischen Schulen das österreichische Deutsch völlig ausklammert und der plurizentrische Ansatz gänzlich unbekannt ist. Für den österreichischen DaF/DaZ-Unterricht fand El-Hariri (2009) heraus, dass das österreichische Deutsch zwar als Standard gesehen und ganz selbstverständlich in den Unterricht eingebracht wird, dass aber das Konzept der Plurizentrik auch hierzulande vielen Lehrkräften nicht bekannt ist. Ebenso ergaben die Untersuchungen von Legenstein (2008) und Heinrich (2010), dass das österreichische Deutsch im DaM-Unterricht an österreichischen Schulen auch nicht vorgestellt wird und viele LehrerInnen sehr unsicher in ihrem Korrekturverhalten sind. Tendenziell werden die österreichischen Varianten zugunsten bundesdeutscher korrigiert. Da aber das ÖI den Anspruch erhebt, Österreich und das österreichische Deutsch im Ausland zu präsentieren und die Positionen des ÖI ausdrücklich auf den plurizentrischen Ansatz verweisen, ist von folgenden Hypothesen auszugehen:

1. In den Kursen des ÖI werden die Lernenden mit dem plurizentrischen Ansatz vertraut gemacht.

Der 1. Punkt des „Payerbacher Positionspapiers“ besagt: „Das ÖI ist ein Vertreter der österreichischen Auslandskulturpolitik.“⁴⁵ Auch die oben zitierten Punkte 3 und 7 vertreten

⁴⁵ <http://www.oesterreichinstitut.at/leitlinien.html>, (Stand: 13. Februar 2014 – mittlerweile ist dieser Link aufgrund einer Änderung der Webseite nicht mehr abzurufen.)

die identische Argumentationslinie. In der Vergangenheit haben immer wieder Fortbildungen zur Plurizentrik an den ÖI stattgefunden, weshalb auch Lehrende mit wenig Vorbildung in diesem Bereich mit Wissen versorgt werden. Daher ist davon auszugehen, dass an den ÖI Lehrpersonen arbeiten, die diesen Anforderungen entsprechen und dementsprechend die Lernenden mit dem plurizentrischen Ansatz vertraut machen, wobei das österreichische Deutsch hierbei gegenüber dem schweizerischen Deutsch bevorzugt dargestellt werden dürfte.

2. Die Vermittlung des österreichischen Deutsch in den Kursen des ÖI hängt mit der Herkunft der Lehrenden zusammen.

Ransmayrs Untersuchung ergab, dass Lehrende aus Deutschland meistens davon ausgingen, dass es einen einheitlichen deutschen Standard gibt. Sie sahen österreichische Formen als Non-Standard an. Gleiches galt für Lehrende aus den Zielländern. Österreichische Lehrende verfügten über größeres Wissen, waren aber unsicher im Gebrauch und zogen häufig bundesdeutsche Varianten vor. Bezugnehmend auf das ÖI ist davon auszugehen, dass ein Grundwissen vorhanden ist (siehe Hypothese 1), dass länderspezifische Unterschiede aber auch hier zu finden sind: Österreichische Lehrende kennen die österreichische Varietät und gebrauchen diese auch. Die Mehrheit der Lehrenden an den ÖI kommt jedoch aus den jeweiligen Standortländern. Daher wird von schwankendem Wissen ausgegangen: Ältere Lehrende dürften eher wenig Vorwissen zur Plurizentrik und nationalen Varianten haben, jüngere dürften über mehr Kenntnisse verfügen. Auch ist die Teilnahme an Fortbildungen in diesem Bereich als Faktor zu nennen. Ebenso dürften geographische Gegebenheiten eine Rolle spielen: Bei Instituten, die näher an Österreich als an Deutschland liegen, z.B. Brünn, Bratislava, Budapest, ist sowohl von höherem Wissen der Lehrenden als auch von höherem Interesse der Lernenden für dieses Thema auszugehen.⁴⁶ Bei den aus Deutschland stammenden Lehrkräften wird von einem Wissensstand ausgegangen, der über Fortbildungen und/oder Selbststudium erworben wurde, da in Germanistikstudien in Deutschland die Plurizentrik bis heute kaum thematisiert wird.⁴⁷

⁴⁶ Siehe Kapitel 2.7.1 „Forschung zum Thema“ und Ransmayrs (2005) Analyse über unterschiedliches Wissen in einzelnen Ländern.

⁴⁷ Dies wurde dem Verfasser in persönlichen Gesprächen mit aus Deutschland stammenden Studierenden mitgeteilt.

3. Die Lehrenden verfügen über Wissen über das österreichische Deutsch, bringen dies aber unterschiedlich in den Unterricht ein (aufbauend auf Hypothese 2).

Aufbauend auf Hypothese 2 ist davon auszugehen, dass die Einbeziehung des österreichischen Deutsch je nach Vorwissen der Lehrenden unterschiedlich eingebracht wird. Wer über mehr Vorwissen verfügt und sicher im Gebrauch der Varietäten ist, kann dieses dementsprechend mehr einbringen als jemand mit weniger Kenntnis der nationalen Varietäten.

Aufbauend auf die Hypothesen ergeben sich die folgenden Forschungsfragen, die die empirische Untersuchung beantworten soll:

1. Wie ausgeprägt ist die rezeptive und produktive Varietätenkompetenz der KursleiterInnen an den ÖI?
2. Bieten die vorhandenen Lehrmaterialien und Nachschlagewerke die Möglichkeit, sich mit Plurizentrik auseinanderzusetzen?
3. Welche Assoziationen zu den deutschsprachigen Länder prägen die KursleiterInnen und inwieweit beeinflussen diese auch ihre Wahrnehmung der Varietäten?

3.3 Durchführung und Gestaltung der Untersuchung

Als nächster Punkt in der Arbeit wird die Durchführung und Gestaltung der Untersuchung näher beschrieben. Dazu zählen die Angaben zur Methode, zur Zielgruppe sowie zum Ablauf der Untersuchung.

3.3.1 Untersuchungsmethode

Wie auch schon bei Untersuchungen, für welche ähnliche Zielgruppen befragt wurden wie in der vorliegenden Arbeit, wurde als Untersuchungsmethode eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen gewählt. Als Beispiele für solche Untersuchungen seien exemplarisch

Ransmayr (2005) und El-Hariri (2009) genannt. Aus verschiedenen Gründen wurde der Fragebogen nicht online, sondern in Papierform verschickt. Da von Anfang an der Plan bestand, mindestens zwei ÖI persönlich zu besuchen und am Standort selbst die Befragung durchzuführen, hätte es zumindest für diese zwei Befragungen aufgrund der räumlichen Gegebenheiten in den ÖI Papier-Fragebögen gebraucht. Dem Kenntnisstand des Autors zufolge verfügen nämlich die ÖI im Allgemeinen nicht über Computerräume, in denen eine Onlinebefragung durchgeführt werden hätte können. Abgesehen davon hätte die Reservierung eines solchen Raumes auch einen erheblichen Aufwand für die betroffenen ÖI zur Folge gehabt. Eine parallele Befragung per Onlinefragebögen und „physischen“ Fragebögen durchzuführen, erschien aus Sicht des Verfassers der Arbeit als nicht besonders sinnvoll, da dies auch eine mehrmals durchzuführende Auswertung zur Folge gehabt hätte. So wurde nach einigem Überlegen die Entscheidung getroffen, die gesamte Umfrage offline durchzuführen. Damit wurde natürlich die Anzahl der TeilnehmerInnen im Vorhinein schon verringert, da bei einer Onlinebefragung die Zahl der TeilnehmerInnen immer höher sein wird: Onlinebefragungen sind einfacher, es stellt einen geringeren Aufwand dar zu klicken als zu schreiben. Außerdem waren in diesem Fall die TeilnehmerInnen aufgefordert, die Fragebögen auszufüllen und sie dann wieder per E-Mail zurückzuschicken. Dieser Aufwand wäre bei einer Onlinebefragung auch nicht vorgelegen, da diesfalls die Daten bereits im Internet vorliegen und nicht noch einmal wieder eingegeben werden müssen. Außer dem oben genannten Grund des mehrfachen Aufwandes bei der Auswertung lässt sich noch mit Redl (2014: 48) festhalten, dass das händische Korrigieren von Texten bis heute noch sehr häufig praktiziert wird. Da eine Textkorrektur auch eine Aufgabe der Untersuchung war, war durch das händische Ausfüllen ein höherer Grad an Authentizität gegeben.

Ein grundsätzlicher Vorteil bei Fragebögen ist, dass sie sich gut für größere Populationen anwenden lassen und ein Interviewereffekt vermieden wird. Auch sind die Antworten leicht miteinander vergleichbar, genauso auch die Ergebnisse. Ganz abgesehen davon wäre es bei einer Untersuchung, die sich über mehrere Länder erstreckt, – im Falle der vorliegenden Untersuchung sind sieben Länder betroffen –, aus zeitlichen und finanziellen Ressourcen sehr schwierig, alle Einrichtungen in allen Ländern persönlich zu besuchen. Daher war die Entscheidung für den Einsatz eines Fragebogens sehr schnell vorgezeichnet. Allgemeine Nachteile hinsichtlich dieser Methode sind natürlich eine gewisse Steuerung durch geschlossene Fragen, weshalb im Falle der Nicht-Relevanz der vorgegebenen Kategorien die Befragten keine oder eine nicht zutreffende Antwort geben können. Rückfragen wie bei

einem Interview sind auch nicht möglich, wobei diesem Umstand ein Stück weit durch den Einsatz offener Fragen entgegengetreten wurde. Da ein Teil der Untersuchung auch direkt an den Standorten durchgeführt wurde und daher die fragende Person und die befragten Personen einander sahen, konnten zumindest in dieser Situation auch Rückfragen gestellt werden, was von einigen Befragten auch genutzt wurde.

3.3.2 Zielgruppe

Das grundsätzliche Vorhaben war, so viele KursleiterInnen wie möglich an so vielen ÖI wie möglich zu befragen. Gleichzeitig war aber durch die Entscheidung, die Befragung online statt offline durchzuführen, von vornherein eine verringerte Anzahl in Kauf genommen worden. Das stellte aber kein größeres Hindernis dar, da das Ziel der Arbeit nicht primär eine lückenlose Darstellung sämtlicher ÖI im Hinblick auf die Einbeziehung des österreichischen Deutsch und der Plurizentrik im Unterricht war, sondern die Absicht der Arbeit vielmehr darin bestand, einen generellen Überblick über die Institution ÖI als solche in Bezug auf diese Thematik zu bekommen. Die tatsächlichen Zahlen der TeilnehmerInnen sind freilich nicht groß genug, als dass die Ergebnisse der Studie als wirklich repräsentativ bezeichnet werden könnten. Daher muss diese Studie als eine Pilotstudie bezeichnet werden, wie viele weitere Studien in diesem Bereich auch. Durch die Webseiten der einzelnen ÖI ließ sich der Kontakt zu deren LeiterInnen herstellen, deren weitere Aufgabe es war, den Fragebogen den einzelnen KursleiterInnen zukommen zu lassen. In einem Fall wurde der Kontakt auch zu den KursleiterInnen direkt ermöglicht, während sonst meistens die InstitutsleiterInnen eine Verbindungsstelle einnahmen.

3.3.3 Aufbau des Fragebogens

Da bei der Befragung mittels Fragebogen die Befragten auf sich alleine gestellt sind und in den meisten Fällen keine Gelegenheit zu Rückfragen haben, mussten die Fragen unmissverständlich formuliert werden. Dazu war ein hoher Aufwand für die Auswahl und Anordnung der Fragen notwendig. Ein erleichternder Faktor dabei war, dass Ransmayr (2005) und El-Hariri (2009) bereits Untersuchungen mit Fragebögen durchgeführt und dabei ähnliche Zielgruppen angesprochen hatten. Daher musste, was die Fragebogenfragen betraf,

das Rad nicht mehr neu erfunden werden. Nach Rücksprache mit beiden AutorInnen konnten einige ihrer Fragen auch in den Fragebogen zu dieser Untersuchung aufgenommen werden. Als Hilfe zur Gestaltung des Fragebogens erwies sich besonders Porst (2011) als nützlich.

Es sollten im Fragebogen sowohl geschlossene als auch offene Fragen vorkommen. Während geschlossene Fragen einfach auszuwerten sind, aber durch ihre Einteilung nicht immer die Erwartungen der zu befragenden Personen treffen, so bedeuten offene Fragen einen höheren Aufwand zur Auswertung, sind aber oft sehr nützlich zur Informationsgewinnung und Einordnung der anderen Fragen. Auch der Lenkungseffekt ist hier nicht gegeben. Insgesamt waren von den 34 Fragen 15 offen und vier weitere geschlossen mit einem Textfeld als Ergänzung oder zusätzlicher Angabe. Bei drei Fragen sollten die Lernenden mittels einer 6-stufigen Likert-Skala einer Bewertung abgeben. Die restlichen 12 Fragen waren geschlossen und hatten keine zusätzlichen Textfelder. Da eine so hohe Anzahl von Fragen händisch nur mit einem relativ hohen Zeitaufwand beantwortet werden kann, wäre es wohl besser gewesen, einen kürzeren Fragebogen einzusetzen.

Die 34 Fragen des Fragebogens waren in drei Teile geteilt. Diese bestanden aus allgemeinen Fragen zur Arbeit, aus fach- und unterrichtsspezifischen Fragen, sowie statistischen Fragen zur Person. Die allgemeinen Fragen zur Arbeit waren die ersten sechs Fragen; dies betraf Fragen zum jeweils betreffenden Institut sowie dem Einsatz verschiedener Lehrwerke. Der mit Abstand größte Teil der Untersuchung umfasste die Fragen sieben bis 27. Dies betraf Fragen nach der Kenntnis über das Konzept der Plurizentrik im Deutschen, die Unterscheidungsfähigkeit von SprecherInnen und Texten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz bis hin zu konkreten Wortbeispielen aus den drei Ländern. Daran schlossen sich Fragen nach der Beschäftigung mit den Unterschieden in der deutschen Sprache, nach dem Einsatz authentischer Materialien sowie der Verfügbarkeit von Nachschlagewerken aus den DACH-Ländern an. Dem folgten Fragen zu Assoziationen zu diesen Ländern sowie eine Einschätzung des gesprochenen österreichischen Deutsch, die Frage nach der gewünschten Varietät am jeweiligen ÖI sowie die Korrektur zweier Texte in Bezug auf Austriazismen oder Teutonismen. Dieser Teil der Untersuchung diente also dazu, die Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren und somit die Forschungsfragen zu beantworten. Die letzten Fragen, von Frage 28 bis Frage 34, umfassten statistische Angaben zur Person; neben Fragen zur Herkunft der Personen waren auch Fragen nach dem regelmäßigen Kontakt zu

SprecherInnen deutscher Muttersprache sowie nach deren Herkunft enthalten. Der vollständige Fragebogen liegt als Anhang am Ende der Arbeit vor.

Um Probleme des Fragebogens so gut wie möglich zu eliminieren, wurden vor der Untersuchung noch mehrere Pretests vorgenommen. Dazu wurden sowohl StudentInnen aus dem Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ als auch Bekannte und Familienangehörige des Verfassers der Arbeit herangezogen, welche meist mit der Fragestellung wenig bewandert sind. Es wurden danach manche Fragen überarbeitet, einzelne auch dazugenommen, um auch die Schweiz stärker in das Blickfeld der Untersuchung zu rücken. Dadurch wurde der Fragebogen noch etwas länger, was für die Untersuchung als solche vielleicht nicht vorteilhaft gewesen ist, da bei relativ vielen Fragebögen nicht alle Fragen beantwortet wurden. Auch wurden manche Punkte nicht beanstandet, die in der Untersuchung mitunter sehr wohl kritisiert wurden (mehr dazu in Punkt 3.4 „Auswertung“). Damit lässt sich festhalten: „Even after years of experience, no expert can write a perfect questionnaire“ (Sudman & Bradburn, 1982: 283, zitiert nach Porst, 2011: 12).

3.3.4 Vorbereitung und Ablauf der Befragung

Wie schon erwähnt, absolvierte der Verfasser dieser Arbeit im Herbst 2013 einen längeren Auslandsaufenthalt, im Rahmen dessen auch ein Besuch bei zwei ÖI geplant war. Es handelte sich dabei um die Institute in Budapest und Belgrad. Daher wurde gegen Ende Oktober 2013 Kontakt mit den dortigen Institutsleitungen aufgenommen, um einen Termin für die Durchführung der Untersuchung zu bekommen. Dies wurde ermöglicht. Innerhalb von drei Tagen wurde die Untersuchung mit ausgewählten Kursleiterinnen direkt an den Instituten durchgeführt. Beim ersten Teil der Untersuchung meldete sich spontan noch eine Person mehr als ursprünglich gedacht, was sich für die Untersuchung als solche sehr vorteilhaft herausstellen sollte. Danach wurde mit den anderen LeiterInnen der anderen Institute Kontakt aufgenommen, damit diese den Fragebogen ihren MitarbeiterInnen zukommen ließen. Diese sollten ihn ausfüllen und wieder per E-Mail zurückschicken. So geschah es dann auch in den folgenden Wochen, wobei die Rückmeldungen zur Untersuchung bei zwei Instituten erst Anfang 2014 eintrafen. Bei diesen Instituten war ursprünglich auch ein persönlicher Besuch eingeplant, was aber nach Rücksprache mit den

ÖI vor Ort verworfen wurde. Insgesamt gab es am Ende der Untersuchung 35 Rückmeldungen, wobei es einen unvollständig ausgefüllten und daher ungültigen sowie einen doppelten Fragebogen gab, weshalb 33 Fragebögen zur Auswertung herangezogen werden konnten.

3.4 Auswertung

Ursprünglich hatte der Plan bestanden, dass die Fragebögen mit dem Statistik- und Analyse-Programm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ausgewertet werden sollten. Damit wäre auf eine relativ einfache und unkomplizierte Weise die Analyse und Vergleichbarkeit der Daten ermöglicht worden. Doch dies erwies sich leider als nicht möglich, da es zum relevanten Zeitpunkt im Frühjahr bis Sommer 2014 nicht gelang, auf SPSS zuzugreifen und potenzielle HelferInnen leider im fraglichen Zeitraum nicht zur Verfügung standen. Daher wurde eine recht altmodische Methode gewählt: Alle Antworten der Fragebögen wurden in eine Tabelle von Microsoft Excel eingegeben, um die einzelnen Werte zu ermitteln. Da es aber in vielen Fällen gar keine Zahlenwerte zu berechnen gab, sondern die Antworten in Textform vorlagen, wurden die Antworten häufig durch einfaches Abzählen der gewählten Antwortmöglichkeiten ermittelt. Dadurch ließen sich die Prozentwerte für die einzelnen Antworten feststellen. Dieses Prozedere erwies sich als relativ zeitaufwändig. Außerdem gab es noch Verzögerungen, da die ersten Eintragungen sich in Bezug auf drei Fragen als nicht übersichtlich genug erwiesen und daher wiederholt werden mussten. Die Analyse der Daten erfolgte hauptsächlich deskriptiv. Weiters mussten, wie schon erwähnt, zwei Fragebögen aussortiert werden, da einer doppelt und der andere nur fragmentarisch vorlag. Ein weiterer Fragebogen wies relativ viele nicht beantwortete Fragen auf, weshalb es die Überlegung gab, auch diesen Fragebogen nicht für die Auswertung der Untersuchung heranzuziehen. Schlussendlich wurde aber die Entscheidung getroffen, auch diesen Fragebogen auszuwerten. Da der Fragebogen auch einige offenen Fragen aufwies, mussten für die Analyse Kategorien gebildet werden. Dazu wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2011: 56ff.) zurückgegriffen, in der zur Kategorienbildung die Antworten zusammengefasst, expliziert und strukturiert werden.

Gewisse Schwächen des Fragebogens, die zuvor nicht wahrgenommen wurden, wurden bei der Auswertung offenbar. Ganz abgesehen von den schon erwähnten Problemen der Länge

des Fragebogens erwiesen sich die Fragen nach den Assoziationen der DACH-Länder, nach der Einschätzung des gesprochenen österreichischen Deutsch sowie Teile der Korrekturtexte als schwierig. Die erstgenannten Fragen erschienen manchen Befragten als unpassend, weil zu klischeefördernd, oder am falschen Ort des Fragebogens platziert. Das ergaben manche Rückmeldungen. Solche Beanstandungen waren beim Pretest nicht aufgetaucht. Das Problem der Korrekturtexte zeigte sich hauptsächlich an zwei Stellen, wobei beide Texte betroffen waren. Bei diesen Stellen waren in kurzer Abfolge mehrere Worte mit ihrer bundesdeutschen und österreichischen Entsprechung genannt worden und die jeweils bevorzugte Variante zu wählen gewesen. Jeweils bei dem letzten Glied dieser Wortkette gab es eine auffällig hohe Anzahl an *item non-response*. Dies ist mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen, dass es bei diesen Stellen kurze Konzentrationsschwächen gab, die dazu führten, dass diese zwei Worte übersehen und daher nicht bearbeitet wurden. Vermeidbar wäre dies durch eine geringere Häufung an Worten gewesen. Auch hätte man diese Aufgabe an einer weiter vorne platzierten Stelle des Fragebogens setzen können, da die Konzentration zu einem früheren Zeitpunkt der Befragung naturgemäß noch höher und das Risiko von *item non-response* damit verringert ist. Was die ersten zwei Fragen und die kritischen Reaktionen darauf betraf, so waren die teils als problematisch empfundenen Fragen durchaus beabsichtigt gewesen und die Reaktionen am Ende des Fragebogens lassen durchaus auch Rückschlüsse für die Interpretation zu. Gleichwohl stellt sich hier die Frage, ob die Formulierung wirklich immer die richtige gewesen ist. Mit Sicherheit ist festzuhalten, dass der Fragebogen als solcher zu viele Fragen hatte und daher mehr Zeit zur Beantwortung in Anspruch nahm, als es gut gewesen wäre.

4. Darstellung der Ergebnisse

Diese Darstellung soll nicht primär die einzelnen Fragen des Fragebogens sowie deren Auswertung umfassen. Stattdessen sollen die Forschungsfragen beantwortet und damit verbunden die Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert werden. Dazu werden die Fragen in verschiedene Themenblöcke gruppiert. Diese lauten: Rezeptive und produktive Varietätenkompetenz; Thematisierung der Plurizentrik im Unterricht; Einsatz von Materialien und Nachschlagewerken; Assoziationen zu den deutschsprachigen Ländern und zum österreichischen Deutsch. Bevor auf diese Themenblöcke näher eingegangen wird, soll

die untersuchte Zielgruppe anonym vorgestellt und allgemeine Ergebnisse präsentiert werden. Aus den gewonnenen Ergebnissen sollen Schlussfolgerungen gezogen werden.

4.1 Vorstellung der UntersuchungsteilnehmerInnen

Abgesehen von allgemeinen Angaben zu Arbeitsplatz, Herkunftsland und Erstsprachen wird festgestellt, welche Verbindungen die MitarbeiterInnen der ÖI zu ErstsprachlerInnen haben (falls Deutsch nicht die Erstsprache ist), ob sie länger in deutschsprachigen Ländern gelebt haben und wenn ja, in welchen. Auch werden die einzelnen Institute genauer beleuchtet.

4.1.1 Allgemeine Angaben zu den einzelnen ÖI und den befragten Lehrkräften

Die 33 UntersuchungsteilnehmerInnen arbeiten alle an den insgesamt 9 ÖI. Aus jedem Institut gab es mindestens eine Rückmeldung. Aufgeschlüsselt ergibt dies folgende Statistik: Acht TeilnehmerInnen arbeiten am ÖI Warschau, je sechs an den ÖI Budapest und Belgrad, je drei an den ÖI Bratislava, Wroclaw und Krakau, zwei am ÖI Brno sowie je eine Teilnehmerin am ÖI Ljubljana bzw. am ÖI Rom. Die verhältnismäßig hohe TeilnehmerInnenzahl aus Warschau erklärt sich damit, dass bei diesem Institut nicht allein der Leiter die Rolle des Vermittlers innehatte, sondern dass er dem Verfasser dieser Arbeit die E-Mail-Adressen aller seiner MitarbeiterInnen zur Verfügung stellte, sodass diese direkt angeschrieben werden konnten. Die Institute Budapest und Belgrad wurden persönlich besucht, weshalb bei diesen Instituten eine Vorauswahl getroffen wurde, wer an der Untersuchung teilnehmen konnte.

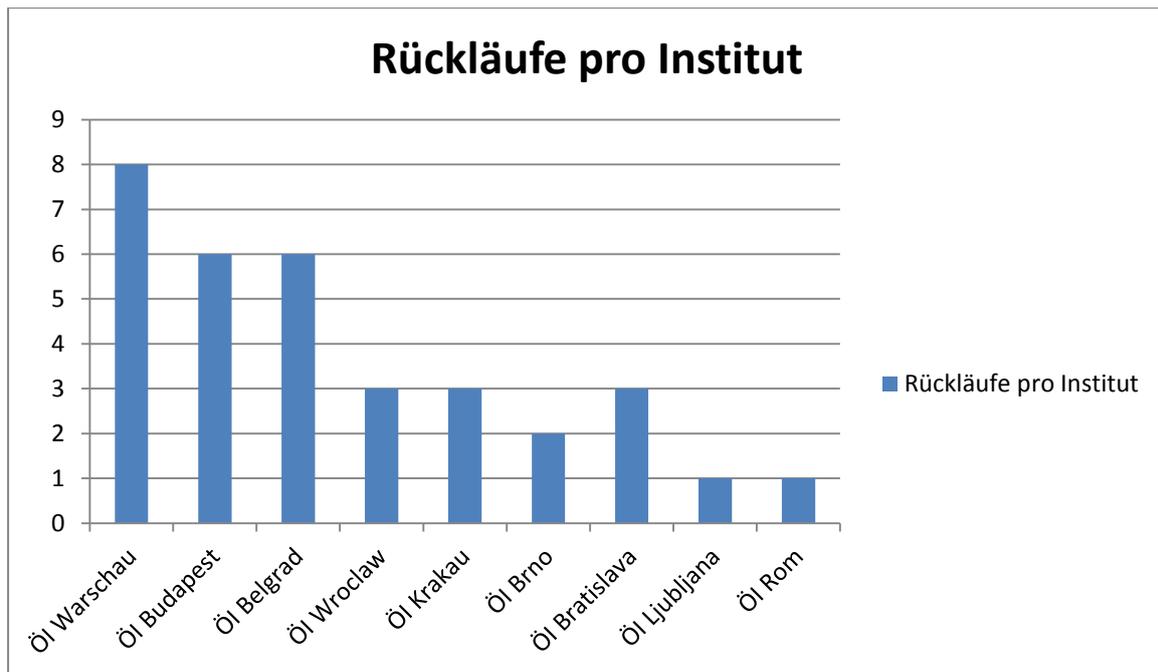


Abbildung 1: „Rückläufe pro Institut“

Die Geschlechterverteilung war, wie in dieser Berufssparte üblich, sehr ungleich: An der Untersuchung nahmen fünf Männer (15%) und 28 Frauen (85%) teil. Die Liste aller MitarbeiterInnen, die auf den Webseiten der einzelnen ÖI einzusehen ist, bestätigt diese Geschlechter-Asymmetrie ebenfalls.

Es werden an den ÖI alle Niveaustufen unterrichtet: Am häufigsten wurde mit 27mal B1 genannt, 24mal B2, sowie je 22mal A1 und A2. Die höheren Niveaustufen werden deutlich seltener unterrichtet: 18mal wurde C1 genannt, nur sechsmal C2. Diese hohen Zahlen ergeben sich dadurch, dass Mehrfachnennungen möglich waren und, wie andere Fragen zeigten, manche befragten KursleiterInnen die aktuellen Niveaustufen nannten, die sie gegenwärtig unterrichten, andere wiederum die Niveaustufen, die sie grundsätzlich unterrichten. Ebenso gibt es an allen ÖI ErstsprachlerInnen des Deutschen. Die Zahlen divergierten dabei in erstaunlicher Art und Weise. Sie schwankten zwischen je 19 Lehrkräften aus Deutschland und Österreich und 25 aus Österreich bzw. 26 aus Deutschland. Für die Schweiz wurden insgesamt bis zu drei Lehrkräfte angegeben, aber auch hier liegen keine eindeutigen Angaben vor. Ein Grund dafür mag in der hohen Fluktuation der MitarbeiterInnen an den ÖI liegen, welche wiederum vielfach mit der unsicheren wirtschaftlichen Lage in dieser Berufssparte verbunden ist, weshalb sich die Anzahl und damit auch die Herkunft der MitarbeiterInnen immer wieder verschiebt. Auch gibt es, wie es bei einem der persönlichen Besuche in einem Institut hieß, einige

MitarbeiterInnen, die nur unregelmäßig für das ÖI arbeiten, weshalb nicht immer allen MitarbeiterInnen bewusst ist, wie viele Personen genau zum jeweiligen ÖI dazugehören. Dafür sprechen auch zwei Anmerkungen zu dieser Frage: Eine Teilnehmerin gab an: „Leider kann ich mich nicht erinnern, wer aus Deutschland und wer aus Österreich kommt. Wir haben vier Lehrkräfte aus deutschsprachigem Raum“. (Fragebogen 17) Fast wortgleich antwortete ein Teilnehmer eines anderen Institutes: „Leider weiß ich nicht genau, wer außer mir noch aus dem Ausland kommt.“ (Fragebogen 25). Eine andere Person kreuzte außerdem nicht eindeutig an; eine andere gab nur grundsätzlich „Ja“ an, ohne exakte Zahlen zu nennen. Bei einer der besuchten Einrichtungen stellte sich auch eine Schwierigkeit heraus, die es womöglich auch an anderen Orten gab: Bei diesem Institut gab es mehrere Personen, die aus dem Standortland des Institutes stammten, aber zum Teil in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen waren. Daher ist es etwas verwunderlich, dass sich nur eine Person als zweisprachig aufgewachsen bezeichnete (s.u.). Diese hier aufgezählten Faktoren mögen Gründe für die äußerst divergierenden Zahlen an deutschen ErstsprachlerInnen an den ÖI gewesen sein. Nicht zuletzt sind diese Angaben auch ein Indikator dafür, dass man mit Begriffen wie „Heimat“ oder „Herkunft“ vorsichtig umgehen soll, da diese Begriffe anfällig für Missbrauch sind.

Die Altersspanne war ziemlich groß: Die jüngste befragte Lehrkraft war 24 Jahre alt, die älteste 71 Jahre. Ein weiteres Beispiel der Heterogenität der UntersuchungsteilnehmerInnen stellen die Antworten auf die Fragen nach den Herkunftsländern und den Muttersprachen dar: Je fünf TeilnehmerInnen waren in Österreich und Deutschland geboren (30%), ebenfalls zehn TeilnehmerInnen waren in Polen zur Welt gekommen (30%), womit diese drei Länder bereits drei Fünftel der TeilnehmerInnen umfassten. Vier TeilnehmerInnen erblickten das Licht der Welt in Ungarn (12%), fünf in den Ländern des ehemaligen Jugoslawien (15%), sowie zwei TeilnehmerInnen in der Slowakei und eine Person in Tschechien. Eine Person gab „Tschechoslowakei“ als Geburtsland an. Die Teilnehmerinnen aus Rom und Ljubljana stammen aus Österreich, weshalb diese beiden Länder nicht in der Statistik der Geburtsländer aufscheinen. Damit korrelieren auch die genannten Muttersprachen: Achtmal wurde Deutsch, sowie zweimal Österreichisch genannt, neunmal Polnisch, sechsmal Serbisch, viermal Ungarisch, sowie je zweimal Tschechisch und Slowakisch. Eine Person machte hier keine Angabe, eine andere Person nannte sowohl Deutsch als auch Serbisch als Muttersprachen.

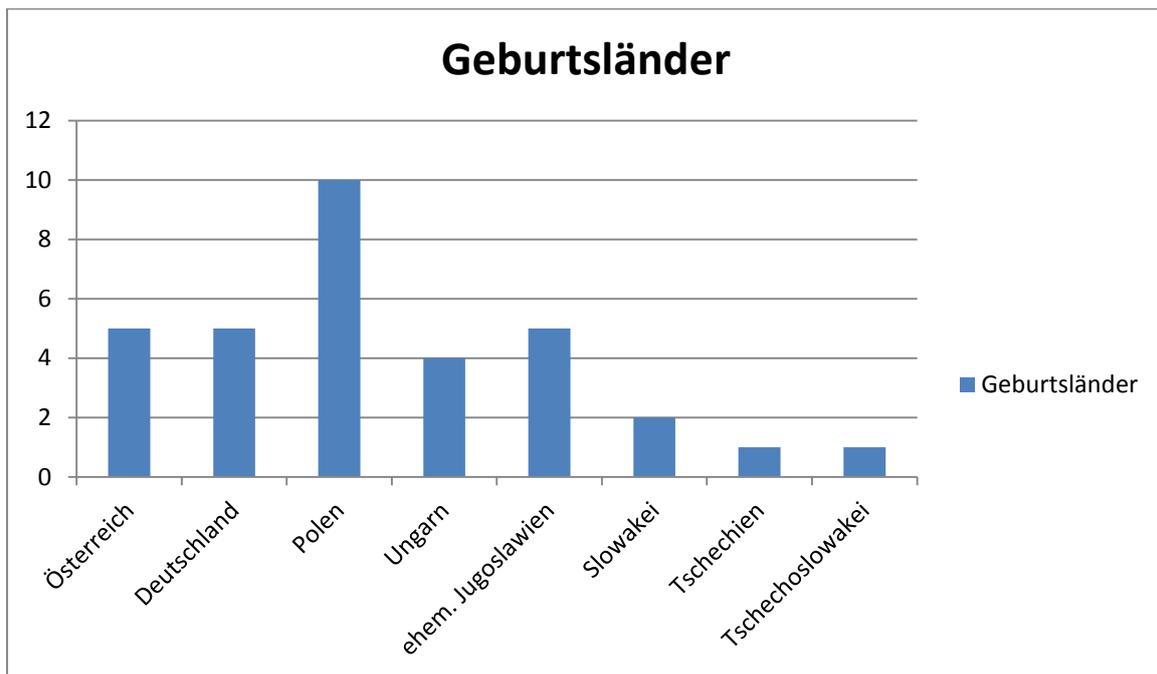


Abbildung 2: „Geburtsländer“

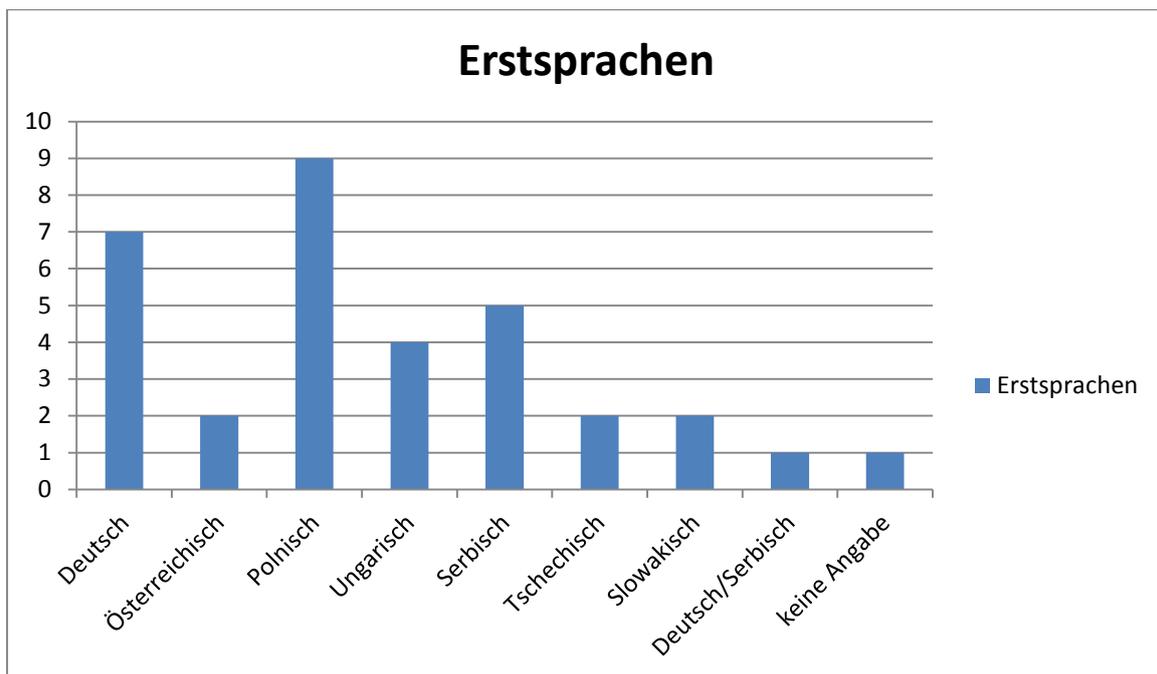


Abbildung 3: „Erstsprachen“

4.1.2 Häufigkeit und Umfeld der Kommunikation mit ErstsprachlerInnen

Fast alle befragten KursleiterInnen, nämlich 30 von 33 (91%), gaben an, regelmäßig mit SprecherInnen deutscher Erstsprache auf Deutsch zu kommunizieren. Von diesen gaben 25 Befragte (83%) an, mehrmals wöchentlich auf Deutsch mit ErstsprachlerInnen zu

kommunizieren, drei Personen (10%) tun dies laut eigener Angabe mehrmals monatlich, eine Person nannte die Kategorie „mehrmals jährlich“, eine andere Person nannte keine der genannten Kategorien, sondern gab „täglich“ an. Drei Personen (10%) beantworteten die Frage nicht. Bei diesen handelte es sich um Personen deutscher Erstsprache, was darauf hindeutet, dass sie die Frage als irrelevant für sich selbst betrachteten, und sie sie deshalb nicht beantworteten. Diese Kommunikation, so ergab die Analyse, erstreckt sich überwiegend sowohl auf den privaten als auch auf den beruflichen Bereich; 23 Befragte (70%) gaben an, sowohl privat als auch beruflich auf Deutsch zu kommunizieren. Fünf Befragte (15%) nannten nur „privat“, zwei Personen (6%) nur „beruflich“. Dreimal wurde die Frage wieder nicht beantwortet; es handelte sich dabei um dieselben Personen, die auch die vorhergehende Frage nicht beantwortet hatten. Eine Teilnehmerin differenzierte sehr genau und gab an, die private Kommunikation auf Deutsch mit Personen aus Deutschland, die berufliche Kommunikation auf Deutsch dagegen mit Personen aus Österreich durchzuführen.

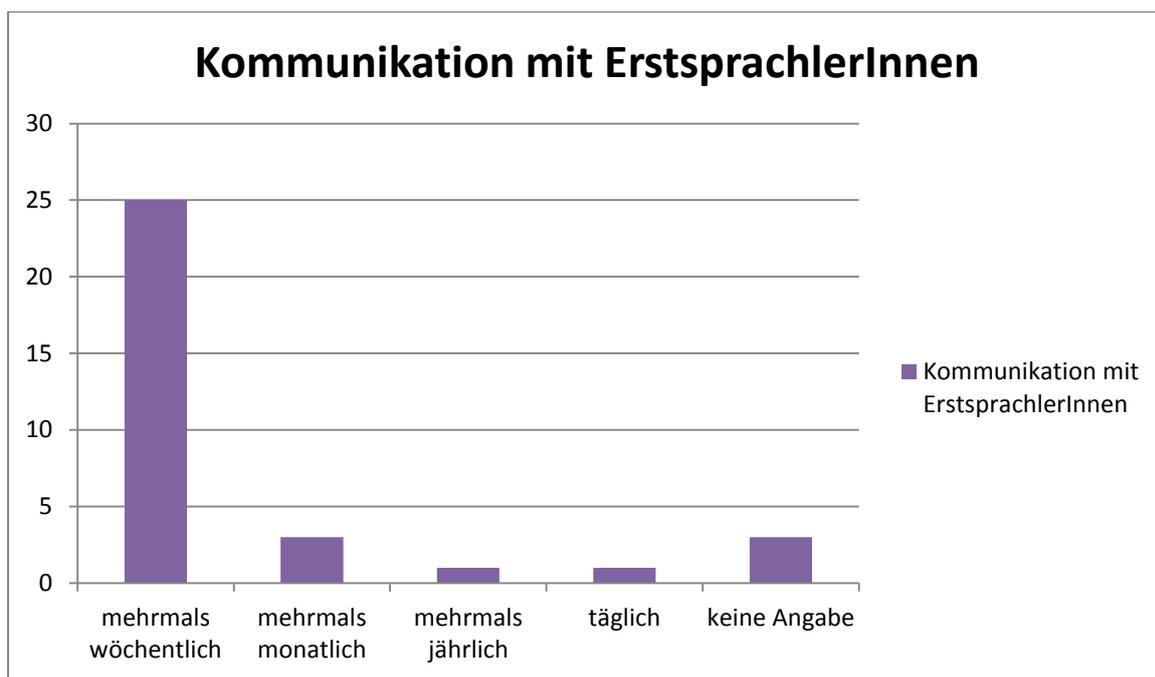


Abbildung 4: „Kommunikation mit ErstsprachlerInnen“

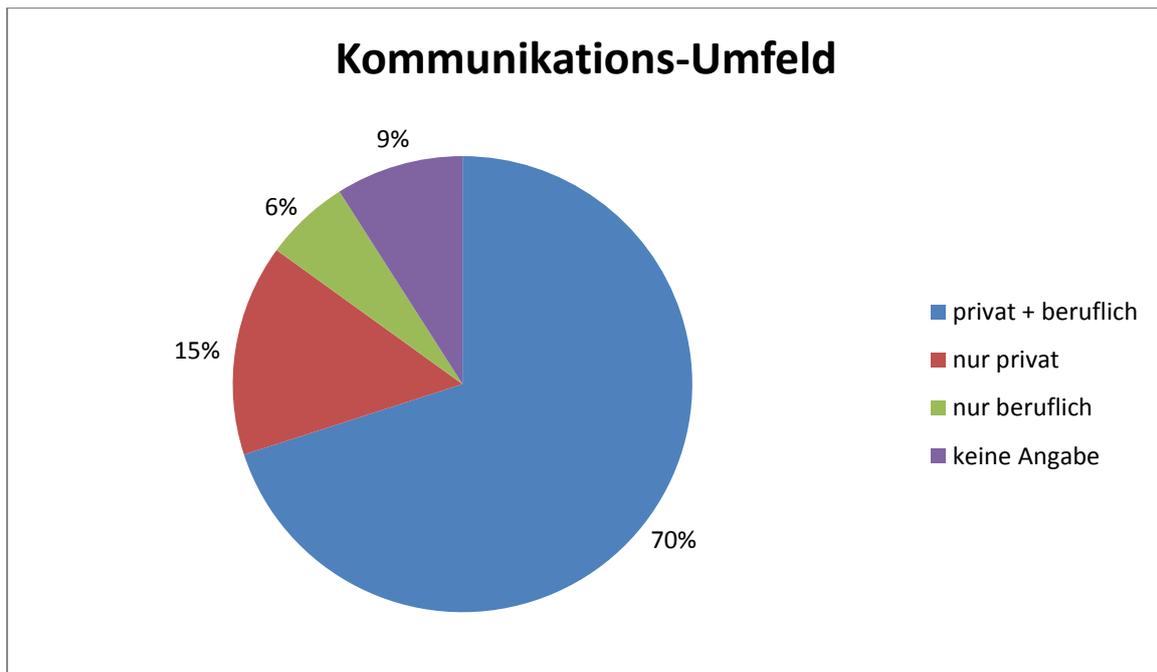


Abbildung 5: „Kommunikations-Umfeld“

Die Frage, aus welchen Ländern die SprecherInnen deutscher Muttersprache kommen, wurde ebenfalls sehr eindeutig beantwortet: 23mal (70%) wurden Deutschland und Österreich als Herkunftsländer genannt, wobei einmal noch die ergänzende Angabe kam: „CH nicht mehr.“ Einmal wurden Deutschland, Österreich und die Schweiz genannt, wobei die Schweiz mit der Einschränkung „selten“ genannt wurde. Vier Personen (12%) nannten nur Deutschland, zwei Personen (6%) nur Österreich. Dreimal wurden keine Angaben gemacht. Interessant ist dabei, dass die Personen, die sich bei der vorigen Frage entweder für die Antwortkategorien „privat“ oder „beruflich“ entschieden hatten; bei der folgenden Frage fast immer nur ein Land, also Deutschland oder Österreich, angaben. Nur eine Teilnehmerin gab „privat + beruflich“ als Umfeld für deutschsprachige Kommunikation an und nannte als Herkunftsland der GesprächspartnerInnen nur Deutschland. Dies lässt darauf schließen, dass es für manche Befragte als selbstverständlich aufgefasst wurde, dass DaF-LehrerInnen einer österreichischen Organisation im Beruf auf Deutsch kommunizieren. Ebenso ergibt sich dabei, dass die Schweiz für die MitarbeiterInnen der ÖI nicht weiter relevant ist, da kaum eine/r der Befragten sowohl private als auch berufliche Kontakte in die Schweiz hat. Wie schon zuvor sichtbar wurde, gibt es auch nur sehr wenige SchweizerInnen, die an den ÖI unterrichten. Dieser weithin fehlende Bezug zur Schweiz sollte sich auch in anderen Fragen zeigen.

4.1.3 Eigene Lerndauer des Deutschen und Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern

Die nächsten Fragen betreffen nur die nicht Deutsch als Erstsprache sprechenden Lehrkräfte. Diese hatten die Fragen zu beantworten, wie lange sie Deutsch gelernt hatten, an welcher Universität sie Deutsch studiert hatten und ob sie längere Zeit in einem deutschsprachigen Land gelebt hätten. Zur ersten Frage wurde am häufigsten, nämlich viermal die Zeitdauer 10 Jahre angegeben, dreimal wurden 9 Jahre genannt, davon wurde einmal noch als Zusatz „ich lerne immer noch“ angegeben. Dieser Zusatz wurde bei der mündlichen Befragung ebenfalls mehrmals dazugesagt, aber nicht niedergeschrieben. Je zweimal wurde „ab dem 12. Lebensjahr“ angegeben, ebenfalls zweimal gab es keine Antwort, und je zweimal wurden 15 Jahre als Lernzeit angegeben. Je einmal wurden die Antworten „ca. 10“ Jahre, 5 Jahre, 14 Jahre, 18 Jahre, 20 Jahre, 22 Jahre, 25 Jahre, 32 Jahre sowie „sehr viele“ Jahre als auch „ab dem 2. Lebensjahr“ genannt. Einige dieser sehr hohen Angaben ergeben sich aus der Kombination dieser Frage mit der Frage nach dem Alter und der nach einem längeren Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land.⁴⁸ Bei dementsprechenden Zusammenhängen ist also der Deutschunterricht in einer Schule eines deutschsprachigen Landes miteinbezogen.

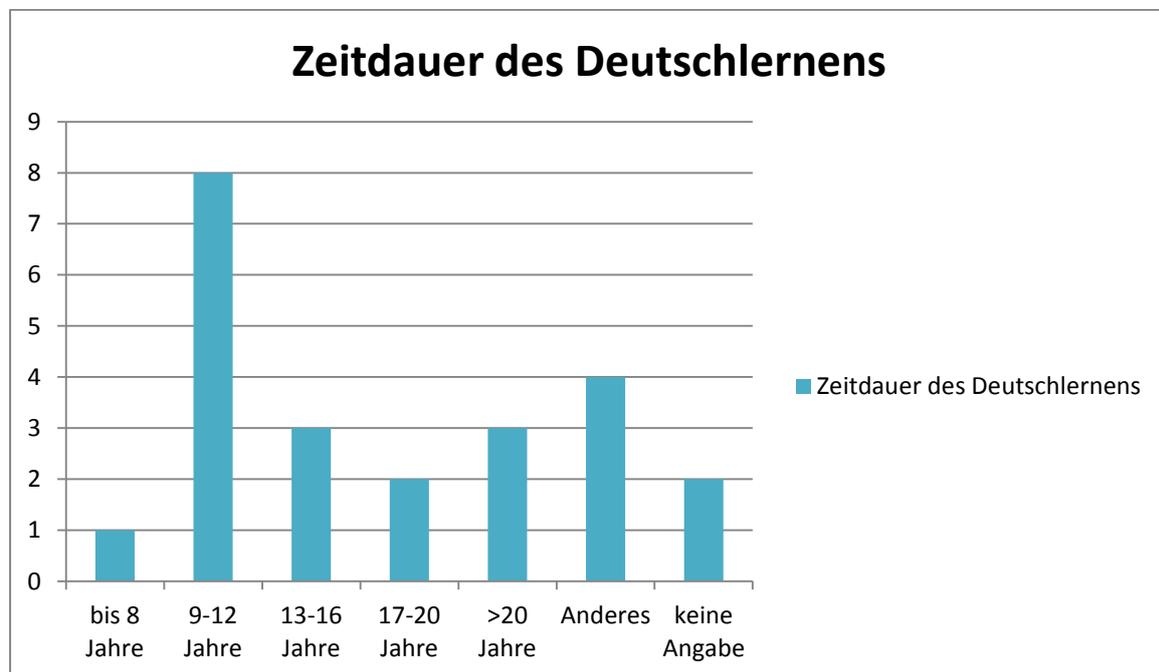


Abbildung 6: „Zeitdauer des Deutschlernens“

⁴⁸ Als Beispiel sei eine KL erwähnt, die in Polen zur Welt kam, 30 Jahre alt war, 25 Jahre Deutsch gelernt hat und längere Zeit in Deutschland gelebt hatte.

17 Personen, inklusive der zweisprachig aufgewachsenen, gaben außerdem an, längere Zeit in einem deutschsprachigen Land gelebt zu haben, sechs Personen verneinten dies, wovon aber drei Personen einen Zeitraum von drei bzw. vier Monaten nannten, den sie in einem deutschsprachigen Land zugebracht hatten. Eine Person beantwortete diese Frage nicht, gab aber bei einer vorherigen Frage an, zwei Jahre in Deutschland gelebt zu haben.



Abbildung 7: „Längerer Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land“

Als Aufenthaltsländer wurden Deutschland, Österreich und die Schweiz genannt, wobei Deutschland mit 13 Nennungen (abzüglich der eben schon angeführten Person) klar vor Österreich (drei Nennungen⁴⁹) und der Schweiz (eine Nennung) überwog. Eine Person nannte sowohl Deutschland als auch Österreich, eine Person beantwortete diese Frage nicht, und wird daher trotz der oben angeführten Angabe nicht zu Deutschland gezählt.

⁴⁹ Eine Person beantwortete die vorige Frage mit „nein“, gab bei der folgenden Frage aber trotzdem Österreich an.

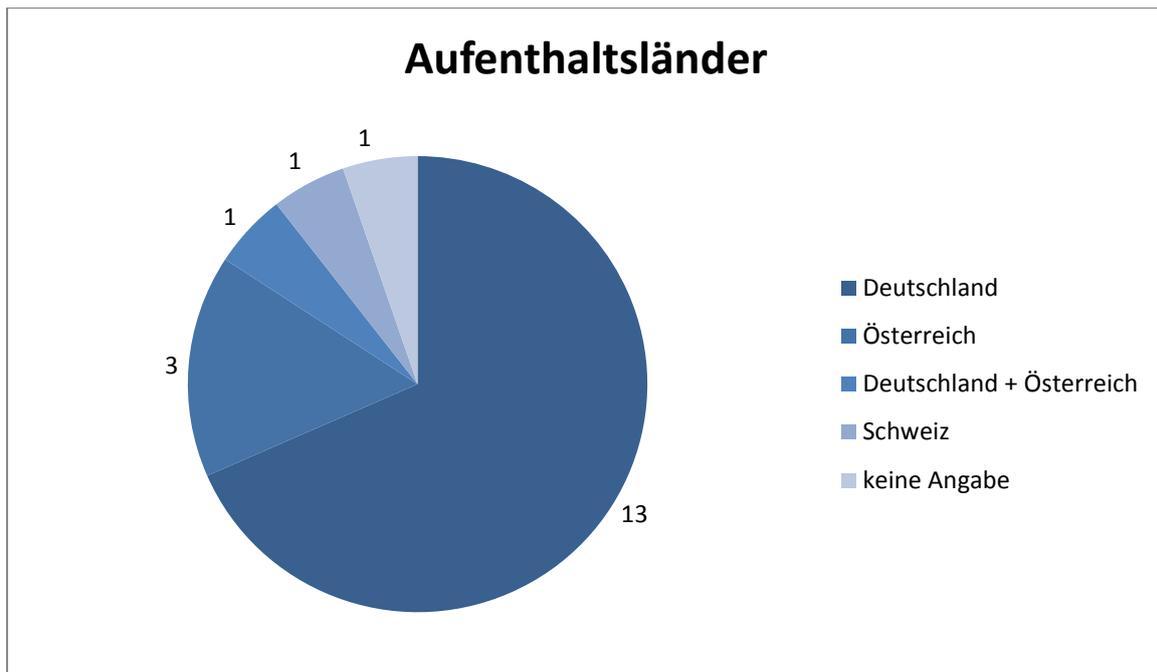


Abbildung 8: „Aufenthaltsländer“

Die Ausbildung in Germanistik fand entweder in den Herkunftsländern oder in Deutschland statt; nur ein einziges Mal wurde ein Auslandssemester in Klagenfurt erwähnt. Vielfach fand die Ausbildung auch kombiniert in beiden Ländern statt. Als Orte der Ausbildung wurden 5x Belgrad, 3x Budapest, 4x Warschau, 3x Wroclaw, je 2x Krakau und Leipzig, sowie je 1x Heidelberg, Saarbrücken, Posen, Frankfurt/Oder, Jena, Bratislava, Klagenfurt und Berlin (dort mit dem Zusatz „aber kein Deutsch“) genannt. Eine Person beantwortete diese Frage mit „keine Uni“, zwei Personen machten keine Angaben.

4.2 Rezeptive und produktive Varietätenkompetenz

Um die Forschungsfrage nach der rezeptiven und produktiven Varietätenkompetenz zu beantworten, werden die Ergebnisse zu den Fragen 10 bis 14 im Fragebogen herangezogen und verglichen, wobei es zu den Fragen 10 und 11 noch die Unterpunkte 10/a und 11/a mit der Möglichkeit von Mehrfachnennungen gibt.

4.2.1 Rezeptive Varietätenkompetenz

Frage 10 lautete: „Wie leicht fällt es Ihnen, Sprecher aus Österreich von Sprechern aus Deutschland bzw. aus der Schweiz zu unterscheiden?“ Danach war auf einer Skala von 1 bis

6 anzukreuzen, wobei 1 für „sehr schwer“ und 6 für „sehr leicht“ stand. Dabei gaben 13 Personen (39%) an, dass ihnen dies sehr leicht fiel, indem sie die Kategorie 6 ankreuzten. 12 Personen (36%) wählten die Kategorie 5. Damit gaben also drei Viertel der Befragten an, dass sie österreichische SprecherInnen leicht oder sehr leicht von SprecherInnen aus Deutschland oder aus der Schweiz unterscheiden könnten. Die mittleren Kategorien Vier und Drei wurden von drei Personen (9%), bzw. von vier Personen (12%) angekreuzt. Zwei Personen (6%) wählten die Kategorie Zwei, sie bescheinigten sich selbst also, dass es ihnen nicht wirklich leicht fiel, SprecherInnen aus Österreich von SprecherInnen der anderen DACH-Länder zu unterscheiden. Überschneidungen ergeben sich daher, weil eine Teilnehmerin auf dem Fragebogen die Kategorien 4 und 5 ankreuzte.

Die Unterfrage, woran die SprecherInnen zu erkennen wären, wurde mit folgenden Beispielen beantwortet: 20 Befragte (60%) erwähnten „Wortschatz“ (bzw. lexikalische Synonyme wie „Lexik“, „bestimmte Wörter“ oder „Wortwahl“); 18 (54%) nannten „Aussprache“, von je 11 TeilnehmerInnen (33%) wurden „Akzent“ (oder das Synonym „Tonfall“) sowie „Intonation/Satzmelodie“ angegeben. Eine Teilnehmerin hob gerade die Sprachmelodie als wichtiges Erkennungsmerkmal heraus: „Ich bin Muttersprachlerin, daher brauche ich nicht mehr als ein paar Wörter hören und kann daher an der Sprachmelodie, Sprachfärbung etc. hören aus welchem Land der Sprecher kommt.“ (Fragebogen 15) Die folgenden Kategorien wurden deutlich seltener genannt: Sieben Personen (21%) nannten „Grammatik“ als ein Unterscheidungsmerkmal, vier (12%) gaben „Dialekt“ an; je zwei Personen führten „Betonung“ und „Pragmatik“ als Unterscheidungsmerkmale an; eine Person erwähnte „Tempusformen“. Zwei KursleiterInnen machten keine Angaben.

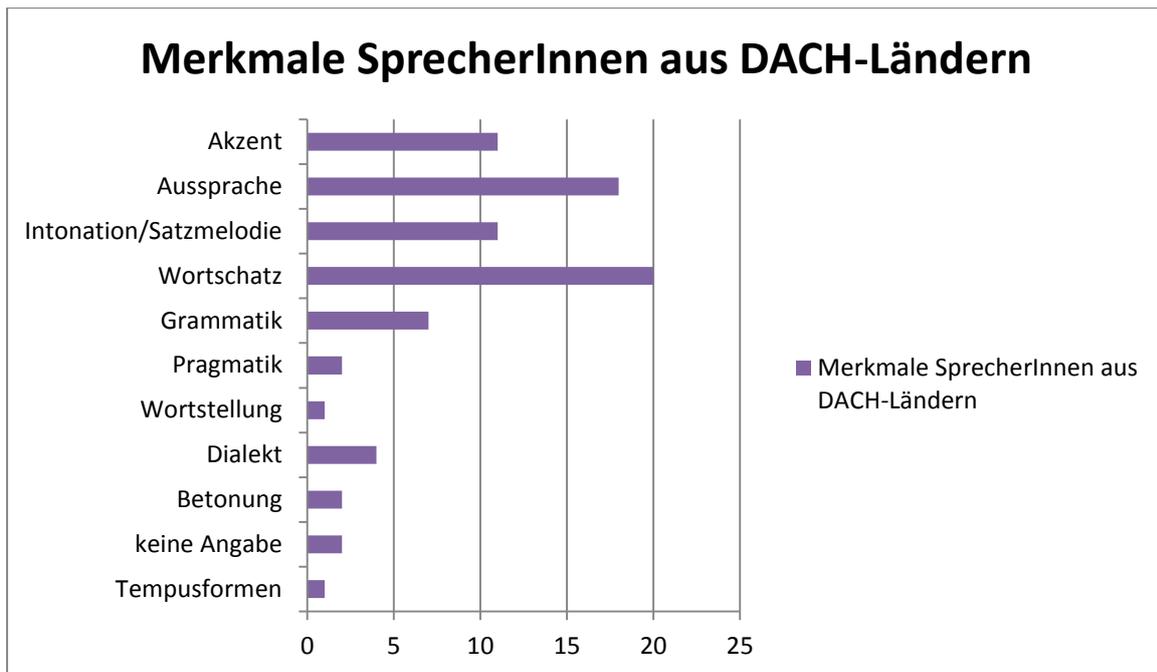


Abbildung 9: „Merkmale SprecherInnen aus DACH-Ländern“

Bezüglich der Unterscheidbarkeit von Texten auf ihre Herkunft aus den DACH-Ländern waren die Ergebnisse nicht mehr so eindeutig: Die Kategorie 6 wurde von sechs Befragten (18%) angekreuzt, die benachbarte Kategorie 5 bekam neun Nennungen (27%). Die mittleren Kategorien 4 und 3 bekamen bei dieser Frage hohe Werte: Acht Personen (24%) gaben die Kategorie 4 an; neun Personen (27%) die Kategorie 3. Kategorie 2 wurde von drei Personen (9%) angekreuzt. Überschneidungen gab es auch in dieser Frage: Eine Person kreuzte 3 und 4 an; eine andere Person trennte die Unterscheidungsfähigkeit für österreichische und schweizerische Texte, indem sie für österreichische Texte die Kategorie 5 und für schweizerische Texte die Kategorie 2 angab. Als Unterscheidungsmerkmal stach vor allem der Wortschatz heraus: Gleich 27 TeilnehmerInnen (82%) nannten ihn als Merkmal, um Texte unterscheiden zu können. neun Personen (27%) nannten „Grammatik“, acht (24%) nannten „Rechtschreibung“ als entscheidende Unterscheidungsmerkmale. Ein Fragebogen führte dafür auch ein Beispiel an: „‘ß‘ gibt es nicht in der Schweiz“. (Fragebogen 31). Fünf TeilnehmerInnen (15%) nannten die Themenwahl als Unterscheidungsmerkmal. Meist wurde dies auch damit begründet, dass sprachliche Merkmale nicht immer eindeutig, die Themen dagegen oft landesbezogen seien und damit einen entscheidenden Hinweis auf die Herkunft des Textes gäben.

Im schon erwähnten Fragebogen 15 schrieb die Teilnehmerin: „Ohne Quellenangabe ist es schwierig, einen Text einem Land zuzuordnen, außer er hat ein landesspezifisches Thema.“

Eine andere Teilnehmerin drückte es fast wortgleich aus: „Wenn sie landeskundliche Informationen erhalten, ist es nicht so schwer, aber generell ist es oft schwer zu erkennen, woher sie kommen.“ (Fragebogen 9) In einem Fragebogen wurden „offizielle Texte, Institutionen, Fachbegriffe (...) und literarische Texte“ (Fragebogen 2) genannt. Eine Person gab „Tonfall“ als Unterscheidungsmerkmal für Texte aus den DACH-Ländern an, drei Personen machten keine Angaben.

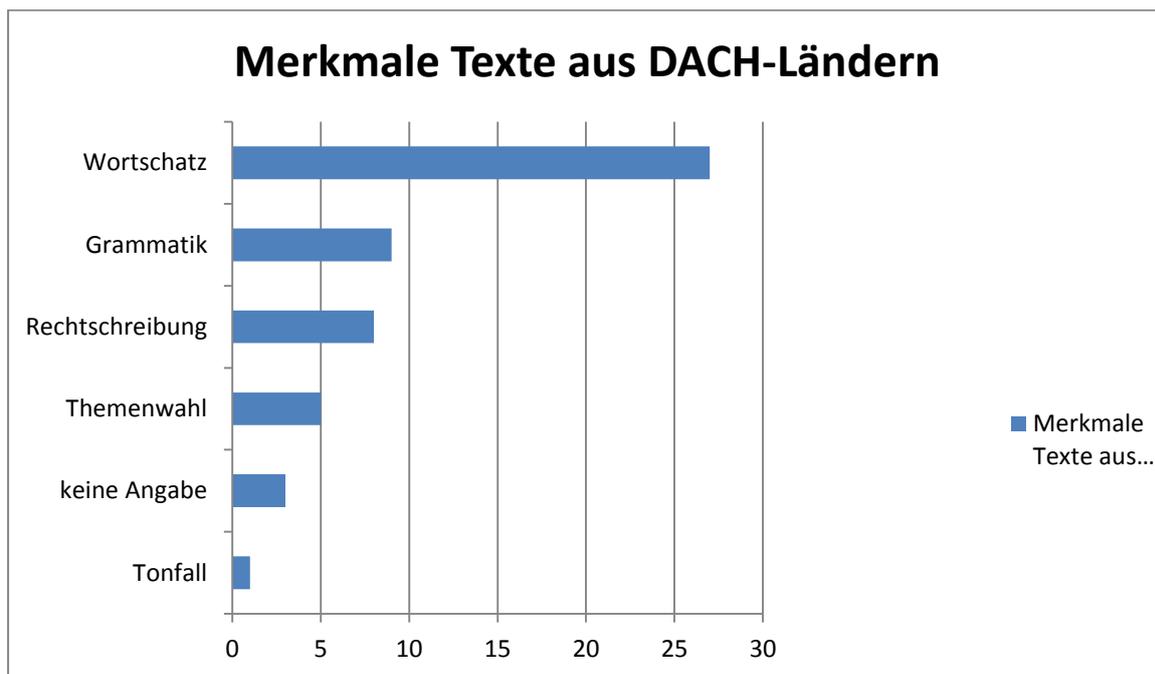


Abbildung 10: „Merkmale Texte aus DACH-Ländern“

Die Unterscheidungsfähigkeit von SprecherInnen aus DACH-Ländern ist also stark ausgeprägt, die Unterscheidungsfähigkeit von Texten ist auch gegeben, aber in weniger starkem Ausmaß. Da es generell leichter ist, einzelne Menschen anhand ihrer Sprache geographisch einzuordnen, als Texte aufgrund ihrer sprachlichen Erscheinungen sprachlich zu kategorisieren, ist es nicht weiter überraschend, dass dies bei MitarbeiterInnen der ÖI genauso ist.

4.2.2 Produktive Varietätenkompetenz

Um auch die produktive Varietätenkompetenz festzustellen, wurden die TeilnehmerInnen der Umfrage in den Fragen 12 bis 14 gebeten, ihnen bekannte Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen zu nennen. Gerade an dieser Frage zeigte es sich bei den Untersuchungen in der Vergangenheit, dass sehr viele genannte „Austriazismen“ nicht standardsprachlich

waren oder dass häufig keine Teutonismen genannt werden konnten. Bei Ransmayr (2005) gab es sogar Kommentare wie „Diese Frage ist völlig sinnlos!“ oder „Eine falsch gestellte Frage“ als Antwort (Ransmayr, 2005: 207). Solche Antworten wurden in dieser Untersuchung nicht gegeben, allerdings gab es immerhin vier Lehrkräfte, die die Frage nach Ausdrücken aus Deutschland mit „?!“ bzw. „bin mir nicht ganz sicher“ oder „fällt mir nichts ein“ beantworteten. Eine Person behauptete außerdem, keine Helvetismen zu kennen, außerdem gab es je einmal für alle drei Fragen keine Antworten, jeweils von verschiedenen Personen. Insgesamt wurden 118 Austriazismen, 51 Helvetismen und 64 Teutonismen genannt.

Die folgende Tabelle veranschaulicht, dass es besonders im Grad der Häufigkeit der einzelnen nationalen Varianten enorme Unterschiede gab, die das Ungleichgewicht zugunsten der Austriazismen noch deutlicher werden lassen: Die Häufigkeit der Nennungen führt 213 Austriazismen, 80 Helvetismen und 82 Teutonismen an. Die Angleichung zwischen Teutonismen und Helvetismen ist in der sehr häufigen Nennung von „Grüezi“ (13x) und „Velo“ (10x) begründet. Kein einziger Teutonismus hingegen wurde öfter als 4x genannt. Dieses Verhältnis zwischen den Nennungen liegt wohl auch daran, dass die Lernenden an den ÖI meistens an der Schweiz gar kein Interesse haben. So gab eine Lehrkraft an: „Noch nie hat jemand nach der Schweiz gefragt.“ (Fragebogen 15) Eine andere Teilnehmerin drückte es ähnlich aus: „Nur wenige Kunden lernen Deutsch am ÖI, um in die Schweiz zu fahren.“ (Fragebogen 32) Nicht in die Zählung übernommen wurden allgemeine Bezeichnungen wie „viele“, „Grußformeln“, oder „Endung -li“ sowie das österreichische Gegenstück „generell Endungen mit Konsonanten -r/-l/-ln.“

<u>Austriazismen</u>		<u>Teutonismen</u>			<u>Helvetismen</u>	
	Häufigkeit:			Häufigkeit:		Häufigkeit:
Firmenbuch	1x	zu	etwas	taugen	Parterre	1x
		1x				
Aufsandungserklärung		komisch (als lustig)		1x	Rösti/Röstigraben	2x
1x						
das Bundesheer		Tschüs (als formal)		1x	Grüezi	13x
1x						
Erlagschein	1x	etw. kriegen		1x	Velo	10x
Anbot	2x	Berliner (Gebäck)		1x	Sonnenvogel	1x

das Taxi	1x	Wiener Würstchen	2x	Nasentücher	1x
heuer	9x	Firmenregister	1x	Glace	3x
Matura		Karee/Karre	1x	tischen	1x
4x					
Bussi	2x	Kneipe	2x	Jupe	1x
Erdapfel/-äpfel		Pampelmuse	1x	Strasse = Straße	1x
9x					
Maschek-Seite	1x	Sahne	1x	Wurst = Salami	1x
Klapotetz	1x	gucken	1x	Chuchichäschтли	1x
abdrehen	1x	lecker	1x	Salü	1x
Schmankerln	1x	dufte	1x	Znüni	1x
Ordination	1x	Tesa-Film	1x	Kanton	1x
Spital	2x	Quark	1x	e chli	1x
weilers	1x	Bienenstich	1x	Sackmesser	1x
Kübel	1x	„Weckmann“	1x	Billet	2x
Geh'ma	1x	Geldautomat	1x	Primarschule	1x
Jänner	8x	Tüte	2x	auf Ausgang gehen	1x
gespritzt	1x	Vorfahrt	1x	Wienerli	1x
das Cola	1x	Apfelsine	3x	Rippli	1x
Melange	2x	die Cola	1x	Ade	1x
Hüferl-Steak	1x	Brötchen	4x	luagen/luagga	3x
Marille(n)	6x	zur Schule gehen	1x	parkieren	3x
Topfen	5x	der Taxi	1x	Kommissär	1x
Paradeiser	10x	Kicker (Tischfußball)	1x	Schoki	1x
Semmel	8x	Kloß	1x	Advokat	1x
Schlagobers	8x	Kita	1x	Auf Wiederluege	1x
kosten (als probieren)	1x	Brühe	2x	Matur	1x
fangt statt fängt an	1x	Pfund	1x	Grosskinder	1x
als und wie in Vgl.	1x	Sprudel	1x	Notfallstation	1x
ident gebraucht					
Servus	6x	Kundenkarte	1x	Lavabo	1x
fad	1x	sich scheren	1x	Znacht	1x

motzen	1x	Fahrerlaubnis (DDR)	1x	Chili	1x
Ambulanz	1x	Tacker (Heftmaschine)	1x	Baumnuss	1x
der Kasten	2x	Malochen	1x	Sackgeld	1x
Jus	1x	Spindel	1x	Peperoni	1x
Sponson	1x	Hachse	1x	Chauffeur	1x
Baba	1x	Kanzler	1x	Camion	1x
sekkieren	1x	Schlips	1x	Perron	1x
sich auskurieren	1x	Bundesland	1x	grillieren	1x
Mahlzeit	1x	Zwetschken	1x	Zmorge	1x
Jause	4x	Sonnabend	2x	Zmittag	1x
Palatschinken	3x	Schrippe(n)	4x	Zvieri	1x
Zwetschken	1x	ik	1x	Apero	1x
Patschen	1x	doof	1x	Rüebli	1x
Putzerei	1x	Pflaume	1x	Coiffeur	1x
Sackerl	5x	Möhre	1x	Marroni	1x
Feber	4x	Puschen	1x	gell (gäu)	1x
Kren	3x	Grundschule	1x	Nüsslisalat	1x
Fleischhauer	1x	der Fernseher läuft	1x		
Senf	1x	Aprikosen	1x		
Wurstsemmel	1x	Abitur	4x		
Powidl	4x	Rotkohl	1x		
Ribisel	2x	Klönen	2x		
der Fernseher rennt	1x	moin moin	2x		
schlach	1x	Nudelholz	1x		
Laiberl(n)/Laibchen	3x	BahnCard	1x		
einstweilen	1x	Tarifvertrag	1x		
Krampus	1x	Bürgersteig	1x		
Rahm	1x	Flurstück	1x		
Landeshauptmann	1x	Ade	1x		
Wimmerl	1x	Dankkarte	1x		
bärig	1x				
verkühlt	1x				

Trafik	1x		
Mineral	1x		
lei(n)wand	2x		
Zuckerl	2x		
Beisl	2x		
Krapfen	1x		
Kipferl	3x		
Polster	1x		
Melanzani	2x		
Trottel	1x		
Grätzel	1x		
Madl	1x		
Gurkerl	1x		
Klumpert	1x		
Fauteuil	2x		
bloßhappert	1x		
zuzeln	1x		
kriegen	1x		
Wirtshaus	1x		
Gasthaus	1x		
Flankerln (Schnee)	1x		
Bim	1x		
Karenz	1x		
ur (als sehr)	1x		
Stamperl	1x		
Sessel	1x		
Schwammerl	1x		
Eiskasten	1x		
Buchteln	1x		
Kolatschen	1x		
Faschiertes	1x		
Karfiol	1x		

Kukuruz	1x	
Fisole	1x	
Pomeranzen	1x	
Frittaten	1x	
Maroni	1x	
Kraxn	1x	
fesch	1x	
Schanigarten	1x	
Techtl-Mechtl	1x	
Fiaker	1x	
Abwasch	1x	
Pensionierte	1x	
Dotter	1x	
Eiklar	1x	
Christkindl	1x	
Fenstertag	1x	
pomali	1x	
Häferl	1x	
Dirndl	1x	
Wechsel	1x	

Tabelle 1: „Häufigkeit der nationalen Varianten“

Wie auch frühere Untersuchungen wie Ransmayr (2005: 198ff.) festgestellt haben, ist eine gewisse Häufung der Austriazismen im Bereich Essen und Trinken zu finden. Allerdings sind 38 von 118 Austriazismen nicht so viele, wie es erwartbar gewesen wäre. Wie Redl (2014: 72ff.) in seiner Untersuchung erkannte, ist eine solche Häufung aber nicht zwingend auf die Austriazismen beschränkt: Auch bei den Teutonismen und Helvetismen ist dieses Faktum festzustellen. 21 Ausdrücke aus dem Nahrungsmittelbereich sind bei 64 Teutonismen anteilig gleich hoch wie im Vergleich zu den Austriazismen; also etwa ein Drittel. Bei den Helvetismen beträgt dieser Anteil ein knappes Viertel mit 11 von 51 Ausdrücken. Viele Einträge waren unspezifische Varianten, die in mehreren Zentren, aber nicht in allen gelten. Die folgende Tabelle zeigt einige Probleme, die es bei der Zuordnung der einzelnen Einträge

gab. Dabei wird von der Gesamtzahl der Nennungen und nicht vom Spektrum der Varianten ausgegangen.

Deutschlandismen	Austriazismen	Helvetismen
Gesamtanzahl: 82	213	80
davon		
Gemeindeutsch: 6	7	1
andere Varietät: 1	1	0
Grenzfall d. Standards: 5	15	8
Non-Standard: 1	3	5
Nicht zuordenbar: 2	2	3

Tabelle 2: „Zuordnung der nationalen Varianten“

Einige Einträge waren nicht ganz klar zu deuten. So ist „Wurstsemmel“ kein Austriazismus. Entweder wurde die Wurstsemmel als typisch österreichische Zwischenmahlzeit (um nicht den Austriazismus „Jause“ zu gebrauchen) angesehen, oder der Eintrag bezieht sich auf die Aussprache, die sich von Land zu Land unterscheidet. Auch Senf wurde irrtümlicherweise als Austriazismus eingestuft, ist aber gemeindeutsch. Auch hier ist es möglich, dass der Senf als „typisch österreichisches“ Gewürz wahrgenommen und dementsprechend bewertet wurde. Da dies aber nicht zu klären war, wurde die Wurstsemmel als gemeindeutsch eingestuft. Die als österreichisch bezeichnete Vorsilbe „ur (als sehr)“ ist ohne Zweifel in Ostösterreich sehr verbreitet, in den Wörterbüchern war aber kein Hinweis auf dieses Lexem zu finden. Daher musste es als „nicht zuordenbar“ eingestuft werden. Mitunter wurden manche Einträge auch in die falsche Varietät eingestuft. So wurde „motzen“ als Austriazismus angesehen, ist aber laut Österreichischem Wörterbuch (2007: Auflage 40) als „besonders D“ verzeichnet. Im Variantenwörterbuch findet sich hierzu kein Eintrag. Eine ähnliche Verwechslung gilt für „Zwetschke“, das einmal als Teutonismus eingestuft wurde, was in dieser Schreibweise aber falsch ist. Womöglich gab es eine Verwechslung mit den bundesdeutschen Varianten „Zwetschge“ und „Zwetsche“. Das Wort „kriegen“ dagegen wurde sowohl als Austriazismus als auch als Teutonismus eingestuft, ist jedoch laut Österreichischem Wörterbuch und Duden als „umgangssprachlich“, nicht aber regional markiert. Auch gibt es im Variantenwörterbuch keinen Eintrag. Insgesamt wurden sieben

Austriazismen und sechs Teutonismen als gemeindeutsch eingetragen. Bei der ungleichen Anzahl an Worten wirkt sich das derart aus, dass 3% der Austriazismen, aber 7% der Teutonismen als gemeindeutsch eingestuft werden. Dies entspricht den Erkenntnissen der Literatur (Ransmayr 2005, de Cillia 1997, Redl 2014), dass das bundesdeutsche Deutsch als stilistisch höher eingestuft wird.

Ebenfalls im Gleichklang mit anderen Untersuchungen ist die erkennbar größere Unsicherheit hinsichtlich der Standardsprachlichkeit von Helvetismen und Austriazismen. Allerdings sind die Unterschiede zwischen Teutonismen und Austriazismen deutlich geringer als andernfalls: 6% der Teutonismen sind als Grenzfälle des Standards bzw. als „salopp“ oder „umgangssprachlich“ (so die Bezeichnungen im Duden oder im Österreichischen Wörterbuch) zu werten; eine Variante, nämlich „ik“, ist nicht standardsprachlich. Bei den Austriazismen sind 7% der Vokabeln als Grenzfälle des Standards oder mit den entsprechenden Bezeichnungen der anderen Wörterbücher versehen, die drei nicht standardsprachlichen Ausdrücke machen zusammen etwa 1,5% der genannten Varianten aus. Da die häufig genannten Austriazismen wie Jänner, heuer, Erdäpfel zweifelsfrei standardsprachlich sind, fallen die 15 Grenzfälle des Standards weniger ins Gewicht als die fünf Grenzfälle, die bei den insgesamt viel weniger zahlreichen Teutonismen auftreten. Bei den Helvetismen dagegen sind 10% der Ausdrücke Grenzfälle des Standards und 6% nicht standardsprachlich. Die Unterschiede lassen sich wieder mit der deutlich stärkeren Beschäftigung mit der österreichischen Varietät gegenüber der schweizerischen Varietät erklären.

Sieben Ausdrücke mussten als nicht zuordenbar eingetragen werden. Ein als Teutonismus eingetragenes Wort erwies sich als nicht lesbar; sowohl „Karee“ (ein Austriazismus) als auch „Karre“ (ein Teutonismus) wären denkbar gewesen. Daher wurde das Wort als nicht zuordenbar eingetragen. Drei Helvetismen erwiesen sich als nicht zuordenbar, da sie in keinem Wörterbuch eingetragen waren. Es handelte sich um „Sonnenvogel“, „auf Wiederluege“ sowie um die Phrase „auf Ausgang gehen“.

4.3 Thematisierung der Plurizentrik im Unterricht

In der Untersuchung sollte auch herausgefunden werden, über welche Bekanntheit das Konzept der Plurizentrik verfügt und wie Unterschiede zwischen den Varietäten der

deutschen Sprache in den Unterricht eingebracht werden. Dazu wurden die Fragen 7 bis 9 sowie 15 bis 17 herangezogen.

4.3.1 Vermittlung der Plurizentrik im Rahmen der Ausbildung

Die Frage Nummer 7 im Fragebogen lautete: „Haben Sie in Ihrer Ausbildung Informationen über das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache erhalten?“ Die große Mehrheit, nämlich 27 Befragte (82%), beantwortete diese Frage mit „Ja“, sechs Personen (18%) antworteten mit „Nein“, eine Person wählte die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“. Auch hier gibt es wieder Überschneidungen, da eine Person (Fragebogen 13) beide Antwortmöglichkeiten ankreuzte und differenzierend angab: „Ja (aber erst im Laufe der Weiterbildung), nein (im Germanistikstudium)“. Eine andere Teilnehmerin, die „Ja“ angekreuzt hatte, schrieb noch neben ihr Kreuz: „aber nicht viel“. Da das Konzept der plurizentrischen Sprachen erst seit Ammons Monographie 1995 auch für das Deutsche bekannt ist, mögen die zahlreichen „Ja“-Antworten überraschen, da viele der Befragten ihre Ausbildung an der Universität 1995 bereits abgeschlossen hatten und die Plurizentrik als Ausbildungsinhalt an der Universität bis heute ein Schattendasein fristet. Ein möglicher Ansatz könnte sein, dass einige Befragte die Bezeichnung „Ausbildung“ nicht direkt auf das Studium an der Universität bezogen haben, sondern auch Fortbildungen an den ÖI zur Plurizentrik als Ausbildung auffassten. Demzufolge hätten noch einige TeilnehmerInnen mehr „Ja“ und „Nein“ ankreuzen und zwischen Universitätsstudium und Fortbildung differenzieren können, wie es die oben angeführte Teilnehmerin auch tat.

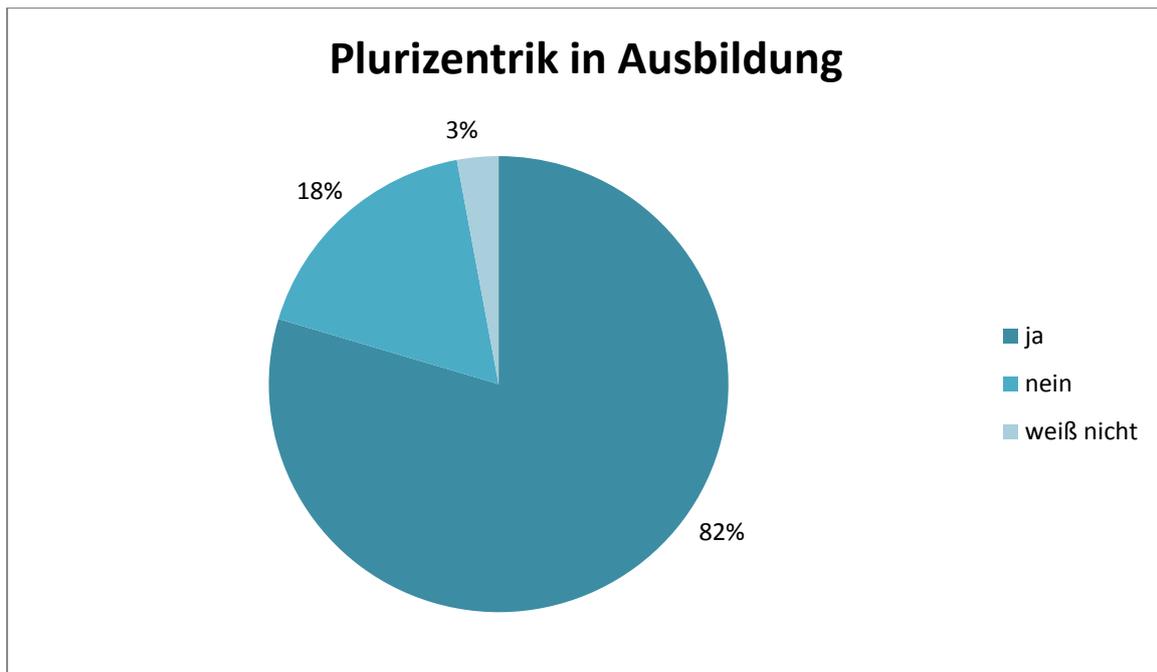


Abbildung 11: „Plurizentrik in Ausbildung“

Die Antworten auf die nächste Frage „Wurden im Zuge Ihrer Ausbildung Möglichkeiten zur Einbeziehung von Plurizentrik in den DaF-Unterricht erörtert?“ waren hingegen deutlich breiter gefächert. 16 Befragte (48%) antworteten mit „Ja“, 13 Befragte (39%) dagegen mit „Nein“. Drei Personen (9%) wählten die Option „weiß nicht“; wobei eine Person diese Wahl mit „ist schon lange her“ begründete. zwei Personen (6%) gaben keine Antwort; eine Person begründete dies am Ende des Fragebogens damit, dass sie weder Germanistik oder Lehramt studiert habe und daher diese und die folgende Frage nicht habe beantworten können. Die Teilnehmerin, die bei der vorigen Frage „Ja“ und „Nein“ ankreuzte und dies mit den Unterschieden zwischen dem Germanistikstudium und den Fortbildungen des ÖI begründet hatte, tat dies auch in dieser Frage mit identischer Begründung. Worin die Unterschiede zur vorigen Frage liegen, muss offen bleiben. Ursachen könnten weniger Teilnahmen an Fortbildungen des ÖI oder generell wenige Fortbildungen an einzelnen ÖI sein⁵⁰, es könnte aber auch sein, dass das Germanistikstudium grundsätzliche Angaben zur Plurizentrik lieferte, aber keinen Praxisbezug miteinbrachte. Die Form des Interviews hätte hierbei durch Nachfragen genauere Aufschlüsse bringen können. Wie bereits angeführt, gab es aber gute Gründe auf diese Form zu verzichten.

⁵⁰ Dafür spräche, dass sechs von acht Befragten aus Warschau und zwei von drei Befragten aus Krakau diese Frage mit „Nein“ beantworteten. Bei anderen ÖI ist die Häufung an „Nein“-Antworten deutlich geringer.

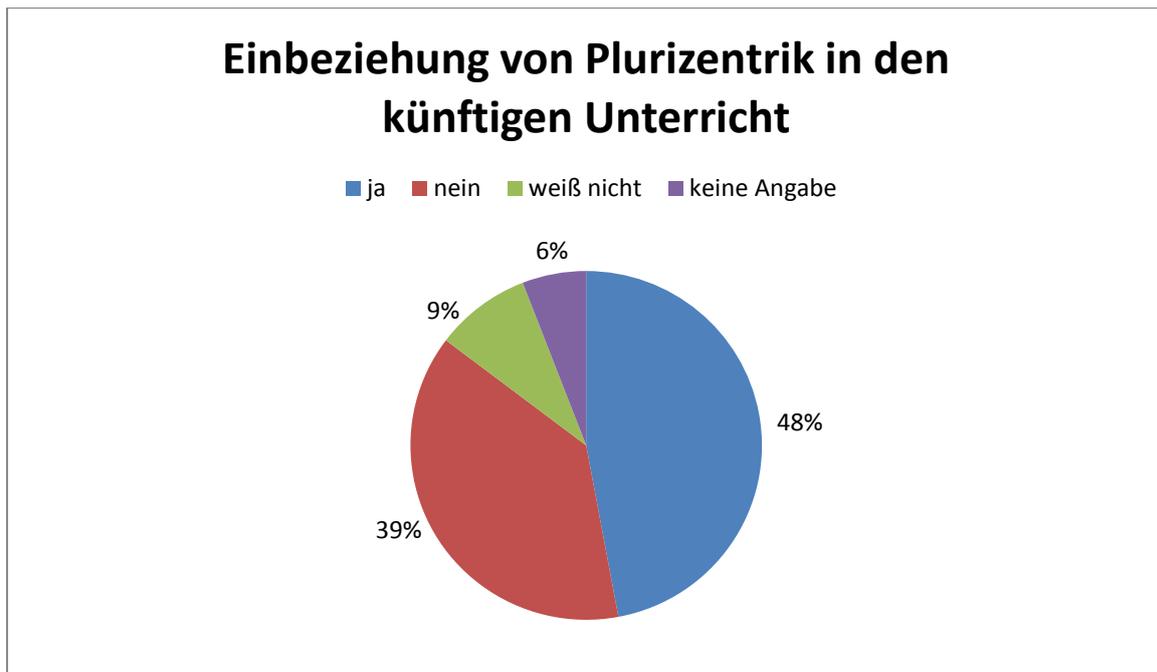


Abbildung 12: „Einbeziehung von Plurizentrik in den künftigen Unterricht“

Frage Nummer 9 im Fragebogen lautete: „Wurden im Zuge Ihrer Ausbildung systematische Unterschiede zwischen österreichischem Deutsch, bundesdeutschem Deutsch bzw. schweizerischem Deutsch thematisiert?“ Die Antworten sind beinahe ident zur vorigen Frage: 16 Mal (48%) wurde „Ja“ angekreuzt; 13 Mal (39%) lautete die Antwort „Nein“. Ebenso gab es zweimal keine Antwort; und zwar auch von den gleichen Personen, die die vorige Frage nicht beantwortet hatten. Auch gab es wieder eine Überschneidung, die sich mit den oben angeführten Gründen erklären lässt. Zwei Personen (gegenüber drei bei der vorigen Frage) wählten die Option „weiß nicht“; eine Person kreuzte keine Antwortmöglichkeit an, sondern schrieb daneben: „schon, aber nicht so genau“. Zwei weitere Personen machten keine Angaben. Trotz der identischen Werte für „Ja“ und „Nein“ ist es aber nicht so, dass die Beantwortung beider Fragen völlig identisch verlaufen wäre. Insgesamt 10 Personen wählten für die Fragen 8 und 9 unterschiedliche Antwortmöglichkeiten.

Thematisierung von Unterschieden der deutschen Varietäten

■ ja ■ nein ■ weiß nicht ■ keine Angabe

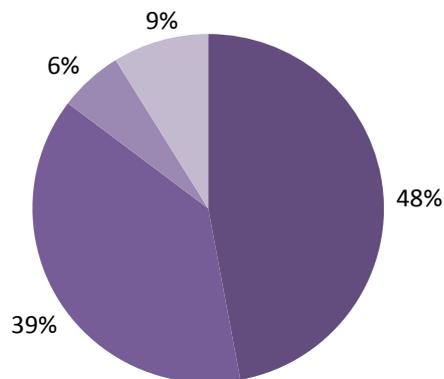


Abbildung 13: „Thematisierung von Unterschieden der deutschen Varietäten“

Aus diesen Fragen ergibt sich also, dass die Ausbildung – hierbei geht es vor allem um die Ausbildung im Germanistikstudium – die Plurizentrik allenfalls stiefmütterlich behandelt oder ihr überhaupt keinen Platz bietet. Es gibt auch keine nennenswerten Unterschiede zwischen den ErstsprachlerInnen des Deutschen und den SprecherInnen anderer Erstsprachen. Insofern sind die Befunde von Ransmayr (2005) nach wie vor aktuell, dass die universitäre Germanistik für Plurizentrik wenig bis gar nichts übrig hat. Die ÖI können dieses Manko noch mit Fortbildungen ausgleichen, sodass ihre MitarbeiterInnen doch über eine höhere Varietätenkompetenz verfügen. Doch nicht jede Institution hat die Möglichkeiten zu solchen Fortbildungen. Unterschiede zwischen den Erstsprachen bezüglich ihrer Kenntnisse über die Plurizentrik lassen sich dabei durchaus feststellen: Während vier von zehn deutschen ErstsprachlerInnen alle drei Fragen mit „Ja“ beantworteten, taten dies sieben von 23 Nicht-ErstsprachlerInnen, was prozentuell 40 zu 30 Prozent ausmacht. Zwei ErstsprachlerInnen beantworteten zwei von drei Fragen mit „Nein“, eine Erstsprachlerin beantwortete zwei Fragen mit „Nein“ und eine mit „Weiß nicht“, eine andere Erstsprachlerin beantwortete die drei Fragen jeweils verschieden, und ein Erstsprachler beantwortete zwei Fragen mit „Ja“ und eine mit „Nein“. Eine Erstsprachlerin beantwortete die erste Frage mit „Ja“ und machte zu den folgenden zwei keine Angaben. Von den Nicht-ErstsprachlerInnen beantwortete eine Person alle zwei Fragen mit „Nein“ und eine Person eine Frage mit „Weiß nicht“ und die anderen mit „Nein“. Vier Personen

beantworteten zwei von drei Fragen mit „Nein“ und zwei Personen beantworteten zwei Fragen mit „Ja“ und eine mit „Nein“. Diese Angaben unterscheiden sich als nur marginal von denen der ErstsprachlerInnen. Die Teilnehmerin, die ihre Antworten differenzierte, stammte aus Polen.

Ransmayrs Forderungen nach einer besseren und tieferen Erforschung des österreichischen Deutsch und nach der Erstellung plurizentrischer Lehrwerke (2005: 379ff.) sind auch bis heute nur teilweise erfüllt, weshalb es wenig verwundert, dass die Situation der Plurizentrik an den Universitäten so ist, wie sie ist.

4.3.2 Thematisierung der Unterschiede im Unterricht

Zur praktischen Unterrichtsgestaltung sollten die UntersuchungsteilnehmerInnen beantworten, ob sie in ihrem Unterricht die Unterschiede zwischen österreichischem, schweizerischem und bundesdeutschem Deutsch thematisieren würden. Die überwiegende Mehrheit, nämlich 28 Personen (85%) beantworteten diese Frage ohne Einschränkungen mit „Ja“. Zwei Personen schränkten die Antwort auf die Unterschiede zwischen österreichischem und bundesdeutschem Deutsch ein und gaben an, das schweizerische Deutsch nicht zu thematisieren. Die generellen Antworten zu anderen Fragen der Untersuchung lassen den Schluss zu, dass dies wohl auch für andere Befragte gelten könnte, doch diese es aber nicht angaben. Eine Person gab an, die Unterschiede „meistens“ zu thematisieren. 2 Personen beantworteten die Frage mit „Nein“, allerdings zeigten die folgenden Fragen, dass auch sie gelegentlich nicht an der Thematisierung von Unterschieden vorbeikommen. Somit ist also davon auszugehen, dass alle Befragten grundsätzlich die Unterschiede innerhalb der Standardvarietäten der deutschen Sprache thematisieren. Dies unterscheidet sich stark von anderen Untersuchungen zu diesem Thema in der Vergangenheit.

Thematisierung von Unterschieden in den Varietäten

■ ja ohne Einschränkungen ■ ja mit Einschränkungen ■ nein

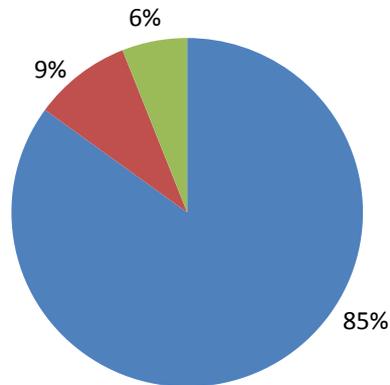


Abbildung 14: „Thematisierung von Unterschieden in den Varietäten“

Die darauffolgende Frage fragt nach dem Ausmaß der Thematisierung dieser Unterschiede. 15 Befragte (45%) gaben an, sie würden die Unterschiede „bei Bedarf“ thematisieren; neun Befragte (27%) beantworteten diese Frage mit „häufig“; eine Person machte noch die Zusatzangabe „fast jede Stunde“. Sechs Personen (18%) gaben an, sie würden die Unterschiede „manchmal“ thematisieren, drei Personen wählten die Option „selten“. Auch die Personen, die die vorige Frage mit „Nein“ beantwortet hatten, wählten bei dieser Frage nicht die Option „nie“, die auch zur Verfügung stand. Stattdessen gaben sie „manchmal“ bzw. „selten“ an. Auch diese Beantwortung der Frage zeugt von einer Sensibilität für das Thema Plurizentrik.

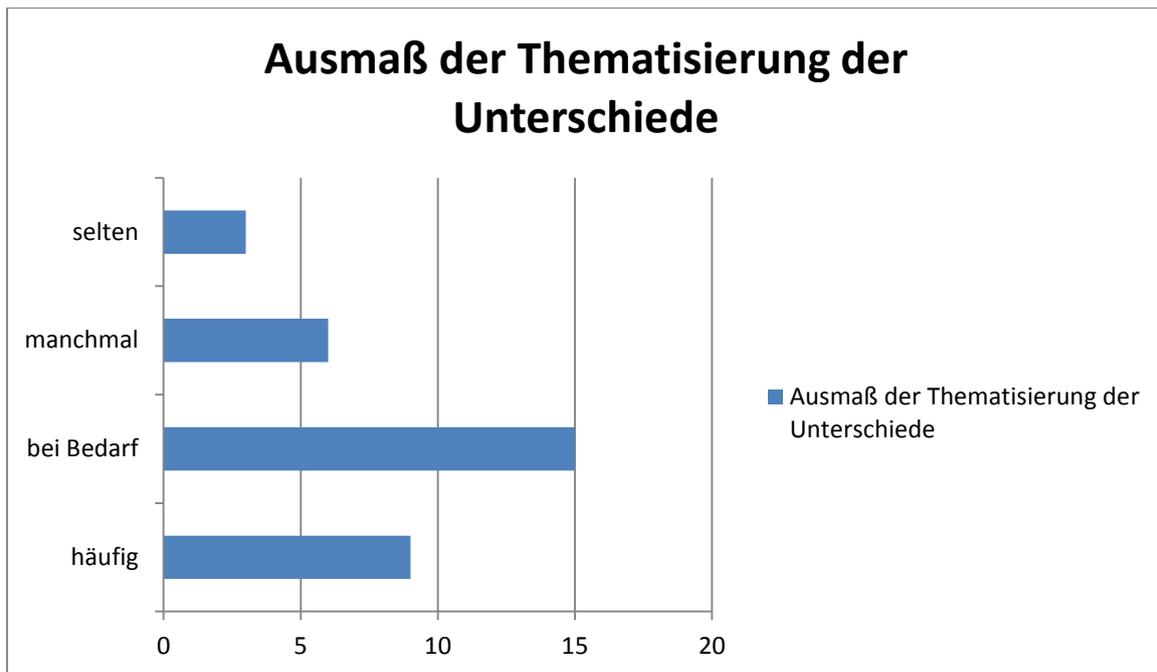


Abbildung 15: „Ausmaß der Thematisierung der Unterschiede“

Zur Veranschaulichung sollten die UntersuchungsteilnehmerInnen noch beispielhafte Situationen nennen, in denen sie die Unterschiede thematisieren. Mehrfachnennungen waren dabei möglich. Am häufigsten mit 17 Mal wurde „Kulinarisches/Nahrungsmittel“ genannt. Eine andere häufige Antwort, insgesamt 10 Nennungen, war „Grüßformeln“. Eine Teilnehmerin (Fragebogen 17) gab zu Protokoll, dass dieses Thema – Begrüßen und Sich-Verabschieden – ja eines der grundlegenden Themen sei und daher schon sehr früh thematisiert würde. Ebenfalls zehnmals wurden „grammatische Themen“ angegeben. Mitunter wurde dies sehr explizit ausgeführt; so wurden als grammatische Kategorien Pluralbildung (Generale – Generäle), trennbar zusammengesetzte Verben (abschließen – absperren; zumachen – zusperren), Präpositionen und Perfekt genannt. Die Kategorie „Wortschatzarbeit“ wurde sechsmal genannt. Als Beispiel nannte eine Teilnehmerin: „In Ö bäckt man Weihnachtskekse, in D Weihnachtsplätzchen“. (Fragebogen 29). Andere Themen bekamen höchstens vier Nennungen. Insgesamt wurden nicht weniger als 22 Themen genannt, was darauf hindeutet, dass die Lehrenden gut Bescheid wissen, in welchen Bereichen es sprachliche Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern gibt. Auch zeigt sich daran, dass in den Kursen an den ÖI sehr viele verschiedene Themen bearbeitet werden, was ein Qualitätsmerkmal für die Institution als solche ist.

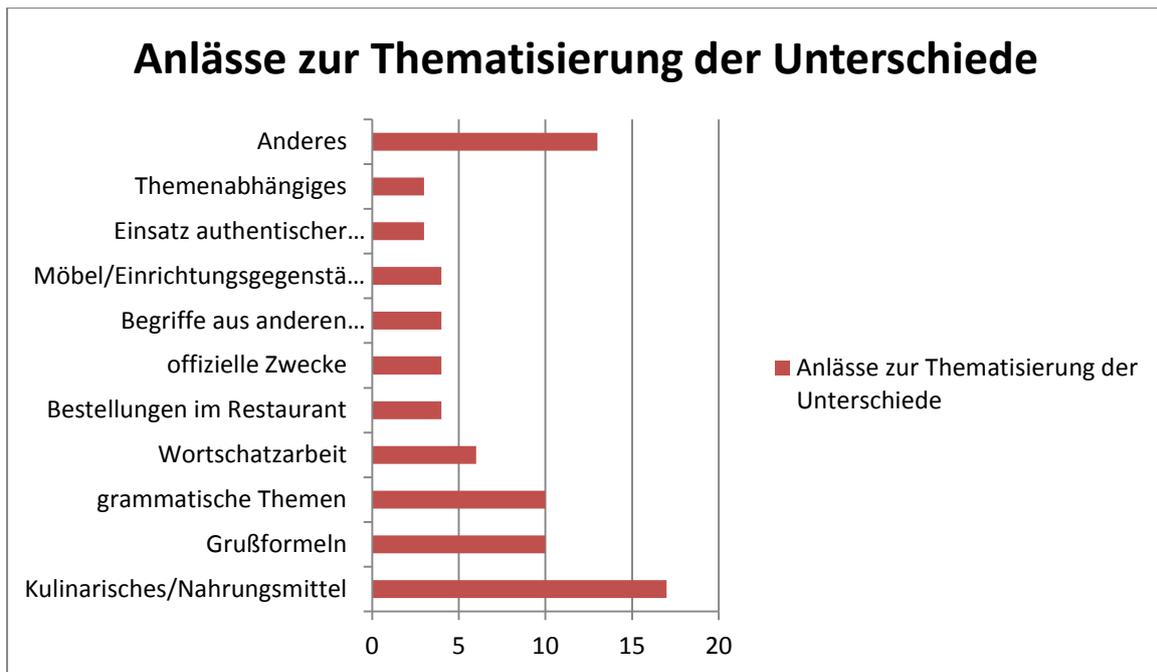


Abbildung 16: „Anlässe zur Thematisierung der Unterschiede“

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass es Defizite in der Ausbildung gibt, was die Plurizentrik angeht. Viele haben darüber gehört, aber wenige haben konkrete Unterrichtsvorschläge vermittelt bekommen. Jedoch thematisieren die Lehrenden im Unterricht die Unterschiede zwischen den Varietäten sehr wohl, die meisten auch regelmäßig und in verschiedenen Situationen. Die Unterschiede nach den Erstsprachen lauten wie folgt: Alle ErstsprachlerInnen gaben an, die Unterschiede zu thematisieren. Zwei ErstsprachlerInnen wählten die Option „manchmal“, drei wählten die Option „häufig“, die übrigen fünf gaben „bei Bedarf“ an. Damit machen die MuttersprachlerInnen je ein Drittel der am häufigsten gewählten Optionen aus. Die Nicht-ErstsprachlerInnen geben demnach viermal „manchmal“, sechsmal „häufig“ und zehnmal „bei Bedarf“ an, darüber hinaus aber noch dreimal „selten“ und zweimal „nein.“ Wenngleich auch die Letztgenannten in Wahrheit doch die Unterschiede thematisieren, so ist es ersichtlich, dass die Vermittlung der Unterschiede den ErstsprachlerInnen wichtiger ist. Besonders gilt dies für die fünf ÖsterreicherInnen: Drei von ihnen thematisieren die Unterschiede häufig, zwei bei Bedarf. Erwartungsgemäß sind die Unterschiede meistens auf Österreich und Deutschland beschränkt, die Schweiz spielt keine größere Rolle.

4.4 Einsatz von Materialien und Nachschlagewerken

Ein sehr wichtiger Faktor, wenn es um Plurizentrik geht, sind die Unterrichtsmaterialien. Heutige DaF-Lehrwerke werden aus vielen Gründen in der Kritik. Einer dieser Gründe ist die Zentriertheit auf Deutschland, sowohl bei den Themen der Lektionen, als auch bei den Hörübungen und dem Wortschatz. Österreich und die Schweiz haben wenig oder gar keinen Platz, der landesspezifische Wortschatz wird meist einfach ignoriert. Mit anderen Worten: Plurizentrik kommt in den allermeisten Lehrwerken nicht vor. Dies wurde auch schon in Kapitel 2.7.5 angeführt. Gleichwohl sind Lehrwerke meist aus dem Unterricht nicht wegzudenken. Wie mit Lehrwerken umgegangen wird, ist auch ein wichtiger Teil dieser Untersuchung. Dabei sind auch authentische Materialien zu berücksichtigen. Durch ihre natürliche Komplexität, ihre vielfältigen Kontextbezüge sowie ihr Erscheinungsbild und die gewählten Themen, für die sie eingesetzt werden (vgl. Knapp/Buttaroni, 1988: 13f. & 36 f.), bringen sie Authentizität in den Unterricht, die in Lehrwerken meist fehlt. Sie sind nicht nur abwechslungsreicher als Texte und Übungen aus dem Lehrwerk, sondern versprechen auch einen besseren Lernerfolg. Auch sind sie nicht zwangsläufig auf Deutschland fixiert. In dieser Untersuchung soll daher auch die Frage nach dem Einsatz und der Herkunft authentischer Materialien mitberücksichtigt werden. Auch die Nachschlagewerke beeinflussen den Unterricht. Bei Ransmayr (2005) wurde festgestellt, dass es so gut wie keine nicht aus Deutschland stammenden Nachschlagewerke an den von ihr untersuchten Universitäten gab. Dieses Faktum verstärkte die Asymmetrie zuungunsten Österreichs noch mehr. Um diese Faktoren miteinzuarbeiten, sollen die Antworten auf die Fragebogen-Fragen 4 bis 6 sowie 18 bis 20 näher beleuchtet werden.

4.4.1 Gebrauch von Lehrwerken im Unterricht

Die Frage Nummer 4 im Fragebogen lautete: „Verwenden Sie im Rahmen Ihres Unterrichtes ein kurstragendes Lehrwerk?“ 28 UntersuchungsteilnehmerInnen (85%) beantworteten diese Frage mit „Ja“, zwei (6%) beantworteten sie mit „Nein“, drei (9%) gaben „teils, teils“ zur Antwort. Eine Person, die „teils, teils“ geantwortet hatte, begründete dies mit der Feststellung: „Auf der Oberstufe gibt es keine Lehrbücher“ (Fragebogen 13), eine Person, die mit „nein“ geantwortet hatte, gab an, dass sie in zwei Konversationskursen unterrichtet (Fragebogen 27). Es wirft ein bezeichnendes Licht auf die vorhandenen Lehrbücher, dass diese als nicht geeignet ersehen werden, um mit ihnen in einem Konversationskurs zu

unterrichten. Gleichwohl zeigt sich auch hier, dass Lehrwerke eine starke Rolle im Unterricht einnehmen.

Die nächste Frage hieß: „Wenn ja, ist das Lehrwerk vorgegeben oder können Sie ein Lehrwerk wählen?“ In genau zwei Drittel aller Fälle, also 22mal, wurde das Lehrwerk vorgegeben. 5 Befragte (15%) kreuzten sowohl „vorgegeben“ als auch „eigene Wahl“ an; mitunter wurde dies noch durch Angaben wie „Wahlmöglichkeit beim Individualunterricht“ (Fragebogen 28) ergänzt. Eine Person kreuzte sowohl „vorgegeben“ als auch „kein Lehrwerk“ an und versah dies mit dem Vermerk „kursabhängig“, eine andere Lehrkraft kreuzte alle drei Möglichkeiten an. Zwei Personen gaben an, das Lehrwerk frei wählen zu können, zwei weitere Lehrkräfte gaben an, kein Lehrwerk zu verwenden. Dabei handelte es sich um die gleichen Personen, die auch bei der vorigen Frage angegeben hatten, kein Lehrwerk zu verwenden. In den meisten Fällen aber müssen die Lehrenden mit einem Lehrwerk arbeiten, das ihnen vorgegeben wurde.

Die nächste Frage lautete: „Wenn Sie in Ihrem Unterricht Lehrwerke verwenden, welche sind es?“ Damit konnten sowohl die aktuell benützten als auch sämtliche in letzter Zeit verwendete Lehrwerke gemeint sein. Dementsprechend fielen dann auch die Antworten aus: Von nur einem Lehrwerk bis zu sechs Lehrwerken waren sämtliche Summen vertreten. Da es viele verschiedene Lehrwerke und sehr viele unterschiedliche Kurse gibt, wurde eine sehr große Palette an Lehrwerken genannt, die zum Einsatz kommen. Abgesehen von allgemeinen Bezeichnungen wie „Hueber Verlag“ (zweimal), „Klett, Langenscheidt“ (je einmal) erhielt „Ja genau!“ mit 13 Nennungen die höchste Anzahl. Elfmal wurde „Menschen“ genannt, zehnmal wurde „Schritte“ bzw. „Schritte international“ angegeben, neunmal „Sicher!“. Ebenfalls häufig in Verwendung sind die Lehrwerke „Ziel“ (achtmal) sowie „em“ und „Aspekte“ (je siebenmal). „Ideen“ und „Tangram/Tangram aktuell“ wurden je fünfmal genannt, „Mittelpunkt“ zweimal, alle anderen noch genannten Lehrwerke („Finale“, „Lagune“, „Kompass“, „Planetino“, „Deutsch.com“, „Themen aktuell“, „Sprechen Schreiben Mitreden“) wurden je einmal genannt.

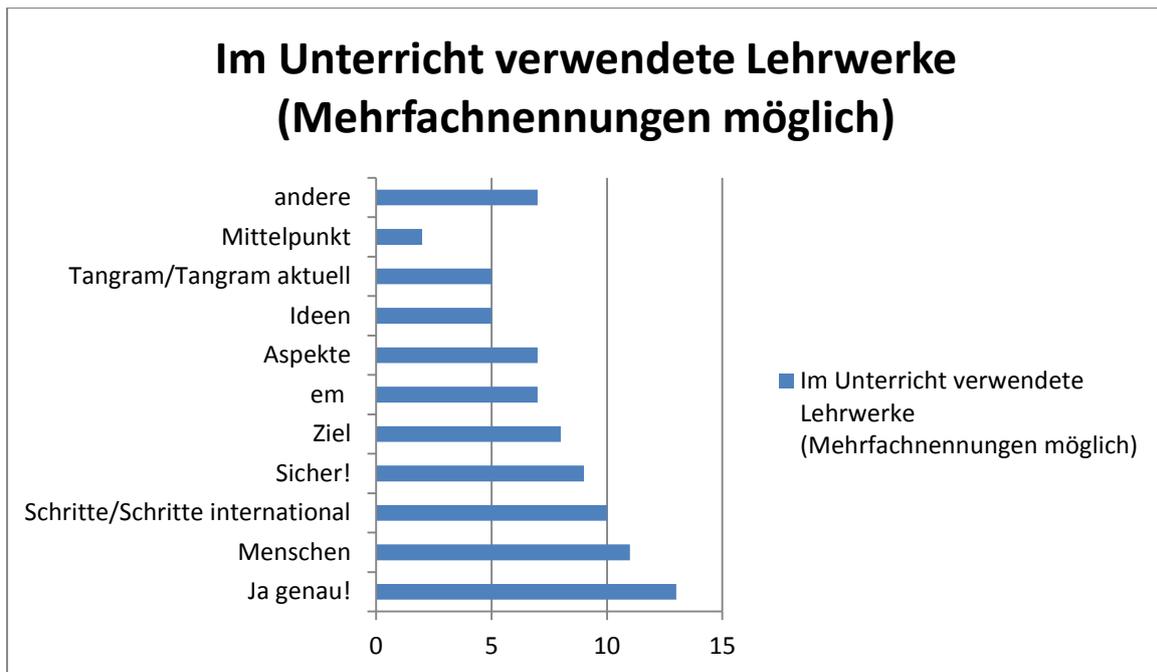


Abbildung 17: „Im Unterricht verwendete Lehrwerke“

Für die allermeisten dieser Lehrwerke gilt, dass es sich „um deutschlandzentrierte Lehrwerke“ teils mit „Zusatzmaterial für den Unterricht in Österreich, z.B. Tangram Österreich-Materialien“ (vgl. El-Hariri, 2009: 77) handelt. Die Ausnahme bildet dabei das am häufigsten genannte Lehrwerk „Ja genau!“ Dieses hat explizit den Anspruch, für Plurizentrik zu sensibilisieren. Es werden die bundesdeutschen Varianten zuerst genannt, österreichische und schweizerische Varianten werden mittels Fußnote angeführt. So wird in einer Lektion das Wort „Kissen“ erwähnt, in einer Fußnote ist die Anmerkung „Polster (A)“ zu finden. Ähnliche Vokabelbeispiele gibt es in größerer Anzahl. In der Einführung zum Perfekt wird auf die Perfektbildung von sitzen, stehen und liegen mit „sein“ für Süddeutschland, Österreich und die Schweiz hingewiesen, auch wenn in den Lehrbuchtexten „haben“ steht. Mit der Verwendung dieses Lehrwerkes zeigen die ÖI und ihre Lehrkräfte ein weiteres Mal, dass ihnen die Plurizentrik am Herzen liegt. Dass die sonstigen verwendeten Lehrwerke die Plurizentrik nicht näher thematisieren, gehört in einen anderen Zusammenhang und ist daher kein Thema dieser Arbeit.

4.4.2 Verwendung authentischer Materialien im Unterricht

Zur Frage nach den authentischen Materialien wurden schriftliche Texte, Audiomaterialien und Videomaterialien als Kategorien genannt. Weiters wurde noch die Option „andere“ mit einem Textfeld sowie die Option „keine“ vorgegeben. 22 Personen, also zwei Drittel der

Befragten, kreuzten die drei vorgegebenen Kategorien an, ohne andere Materialien zu nennen. Ansonsten wurde die Frage noch elfmal jeweils unterschiedlich beantwortet: Entweder wurde nur eine oder zwei der genannten Optionen angegeben, oder es wurde die Option „andere“ angekreuzt und die verschiedensten Möglichkeiten genannt: Internet, Karikaturen, Zeitschriften, Comics, Filme, DVDs, Bilder, sowie als konkrete Angaben die ÖI-eigenen Organe „Österreich-Portal“ und „Österreich-Spiegel“. Niemand gab an, keine authentischen Materialien zu verwenden. Die Herkunft der authentischen Materialien sieht wie folgt aus: 23mal (70%) wurden Deutschland und Österreich als Herkunftsländer genannt, dreimal (9%) wurde zusätzlich auch die Schweiz angegeben, davon einmal mit dem Vermerk „ab und zu“. Drei Personen (9%) gaben an, authentische Materialien ausschließlich aus Österreich zu verwenden, zwei Personen (6%) nannten Deutschland als alleinige Quelle ihrer authentischen Materialien. Zweimal (6%) wurden noch zusätzliche Quellen genannt: Eine Teilnehmerin nannte das Internet und den „Österreich-Spiegel“ als Quellen, ein Teilnehmer gab an, mit deutschsprachigen Zeitungen aus Ungarn zu arbeiten. Es zeigt sich, dass österreichische authentische Materialien sehr stark präsent sind und auch die Schweiz zumindest in Einzelfällen als Quelle für Materialien dient. So ist eine hohe Ausgewogenheit zwischen Deutschland und Österreich bezüglich der Herkunft authentischer Materialien festzustellen.

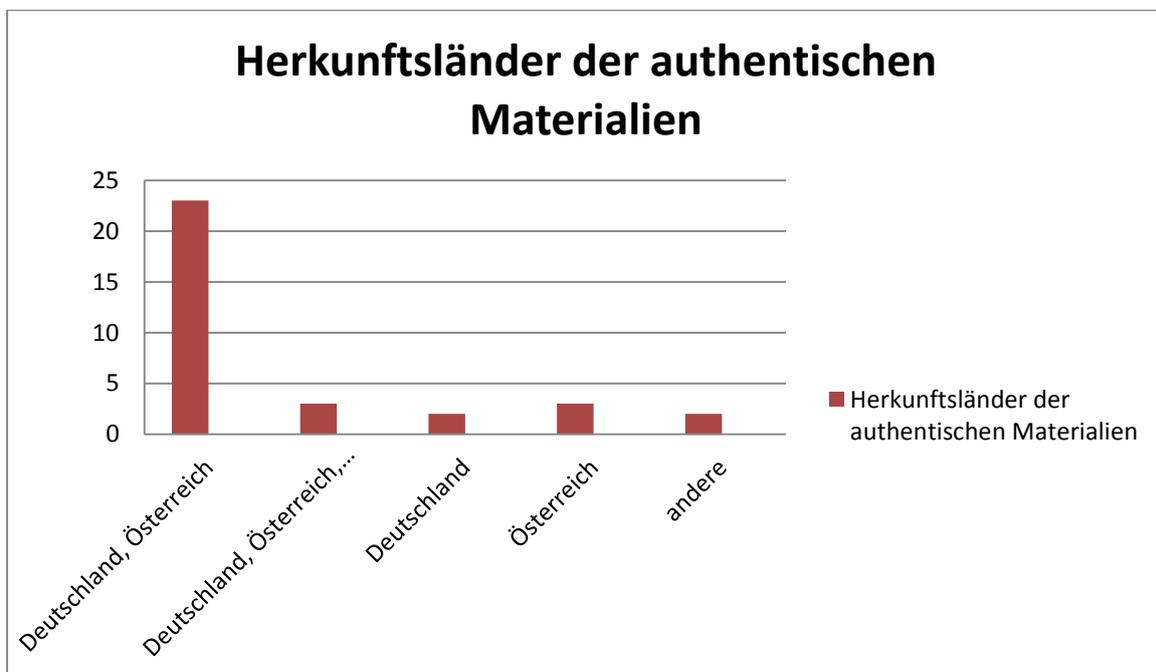


Abbildung 18: „Herkunftsländer der authentischen Materialien“

4.4.3 Verfügbarkeit von Nachschlagewerken

Wie schon oben angeführt, sind Nachschlagewerke für Lehrende sehr wichtig, um Fragestellungen von Lernenden und eigene Fragen zu klären und damit Sicherheit für den Unterricht zu gewinnen. Da Deutschland als größtes deutschsprachiges Land die meisten Ressourcen hat, werden dort die meisten Nachschlagewerke publiziert. Daher sollte die Untersuchung auch klären, welche Nachschlagewerke aus welcher Herkunft die Lehrenden an den ÖI verwenden. Die Ergebnisse zeigen: 30mal wurden verschiedene Duden-Bände als vorhandene Nachschlagewerke angegeben, 22mal Wahrig Deutsches Wörterbuch, 25mal Langenscheidt Deutsch als Fremdsprache, 16mal das Variantenwörterbuch des Deutschen, 29mal das Österreichische Wörterbuch, achtmal „Wie sagt man in Österreich?“ (Österreich-Duden) von Jakob Ebner, und einmal das schweizerische Pendant „Wie sagt man in der Schweiz?“ von Kurt Meyer. Darüber hinaus wurden noch 14 weitere Quellen angegeben. Auch österreichische Nachschlagewerke sind darunter, z.B. „Sprechen Sie Österreichisch?“ mit zwei Nennungen oder „Österreichisches Deutsch“⁵¹ mit einer Nennung. Ebenso wird allgemein „Internet“ als Nachschlagewerk genannt sowie konkreter Wikilogia und die Webseite <http://wortschatz.uni-leipzig.de> angeführt. Eine weitere namhafte Quelle ist das Pons-Wörterbuch. Die sonstigen Angaben sind teils sehr allgemein gehalten und werden nicht gesondert aufgeführt.

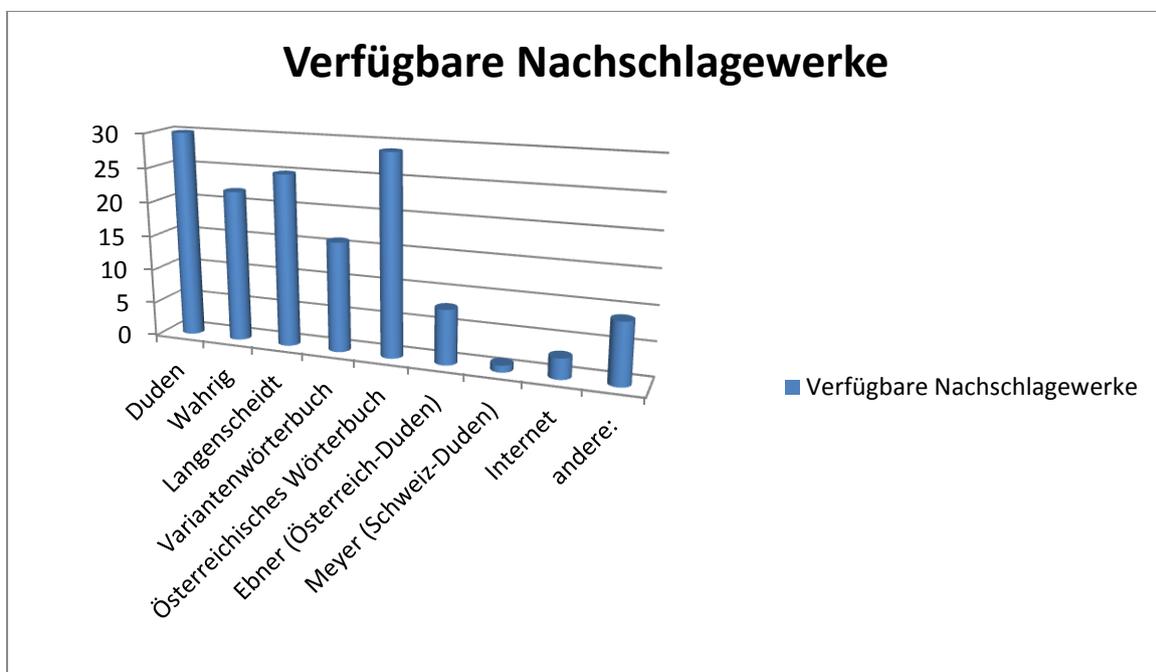


Abbildung 19: „Verfügbare Nachschlagewerke“

⁵¹ Es geht nicht klar hervor, ob damit das Buch von Robert Sedlaczek „Das österreichische Deutsch“ (2004) oder das Buch von Rudolf Muhr „Österreichisches Sprachdiplom Deutsch“ (2000) gemeint ist.

Hierbei ist zu erkennen, dass die ÖI tatsächlich nicht monozentrisch auf Deutschland fokussiert sind, sondern dass das österreichische Deutsch als Standard ernstgenommen wird. Das Österreichische Wörterbuch wird als zweithäufigste Quelle genannt, gleich hinter dem Duden und noch vor Wahrig und Langenscheidt. Es ist also in den ÖI völlig selbstverständlich, ein Österreichisches Wörterbuch zu besitzen. Auch der Österreich-Duden von Ebner ist zumindest fallweise vertreten. Erstaunlich ist aber, dass das Variantenwörterbuch verhältnismäßig selten vorhanden ist: Nur knapp die Hälfte (48%) aller Befragten nennt das Variantenwörterbuch als vorhandenes Nachschlagewerk. Offenbar liegt das Interesse mehr darauf, den österreichischen und den bundesdeutschen Standard zu kennen, Vergleiche zwischen den Standards scheinen aber von geringerem Interesse zu sein. Wie das folgende Kapitel zeigen wird und das Kap.4.2 gezeigt hat, gibt es auch bei den ÖI bis zu einem gewissen Grad Probleme, Teutonismen und gemeindeutsche Ausdrücke auseinanderzuhalten. Hier würde ein verstärkter Einsatz des Variantenwörterbuches für eine größere Sensibilität in diesem Bereich sorgen. Ebenso zeigt sich ein weiteres Mal, dass die Schweiz für die ÖI nicht relevant ist, da der Schweiz-Duden „Wie sagt man in der Schweiz?“ nur ein einziges Mal als Nachschlagewerk genannt wird.⁵²

4.5 Assoziationen zu den deutschsprachigen Ländern und zum österreichischen Deutsch

Um zu überprüfen, wie sehr das Bild des Landes und seiner Menschen mit dem Image der jeweiligen nationalen Varietät verbunden ist, wurden die UntersuchungsteilnehmerInnen nach ihren Assoziationen zu den DACH-Ländern gefragt. Da diese Untersuchung einen Fokus auf Österreich hat, gab es darüber hinaus eine Frage, in denen die Befragten um eine spontanen Einschätzung des gesprochenen österreichischen Deutsch gebeten wurden, sowie zwei Texte mit abwechselnd österreichischen und bundesdeutschen Varianten, in denen die Befragten angeben sollten, welche Varianten sie bevorzugen würden. Außerdem wurden sie gefragt, welche Varietät ihnen zufolge am ÖI unterrichtet werden sollte.

⁵² Da diese Person als einzige von mehreren Befragten ihres Instituts diese Quelle nennt, liegt die Annahme nahe, dass die Quelle nicht im Institut vorliegt, sondern im Privatbesitz ist.

4.5.1 Assoziationen zu den DACH-Ländern

Da sehr viele verschiedene Assoziationen genannt wurden, mussten verschiedene Kategorien gebildet werden. Im Falle von Österreich wurden die Namen aller Personen aus Kultur und Literatur wie Bernhard, Jelinek, Musil und Jandl als „KünstlerInnen“ in einer Kategorie zusammengefasst. Diese wurden gleich zehnmal genannt. Ähnliches gilt für Begriffe aus dem kulinarischen Bereich wie Mehlspeisen, Maroni, Süßigkeiten, die unter dem Begriff „Essen“ zusammengefasst wurden. Diese Begriffe kamen insgesamt achtmal vor. Gleich 15mal wurden Begriffe wie „Museen“, „Sängerknaben“, „Fiaker“ genannt, die unter dem Begriff „Kultur“ subsummiert wurden. Extra aufgeführt wird „Mozart“, da dieser Name gleich fünfmal genannt wurde. Zehnmal wurden Begriffe erwähnt, die unter der Kategorie „Trinken“ gereiht wurden. Gleich sechsmal dabei wurden „Kaffee“ bzw. „Kaffeehäuser“ genannt. Mit achtmal ziemlich häufig wurden Skifahren und vereinzelt auch andere Wintersportarten genannt; diese wurden unter die Kategorie „Skifahren/Wintersport“ subsummiert. Damit verwandt ist die viermal genannte Kategorie „schöne Landschaft“. Fünfmal wurden die Eigenschaften „langsam“ bzw. „Gemütlichkeit“ genannt, diese wurden in einer Kategorie zusammengefasst. Ebenfalls fünfmal nannten die Befragten die positiven Charaktereigenschaften „nett/freundlich“, zusammen gezählt dreimal die ebenfalls positiven Attribute „Seriosität/Kompetenz/Zielstrebigkeit“. Acht Nennungen betrafen die Stadt Wien, davon wurde zweimal der Wiener Prater genannt. Dreimal wurden andere Bundesländer erwähnt, nämlich Salzburg, Tirol und Klagenfurt. Auch die Sprache ist ein Merkmal, mit dem Österreich identifiziert wird: Viermal wurde „Akzent“ bzw. „Dialekt“ genannt. Zweimal stellten die Befragten einen Bezug zum Heimat-/Arbeitsland her: „sehr ähnlich mit den Slowenen“, sowie: „viele Serben studieren und haben in Wien studiert“ wurden je einmal genannt und in eine Kategorie zusammengefasst. Je zweimal wurden die Begriffe „Freunde/Familie/Heimat“. Dreimal gaben die Befragten als Eigenschaft „salopp/nicht immer korrekt“ an, wobei das nicht immer negativ verstanden werden musste. So gab eine dieser Befragten als Ergänzung an, dass es in Österreich spontaner zugehe als in Deutschland. Achtmal wurden ausdrücklich negative Eigenschaften genannt; dazu gehörten „Zynismus“, „Grantigkeit“, „Ausländerfeindlichkeit“ und „Geiz“. Dreimal wurde auf die Monarchie Bezug genommen, zweimal standen „Ferien/Urlaub“ bzw. „schöne Hotels“ in der Liste der Assoziationen. Dreimal wurde „Einkaufen“ erwähnt und dabei in zwei Beispielen noch mit „Billa“ bzw. „Frey Wille“ differenziert. Sieben Bezeichnungen fielen in die Kategorie „anderes“.

Darunter waren die Bezeichnungen „feiern mit Stil“, „keine Fahrkarte für Kinder unter 15 (in der Slowakei bezahlt man schon ab 6)“, „Titel (Mag.)“ und „Arbeit“.

Für Assoziationen zu Deutschland wurden ebenfalls Kategorien gebildet: Je achtmal wurden die Attribute genannt, die in die Kategorien „zuverlässig/korrekt“ bzw. „ordentlich/durchorganisiert“ eingeordnet wurden. Siebenmal nannten die Befragten Assoziationen die in die Kategorie „Bayern“ gefasst wurden. Darin waren Assoziationen wie „Brezel“ oder „Oktoberfest“ genannt. „Bier“ wurde aufgrund der häufigen Nennung (sechsmal) extra genannt. Ebenfalls sechsmal wurde „Literatur“ konkreter Namen wie Brecht, Goethe, Grass oder Kehlmann genannt. Mit siebenmal wiederum waren Assoziationen aus dem Bereich „Musik“ vertreten. Dreimal wurden die Faktoren „Wirtschaft“ bzw. „Geld“ genannt, fünfmal benannte man die Politik, teils auch namentlich mit Merkel oder Kohl. Zweimal wurde auf den Rhein hingewiesen, einmal dabei mit dem Zusatz „Rheinromantik“. Viermal kam die Nennung auf Berlin, wobei darin auch Assoziationen zum Berliner Dialekt als auch zur Berliner Mauer enthalten sind. Verwandt damit ist das zweimal genannte Topos „Wiedervereinigung“, welches einmal um die Thematik „Ossis und Wessis“ ergänzt wurde. Je viermal wurden „pünktlich“ sowie „fleißig/arbeitsam“ als typische Assoziationen genannt. Zusammen fünfmal wurden die Assoziationen „Offenheit/Freundlichkeit/Vielfältigkeit“ erwähnt; viermal kam die Nennung auf Autos, zweimal auf die Autobahn, ebenfalls zweimal auf Bäckereien bzw. Brot sowie auf die Kunst. Darüber hinaus wurden je zweimal „Fahrrad“ sowie „gemütlich“ (einmal davon mit der Einschränkung „Süden“) sowie „Bildung“ (einmal „Bildungsbürgertum“, einmal „Kindheit und Ausbildung in Deutschland“) aufgezählt. Viermal war Sprache eine wichtige Assoziation, darunter fielen Bezeichnungen wie „plurizentrisch“, „Standard“ und „Dialekt“. Zweimal wurde „gut erzogen“ bzw. „höflich“ als Attribute genannt; drei TeilnehmerInnen assoziierten Deutschland mit „Wurst“. Fünfmal wurde Deutschland mit eher negativen Charaktereigenschaften verbunden, diese waren „verschlossen“, „zackig (Anmerkung: „im Norden“), „schlechter Humor (Anmerkung: Wortwitze!)“, „Stress“ und „viele Raucher“. Viermal gab es, zusätzlich zu den genannten, ausdrücklich positive Charaktereigenschaften. Dabei handelte es sich um „Umweltschutz“, „Tierliebe“, „Kompetenz“ und um das Adjektiv „diskussionsfreudig“. Fünf Bezeichnungen fielen in die Kategorie „anderes“. Diese lauteten: „Fußball“, „Schwarzwald“, „Bürokratie“,

„Käsespätzle“, und „Nachbar“. Die letztere Bezeichnung kam erwartungsgemäß von einer Österreicherin.

Für die Schweiz wurden deutlich weniger Assoziationen genannt, weshalb es auch weniger Kategorien gibt. Dafür ist eine ganz besonders stark vertreten: Gleich 15mal wurden „Alpen/Natur“ genannt. Je sechsmal kamen „Banken“ und „Käse“ je fünfmal „Uhren“ und „Schokolade“. Neunmal wurden die Adjektive „teuer/reich/geizig“ genannt, siebenmal Assoziationen, die unter „penibel/Ordnung“ zusammengefasst wurden. Je dreimal wurden „Mehrsprachigkeit“ sowie positive Charaktereigenschaften wie „höflich“, „angenehm“ und „lustig“ genannt. Fünfmal wiederum kamen Assoziationen zum Thema „Literatur“; genannt wurden Frisch, Dürrenmatt und Widmer. Zweimal wandte sich der Fokus auf Konzerne, mit Namen wurden Nestle und Migros erwähnt. Zweimal wurde „Geld“ bzw. der „Schweizer Franken“ genannt, ebenfalls zweimal das „Schweizer Taschenmesser“ bzw. die es produzierende Firma Victorinox. Fünfmal wurde „Schweizerdeutsch“ genannt, teilweise mit den eher negativ geprägten Assoziationen „schwer verständlich“ Einmal wurde explizit auf die harte Aussprache von „r“ verwiesen. Zweimal kam die Nennung auf Wilhelm Tell. Fünfmal wurden eindeutig negative Charaktereigenschaften wie „Verschlossenheit“, „Abschottungspolitik“, „leicht xenophob“, „traditionell“ und „Konservatismus“ genannt. Zweimal wurde die Demokratie erwähnt, einmal davon mit dem Zusatz „direkt“. Zweimal wurden Kantone bzw. die Stadt Luzern erwähnt, ebenfalls zweimal Tiere; genauer gesagt Kühe bzw. die Berner Bären. Sechs Nennungen wurden unter „anderes“ subsummiert. Dabei handelte es sich um „Insel“ (metaphorisch gesehen), „Ovomaltine“, „Ski fahren“, „Vereinskultur“, „sehr kleine Wohnungen“ und „Bauernhöfe“.

Interessant ist dabei, dass die Wertungen durchaus unterschiedlich ausfallen. So steht bei der Schweiz die Assoziation „Alpen/Natur“ sehr stark im Vordergrund, während sie bei Österreich deutlich seltener genannt wird. Dafür wird bei Österreich häufig „Skifahren/Wintersport“ genannt, was bei der Schweiz kaum vorkommt. Dass Bier nur Deutschland, nicht aber Österreich zugeschlagen wird, überrascht ebenfalls. Außerdem kommen bei Österreich die typischen Faktoren Kultur, KünstlerInnen sowie Essen und Trinken sehr stark zum Tragen. Ebenfalls als typisch dürfen die häufigen Nennungen von „teuer/reich“ sowie Banken und Käse für die Schweiz sowie für Deutschland die Zuschreibungen „zuverlässig/korrekt“ bzw. „ordentlich/durchorganisiert“ gelten. Diese

Wahrnehmungen sind also auch bei den MitarbeiterInnen der ÖI stark präsent. Bei den negativen Eigenschaften bekam Österreich die meisten Nennungen, wobei sich diese allerdings anteilig kaum von denen der Schweiz bzw. Deutschlands unterscheiden. Allerdings sind die österreichischen Nennungen direkter auf den Charakter der Menschen bezogen als für Deutschland und die Schweiz.

Bei diesen Fragen verweigerten zwei TeilnehmerInnen komplett und eine zum großen Teil die Antwort. Sie gaben an, keine Klischees bedienen zu wollen und deshalb nicht zu antworten. Eine kritische Anmerkung kam von einem Teilnehmer, der feststellte: „Eigentlich ist Deutschland zu groß und zu vielfältig.“ (Fragebogen 28). Ebenfalls vorsichtig kritisch äußerte sich eine andere, generell sehr auskunftsfreudige Teilnehmerin: „Bei Frage 21-23 verstehe ich nicht ganz, wie sie zum Rest der Fragen passen.“ Erneut zeugen diese Antworten von einer hohen Sensibilität für das Thema „Sprache“ und „Klischees/Bilder von Ländern.“ Der Sinn der Frage war natürlich nicht, alle Klischees noch einmal abzuklopfen und dadurch noch einmal zu verfestigen. Die Bilder von den Ländern sollten so neutral wie möglich präsentiert und verglichen werden, ob und wie sehr sie die Wahrnehmung der jeweiligen Varietät beeinflussen. Außerdem sind Klischees an sich nichts Verwerfliches. Sie können ja auch dazu dienen, dass man sie durch die Beschäftigung mit ihnen aufbricht.

4.5.2 Assoziationen zum gesprochenen österreichischen Deutsch

Zur Bewertung des gesprochenen österreichischen Deutsch wurden neun verschiedene Adjektivpaare nach dem Muster von Ransmayr (2005: 171ff.) aufgestellt. Die Frage lautete: „Wie würden Sie spontan das gesprochene (dieses Wort war schon im Original unterstrichen, Anm.) österreichische Deutsch beurteilen?“ Die Adjektivpaare sollten auf einer Skala von 1 bis 6 bewertet werden. Aufgrund der geringen Zahl an TeilnehmerInnen wurde nicht nach Herkunft der Befragten differenziert.

Das erste Adjektivpaar „unsympathisch – sympathisch“ zeigte deutliche Tendenzen in Richtung Sympathie: 29 Befragte, also fast 88%, bewegten sich in den Kategorien 4 bis 6. Die Kategorie 3 wurde zweimal genannt, zweimal gab es keine Antwort. Ähnliche Antworten gab es auch bei Ransmayr (2005: 174). Für das zweite Adjektivpaar „hart – weich“ zeigten sich stärker ausgeglichene Antworten. Die Zahlen 3, 4 und 5 wurden insgesamt 25 Mal, also zu drei Vierteln, angekreuzt, 6 und 2 mit vier- bzw. fünfmal

ebenfalls fast gleich oft. Eine Person gab keine Antwort, außerdem gab es zwei Überschneidungen: Eine Person kreuzte 2 und 5 an, eine andere wählte 3-4.

Das nächste Adjektivpaar „plump – elegant“ zeigte noch stärkere Tendenzen zur Mitte: Die mittleren Kategorien 3 und 4 wurden zehn- bzw. elfmal angekreuzt, also von fast zwei Drittel der Befragten. Die anderen angekreuzten Werte waren ebenfalls ausgeglichen. Zwei Personen machten keine Angabe, eine Person schränkte ihr Kreuz bei Kategorie 2 mit der Bemerkung ein, dass diese Wertung ihrer Meinung nach nur für den Kärntner Dialekt zuträfe.

Bei der Bewertung des Adjektivpaars „fehlerhaft – korrekt“ gingen die Bewertungen wieder etwas mehr in die rechte Hälfte: Die Kategorien 4 und 5 bekamen je acht Wertungen, fünf bzw. sechs Wertungen gab es für die Kategorie 6 bzw. 3. Zweimal wurde „2“ angekreuzt, viermal gab es keine Angabe. Eine Teilnehmerin aus Österreich nannte „die Mitteln“ als Beispiel für fehlerhaftes österreichisches Deutsch. Hierbei gab es also Hemmungen, das österreichische Deutsch als nicht korrekt zu benennen, auch wenn dies die Hypothese von Clyne (1992), dass die Varietät der A-Nation, also Österreich, als weniger korrekt angesehen wird, zu widerlegen scheint. Allerdings gab es gerade hier eine hohe Zahl (12%) von *item non-responsense*. Zusammengezählt mit den 24%, die Kategorie 3 und 2 angekreuzt hatten, spricht dies doch für die Annahme, dass das österreichische Deutsch in den Köpfen der Befragten kein so hohes Prestige hat, diese das aber nicht zugeben wollten.

Ähnliches gilt für das folgende Adjektivpaar „schlampig – exakt“: Die Werte 3, 4 und 5 wurden insgesamt 20mal angekreuzt, die Werte 6 und 2 zusammengezählt neunmal, viermal gab es keine Antwort. Eine Anmerkung gab es neben einem Kreuz bei Kategorie 3, dass die Sprechweise sprecherabhängig sei. Auch hier scheint es also Unklarheiten hinsichtlich der Einordnung zu geben. Nicht zuletzt spricht die im Vergleich zur vorigen Frage gleich hohe Zahl an Nicht-Antworten – es waren sogar jeweils die gleichen Personen – dafür.

In der Bewertung des Adjektivpaars „unhöflich – höflich“ sind die Wertungen wieder eindeutig: 23 Befragte, also mehr als zwei Drittel kreuzten die Werte 4, 5 und 6 an. Je fünf Befragte (30%) kreuzten „3“ an oder gaben keine Antwort. Neben einer sehr kritischen Anmerkung (s.u.) gab eine Teilnehmerin, die „4“ angekreuzt hatte, an, dass sie Wienerisch für unhöflich halte. An sich aber scheint „höflich“ keine Kategorie zur Wahrnehmung von Sprache zu sein, wie es auch bei Ransmayr (2005: 172) zum Ausdruck kam. Die hohe Anzahl an Nicht-Antworten scheint dies auch zu bestätigen.

Das Adjektivpaar „antiquiert – zeitgemäß“ wird gemischt bewertet: Die Kategorien 3 und 5 werden je achtmal, also von fast der Hälfte der TeilnehmerInnen, bewertet, die übrigen Bewertungen verteilen sich relativ gleichmäßig auf die Werte 6, 4 und 2, dazu gab es wieder fünfmal keine Antwort. Auch hier gab es eine Anmerkung einer Teilnehmerin, die die Sprache österreichischer Beamter für antiquiert hält. Deshalb kreuzte sie auch bei „2“ an. Sehr interessant sind die Ergebnisse für das Adjektivpaar „dialektal – hochsprachlich“: Knapp die Hälfte der Befragten (15 Personen) kreuzten die mittleren Kategorien 3 und 4 an; aber fast gleich oft wurden die Kategorien 1 und 2 angekreuzt, nämlich 14mal! Die Zahlen 5 und 6 wurden nur viermal angekreuzt; dazu gab es einmal keine Antwort und eine Überschneidung, weil eine Person 2-3 ankreuzte und anmerkte: „Auch in Deutschland gibt es die unterschiedlichsten Klangweisen!“ Auch das entspricht den Erfahrungen von Ransmayr und anderen Untersuchungen (2005: 177). Es ist verwunderlich, warum diese Einschätzung für den Einsatz im Unterricht nicht hinderlich zu sein scheint. Es wäre möglich, dass der Einsatz des österreichischen Deutsch im Unterricht vor allem auf den schriftlichen Bereich wie Zeitungen und Zeitschriften beschränkt ist (vgl. dazu Kapitel 4.4.) und die dialektale Einschätzung nur ganz wörtlich für das gesprochene Deutsch gilt.

Ganz klare Ergebnisse gab es dafür bei der Bewertung des letzten Adjektivpaars „unmelodisch-melodisch“: Über drei Viertel, genauer gesagt 26 Befragte, kreuzten die Kategorien 4 bis 6 an. Die Kategorien 3 und 2 wurden insgesamt fünfmal angekreuzt, zweimal gab es keine Antwort. Auch hier decken sich die Ergebnisse mit Ransmayrs Erfahrungen (ebd.).

Es gibt also in einigen Punkten die erwartbaren Antworten. Generell wurden dem österreichischen Deutsch positive Attribute attestiert, v.a. wurde es als sympathisch und melodisch angesehen. Allerdings gaben auch viele befragte Personen an, das österreichische Deutsch für dialektal zu halten. Generell gab es häufig keine Antworten, was entweder heißen könnte, dass die Befragten eine Antwort gewusst hätten und diese nicht für opportun hielten; oder aber, dass sie mit den Fragen nichts anfangen konnten und deshalb nicht antworteten. Zumindest einige Anmerkungen (s.u.) deuten in die zweite Richtung.

Auch bei dieser Frage wurden also mehrere Antworten verweigert, sodass viele TeilnehmerInnen an der Untersuchung die Fragebögen nur zum Teil ausgefüllt haben. Eine Teilnehmerin gab bei der Kategorie „höflich – unhöflich“ an: „Ich verstehe das nicht. Für

mich kann die Sprache nicht höflich oder unhöflich sein, sondern nur der Sprachgebrauch.“ (Fragebogen 13) Zwei Teilnehmerinnen, die direkt an ihrem Institut besucht wurden, füllten die Fragebögen an dieser Stelle ebenfalls nur zum Teil aus und gaben am Ende der Umfrage mündlich an, dass sie mit der Formulierung dieser Fragen unglücklich gewesen seien. Schriftlich las sich das so: „Die Fragen sind zum Teil ein bisschen zu steil.“ (Fragebogen 11) bzw. „Manche Fragen könnten klarer ausgedrückt werden.“ Ein Fragebogen blieb an dieser Stelle ohne Angaben von Gründen sogar gänzlich leer. Wie auch Ransmayr feststellte (2005: 171), bestehen Wertungen gegenüber Sprachen und ihren SprecherInnen und können daher nicht ignoriert werden. Nur wollen viele das nicht zugeben. Immerhin, so zeigte diese Frage, hatten viele Befragte in dieser Untersuchung offenkundig damit kein größeres Problem und manche gingen sogar sehr offen mit ihren Ansichten um. Ob die Formulierung wirklich immer optimal war, ist ja durchaus zweifelhaft, wie auch schon an anderer Stelle angemerkt wurde.

4.5.3 Gewünschte Varietät für den Unterricht am ÖI

Die UntersuchungsteilnehmerInnen sollten auch angeben, welche Varietät am ÖI gelehrt werden sollte. 13 Personen (39%) gaben an, es solle ein Querschnitt durch alle drei Varianten gelehrt werden; acht Personen (24%) wollten sowohl das in Deutschland als auch das in Österreich gesprochene Deutsch unterrichten. Zwei Befragte (6%) kreuzten sowohl „Querschnitt durch alle drei“ als auch „Deutsch, das in Deutschland gesprochen wird“ und „Deutsch, das in Österreich gesprochen wird“ an. Damit zeigten zwei Drittel an, dass ihnen der monozentrische Gedanke fern liegt. Dreimal (9%) wurde das bundesdeutsche Deutsch als gewünschte Varietät für die ÖI genannt, einmal das österreichische Deutsch. Ebenfalls einmal wurde die Option „egal“ angekreuzt, sowie die Optionen „Querschnitt durch alle drei + Deutsch, das in Österreich gesprochen wird“ gewählt. Eine Teilnehmerin wählte keine der vorgegebenen Optionen, sondern schrieb „Querschnitt durch zwei: Deutschland und Österreich“. Drei TeilnehmerInnen machten keine Angabe, wobei eine Person trotzdem ihre Zielvarietät mit der Beschreibung „Deutsche Standardsprache mit Elementen der österreichischen Varietät“ angab. Diese Beschreibung ließe sich als Hinweis auf eine monozentrische Einstellung interpretieren, da es so aussieht, als sei die österreichische Varietät nicht per se Teil der Standardsprache. Aber wirklich eindeutig ist diese Aussage nicht. Die Antworten gehen also bereits in eine eindeutige Richtung, die von der Monozentrik zu einer Pluri- oder zumindest „Duozentrik“ führt.

Die optionale Unterfrage „Warum?“ zeigt diese Richtung noch deutlicher. So lautete eine Antwort: „Wir sind das Österreich Institut – oder?“ (Fragebogen 25) Inhaltlich gleich lautet die folgende Antwort: „Naja, es ist das *Österreich Institut* und nicht das *deutsche Plurizentrikinstitut* (Kursivsetzungen bereits im Original, Anm.).“ (Fragebogen 26). Dass es zur Verpflichtung des ÖI gehört, das österreichische Deutsch im Ausland zu repräsentieren, zeigen die Antworten der Fragebögen 18 und 20, die ganz einfach „Curriculum“ lautet. Einige Antworten zeigen aber doch, dass das österreichische Deutsch dem bundesdeutschen Deutsch maximal gleichgestellt, vielleicht sogar untergeordnet ist. So heißt es in einem Fragebogen: „Wir (...) sollen alle 3 Varietäten zeigen, mit Schwerpunkt auf das Bundesdeutsche.“ (Fragebogen 3) Ein Grund dafür ist das Interesse der Lernenden, wie die folgenden zwei Antworten begründen: „In Österreich versteht man bundesdeutsches Deutsch, umgekehrt funktioniert es aber nicht. Deswegen müssen unsere Kursanten die adäquaten Übersetzungen ins BRD-Deutsch lernen.“ (Fragebogen 32) Mit dem grundsätzlichen Bekenntnis zu Österreich, aber der schieren Wichtigkeit Deutschlands für die Lernenden argumentiert ein anderer Teilnehmer: „Wir als OEI sollten mehr von Österreich vermitteln als andere Sprachschulen, es ist einer der Unterschiede, die unsere Kursteilnehmer mit Recht erwarten. Aber sie fahren und verkaufen nicht nur nach Österreich.“ (Fragebogen 28) Dass grundsätzlich auch die Schweiz von Bedeutung wäre, aber im Unterricht nicht vorkommt, wird auch fallweise erwähnt. So bedauert eine Teilnehmerin: „Material aus der Schweiz steht uns nicht zur Verfügung – nur das, was wir im Lehrbuch finden.“ (Fragebogen 8) Mehrmals wurde auch erwähnt, dass es ein wichtiges Ziel wäre, dass die Lernenden „in allen drei Ländern zurechtkommen“ sollten (Fragebogen 19) und daher seien „alle 3 (Varietäten, Anm.) wichtig“ (Fragebogen 10). Vereinzelt scheint diese Fragestellung doch als weniger wichtig angesehen zu werden. So begründete die einzige Person, die die Option „egal“ gewählt hatte, ihre Wahl mit dem folgenden Satz: „Die meisten Lektoren sind Polen und haben in Polen studiert.“ (Fragebogen 24) Eine Person, die die vorige Frage nicht beantwortet hatte, gab ihre gewünschte Varietät mit dem Satz „Hochdeutsch mit dem Akzent zu erklären, wie man gewisse Termini in Österreich verwendet.“ (Fragebogen 11) Auch diese Aussage scheint aufgrund der Gegenüberstellung von „Hochdeutsch“ und „österreichischen Termini“ auf eine monozentrische Einstellung hinzudeuten, aber auch hier ist keine eindeutige Klärung möglich. Doch grundsätzlich zeigen auch diese Antworten ein starkes Interesse und eine hohe Sensibilität für das Thema

Plurizentrik. Besonders die Orientierung an den Interessen der Lernenden wird großgeschrieben.

4.5.4 Präferierte nationale Variante im Korrekturtext

An diesem Punkt der Umfrage sollte getestet werden, welche nationalen Varianten nun bei den Befragten selbst höher angesehen waren. Dazu wurden ihnen zwei Korrekturtexte, einmal ein fiktiver Erzähltext, einmal ein Text aus der Verwaltungssprache, mit verschiedenen Wortpaaren vorgelegt.⁵³ Der erste Text hatte 20 Wortpaare, der zweite Text hatte 13. Auch diese Texte lagen schon bei Ransmayr (2005: 214ff.) vor, die sie ihrerseits von Ammon bzw. Markhardt übernommen hat (ebd.). Der Unterschied besteht jedoch darin, dass in dieser Arbeit nicht untersucht werden soll, ob die Varianten in der Prüfung akzeptiert werden oder nicht, weil es nicht das Ziel der Untersuchung ist, das Prüfverhalten abzufragen. Es werden die österreichischen Befragten gesondert beobachtet, bei Auffälligkeiten werden auch andere Nationalitäten genauer analysiert.

Beim Wortpaar „öfters – öfter“ waren die Werte ziemlich ausgeglichen; es gab sogar einen leichten Überhang zur österreichischen Variante *öfters*: 13 Befragte unterstrichen diese Variante, während nur 11 Befragte die bundesdeutsche Variante *öfter* unterstrichen. Acht Personen zeigten keine Präferenz und unterstrichen als Zeichen dafür beide Varianten. Eine Person machte keine Angabe. Besonders auffällig war, dass sich von den sechs Befragten in Ungarn niemand für die bundesdeutsche Variante entschied. Es scheint die geographische Nähe zu Österreich auch hier einen Einfluss zu haben. Ganz abgesehen davon waren in Budapest eine Österreicherin und ein Deutscher aus Bayern bei der Untersuchung dabei. Auch im ebenfalls grenznahen Bratislava wurden entweder die österreichische Variante oder beide Varianten unterstrichen.

⁵³ Diese Texte liegen gemeinsam mit den übrigen Punkten des Fragebogens im Anhang vor.

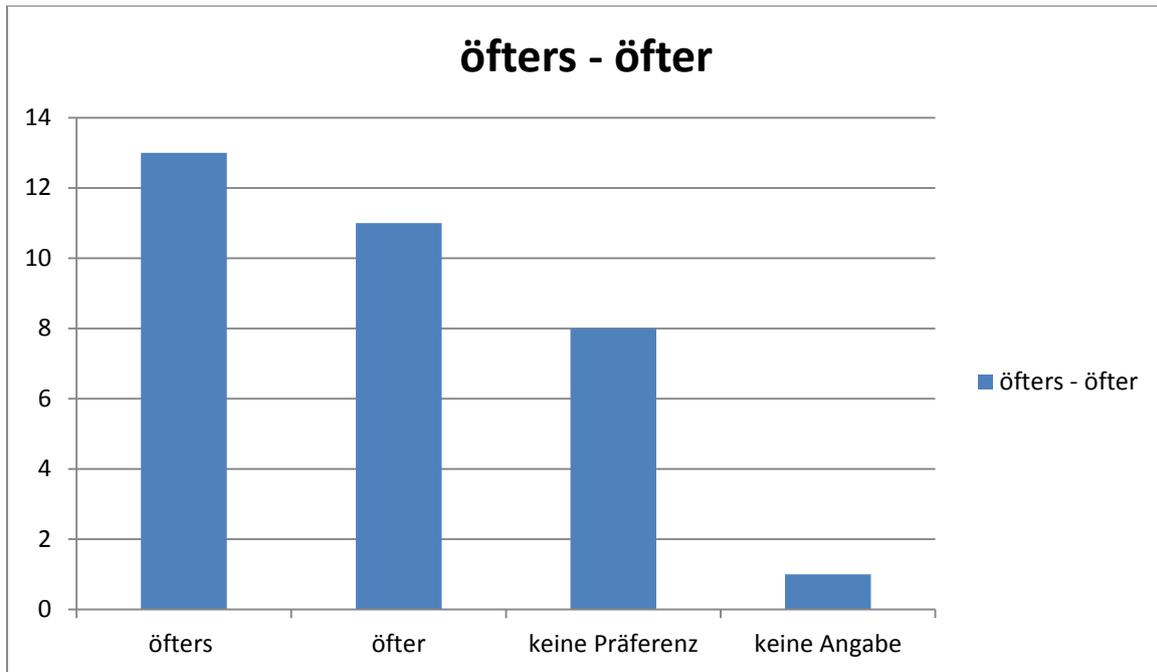


Abbildung 20: Wortpaar „öfters – öfter“

Anders sind dagegen die Ergebnisse beim Wortpaar „Januar – Jänner“: 17 Befragte (51%) entschieden sich für *Januar*; neun (27%) für *Jänner*, sechs Befragte (18%) zeigten keine Präferenz und eine Person machte keine Angabe. Auffälligkeiten in Bezug auf die Herkunft gibt es kaum; nur, dass eine österreichische Befragte *Januar* angab, während die anderen vier *Jänner* angaben. Im Gegenzug unterstrich eine der aus Deutschland stammenden Befragten *Jänner*; ihre vier Landsleute dagegen blieben bei *Januar*.

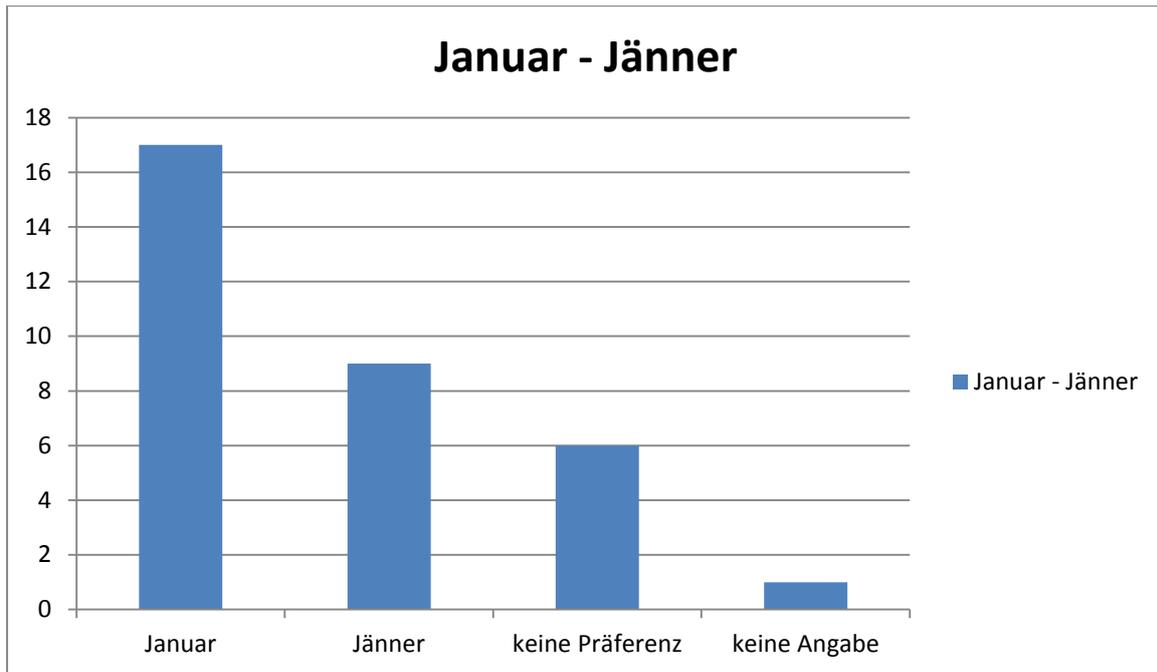


Abbildung 21: Wortpaar „Januar – Jänner“

Ähnliche Werte gab es beim Wortpaar „Bub – Junge“: Wieder bevorzugten 17 Befragte die bundesdeutsche Variante *Junge*, zehn Personen, also ein knappes Drittel, gaben keine Präferenz an und sechs befragte Personen präferierten die österreichische Variante *Bub*. Von diesen sechs Personen stammte mit drei die Hälfte aus Österreich; die anderen zwei Österreicherinnen akzeptierten beide Varianten.

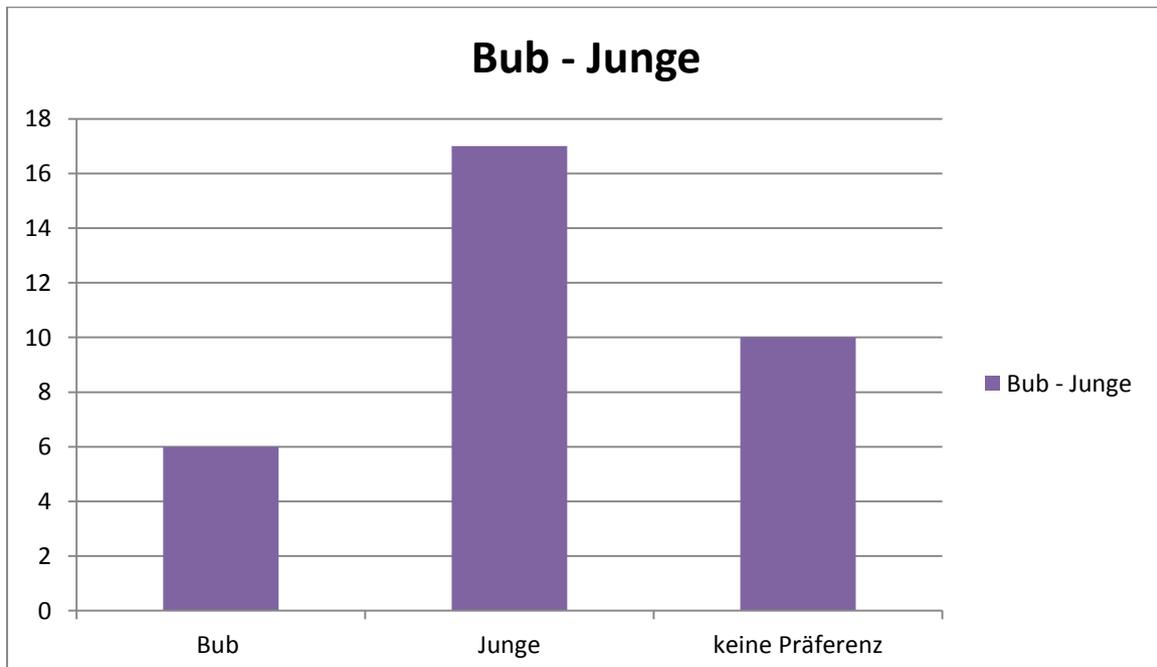


Abbildung 22: Wortpaar „Bub – Junge“

Eine perfekte Ausgeglichenheit zeigt sich beim Wortpaar „in der Früh – am Morgen“: Jeweils elf Personen, also genau ein Drittel, entschied sich für eine der beiden Varianten oder akzeptierte beide gleichermaßen. Von den österreichischen TeilnehmerInnen entschieden sich vier für die österreichische Variante, eine gab keine Präferenz an.

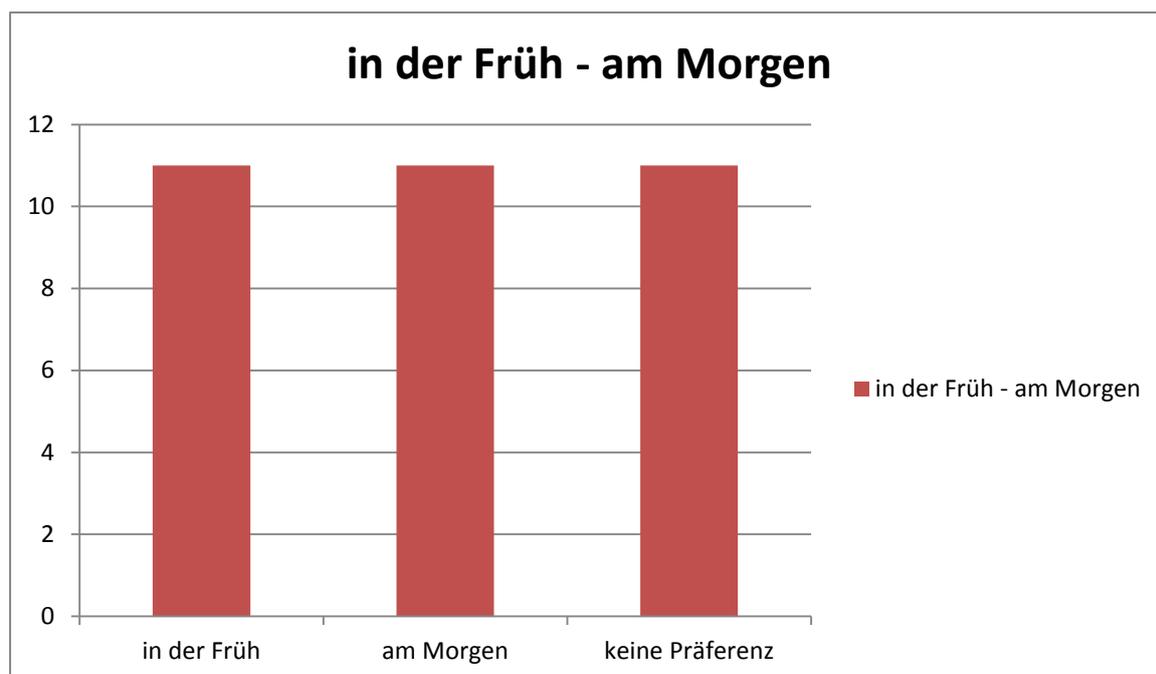


Abbildung 23: Wortpaar „in der Früh – am Morgen“

Eindeutig auf der bundesdeutschen Seite waren die Ergebnisse beim Wortpaar „machte an – drehte auf“: Mit 26 Personen gaben über drei Viertel der ProbandInnen an, die Variante *machte an* zu bevorzugen. vier Personen, also etwa 12%, bevorzugten die österreichische Variante *drehte auf*, zwei Personen zeigten keine Präferenz und eine Person machte keine Angaben. Eine der zwei TeilnehmerInnen ohne Präferenz nannte mit *schaltete ein* einen nicht zur Auswahl stehenden Ausdruck und unterstrich deshalb beide Varianten, um ihre Nicht-Präferenz beider Ausdrücke anzuzeigen. Diese Person war eine der ÖsterreicherInnen. Zwei von ihnen entschieden sich neben einer Deutschen und einer Slowakin für die österreichische Variante, die anderen zwei für die bundesdeutsche.

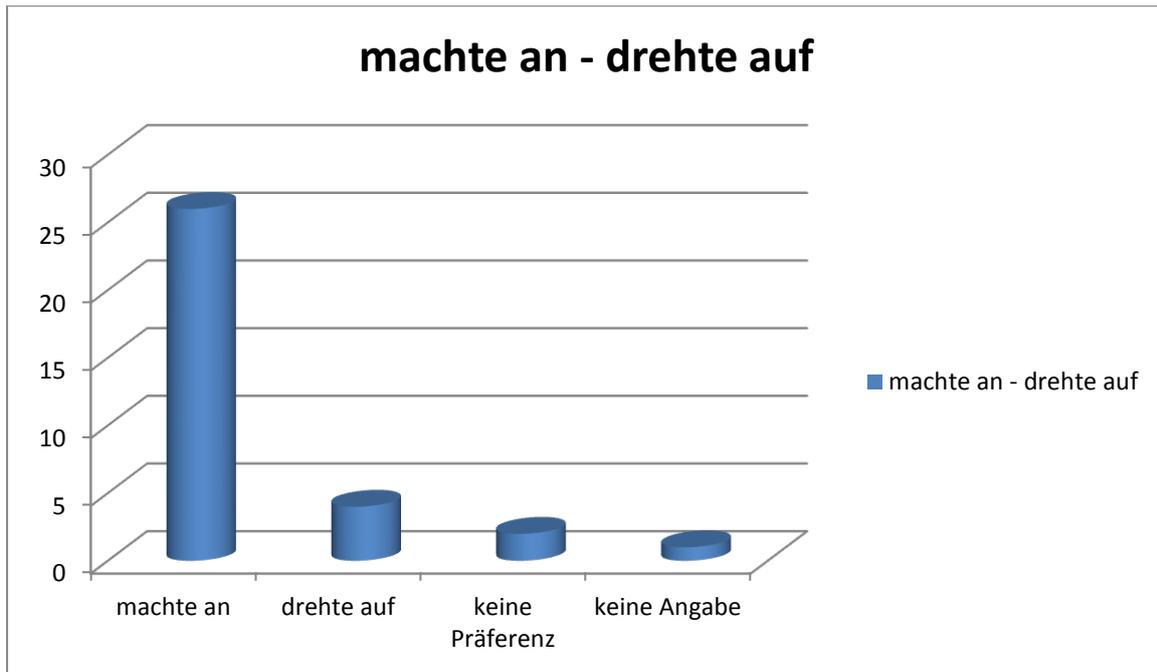


Abbildung 24: Wortpaar „machte an – drehte auf“

Probleme gab es beim nächsten Wortpaar „Mama – die Mama“. Ganze neunmal wurde die Frage nicht beantwortet. Da dieses Paar das letzte in einer Reihe von mehreren kurz aufeinander folgenden Paaren war, spricht vieles dafür, dass viele ProbandInnen dieses Paar nicht mehr wahrnahmen und deshalb nicht bearbeiteten. Von den 24 TeilnehmerInnen, die bewerteten, sind die Werte recht ausgeglichen: Elfmal wurde die bundesdeutsche Variante ohne Artikel unterstrichen, neunmal die österreichische mit Artikel, und viermal beide Varianten. Bei den österreichischen Befragten gab es dreimal keine Antwort und zweimal die Entscheidung für die österreichische Variante.

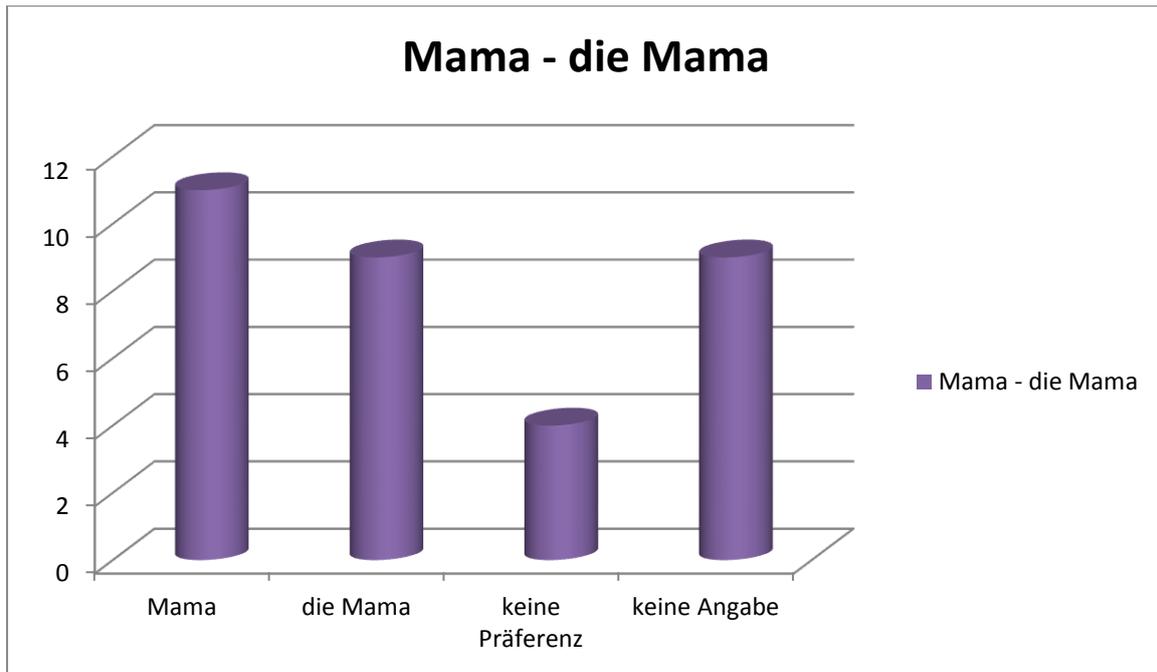


Abbildung 25: Wortpaar „Mama – die Mama“

Wieder deutlich klarer sind die Werte für das Wortpaar „Kissen – Polster“: Mit 23 Antworten entschieden sich über zwei Drittel für die in Deutschland übliche Variante *Kissen*. Achtmal wurde *Polster* unterstrichen, zweimal beides. Von den ÖsterreicherInnen entschieden sich vier von fünf für *Polster*, eine unterstrich *Kissen*. Die anderen 4 Stimmen für *Polster* kamen aus Ungarn, Deutschland, Tschechien und der Slowakei. Die letzteren zwei sind mit lexikalischen Ähnlichkeiten aus dem Tschechischen bzw. Slowakischen erklärbar, die zwei erstgenannten Personen entschieden sich generell häufig für die österreichische Variante. Woran das liegt, bleibt offen.

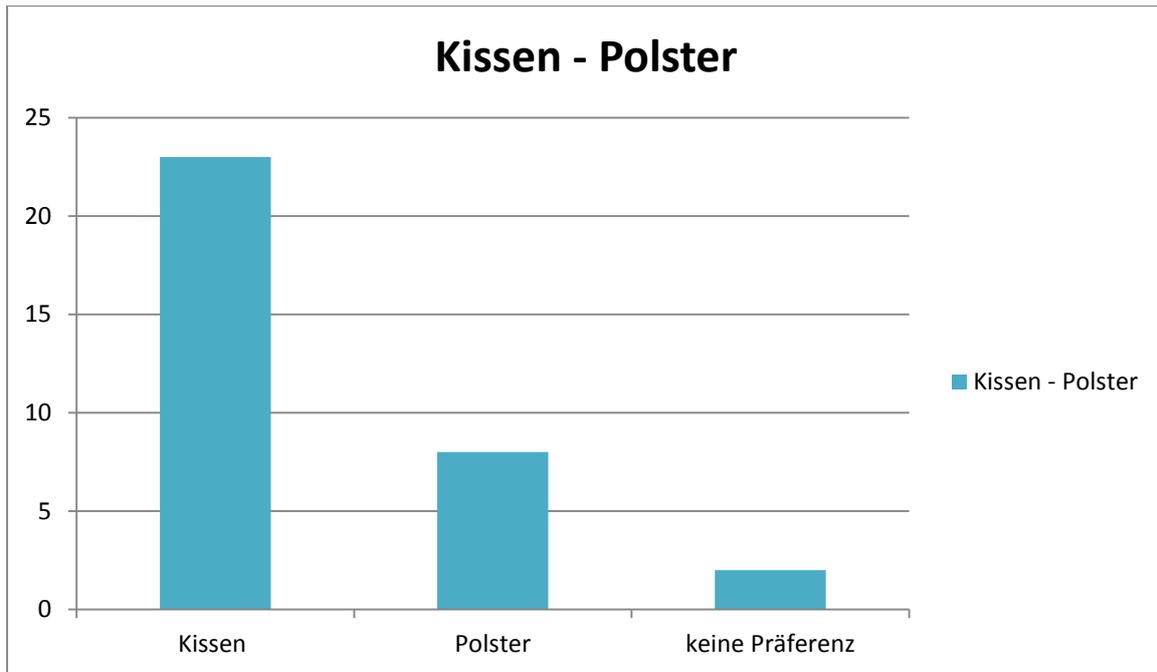


Abbildung 26: Wortpaar „Kissen – Polster“

Das Wortpaar „Tuchent – Bettdecke“ ist am klarsten von allen entschieden: Gleich 30 ProbandInnen (91%) entschieden sich für *Bettdecke*, nur eine einzige Person, erwartungsgemäß eine Österreicherin, entschied sich für die österreichische Bezeichnung *Tuchent*, zwei Personen (eine aus Polen, eine aus der Slowakei) äußerten keine Präferenz.

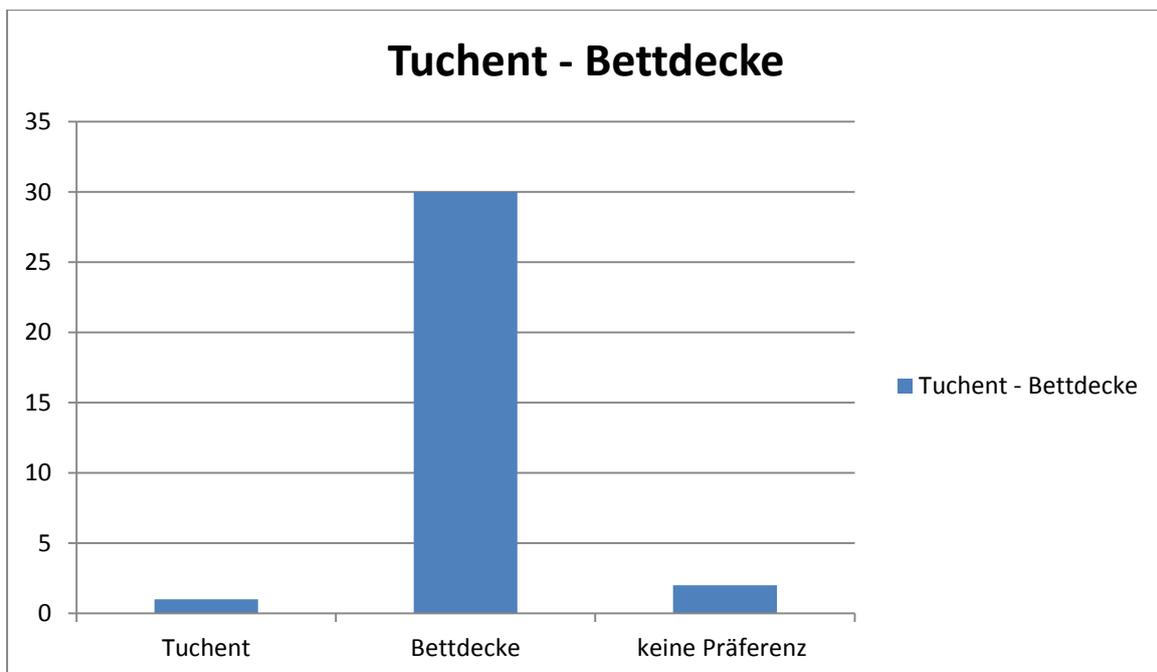


Abbildung 27: Wortpaar „Tuchent – Bettdecke“

Das Wortpaar „erkältet – verkühlt“ hatte ebenfalls klare Ergebnisse: 20 ProbandInnen (61%) bevorzugten den bundesdeutschen Ausdruck *erkältet*, fünf Personen gaben dem österreichischen *verkühlt* den Vorzug, sieben Personen akzeptierten beides gleichermaßen und eine Person macht keine Angaben. Zwei ÖsterreicherInnen entschieden sich für *verkühlt*, drei für *erkältet*.

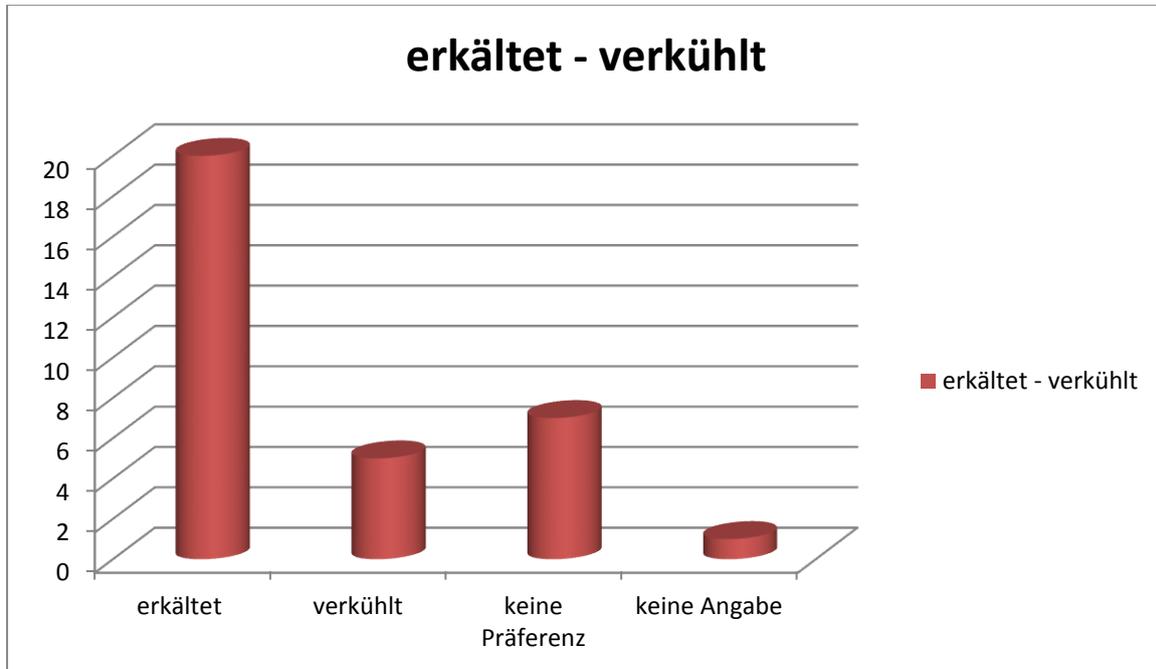


Abbildung 28: Wortpaar „erkältet – verkühlt“

Ziemlich ausgeglichen sind die Werte beim Wortpaar „Halsweh – Halsschmerzen“: Mit 14 Befragten entschied sich eine relative Mehrheit (42%) für die in Deutschland gängige Variante *Halsschmerzen*, acht Personen, also ein knappes Viertel, präferierten die österreichische Variante *Halsweh*, zehn Personen, etwa 30%, akzeptierten beide Varianten und eine Person machte keine Angaben. Vier österreichische Befragte bevorzugten die österreichische Variante, eine die bundesdeutsche. Die anderen TeilnehmerInnen, die sich für die österreichische Variante entschieden, kamen aus vier verschiedenen Ländern.

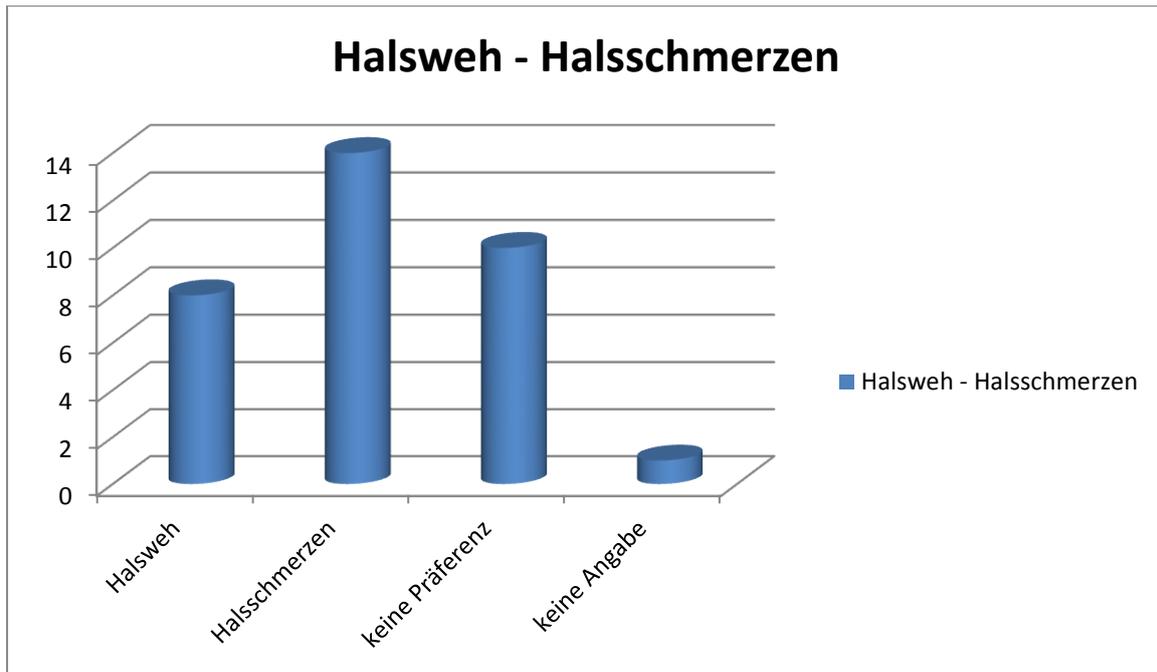


Abbildung 29: Wortpaar „Halsweh – Halsschmerzen“

Beim folgenden Wortpaar „Hörnchen – Kipferl“ gab es Überschneidungen: Neben 13 Entscheidungen für das bundesdeutsche *Hörnchen* gab es ebenfalls 13 Entscheidungen für das österreichische *Kipferl*, siebenmal wurde beides akzeptiert und es gab eine Nicht-Stellungnahme. Eine Person unterstrich *Hörnchen* und gab außerdem mit *Croissant* eine lexikalische Alternative an. Daher kam die Überschneidung. Alle 5 österreichischen TeilnehmerInnen entschieden sich für *Kipferl*.

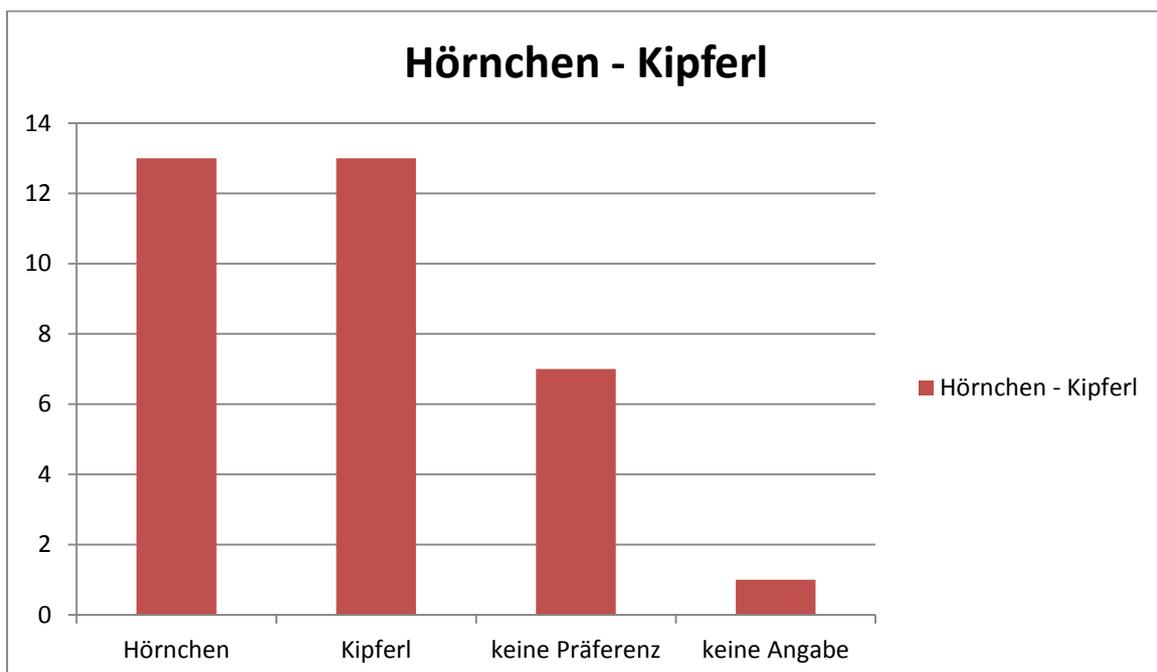


Abbildung 30: Wortpaar „Hörnchen – Kipferl“

Noch etwas stärker verschoben sind die Werte für das Wortpaar „Brötchen – Semmel“: Während 14 Befragte beide Varianten gleichermaßen akzeptierten, gaben zehn Personen an, dass sie *Semmel* bevorzugen würden, und nur sechs Personen bevorzugten *Brötchen*! 3 Personen machten keine Angabe, das könnte auch hier wieder mit der mäßig guten Platzierung dieses Wortes zu tun haben. Dass alle ÖsterreicherInnen sich für *Semmel* entschieden, verwundert nicht weiter. Auch hier mögen lexikalische Ähnlichkeiten mit slawischen Sprachen eine Rolle gespielt haben; von den tschechischen und slowakischen TeilnehmerInnen entschieden sich bis auf eine alle für *Semmel*.

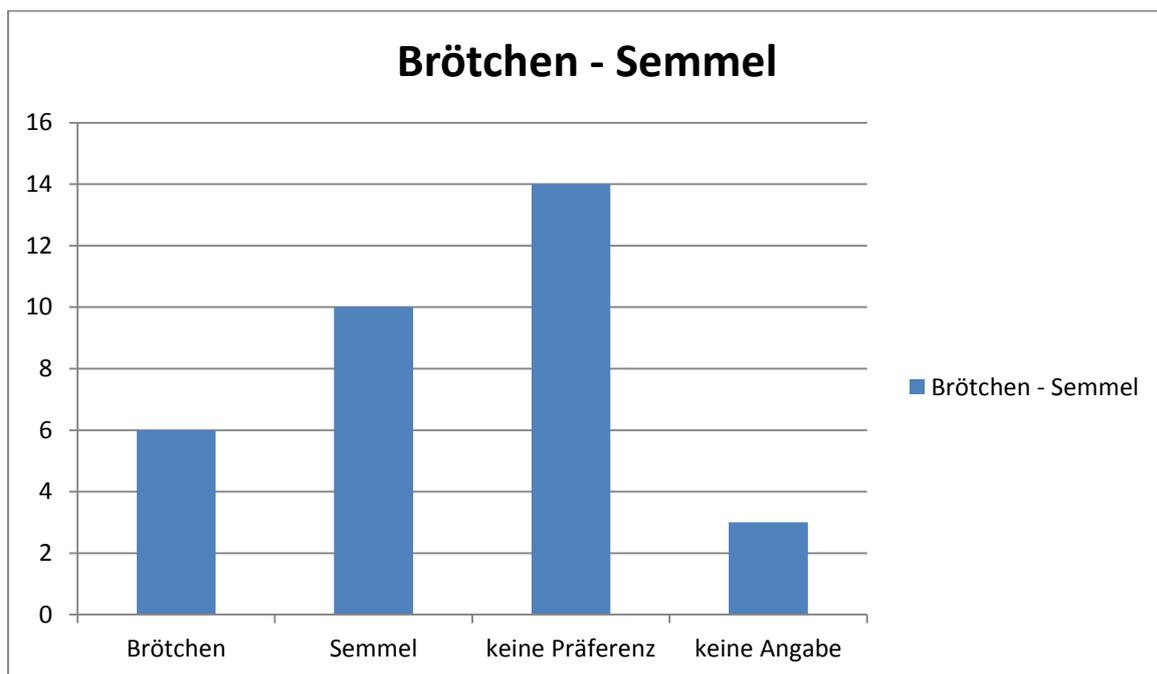


Abbildung 31: Wortpaar „Brötchen – Semmel“

Für das Wortpaar „Sackerl – Tüte“ gibt es eine knappe Mehrheit von 18 ProbandInnen (55%) für die bundesdeutsche Form *Tüte*, die anderen Werte verteilen sich auf acht Entscheidungen für das österreichische *Sackerl*, fünf Entscheidungen für Nicht-Präferenz und zwei Nicht-Stellungnahmen. Die ÖsterreicherInnen entschieden sich dreimal für *Sackerl* und zeigten zweimal keine Präferenz.

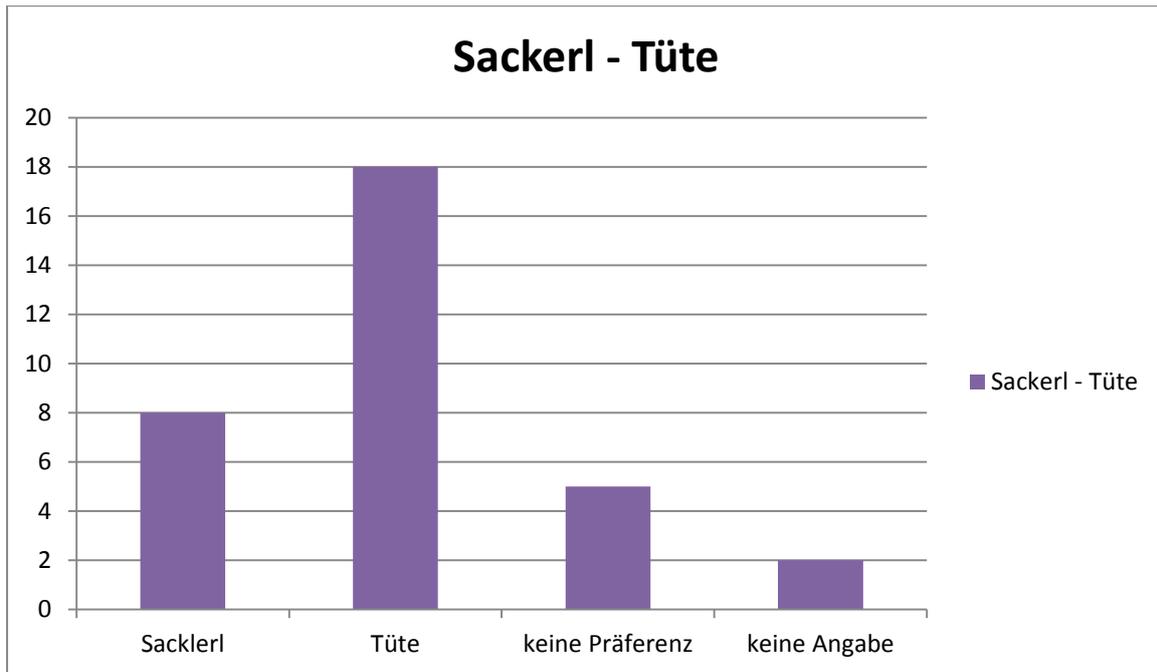


Abbildung 32: Wortpaar „Sackerl – Tüte“

Einigermaßen die Waage hielten die Werte für das Wortpaar „Jause – Pausenbrot“: 14mal wurde *Pausenbrot* bevorzugt, elfmal *Jause*, siebenmal nichts, und einmal gab es keine Antwort. Die bundesdeutsche Variante hatte also nur einen leichten Vorsprung. Eine österreichische Befragte zeigte keine Präferenz, die anderen vier bevorzugten *Jause*.

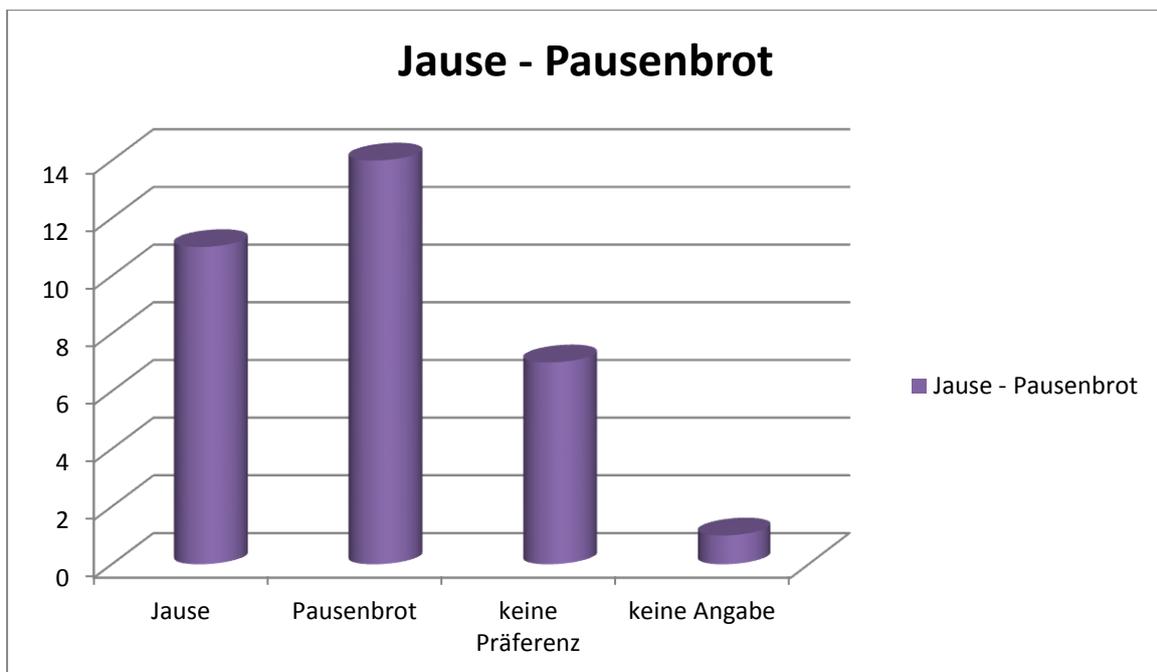


Abbildung 33: Wortpaar „Jause – Pausenbrot“

Bei der zweiten Wertung des Wortpaares „die Mama – Mama“ zeigt sich eine diesmal aussagekräftige Statistik: Zwölfmal wurde *Mama* bevorzugt, neunmal *die Mama* und elfmal wurde keine Präferenz angegeben. Einmal gab es keine Antwort. Wer also beim ersten Mal keine Angabe gemacht hatte, war dieses Mal „neutral geblieben“, hatte also keine Präferenz gezeigt. Nur eine Person entschied sich, von „keine Angabe“ auf *Mama* zu wechseln.

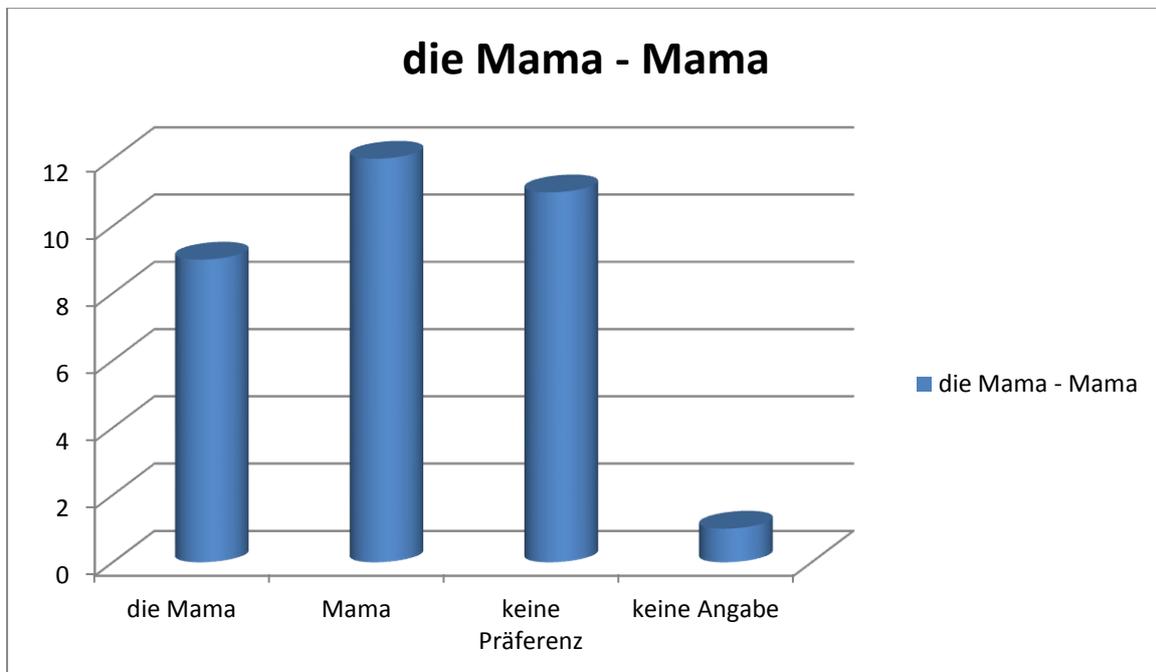


Abbildung 34: Wortpaar „die Mama – Mama“

Sehr deutlich waren die Ergebnisse für das Wortpaar „Mütze – Haube“: 25 ProbandInnen, also drei Viertel entschieden sich für die bundesdeutsch Form *Mütze*, je vier entschieden sich für das österreichische Pendant *Haube* oder hielten beide Formen für gleich gültig. Auch bei den ÖsterreicherInnen stimmten vier von fünf für *Mütze*, nur eine für *Haube*. Ansonsten entschieden sich noch je eine Person aus Tschechien, der Slowakei und Ungarn für die österreichische Form.

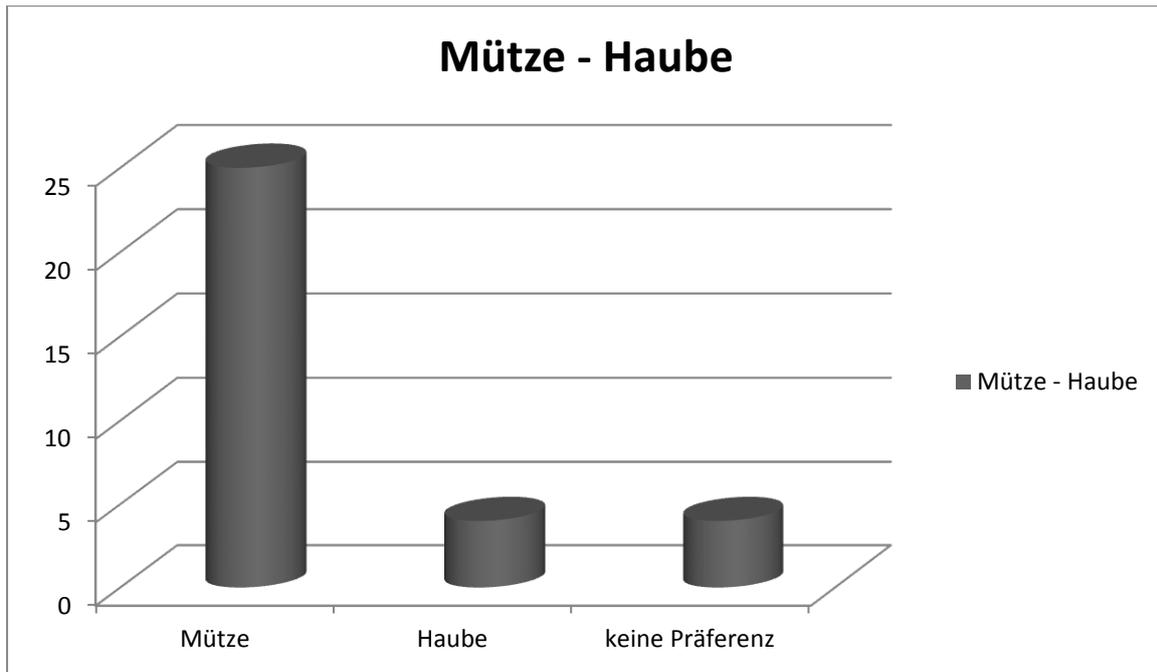


Abbildung 35: Wortpaar „Mütze – Haube“

Deutliches Übergewicht hinsichtlich der bundesdeutschen Variante gab es beim Wortpaar „Kasten-Schrank“: 20 Befragte, das sind über drei Fünftel, entschieden sich für *Schrank*, die österreichische Variante *Kasten* wurde siebenmal präferiert, sechsmal wurden beide Varianten unterstrichen. Drei ÖsterreicherInnen entschieden sich neben vier weiteren Personen aus vier verschiedenen Ländern für *Kasten*, zwei für *Schrank*.

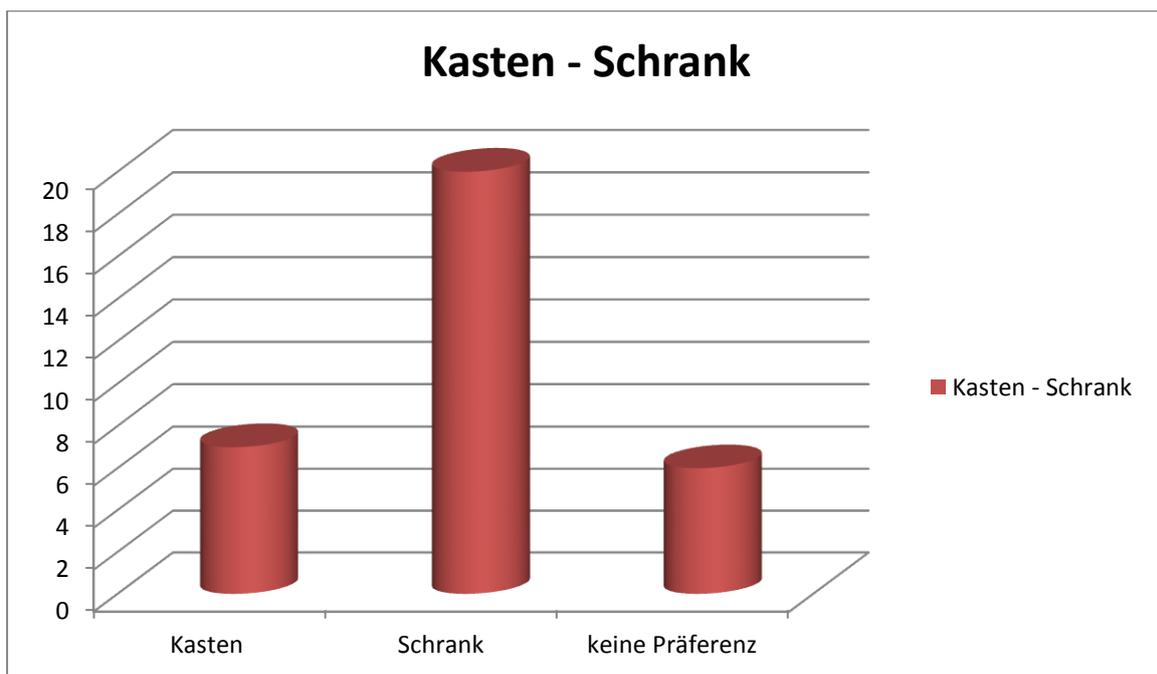


Abbildung 36: Wortpaar „Kasten – Schrank“

Noch deutlicher fielen die Resultate für das Wortpaar „sagen hätte wollen – hätte sagen wollen“ aus: 27 Befragte entschieden sich für die bundesdeutsche Wortfolge *hätte sagen wollen*, dreimal wurde die österreichische Wortfolge *sagen hätte wollen* bevorzugt, eine Person präferierte keine Variante. Zweimal gab es keine Antwort. Die österreichischen Befragten entschieden sich erstaunlicherweise für die bundesdeutsche Konstruktion; die Entscheidungen für die österreichische Konstruktion waren von zwei Serbinnen und einer Tschechin gekommen, die für die Nicht-Bevorzugung von einer Polin.

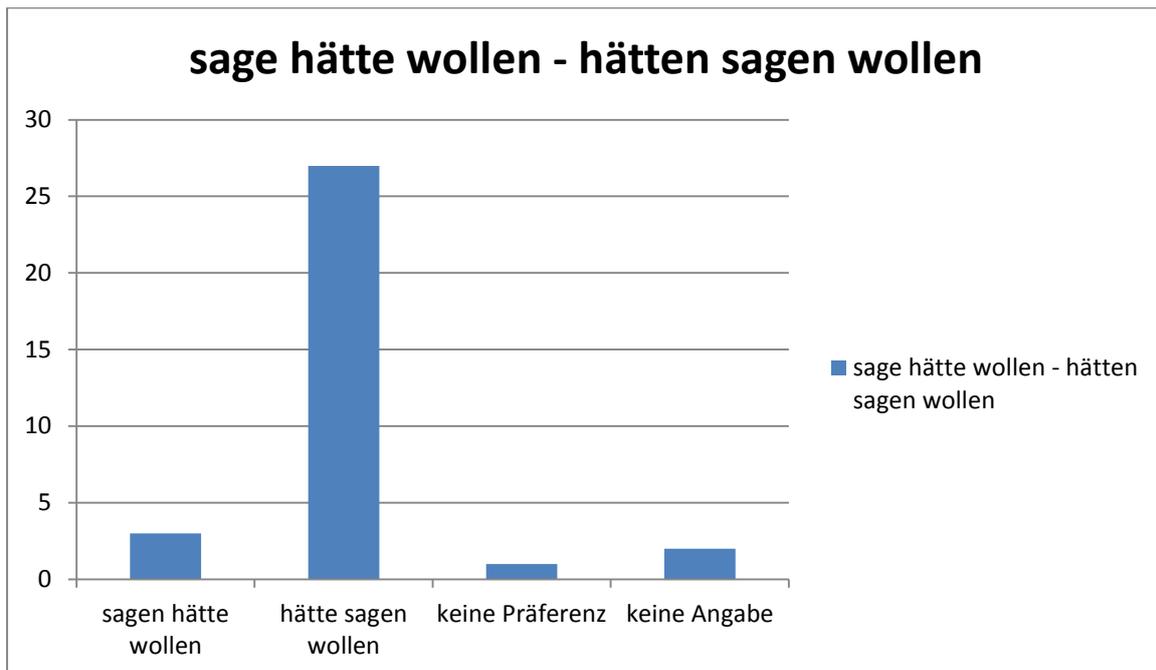


Abbildung 37: Wortpaar „sagen hätte wollen – hätte sagen wollen“

Bezüglich des Wortpaares „vergiss nicht – vergiss nicht auf“ waren die Ergebnisse ganz eindeutig: 29 ProbandInnen (88%) stimmten für die Konstruktion ohne Präposition am Ende, die in Österreich auch übliche Konstruktion mit Präposition fand nur die Akzeptanz von drei Personen; eine Person fand beide Varianten gleichwertig. Zwei ÖsterreicherInnen entschieden sich wie auch eine Slowakin für die österreichische Variante; die drei übrigen entschieden sich für die bundesdeutsche Konstruktion, die ja auch in Österreich durchaus gängig ist. Die Person, die beide Varianten unterstrich, stammte aus Polen.

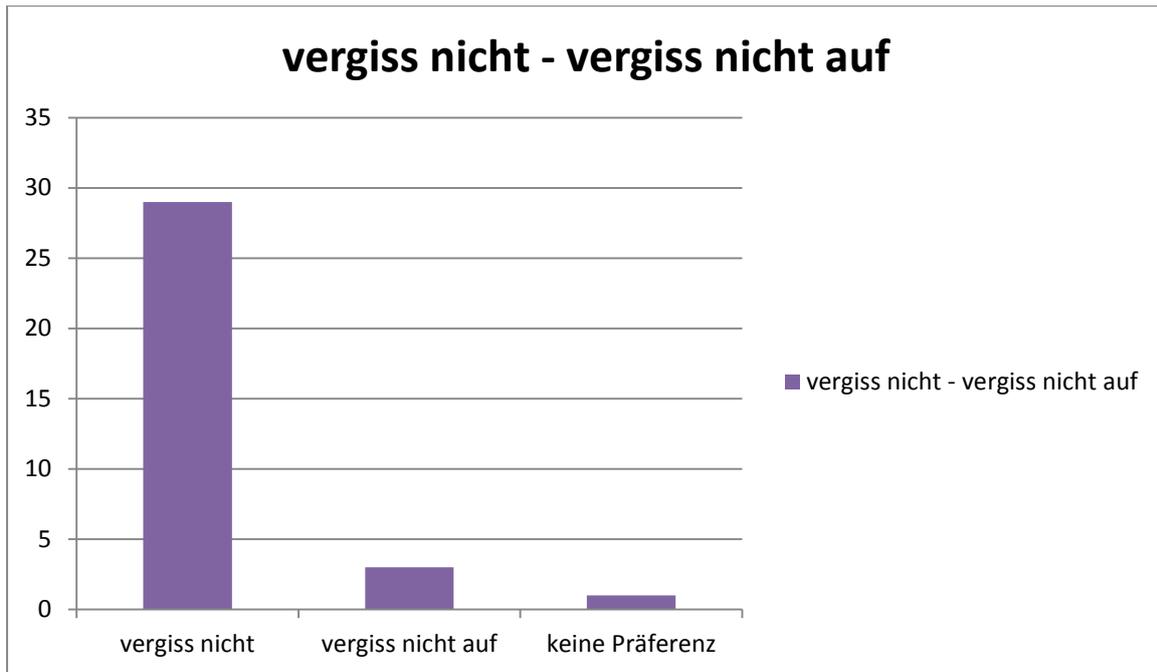


Abbildung 38: Wortpaar „vergiss nicht – vergiss nicht auf“

Wieder recht ausgeglichen mit Überhang für die österreichische Variante zeigt sich das Wortpaar „Papa – der Papa“: 15 Mal wurde die Variante mit Artikel bevorzugt, elfmal die Variante ohne Artikel, sechsmal keine Variante und einmal gab es keine Antwort. Von den österreichischen TeilnehmerInnen entschieden sich vier für *der Papa*, eine dagegen, die sonst häufig die österreichischen Varianten wählte, für *Papa*.

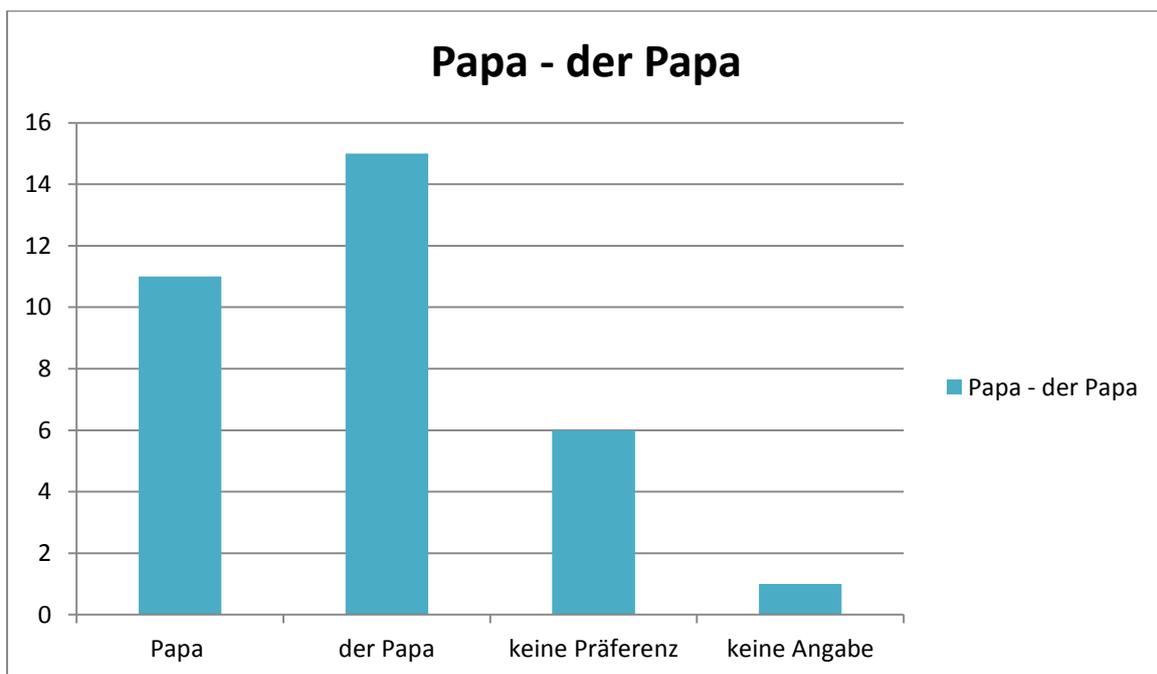


Abbildung 39: Wortpaar „Papa – der Papa“

In die andere Richtung gingen dagegen die Ergebnisse für das Wortpaar „beim Tisch – am Tisch“: Mit 21 ProbandInnen gaben fast zwei Drittel an, die bundesdeutsche Variante *am Tisch* zu bevorzugen, das österreichische Pendant *beim Tisch* wurde siebenmal unterstrichen. Viermal wurden beide Varianten unterstrichen, einmal gab es keine Antwort. Die ÖsterreicherInnen entschieden uneinheitlich: Zweimal wurde die österreichische Variante bevorzugt, einmal die bundesdeutsche, einmal keine, und auch die Nicht-Antwort stammte von einer Österreicherin.

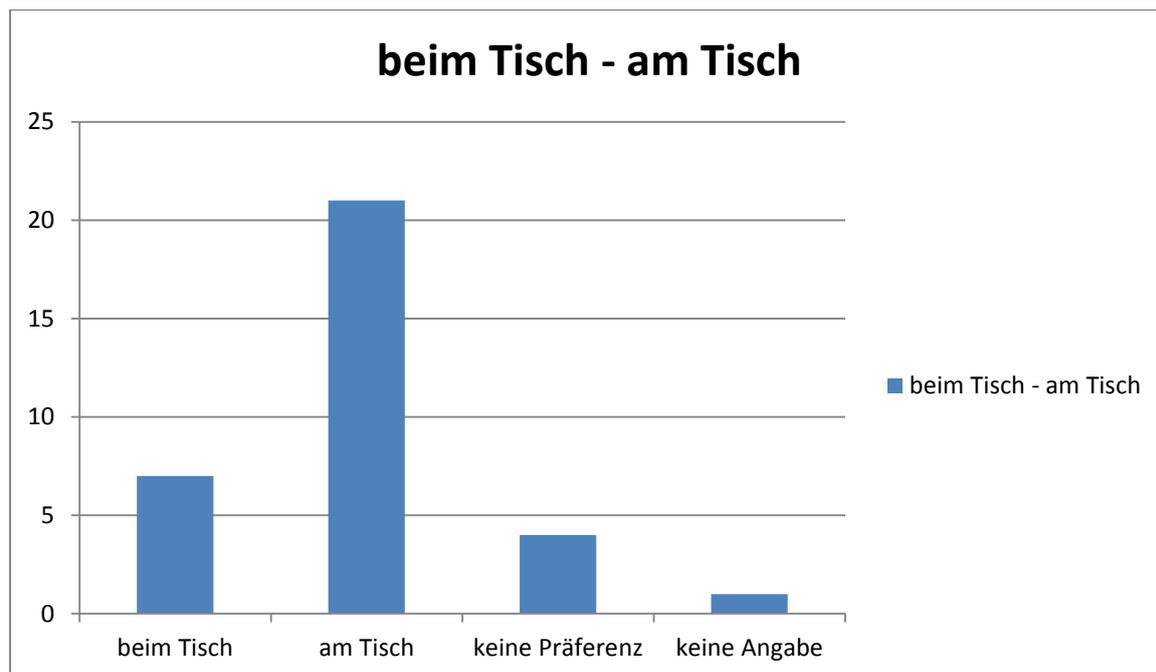


Abbildung 40: Wortpaar „beim Tisch – am Tisch“

Ausgeglichen war dagegen das letzte Wortpaar „gesessen wäre – gesessen hätte“: 16mal wurde die bundesdeutsche Wendung mit *haben* als Perfektbildung bevorzugt, 14mal die österreichische mit *sein* als Perfektbildung, und viermal gab es keine Präferenz. Da eine Unterschrift nicht ganz klar zugeordnet werden konnte, ob beide Formen oder nur die deutsche unterstrichen wurden, wurde sie doppelt gezählt und es gibt eine Überschneidung. Eine andere nicht ganz klare Unterschrift wurde hingegen der österreichischen Form zugerechnet. Vier ÖsterreicherInnen entschieden sich für *gesessen wäre*, die fünfte zeichnete für die doppelte Zählung verantwortlich.



Abbildung 41: Wortpaar „gesessen wäre – gesessen hätte“

Im zweiten Korrekturtext wurden generell weniger Austriazismen unterstrichen. Die Werte des ersten Wortpaares „der Gehalt – das Gehalt“ ergeben 29 Entscheidungen für *das Gehalt*, die in Österreich auch übliche Form *der Gehalt* wurde nur einmal unterstrichen, drei Befragte ließen beide Formen gelten. Auch die österreichischen TeilnehmerInnen bevorzugten alle die bundesdeutsche Form. Die einzige Entscheidung für die österreichische Form kam von einer Teilnehmerin aus Ungarn; die Entscheidung, beide Formen zu akzeptieren, wurde von drei TeilnehmerInnen aus Polen getroffen.

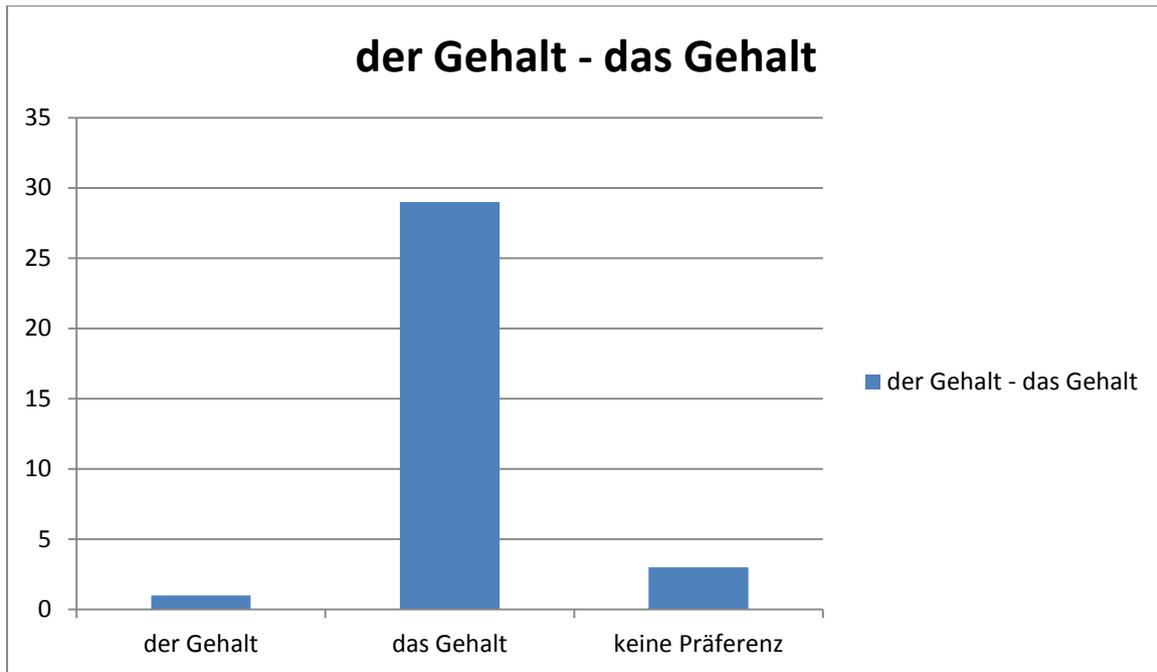


Abbildung 42: Wortpaar „der Gehalt – das Gehalt“

Nicht ganz so klar, aber immer noch eine deutliche Mehrheit gab es für die bundesdeutsche Form beim Wortpaar „Pensionisten – Rentner“: Mit 20 Personen unterstrichen über drei Fünftel die bundesdeutsche Variante *Rentner*, während fünf ProbandInnen sich für die österreichische Benennung *Pensionisten* entschieden. Acht ProbandInnen äußerten keine Präferenz, fünf beantworteten die Frage nicht. Dieser relativ hohe Wert ist nicht direkt erklärbar, da das Wortpaar erst das zweite im Text ist. Die ÖsterreicherInnen entschieden sich je zweimal für die österreichische bzw. die bundesdeutsche Variante, eine Teilnehmerin äußerte keine Präferenz. Ansonsten bevorzugten noch je eine Person aus Deutschland, Tschechien und der Slowakei die österreichische Form.

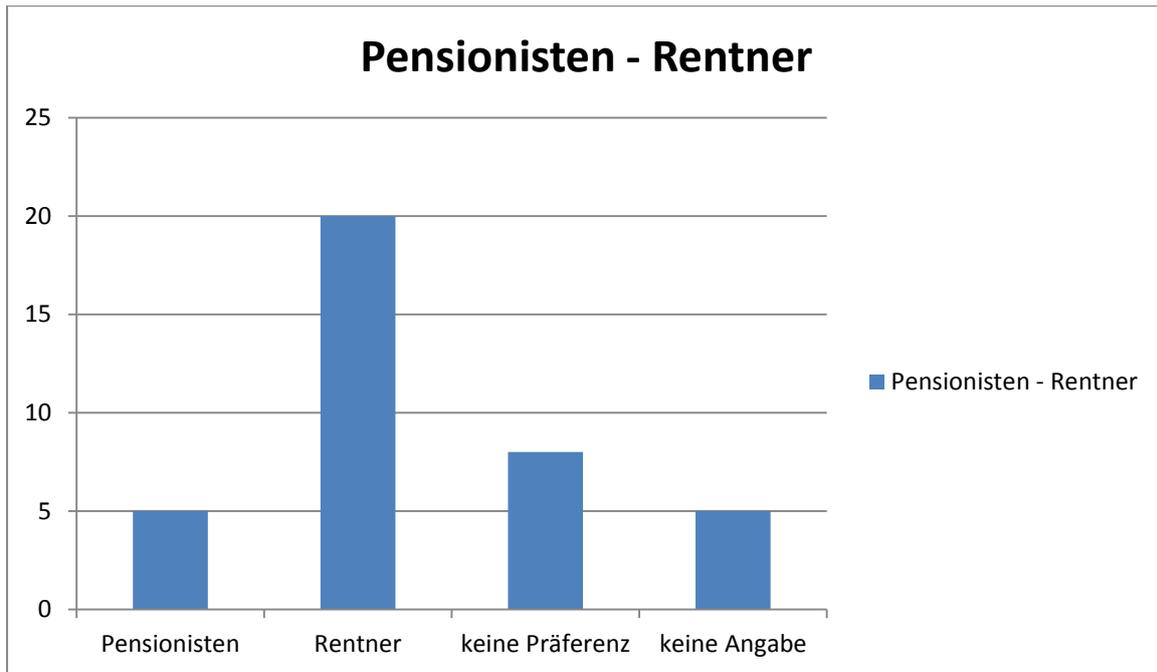


Abbildung 43: Wortpaar „Pensionisten – Rentner“

Ebenfalls eine deutliche Präferenz für die bundesdeutsche Form zeigt sich in der Analyse des Wortpaares „Präsenzdiener – Wehrdienstleistende“: Mit 24 Befragten stimmten 73% für die bundesdeutsche Bezeichnung *Wehrdienstleistende*, während je vier Befragte die österreichische Variante *Präsenzdiener* bevorzugten bzw. keine Präferenz abgaben. Eine Person äußerte sich nicht zu dieser Bewertung. Die österreichischen Befragten entschieden sich wieder zu je zweimal für die jeweiligen nationalen Formen und einmal dafür, beide Varianten zu akzeptieren. Je eine Person aus Tschechien bzw. der Slowakei bevorzugten ebenfalls die österreichische Form.

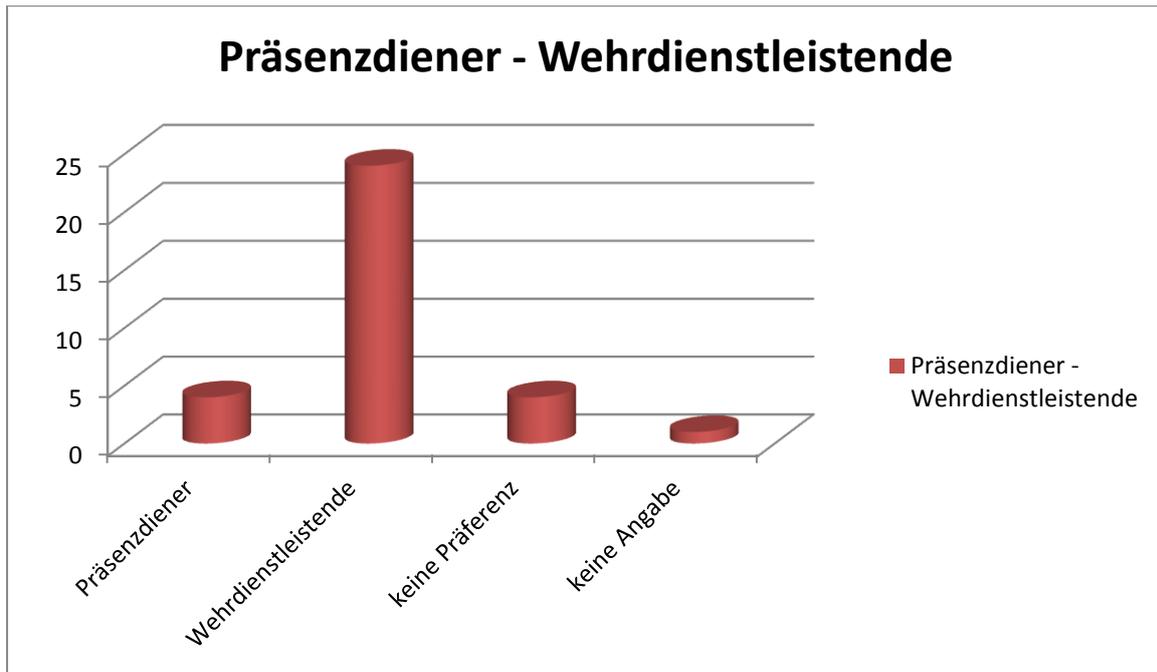


Abbildung 44: Wortpaar „Präsenzdiener – Wehrdienstleistende“

Deutlich ausgeglichener zeigten sich dafür die Ergebnisse des Wortpaares „Mutterschaftsurlaub – Karenzurlaub“: 14mal wurde die bundesdeutsche Form *Mutterschaftsurlaub* unterstrichen, zehnmal die österreichische Form *Karenzurlaub*, und neunmal wurde keine Präferenz geäußert. Eine Angabe war nicht ganz zweifelsfrei zu erkennen, wurde aber doch der österreichischen Form zugeschlagen. Überraschenderweise änderten die österreichischen TeilnehmerInnen ihre Präferenz nicht: Neben einer Wertung, beide Formen zu akzeptieren, gab es je zwei Entscheidungen für beide nationale Formen. Die hohen Werte für die österreichische Form ziehen sich quer durch die Umfrage, besondere Häufungen für ein Institut oder ein Land sind nicht zu erkennen.

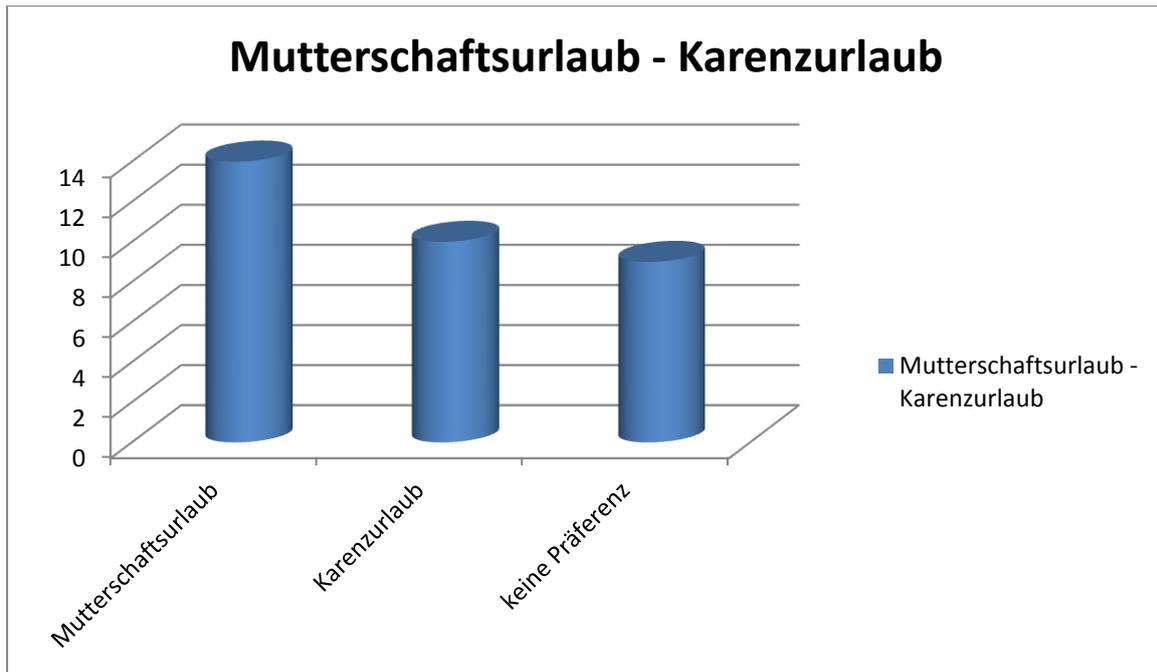


Abbildung 45: Wortpaar „Mutterschaftsurlaub – Karenzurlaub“

Ähnlich ausgeglichen zeigen sich die Werte bei der Analyse des Wortpaares „Verbeamtung – Pragmatisierung“: Zwölfmal wurde die österreichische Form *Pragmatisierung* bevorzugt, elfmal die bundesdeutsche Form *Verbeamtung*, je fünfmal wurde keine Form bevorzugt bzw. gab es keine Antwort. Da dieses Wortpaar wieder am Ende einer Reihe von Wortpaaren stand, liegt die Möglichkeit nahe, dass dieses Wortpaar einfach übersehen wurde, was die hohe Zahl an Nicht-Antworten erklärt. Die österreichischen Befragten entschieden sich dreimal für die österreichische Form; je eine Person entschied sich für die bundesdeutsche Variante bzw. gab keine Präferenz an. Auffällig viele Wertungen für die österreichische Form kamen von den ungarischen bzw. den serbischen Befragten.

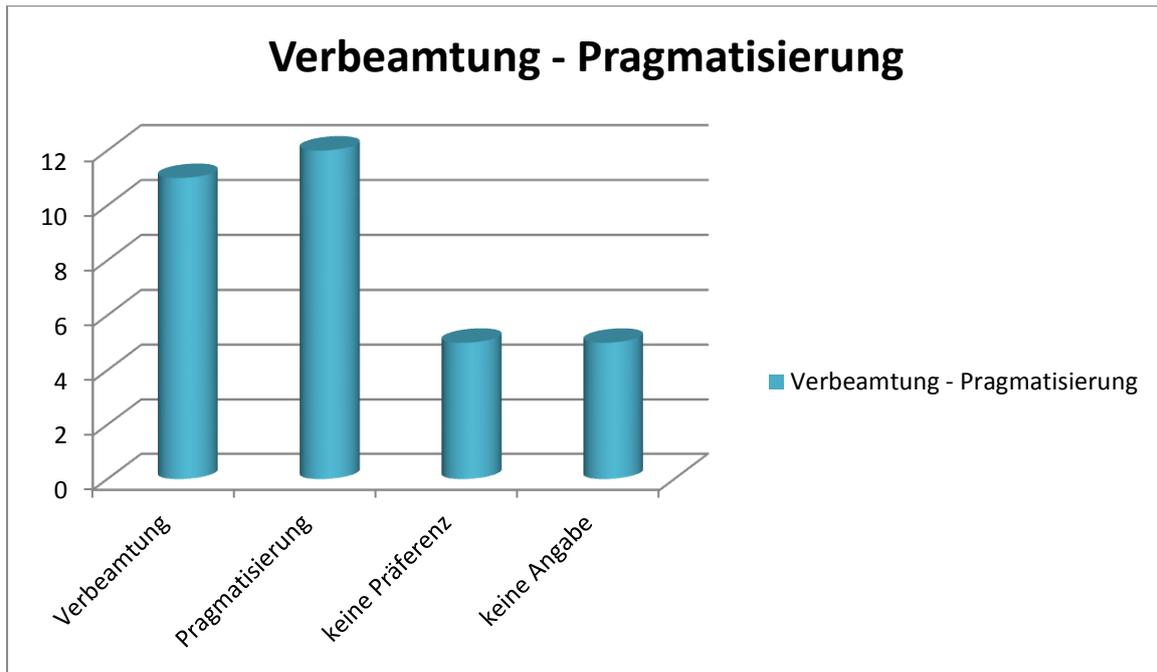


Abbildung 46: Wortpaar „Verbeamtung – Pragmatisierung“

Die Analyse des Wortpaares „AHS - Gymnasium“ zeigte mit 25 Entscheidungen für *Gymnasium* eine deutliche Tendenz zur bundesdeutschen Form; die in Österreich parallel verwendete Form *AHS* wurde nur zweimal unterstrichen. Darüber hinaus unterstrichen fünf ProbandInnen beide Formen und es gab eine Nicht-Antwort. Die ÖsterreicherInnen bevorzugten zweimal die österreichische Variante und gaben zweimal keine Präferenz an, eine Person präferierte sich für die bundesdeutsche Form. Die anderen Entscheidungen, beide Formen gelten zu lassen, kamen aus Ungarn und Serbien.

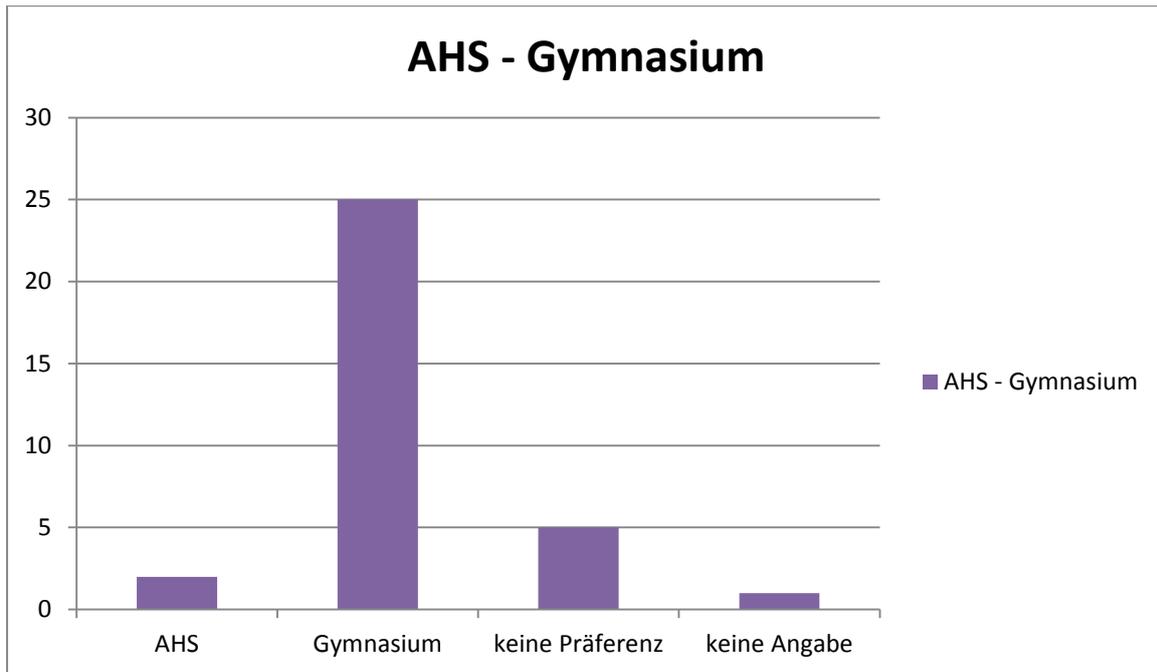


Abbildung 47: Wortpaar „AHS – Gymnasium“

Ähnliches förderten die Ergebnisse des Wortpaares „Gegenstände – Fächer“ zutage: 24mal wurde die bundesdeutsche Variante *Fächer* präferiert, einmal die österreichische parallel verwendete Form *Gegenstände* und siebenmal wurde keine Präferenz abgegeben. Einmal gab es keine Antwort. Die österreichischen ProbandInnen entschieden sich dreimal für die bundesdeutsche Bezeichnung, einmal für die österreichische, und eine Person gab keine Präferenz an.

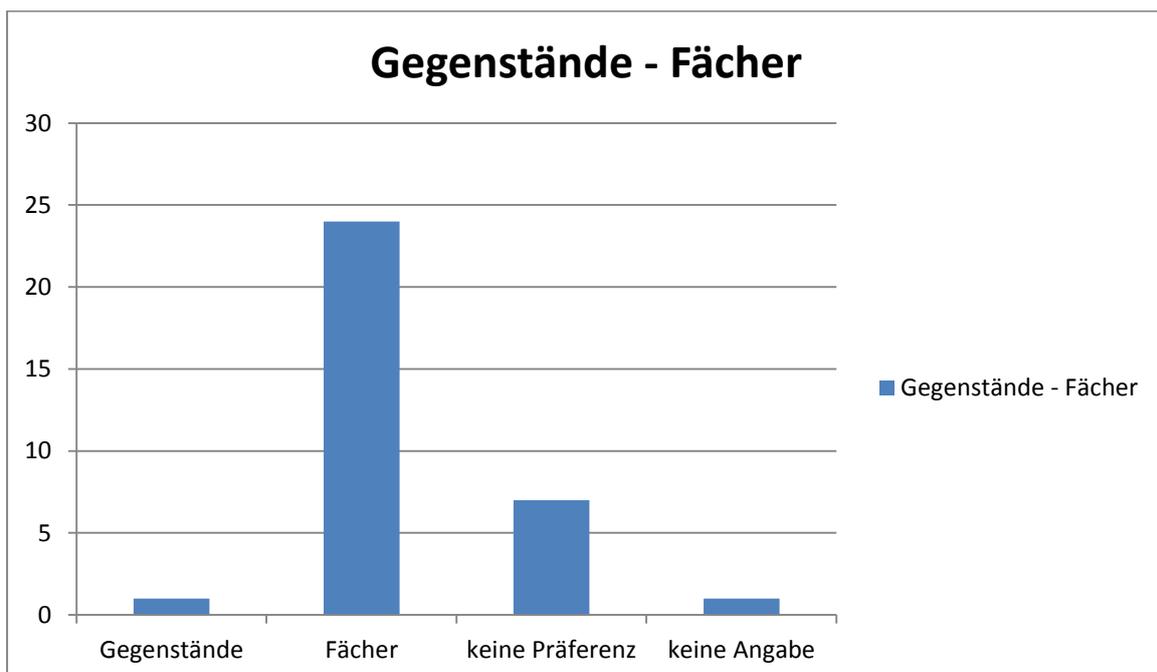


Abbildung 48: Wortpaar „Gegenstände – Fächer“

Die meisten Entscheidungen hinsichtlich des Wortpaares „Matura – Abitur“ gab es dafür, beide Worte zu akzeptieren: Gleich 17mal, also in 51%, wurden beide Varianten unterstrichen. Zehnmal wurde die bundesdeutsche Bezeichnung *Abitur* bevorzugt, sechsmal die österreichische *Matura*. Davon kamen vier Entscheidungen aus Österreich; eine Österreicherin äußerte keine Präferenz. Je eine Person aus Ungarn und Polen präferierten ebenfalls die österreichische Form. Womöglich dürften auch lexikalische Ähnlichkeiten zu slawischen Sprachen die Akzeptanz des Wortes *Matura* erhöht haben, da besonders die serbischen Befragten und die aus Tschechien und der Slowakei beide Formen akzeptierten.

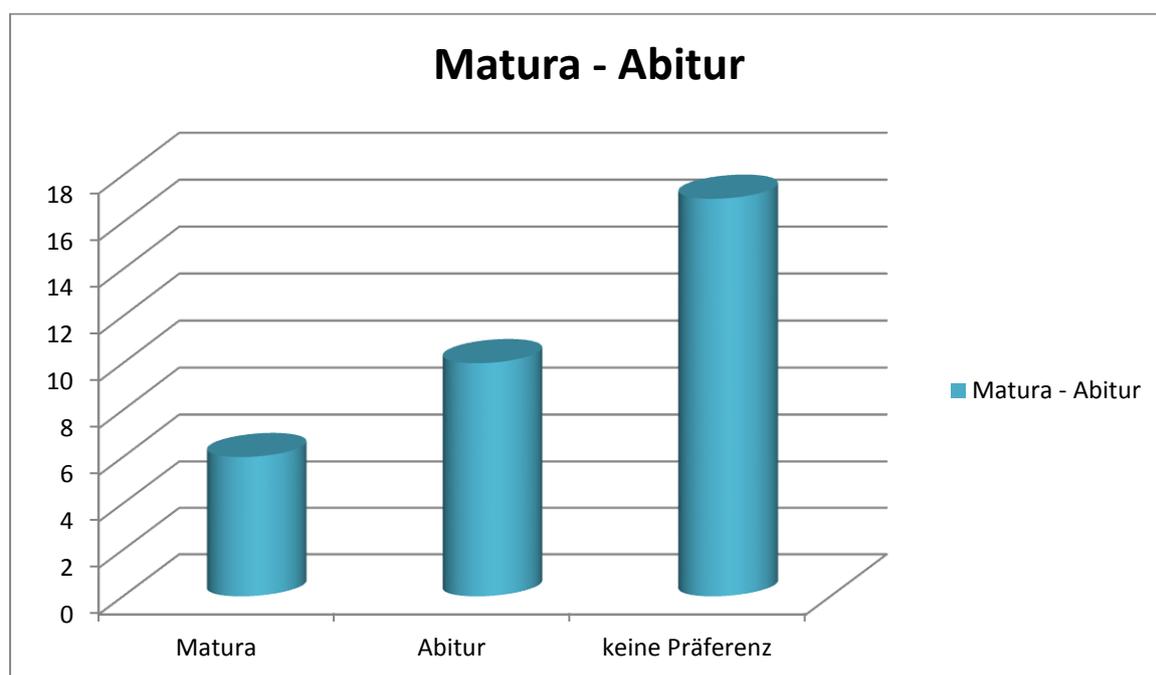


Abbildung 49: Wortpaar „Matura – Abitur“

Anders sehen hingegen die Entscheidungen im Falle des Wortpaares „sich einschreiben – inskribieren“ aus: Neben 21 Wertungen für die bundesdeutsche Formulierung *sich einschreiben* gab es zwei Entscheidungen für das österreichische Gegenstück *inskribieren*; zehnmal wurden beide Formen unterstrichen. Die österreichischen ProbandInnen entschieden sich viermal für die österreichische Variante, eine Person äußerte keine Präferenz.

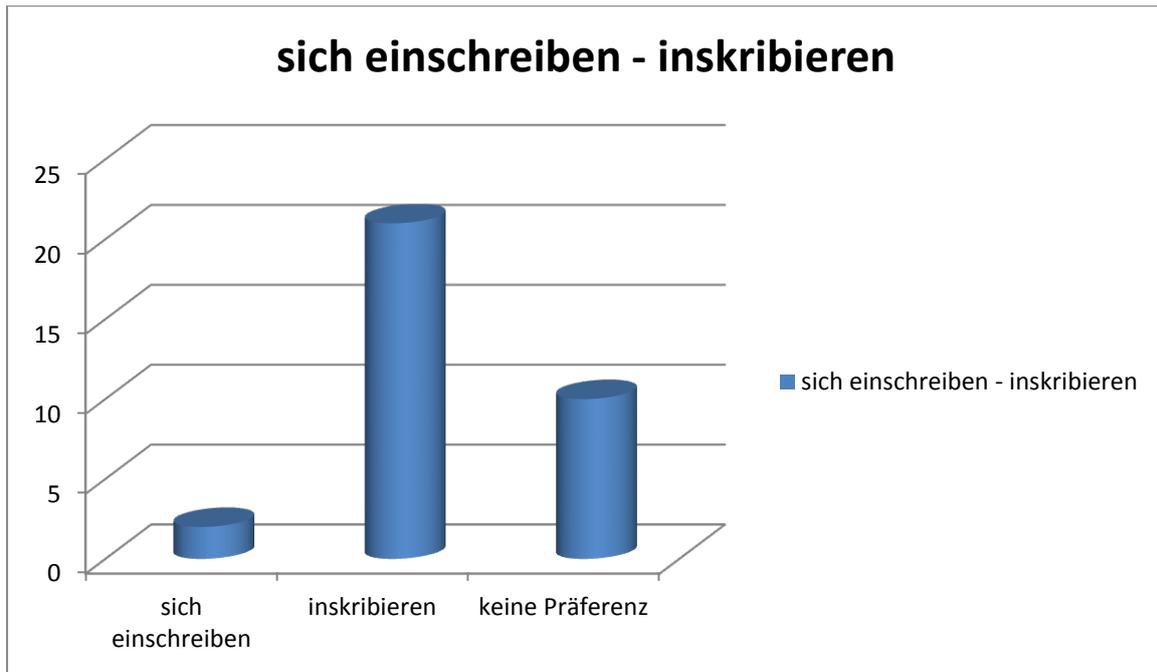


Abbildung 50: Wortpaar „sich einschreiben – inskribieren“

Sehr ausgeglichene Werte zeigen sich für das Wortpaar „vorab – im Vorhinein“: 13mal wurde die in Österreich gängige Form *im Vorhinein* unterstrichen, elfmal die in Deutschland gebräuchliche Form *vorab*, siebenmal gab es keine Präferenz, wobei in einem Fall mit *im Voraus* eine Alternative genannt wurde, und zweimal gab es keine Angaben. Erstaunlicherweise entschieden sich nur zwei ÖsterreicherInnen für *im Vorhinein*, ebenfalls zwei bevorzugten *vorab* und eine Österreicherin äußerte keine Präferenz.

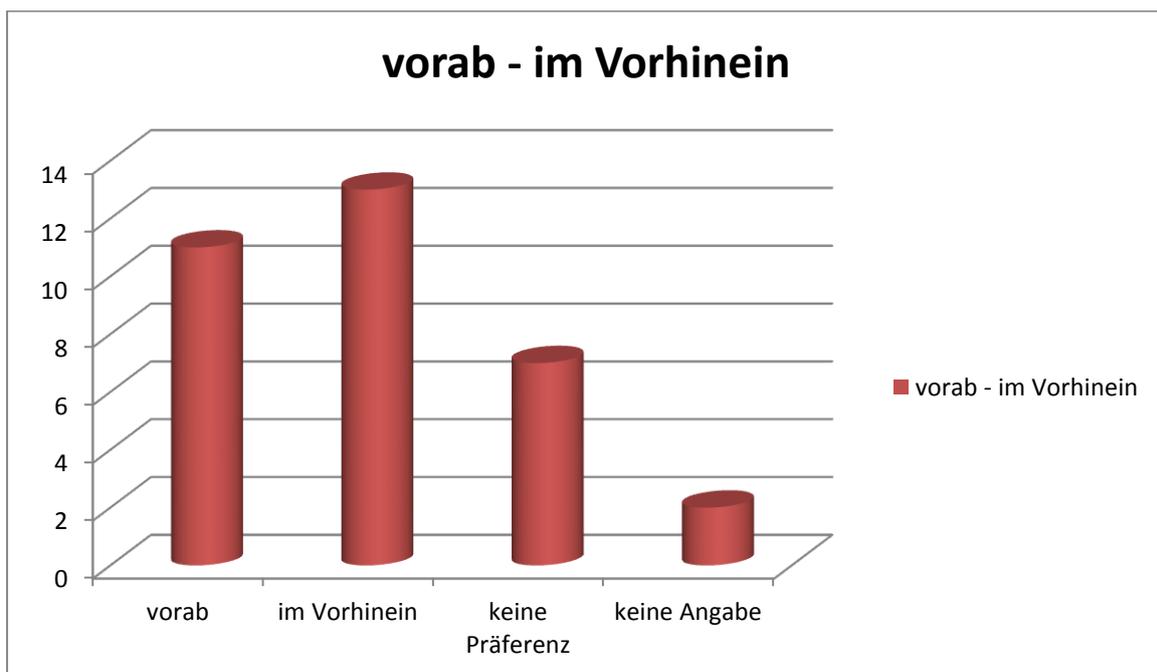


Abbildung 51: Wortpaar „vorab – im Vorhinein“

Gleichermaßen überraschend sind die Ergebnisse für das Wortpaar „umfassender Service – umfassendes Service“: Während elf ProbandInnen den sächlichen Artikel und 19 den maskulinen Artikel bevorzugten und somit der bundesdeutschen Form einen merklichen, aber nicht ausgeprägten Vorsprung gaben, und darüber hinaus drei ProbandInnen keine Präferenzen nannten, entschieden sich nur zwei österreichische Befragte für die österreichische Variante, drei hingegen für die bundesdeutsche. Während die tschechischen und slowakischen Befragten geschlossen die bundesdeutsche Form präferierten, zeigten sich die anderen Befragten sehr ausgeglichen. Erklärungen für diese Unterschiede konnten leider nicht gefunden werden; weiterführende Untersuchungen zu den Motiven hätten den Rahmen der Arbeit gesprengt.

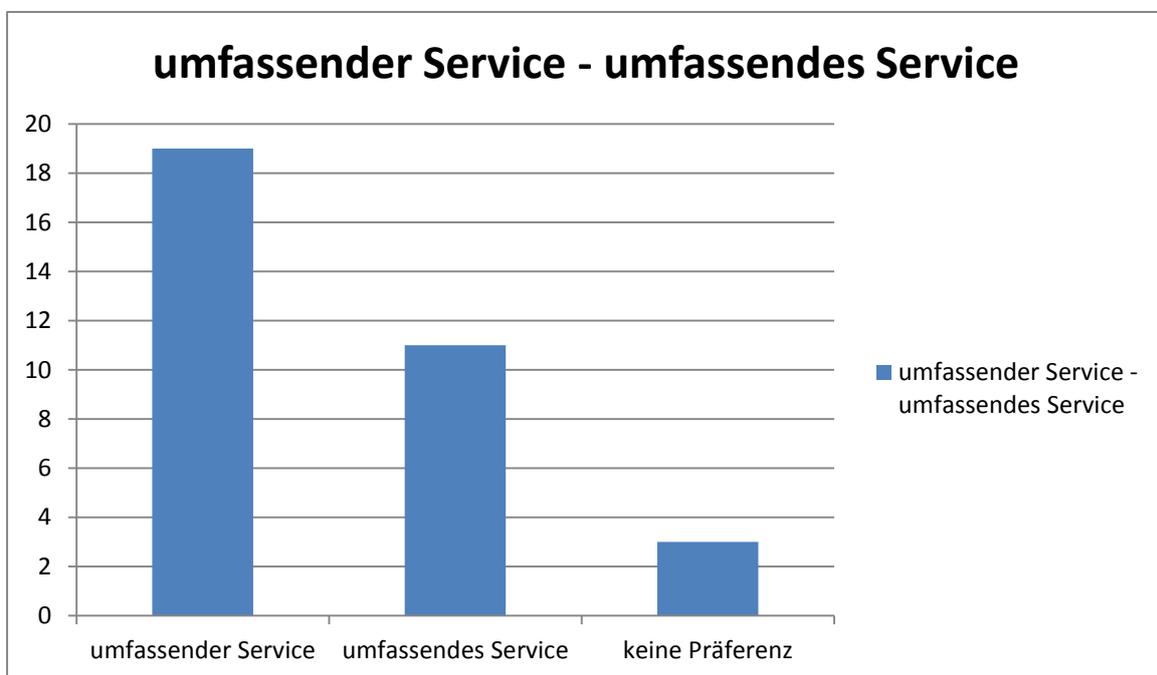


Abbildung 52: Wortpaar „umfassender Service – umfassendes Service“

Für das Wortpaar „Spitäler – Krankenhäuser“ ließ sich Folgendes herausfinden: Neben 20 Entscheidungen für das Wort *Krankenhäuser* und einer Nicht-Antwort, äußerten mit zwölf Befragten über ein Drittel keine Präferenz und unterstrichen beide Formen. Niemand aber entschied sich für die in Österreich parallel gebräuchliche Form *Spitäler*. Die österreichischen ProbandInnen unterstrichen dreimal *Krankenhäuser* und nannten zweimal keine Präferenz. Es sind keine Auffälligkeiten nach Land oder Institut für die Entscheidungen auszumachen.

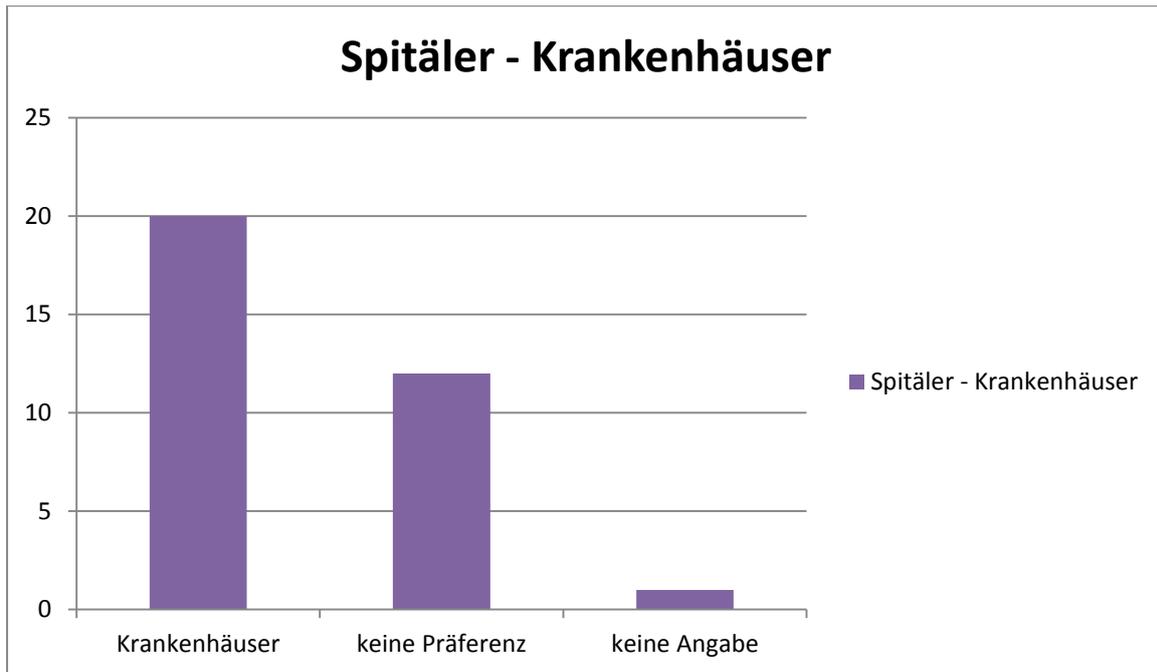


Abbildung 53: Wortpaar „Spitäler – Krankenhäuser“

Das letzte Wortpaar „Abfertigungen – Abfindungen“ lieferte relativ ausgeglichene Ergebnisse: Mit 18 Nennungen entschied sich eine knappe Mehrheit von 55% für die in Deutschland übliche Benennung *Abfindungen*, während mit acht Befragten ein knappes Viertel die österreichische Bezeichnung *Abfertigungen* präferierte. Fünf Personen äußerten keine Präferenz, zwei machten keine Angaben. Ein Grenzfall wurde den österreichischen Nennungen zugeordnet. Die Antworten der ÖsterreicherInnen beliefen sich auf je zwei Nennungen für die nationalen Varianten und einer Nicht-Präferenz.

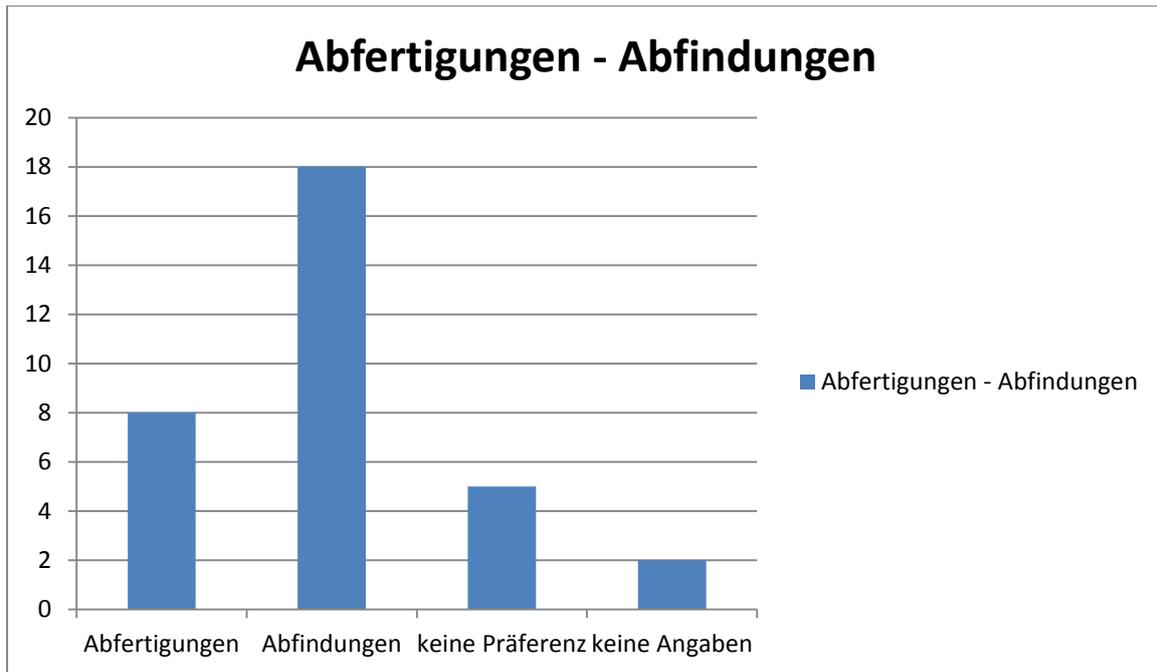


Abbildung 54: Wortpaar „Abfertigungen – Abfindungen“

Generell lassen sich manche Unterschiede zwischen den Texten feststellen. So werden im Erzähltext mehr Austriazismen bevorzugt als im Verwaltungstext. Dies gilt in geringem Ausmaß für die ÖsterreicherInnen als auch in weitaus stärkerem Ausmaß für die Nicht-ÖsterreicherInnen. Besonders bei einer österreichischen Teilnehmerin fiel auf, dass sie beim ersten Text fast immer die Austriazismen präferierte, im zweiten Text aber meistens keine Varianten bevorzugte. Eine ungarische Teilnehmerin wiederum bevorzugte im ersten Text häufig die Austriazismen; im zweiten Text jedoch entschied sie sich fast immer für die bundesdeutschen Benennungen. Ausnahmen bilden die serbischen TeilnehmerInnen, die im Verwaltungstext verhältnismäßig häufig die Austriazismen wählten, während sie dies im Erzähltext nur selten taten. Manche UntersuchungsteilnehmerInnen brachten diese Schwankungen auch in den abschließenden Bemerkungen zum Ausdruck, indem sie individuelle Schwierigkeiten nannten. So schrieb ein Teilnehmer: „Für einen an der bayrisch-österreichischen Grenze aufgewachsenen Deutschen ist die Differenzierung zwischen österreichischem und "deutschem" Deutsch nicht immer leicht.“ (Fragebogen 1) Von einer anderen Probandin nicht deutscher Erstsprache gab es Ähnliches zu hören, wenn auch mit anderen Vorzeichen: „Die Texte zum Korrigieren waren für mich bisschen komisch, denn ich versuche jeweils die Variante zu bevorzugen, die mein Gegenüber spricht. Das heißt, dass ich mich bei einem Österreicher für sein E-Mail bedanke, bei einem

Deutschen für seine E-Mail, etc.“ (Fragebogen 32). Eine andere Teilnehmerin brachte das Dilemma ihres Unterrichts sehr ausführlich zum Ausdruck:

„Text 1 ist von meiner Seite nicht sehr kohärent, wenn man bedenkt, dass ich in Österreich aufgewachsen bin. Ich denke, dass ich mich intuitiv für die Wörter entschieden hab, da ich seit 2 Jahren wenig Kontakt mit anderen Österreichern habe und vor allem die Wörter aus Text 1 im Unterricht häufig benutze um die Schüler nicht zu verwirren, wenn ich z.B. auf einmal den Stuhl Sessel nenne.“
(Fragebogen 16)

Die Unterschiede zwischen Text 1 und Text 2 lassen sich damit erklären, dass viele der in Text 2 als bundesdeutsch markierten Ausdrücke auch in Österreich bekannt und teilweise neben der österreichischen Form auch im Standard verwendet werden. Dies gilt für Formen wie *Krankenhäuser*, *Fächer*, *Gynmasium* oder *das Gehalt*. Bei diesen Formen gibt es allenfalls darin Unterschiede, dass die ÖsterreicherInnen häufiger beide Formen als akzeptabel befanden, während die Nicht-ÖsterreicherInnen zur Bevorzugung der bundesdeutschen Form tendierten.

Im ersten Text gab es vereinzelt auch von nicht-österreichischen ProbandInnen eine Tendenz zur Verwendung österreichischer Formen. Dies traf besonders auf eine Teilnehmerin aus der Slowakei, je eine aus Ungarn und Polen sowie mit Abstrichen auch auf eine deutsche Probandin zu. Die polnische und die ungarische Teilnehmerin gaben außerdem auch bei der Frage zum österreichischen Deutsch sehr positive Wertungen ab. Diese grundsätzlich positive Haltung stellt mit Sicherheit eine Beeinflussung für ihre Wortwahl in den Texten dar. Es ließ sich außerdem feststellen, dass die ÖsterreicherInnen das österreichische Deutsch nicht immer positiver bewerteten, in der Textkorrektur dann aber trotzdem vielfach die Ausdrücke ihrer Varietät wählten.

5. Zusammenfassung

Die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse sollen hier noch einmal in zusammengefasster Form präsentiert werden. Dabei wird festgehalten, ob die Hypothesen dieser Arbeit verifiziert oder falsifiziert wurden, und wie sich die Forschungsfragen beantworten lassen.

5.1 Präsentation der Ergebnisse

Hypothese Nummer 1 lautete: *„In den Kursen des ÖI werden die Lernenden mit dem plurizentrischen Ansatz vertraut gemacht.“*

Diese Hypothese wurde anhand der in Kapitel 4.3 präsentierten Ergebnisse bestätigt. Fast alle Befragten gaben an, die Unterschiede zwischen den Varietäten im Unterricht zu thematisieren. Sogar diejenigen Befragten, die diese Frage verneinten, konnten in der anschließenden Frage Anlässe nennen, bei denen sie dieses Thema sehr wohl in den Unterricht aufnahmen. Auf die Frage nach der Häufigkeit der Thematisierung der Unterschiede wurden die Kategorien „bei Bedarf“ und „häufig“ in deutlich stärkerem Ausmaß als die Kategorien „manchmal“ und „selten“ genannt. Somit ist davon auszugehen, dass die Thematisierung der Unterschiede ein flächendeckender Bestandteil des Unterrichtes an den ÖI darstellt. Dies unterscheidet sich grundsätzlich von anderen Untersuchungen, die in der Vergangenheit zu diesem Thema gemacht wurden. Einige Befragte gaben auch an, dass dies auch von den ÖI so gewünscht bzw. vorgegeben sei und dass die Lernenden in verschiedene Länder gehen wollten, weshalb der Unterricht auch auf diese Interessen ausgerichtet würde. Es werden auch sehr viele verschiedene Anlässe genannt, anhand derer es zur Thematisierung der Unterschiede in der deutschen Sprache kommt. Allerdings ist eine im Voraus erwartete Einschränkung zu machen: Die Thematisierung der Unterschiede beschränkt sich auf Deutschland und Österreich, die Schweiz spielt hierbei keine Rolle. Das hat sowohl mit dem mangelnden Interesse der Lernenden als auch mit dem spärlich vorhandenen Material zur Schweiz zu tun. Ebenfalls zeigt diese Frage, dass das Wissen über die Plurizentrik nicht in der Ausbildung erworben, sondern erst in der Berufspraxis durch Fortbildungen aufgebaut wurde. Hierbei wäre es wünschenswert, wie auch schon Ransmayr (2005) u.a. anmerkten, dass auch die universitäre Ausbildung die Beschäftigung mit der Plurizentrik des Deutschen in den Lehrbetrieb aufnehmen würde. Dass die Fortbildungen des ÖI stärker auf Österreich als auf die Schweiz fokussieren, ist naheliegend und nicht als Versäumnis zu betrachten. Um eine bessere Kenntnis des Schweizer Hochdeutschen im Ausland zu gewährleisten, wären Initiativen von Schweizer Seite gefordert. Da aber die Schweiz sich als mehrsprachiges Land sieht und daher keine Landessprache in irgendeiner Art bevorzugen will, sind solche Initiativen nicht angedacht.

Hypothese Nummer 2 lautete: „*Die Vermittlung des österreichischen Deutsch in den Kursen des ÖI hängt mit der Herkunft der Lehrenden zusammen.*“

Auch diese Hypothese wird im Grunde bestätigt. Die österreichischen Befragten wählten in den Korrekturtexten häufiger die österreichischen Varianten oder ließen diese häufiger neben den bundesdeutschen Varianten gelten, während die nicht-österreichischen Befragten sich für Letztere entschieden. Auch gaben sie alle an, die Unterschiede zwischen den Varietäten entweder „häufig“ (3x) oder „bei Bedarf“ (2x) zu thematisieren. Dies hielt die österreichischen Befragten allerdings nicht davon ab, einige negative Assoziationen zu Österreich zu nennen. Ebenso versahen sie auch das österreichische Deutsch mit manchen negativen Bewertungen. Bezüglich der nicht-österreichischen Lehrenden ist das Bild eher uneinheitlich: Einzelne von ihnen wussten sehr gut über das österreichische Deutsch Bescheid, kannten viele Austriazismen und verwendeten diese auch in den Korrekturtexten und konnten eine ganze Reihe von Anlässe zur Thematisierung der Unterschiede zwischen den Varietäten nennen. Besondere Auffälligkeiten bezüglich Herkunft und Alter gab es allerdings nicht. Die mit dieser Hypothese geäußerte Vermutung, dass Lernende aus Instituten nahe an Österreich höheres Wissen über das österreichische Deutsch hätten als Lernende aus Instituten, die sich weiter von Österreich entfernt befinden, konnte aufgrund der ungleichen geographischen Verteilung der UntersuchungsteilnehmerInnen (Polen war viel stärker vertreten als z.B. Tschechien und die Slowakei) nicht aussagekräftig überprüft werden. Das Alter spielte entgegen der Annahmen gar keine nennenswerte Rolle; das Wissen über das österreichische Deutsch war bei den älteren Befragten keineswegs schwächer ausgeprägt als bei den jüngeren. Die aus Deutschland stammenden Lehrenden verfügten eher über schwächer ausgeprägtes Wissen über das österreichische Deutsch. Sie kannten z.B. weniger nationale Varianten (besonders galt dies für die Helvetismen, aber auch für die Austriazismen), und entschieden sich mit der Ausnahme einer Person in den Korrekturtexten sehr stark für die bundesdeutschen Varianten. Außerdem gab niemand von ihnen an, die Unterschiede zwischen den Varietäten häufig zu thematisieren. Die Antworten oszillierten zwischen „bei Bedarf“ (3x) und „manchmal“ (2x). Freilich muss man bei so einer geringen Anzahl vorsichtig sein, verallgemeinernde Schlüsse zu ziehen. Da aber quer durch die Institute die Antworten durchaus ähnlich sind, ist anzunehmen, dass auch eine größere Anzahl an Befragten aus Deutschland vergleichbare Antworten gegeben hätte.

Hypothese Nummer 3 baute auf Hypothese Nummer 2 auf und lautete: „*Die Lehrenden verfügen über Wissen über das österreichische Deutsch, bringen dies aber unterschiedlich in den Unterricht ein.*“

Die Analyse der zweiten Hypothese hat auch die dritte Hypothese bestätigt. Je höher das Wissen um die Plurizentrik und die Varietätenkompetenz war, desto eher wurden das österreichische Deutsch bzw. die Unterschiede zwischen den Varietäten im Unterricht thematisiert. Dies trifft vor allem auf die nicht-muttersprachlichen ProbandInnen zu. Wie schon die Analyse der 2. Hypothese zeigte, gibt es dahingehend keine Auffälligkeiten nach Erstsprache, geographischer Nähe zu Österreich bzw. Deutschland oder Alter. Differenziert betrachtet werden müssen die erstsprachlichen Lehrenden: Während sowohl die Befragten aus Österreich als auch die aus Deutschland im Schnitt Texte und SprecherInnen aus den DACH-Ländern gut voneinander unterscheiden konnten, konnten die ÖsterreicherInnen deutlich mehr nationale Varianten nennen. Sie thematisieren auch häufiger die Unterschiede zwischen den Varietäten als die TeilnehmerInnen aus Deutschland und entschieden sich in den Korrekturtexten viel häufiger für die österreichischen Varianten oder ließen beide gelten, während die deutschen TeilnehmerInnen häufiger die bundesdeutsche Varianten bevorzugten und auch seltener beide Varianten gelten ließen als die österreichischen ProbandInnen. Auch wenn die Bemühungen, dem österreichischen Deutsch seinen Platz zu verschaffen, gegeben sind, so zeigen die Hypothesen auch die Asymmetrie der deutschen Plurizentrik, wie sie Clyne (1992, 1995) feststellte: Wenn das österreichische Deutsch nicht extra per Fortbildung gelehrt wird oder die Unterrichtenden einen starken Bezug zu Österreich haben, ist doch das bundesdeutsche Deutsch der Referenz-Standard für die Lehrkräfte aus den Standortländern – auch wenn der Arbeitgeber eine österreichische Sprachschule ist. Jedoch ist es für die österreichischen Lehrenden kein Problem, ihre Varietät in den Unterricht einzubringen und sie zu verwenden – ganz anders, als es an den Universitäten in Ransmayrs Untersuchung (2005) zum Ausdruck kam.

Anhand dieser Erkenntnisse in Hinblick auf die Hypothesen lassen sich die Forschungsfragen der Untersuchung folgendermaßen beantworten:

1. *Wie ausgeprägt ist die rezeptive und produktive Varietätenkompetenz der KursleiterInnen an den ÖI?*

Die rezeptive Varietätenkompetenz ist ziemlich stark ausgeprägt (vgl. Kap. 4.2). Den meisten Befragten fällt es sehr oder ziemlich leicht, SprecherInnen aus den DACH-Ländern

voneinander zu unterscheiden. Niemand gab an, dass diese Unterscheidung sehr schwer fallen würde. Die insgesamt zehn genannten Merkmale dafür sind auch ein Indikator für die Sensibilität, die die ProbandInnen dieser Frage entgegenbringen. Hinsichtlich der Unterscheidbarkeit von Texten aus den DACH-Ländern konzentrieren sich die Werte mehr auf die mittleren Kategorien, doch auch in dieser Frage gab keine befragte Person an, dass sie nur sehr schwer Texte nach ihrer Herkunft unterscheiden könnte.

Hinsichtlich der produktiven Varietätenkompetenz ist auch in dieser Untersuchung ein gewisses Ungleichgewicht festzustellen: Es wurden viel mehr Austriazismen als Teutonismen und Helvetismen genannt. Auch gab es Unsicherheiten hinsichtlich der Standardsprachlichkeit von nationalen Varianten. Allerdings waren im Gegensatz zu früheren Untersuchungen nicht nur die Austriazismen und Helvetismen, sondern auch die Teutonismen von dieser Unsicherheit betroffen, jedoch im geringeren Ausmaß. Auch das bestätigt Clynes Hypothesen (1992, 1995), dass die Varietät der A-Nationen weniger bekannt ist und die einzelnen Varianten weniger als Standard begriffen werden bzw. die der Varietät zugeordneten Ausdrücke nicht immer standardsprachlich sind. Ebenso entspricht es früheren Untersuchungen (de Cillia 1997, Ransmayr 2005, Redl 2014), dass verhältnismäßig viele als Teutonismen genannte Lexeme in Wahrheit gemeindeutsch sind, d.h., dass also die größte Varietät als der wahre Standard wahrgenommen wird. Ebenso zeigten sich manche Befragte unkundig, wenn es um die Nennung von Teutonismen ging. Wenngleich dies in deutlich geringerem Umfang geschah als in der Umfrage von Ransmayr (2005), so ist doch offenkundig, dass Ammons (1995) Forderungen nach einem Buch „Wie sagt man in Deutschland?“ bis heute aktuell ist und noch immer der Umsetzung harrt. Ein solches Unterfangen in Angriff zu nehmen, ist unerlässlich. Kurzfristig könnte aber auch der verstärkte Einsatz des Variantenwörterbuches den Wissensstand in Bezug auf Teutonismen erhöhen, wie auch die Beantwortung der nächsten Forschungsfrage zeigen wird. Gleichwohl zeigt die zahlreiche Nennung von Teutonismen, dass die Lehrenden der ÖI grundsätzlich wissen, dass nicht jedes Wort aus Deutschland verbindlicher Standard im gesamten deutschsprachigen Raum ist.

2. *Bieten die vorhandenen Lehrmaterialien und Nachschlagewerke die Möglichkeit, sich mit Plurizentrik auseinanderzusetzen?*

Diese Frage ist grundsätzlich ebenfalls positiv zu beantworten (vgl. Kap. 4.4), doch mit manchen Einschränkungen: Die meisten vorhandenen Lehrwerke bieten diese Möglichkeit

nicht, wenngleich manche von ihnen, wie z.B. *Tangram* oder *Schritte*, auch über Zusatzmaterialien für Österreich oder Extrabücher für die Schweiz verfügen. Ob diese auch an den ÖI genutzt werden, wurde in der Untersuchung nicht erfragt. Doch das am häufigsten genannte Lehrwerk, nämlich *Ja genau!* bietet sehr wohl diese Möglichkeit. Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden erfahren anhand dieses Lehrwerks, dass es regionale Unterschiede innerhalb der deutschen Sprache gibt und dass diese nicht schlechter sind als der bundesdeutsche bzw. norddeutsche Standard. Die verwendeten authentischen Materialien kommen größtenteils aus Deutschland und Österreich, in seltenen Fällen auch aus der Schweiz. Auch durch deren Einsatz wird für die Plurizentrik sensibilisiert. Da diese Materialien flächendeckend verwendet werden (niemand gab an, keine authentischen Materialien zu verwenden), können sie auch die Schwächen des Lehrbuches ausgleichen, falls das verwendete Lehrbuch monozentrisch ausgeprägt ist. Was die Nachschlagewerke, also Lexika und Wörterbücher angeht, muss die Antwort ebenfalls differenziert ausfallen: Während an erster Stelle „verschiedene Duden-Bände“ genannt werden, wird bereits an zweiter Stelle das Österreichische Wörterbuch erwähnt. Dies ist ein deutlicher Unterschied im Vergleich zur Untersuchung von Ransmayr (2005: 262). Neben vielen weiteren Nachschlagewerken aus Deutschland ist mit immerhin 8x der Österreich-Duden „Wie sagt man in Österreich?“ von Ebner sowie vereinzelt noch andere Bücher wie „Sprechen Sie Österreichisch?“ genannt. Überraschend ist hingegen, dass nur 16 der 33 Befragten, also gerade einmal knapp die Hälfte, über das Variantenwörterbuch des Deutschen verfügen. Das Interesse scheint also mehr darauf zu liegen, die Varietäten einzeln für sich zu beschreiben, wie es der Duden und das Österreichische Wörterbuch tun, als darauf, die Varietäten direkt miteinander zu vergleichen.

3. *Welche Assoziationen zu den deutschsprachigen Ländern prägen die KursleiterInnen und inwieweit beeinflussen diese auch ihre Wahrnehmung der Varietäten?*

Dazu ergibt sich nach der Analyse in Kapitel 4.5 folgendes Bild: Die österreichischen Lehrenden zeichnen das Bild von Österreich durchaus kritisch und bewerten auch das österreichische Deutsch nicht zwingend positiv. Trotzdem aber geben sie in den Korrekturtexten häufig der eigenen Variante den Vorzug oder lassen diese neben der bundesdeutschen Variante stehen. Ansonsten sind die Angaben recht unterschiedlich: Eine positive Bewertung Österreichs geht mitunter mit einer positiven Wertung des österreichischen Deutsch und/oder mit einer häufigen Wahl von Austriazismen in den

Korrekturtexten einher, doch ist dies keinesfalls immer der Fall; es gibt auch Unterschiede in den jeweiligen Bewertungen. Zumindest für die Nicht-ErstsprachlerInnen des Deutschen sind die Assoziationen zu den deutschsprachigen Ländern und die Wahrnehmung des österreichischen Deutsch sowie die Wahl der nationalen Variante in den Korrekturtexten unterschiedlich. Für die gewünschte Varietät an den ÖI gilt dies ebenso. Die ProbandInnen aus Deutschland geben sowohl Österreich als auch Deutschland tendenziell gute Bewertungen und bewerten auch das österreichische Deutsch positiv, doch ziehen sie in den Korrekturtexten eindeutig ihre Varianten vor. Das Bild ist also recht uneinheitlich, und doch sind einige Tendenzen ablesbar: Das österreichische Deutsch wird, wie auch bei Ransmayr (2005), meistens sehr sympathisch eingeschätzt, ebenso gilt dies für das Land Österreich. Aber im geschriebenen Bereich werden dann doch die Varianten des größeren deutschsprachigen Landes, nämlich Deutschland, vorgezogen. Auch darin zeigt sich wieder die Bestätigung der Asymmetrie der deutschen Plurizentrik, wie sie Clyne (1992, 1995) beschrieb. Es sei als erneutes Zeichen für sensible Wahrnehmung festgehalten, dass gerade diese Fragen nach den Assoziationen zu den deutschsprachigen Ländern und zum österreichischen Deutsch teils nur lückenhaft und in einzelnen Fällen sogar gar nicht beantwortet wurden, da diese Fragen manchen ProbandInnen zu klischeeartig erschienen.

5.2 Fazit und Schlussfolgerungen

Diese Arbeit sollte einen Kontrapunkt setzen zu den Publikationen der Vergangenheit, in denen meistens ein negatives Fazit hinsichtlich der Akzeptanz und Bekanntheit der Plurizentrik gestellt werden musste. Dieses Ziel wurde auch erreicht. Die Untersuchung ergab, dass es durchaus eine hohe Sensibilität für die Plurizentrik in den ÖI gibt. Die Selbstbeschreibung der ÖI ist also keine leere Hülle, sondern wird tatsächlich im Unterricht umgesetzt. Die ÖI nehmen ihren Auftrag, Österreich und das österreichische Deutsch nach außen zu vertreten, wahr. Es zeigte sich aber trotzdem, dass das bundesdeutsche Deutsch auch im Unterricht an den ÖI eine herausgehobene Stellung hat und mitunter dem österreichischen Deutsch vorgezogen wird. Dies ist mit der Asymmetrie-Hypothese von Clyne erklärbar: Die Lehrenden haben verschiedene Herkunftsländer und wurden an verschiedenen Orten ausgebildet und hatten in ihrer Ausbildung wenig über die Plurizentrik, geschweige denn von ihrem Einsatz im Unterricht gehört. Hier mussten und müssen die ÖI mittels Fortbildungen Kompensationsarbeit leisten, was ja auch tatsächlich so geschieht. Gleichwohl zeigt sich ein gewisses Gefälle im Wissen um das österreichische Deutsch und

die Plurizentrik vor allem darin, dass die österreichischen Lehrenden erwartungsgemäß mehr über das österreichische Deutsch wissen und dieses auch in stärkerem Ausmaß im Unterricht einsetzen. Bezüglich der Lehrenden anderer Muttersprachen ergab sich ein uneinheitliches Bild: Von einem starken Einsatz des österreichischen Deutsch über große Ausgeglichenheit bis zu einer deutlichen Bevorzugung des bundesdeutschen Deutsch fand sich in der Umfrage alles. Darüber hinaus schimmerten in den Antworten auf die offenen Fragen immer wieder monozentrisch anmutende Ansichten durch. In solchen Fällen könnte eine verstärkte Teilnahme an Fortbildungen zur Plurizentrik zur Änderung der Ansichten hilfreich sein.

Die Untersuchung zeigt weiters, dass sich Plurizentrik bei den ÖI generell auf die Darstellung der sprachlichen Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich beschränkt; die Schweiz spielt dabei meistens keine Rolle. Auch dies war schon im Vorfeld angenommen worden. So ist der Schweizer Duden „Wie sagt man in der Schweiz?“ nur einmal als vorhandenes Nachschlagewerk genannt worden. Die Begründung dafür lautet, dass die Lernenden kein Interesse dafür haben, da sie entweder nach Deutschland oder nach Österreich wollen. Außerdem, wurde einmal angemerkt, würde gar kein Material über die Schweiz an den Instituten vorliegen. Zumindest hierbei könnten die Institute Abhilfe schaffen und dadurch eventuell auch die Nachfrage anregen. Auch wenn Österreich natürlich aufgrund der Struktur und Aufgaben des ÖI eine herausragende Stellung haben muss, so kann es sicher nicht schaden, die Schweiz zumindest auch in das Blickfeld zu nehmen. Allerdings müsste auch die Schweiz aktiver sein, um ihre Varietät der deutschen Sprache stärker im Ausland zu präsentieren.

Bezüglich des Materials kann festgestellt werden, dass neben dem Duden und weiterem Material aus Deutschland wie „Wahrig“ oder „Langenscheidt“ auch das „Österreichische Wörterbuch“ als Nachschlagewerk weit verbreitet ist. Dies ist auch ein Zeichen dafür, dass das österreichische Deutsch vermittelt werden soll. Auch andere Materialien aus Österreich sind zumindest fallweise vertreten. Überraschend war aber, dass das Variantenwörterbuch des Deutschen nur bei knapp der Hälfte aller Befragten als verfügbare Quelle genannt wurde. Da jedoch einige Befragte Mühe hatten, zwischen Standard- und Non-Standard-Varianten zu unterscheiden, und manche von ihnen gar keine Teutonismen nennen konnten, könnte ein verstärkter Einsatz des Variantenwörterbuches helfen, Unsicherheiten in diesem Bereich zu verringern. Mit anderen Worten: Es würden nicht nur zwei Varietäten für sich

beschrieben, sondern alle drei Varietäten miteinander verglichen. Dadurch könnte die regionale Geltung der einzelnen Varianten besser nachgeprüft werden.

Die hohe Sensibilität zeigte sich auch darin, dass manche Fragen, die die Gefahr boten, Klischees zu reproduzieren, fallweise nicht oder nur teilweise beantwortet wurden. Teils wurde dies explizit mit dieser Gefahr begründet. Das Österreich Institut zeigt also vor, wie ein Unterricht in einer Institution aussehen kann, an der das österreichische Deutsch ein selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichtes ist. Dass die Asymmetrie in der Plurizentrik auch bei den ÖI besteht, kann nicht verwundern. Es kann nicht die Aufgabe des ÖI oder einer anderen Organisation sein, diese Asymmetrie aufzubrechen. Sehr wohl aber kann das ÖI mit seiner Art der Einbeziehung der Plurizentrik im Unterricht ein Vorbild für andere Institutionen im DaF-Bereich sein, auch wenn diese nicht wie das ÖI spezifisch österreichische Institutionen sind.

6. Verzeichnisse

6.1 Literaturverzeichnis

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

Ammon, Ulrich (2001): Die Plurizentrität des Deutschen oder: Wer sagt, was gutes Deutsch ist? In: Egger / Lanthaler (Hrsg.): 11-26

Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Ebner, Jakob / Esterhammer, Ruth / Gasser, Markus / Hofer, Lorenz / Kellermeier-Rehbein, Birte / Löffler, Heinrich / Mangott, Doris / Moser, Hans / Schläpfer, Robert / Schloßmacher, Michael / Schmidlin, Regula / Vallaster, Günter (2004) (Hrsg.): Variantenwörterbuch des Deutschen. Berlin /New York: de Gruyter

Buttaroni, Susanna / Knapp, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Wien: Verband Wiener Volksbildung

Bräunlich, Margret / Neuber, Baldur / Rues, (2001) (Hrsg.): Gesprochene Sprache – transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold. Frankfurt/Main: Peter Lang

Clalüna, Monika / Fischer, Roland / Hirschfeld, Ursula (2007): Alles unter einem DACHL? Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? In: Fremdsprache Deutsch, Heft 37/2007. 38-45

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

Clyne, Michael (Hrsg.) (1992): Pluricentric languages. Differing norms in differing nations. Berlin / New York: de Gruyter

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

Clyne, Michael (1995b): Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache. Überlegungen zu einer Österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht. In: Muhr/Schrodt/Wiesinger. 7-17

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

De Cillia, Rudolf (1997): „I glaub, dass es schon richtig ist, dass der österreichische Dialekt do muaß i sogn, holt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr / Schrodt (Hrsg.): 116-126

De Cillia, Rudolf (2006a): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm / Portmann-Tselikas (Hrsg.): 51-65

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

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) (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: iudicium

Dobrenov-Major, Maria (1997): Stirbt die Donaumonarchie erst jetzt endgültig? Das Verschwinden der Austriazismen in der Sprache der Vojvodinaer Serben durch Migration und Emigration. In: Muhr / Schrodt (Hrsg.): 350-371

Ebner, Jakob (1988): Wörter und Wendungen des österreichischen Deutsch. In: Wiesinger (Hrsg.): 99-187

Egger, Kurt / Lanthaler, Franz (2001) (Hrsg.): Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt. Wien: Folio

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

Elspaß, Stephan (2007): Zwischen „Wagen“ und „Wägen“ abwägen. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 37/2007. 30-36

Fasch, Christa (1997): Österreichisches Deutsch als Exportartikel. Über die Schwierigkeiten der Vermittlung einer nicht näher definierten „Sprache“. In: Muhr / Schrodts (Hrsg.): 305-313

Fill, Alwin / Marko, Georg / Newby, David / Penz, Hermine (2006) (Hrsg.): Linguists (don't) only talk about it. Essays in honour of Bernhard Kettemann. Tübingen: Stauffenberg
Fremdsprache Deutsch (2007): Plurizentrik im Deutschunterricht. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts herausgegeben vom Vorstand des Goethe-Instituts. Heft 37/2007. Ismaning: Hueber

Fischer, Roland (2010): DACH – Nachlese. In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 1/2010. 60-63

Fischer, Roland (2007): Einmal DACH und zurück. Was aus den Anfängen wurde – oder vielleicht doch noch werden kann. In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/2007. 7-18

Fremdsprache Deutsch (2007): Plurizentrik im Deutschunterricht. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts herausgegeben vom Vorstand des Goethe-Instituts. Heft 37/2007. Ismaning: Hueber

Glück, Helmut (2005) (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler

Gugenberger, Eva / Blumberg, Mechthild (2003): Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus. Frankfurt/Main: Peter Lang

Hackl, Wolfgang / Langner, Michael / Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: Krumm / Portmann-Tselikas (Hrsg.): 17-34

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

Hägi, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 37/2007. 5-13

Harrer, Gudrun (2010): Das ist die Auswirkung linguistischer Kriecherei. Online unter <http://derstandard.at/1288659358318/Das-ist-die-Auswirkung-linguistischer-Kriecherei>, Stand: 6. Februar 2014

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

Hentschel, Gerd (2003): Die slavische Sprachenlandschaft am Anfang des 21. Jahrhunderts. In: Gugenberger / Blumberg (Hrsg.): 157-175

Hillebrand, Ralf (2013): Ländermatch mit Gurkerl, Corner und Stanglpass. Online unter <http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/sport/fussball/sn/artikel/laendermatch-mit-gurkerl-corner-und-stanglpass-27771/>, Stand: 14. Juli 2014

Hirschfeld, Ursula (2005): Aussprachestandards im Deutschen: Aktuelle Forschungsergebnisse und Konsequenzen für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm / Portmann-Tselikas (Hrsg.): 73-82

Hirschfeld, Ursula (2001): Der „fremde Akzent“ in der interkulturellen Kommunikation. In: Bräunlich / Neuber / Rues (Hrsg.): 83-91

Hirschfeld, Ursula (2008): Rezension zu Rudolf Muhr (2007): Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachedatenbank. In: Krumm / Portmann-Tselikas (Hrsg.): 205-212

Kozmová, Ružena (1993): Österreichisches Deutsch in der slowakischen Alltagssprache. In: Muhr (1993a) (Hrsg.): 94-98

Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.) (1997): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 1/1997. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.) (2005): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 9/2005. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag

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

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

Landeskunde unter einem DACHL – E-Mail-Interview mit Wolfgang Hackl. In: ÖDaF-Mitteilungen Heft 2/2007. 19-24

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

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

Markhardt, Heidemarie (2006): Wörterbuch der österreichischen Rechts-, Wirtschafts- und Verwaltungsterminologie. Frankfurt/Main: Peter Lang

Martin, Victoria (1995): Vorurteile und Meinungen zu einem Auslandsjahr in Österreich aus sprachpädagogischer Sicht. In: Muhr / Schrodt / Wiesinger (Hrsg.): 132-140

Mayring, Philipp (2011): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz

Muhr, Rudolf (2003): Die plurizentrischen Sprachen Europas – ein Überblick. In: Gugenberger / Blumberg (Hrsg.): 191-232

Muhr, Rudolf (Hrsg.) (2013): Exploring linguistic standards in non-dominant of pluricentric languages. Frankfurt/Main: Peter Lang

Muhr, Rudolf (1995): Grammatische und pragmatische Merkmale des Österreichischen Deutsch. In: Muhr / Schrodt / Wiesinger (Hrsg.): 208-234

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

Muhr, Rudolf (Hrsg.) (2012): Non-dominant varieties of pluricentric languages. Getting the picture. Frankfurt/Main: Peter Lang

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

Muhr, Rudolf / Schrodt, Richard (1997): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Materialien und Handbücher zum

österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, Band 3. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky

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

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

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

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

Nagy, Anna (1993): Nationale Varianten der deutschen Standardsprache und die Behandlung im Deutschunterricht des Auslandes. In: Muhr (1993a) (Hrsg.): 67-75

ÖDaF-Mitteilungen (2007): Alles unter einem DACHL. Von der Vielfalt landeskundlichen Lernens. Heft 2/2007. Herausgegeben von Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache; Wien

ÖDaF-Mitteilungen (2010): Vielfalt – Sprachen – Identität(en). Kontinuität und Veränderung im Kontext DaF/DaZ. Heft 1/2010. Herausgegeben von Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache; Wien

Onak, Monika (2013): Die Rolle der Plurizentrik beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache in Polen, dargestellt anhand einer Befragung von Deutschlehrern. Masterarbeit an der Universität Wien

ÖWB 39 (2003): Österreichisches Wörterbuch. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Neu bearbeitete 39. Auflage. Wien: ÖBV

ÖWB 40 (2008): Österreichisches Wörterbuch. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Neu bearbeitete 40. Auflage. Wien: ÖBV

ÖWB 42 (2012): Österreichisches Wörterbuch. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Neu bearbeitete 42. Auflage. Wien: ÖBV

Padros, Alicia / Biechele, Markus (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin: Langenscheidt

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

Pfrehm, James W. (2007): „Heuer“ – ein Nationalvarietäten-Schibboleth. Eine empirische Studie zur Plurizentrität des Deutschen. In: ÖDaF-Mitteilungen. Heft 2/2007. 60-65

Pohl, Heinz-Dieter (1997): Gedanken zum Österreichischen Deutsch (als Teil der „pluriarealen“ deutschen Sprache). In: Muhr / Schrod (Hrsg.): 67-87

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

Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Putz, Martin (2002): „Österreichisches Deutsch als Fremdsprache? Kritische Überlegungen.“ GFL Journal 3/2002. Online unter <http://www.gfl-journal.de/3-2002/putz.pdf>, Stand: 10. Juli 2014

Rabenstein, Andreas (2012): Österreich bangt um „Stiege“ und „Marille“. Online verfügbar unter <http://science.orf.at/stories/1703039/>, Stand: 10. Juli 2014

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

Redl, Klaus (2014): Plurizentrik im Deutschunterricht? Eine empirische Untersuchung bei Wiener UnterrichtspraktikantInnen. Masterarbeit an der Universität Wien

Schmidt, Veronika (2012): Der Jugend ist das österreichische Deutsch powidl. Online verfügbar unter <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/1263227/Der-Jugend-ist-das-osterreichische-Deutsch-powidl>, Stand: 10. Juli 2014

Schmidt-Vierthaler, Rosa / Bayrhammer, Bernadette (2014): Österreichisch. Ich trink mal eine Cola mit den anderen Jungs. Online verfügbar unter http://diepresse.com/home/bildung/schule/3815768/Osterreichisch_Ich-trink-mal-eine-Cola-mit-den-anderen-Jungs, Stand: 12. Juli 2014

Schneider, Edgar (2013): The pluricentricity of English today – and how about non-dominant varieties? In: Muhr (Hrsg.): 45-54

Sorger, Brigitte (2013): Institutions- und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. In: Demmig/Hägi/Schweiger (Hrsg.) (2013): 32-48

Spáčilová, Libuše (1995): Der gegenseitige Einfluß des Tschechischen und des österreichischen Deutsch in der näheren Geschichte und Gegenwart. In: Muhr / Schrodtr / Wiesinger (Hrsg.): 326-353

Spáčilová, Libuše (1993): Die Österreichische Sprachvariante und der Deutschunterricht an tschechischen Schulen. In: Muhr (1993a) (Hrsg.): 99-107

Tatzreiter, Herbert (1988): Besonderheiten der Morphologie in der deutschen Sprache in Österreich. In: Wiesinger (Hrsg.): 71-98

Wiesinger, Peter (1995): Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In: Muhr / Schrod / Wiesinger (Hrsg.): 59-74

Wiesinger, Peter (Hrsg.) (1988): Das österreichische Deutsch. Wien & Köln: Böhlau Verlag

Wiesinger, Peter (1988): Die deutsche Sprache in Österreich. Eine Einführung. In: Wiesinger (Hrsg.): 9-30

Wiesinger, Peter (1988): Zur Frage aktueller bundesdeutscher Spracheinflüsse in Österreich. In: Wiesinger (Hrsg.): 225-245

Winkler, Hans (2014): „Du, Herr Sektionschef“ und andere Absonderlichkeiten. Online verfügbar unter <http://diepresse.com/home/meinung/dejavu/1596557/Du-Herr-Sektionschef-und-andere-Absonderlichkeiten>, Stand: 12. Juli 2104

Winkler, Hans (2014): Sprechen Sie Österreichisch oder Oberösterreichisch? Online verfügbar unter <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/3837373/Sprechen-Sie-Osterreichisch-oder-Oberosterreichisch>

Žepič, Stanko (1995): Das österreichische Deutsch in Zagreb und Osijek – Zur Geschichte der deutschen Sprache in Kroatien. In: Muhr / Schrod / Wiesinger (Hrsg.): 354-373

Internetquellen:

http://de.ria.ru/post_soviet_space/20131205/267422465.html, Stand: 10. Juni 2014

<https://germa.unibas.ch/en/abteilungen/deutsche-sprachwissenschaft/forschungsprojekte/variantenwoerterbuch-des-deutschen-ueberarbeitung-erweiterung-und-aktualisierung/>, Stand: 5. März 2014

<http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>, Stand: 6. März 2014

http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/753044/Hallo-oder-Gruss-Gott_Wie-die-Oesterreicher-grussen, Stand: 10. Juli 2014

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/oed.html>, Stand: 10. Juli 2014

<http://www.schule.at/news/detail/oesterreichisches-deutsch-als-unterrichts-und-bildungssprache.html>, Stand: 11. Juli 2014

<https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/>, Stand: 27. August 2014

<http://www.oesterreichinstitut.at/leitlinien.html>, Stand: 12. und 13. Februar 2014
(mittlerweile ist dieser Link aufgrund einer Änderung der Webseite nicht mehr abrufbar)

http://archive.ecml.at/mtp2/qualitraining/quality/english/continuum/internal_quality_assurance/1_JobSpecification_for_Teachers.pdf, Stand: 27. August 2014

6.2 Darstellungsverzeichnis

Abbildung 1: „Rückläufe pro Institut“	Seite 67
Abbildung 2: „Geburtsländer“	Seite 69
Abbildung 3: „Erstsprachen“	Seite 69
Abbildung 4: „Kommunikation mit ErstsprachlerInnen“	Seite 70
Abbildung 5: „Kommunikations-Umfeld“	Seite 71
Abbildung 6: „Zeitdauer des Deutschlernens“	Seite 72
Abbildung 7: „Längerer Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land“	Seite 73
Abbildung 8: „Aufenthaltsländer“	Seite 74
Abbildung 9: „Merkmale SprecherInnen aus DACH-Ländern“	Seite 76
Abbildung 10: „Merkmale Texte aus DACH-Ländern“	Seite 77
Tabelle 1: „Häufigkeit der nationalen Varianten“	Seite 82
Tabelle 2: „Zuordnung der nationalen Varianten“	Seite 83
Abbildung 11: „Plurizentrik in Ausbildung“	Seite 86
Abbildung 12: „Einbeziehung von Plurizentrik in den künftigen Unterricht“	Seite 87
Abbildung 13: „Thematisierung von Unterschieden der deutschen Varietäten“	Seite 88
Abbildung 14: „Thematisierung von Unterschieden in den Varietäten“	Seite 90
Abbildung 15: „Ausmaß der Thematisierung der Unterschiede“	Seite 91
Abbildung 16: „Anlässe zur Thematisierung der Unterschiede“	Seite 92
Abbildung 17: „Im Unterricht verwendete Lehrwerke“	Seite 95
Abbildung 18: „Herkunftsländer der authentischen Materialien“	Seite 96
Abbildung 19: „Verfügbare Nachschlagewerke“	Seite 97
Abbildung 20: Wortpaar „öfters – öfter“	Seite 108
Abbildung 21: Wortpaar „Januar – Jänner“	Seite 109
Abbildung 22: Wortpaar „Bub – Junge“	Seite 109
Abbildung 23: Wortpaar „in der Früh – am Morgen“	Seite 110
Abbildung 24: Wortpaar „machte an – drehte auf“	Seite 111
Abbildung 25: Wortpaar „Mama – die Mama“	Seite 112
Abbildung 26: Wortpaar „Kissen – Polster“	Seite 113
Abbildung 27: Wortpaar „Tuchent – Bettdecke“	Seite 113
Abbildung 28: Wortpaar „erkältet – verkühlt“	Seite 114
Abbildung 29: Wortpaar „Halsweh – Halsschmerzen“	Seite 115
Abbildung 30: Wortpaar „Hörnchen – Kipferl“	Seite 115

Abbildung 31: Wortpaar „Brötchen – Semmel“	Seite 116
Abbildung 32: Wortpaar „Sackerl – Tüte“	Seite 117
Abbildung 33: Wortpaar „Jause – Pausenbrot“	Seite 117
Abbildung 34: Wortpaar „die Mama – Mama“	Seite 118
Abbildung 35: Wortpaar „Mütze – Haube“	Seite 119
Abbildung 36: Wortpaar „Kasten – Schrank“	Seite 119
Abbildung 37: Wortpaar „sagen hätte wollen – hätte sagen wollen“	Seite 120
Abbildung 38: Wortpaar „vergiss nicht – vergiss nicht auf“	Seite 121
Abbildung 39: Wortpaar „Papa – der Papa“	Seite 121
Abbildung 40: Wortpaar „beim Tisch – am Tisch“	Seite 122
Abbildung 41: Wortpaar „gesessen wäre – gesessen hätte“	Seite 123
Abbildung 42: Wortpaar „der Gehalt – das Gehalt“	Seite 124
Abbildung 43: Wortpaar „Pensionisten – Rentner“	Seite 125
Abbildung 44: Wortpaar „Präsenzdiener – Wehrdienstleistende“	Seite 126
Abbildung 45: Wortpaar „Mutterschaftsurlaub – Karenzurlaub“	Seite 127
Abbildung 46: Wortpaar „Verbeamtung – Pragmatisierung“	Seite 128
Abbildung 47: Wortpaar „AHS – Gymnasium“	Seite 129
Abbildung 48: Wortpaar „Gegenstände – Fächer“	Seite 129
Abbildung 49: Wortpaar „Matura – Abitur“	Seite 130
Abbildung 50: Wortpaar „sich einschreiben – inskribieren“	Seite 131
Abbildung 51: Wortpaar „vorab – im Vorhinein“	Seite 131
Abbildung 52: Wortpaar „umfassender Service – umfassendes Service“	Seite 132
Abbildung 53: Wortpaar „Spitäler – Krankenhäuser“	Seite 133
Abbildung 54: Wortpaar „Abfertigungen – Abfindungen“	Seite 134

7. Anhang

7.1 Abstract

Die vorliegende Arbeit ist eine Untersuchung, in welcher nach der Einbeziehung des plurizentrischen Ansatzes mit Schwerpunkt auf dem österreichische Deutsch im DaF-Unterricht an den Österreich Instituten (ÖI) gefragt wird. Während ähnliche Arbeiten in früheren Jahren ergaben, dass der plurizentrische Ansatz über wenig Bekanntheit verfügte und daher kaum bis gar nicht berücksichtigt wurde, so wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die Plurizentrik in den ÖI einen festen Platz hat und das österreichische Deutsch im Unterricht berücksichtigt wird. Begründet ist diese Annahme in der Selbstbeschreibung des ÖI als spezifisch österreichischer Institution.

Der erste Teil der Arbeit beschreibt die theoretische Auseinandersetzung mit dem plurizentrischen Ansatz. Neben einer grundsätzlichen Begriffsklärung und einem Blick auf plurizentrische Sprachen weltweit wird das Deutsche als plurizentrische Sprache beschrieben, die Etablierung des plurizentrischen Ansatzes in der Wissenschaft Deutsch als Fremdsprache dargelegt, sowie die linguistischen Merkmale des österreichischen Deutsch und dessen Wahrnehmung und Status dargestellt. Ebenso werden Aspekte zum Einsatz der Plurizentrik im österreichischen DaF/DaZ-Unterricht näher beleuchtet.

Diesem theoretisch orientierten Teil schließt sich eine empirische Studie an, in dem Lehrpersonen an den verschiedenen ÖI mittels eines Fragebogens an einer Untersuchung teilnahmen, inwieweit sie die Plurizentrik in den Unterricht integrieren und das österreichische Deutsch berücksichtigen.

Die Ergebnisse der Untersuchung bringen deutlich zum Ausdruck, dass der plurizentrische Ansatz im Unterricht an den ÖI berücksichtigt wird. Das österreichische Deutsch wird neben dem bundesdeutschen Deutsch ganz selbstverständlich an den einzelnen Instituten gelehrt. Jedoch gibt es hinsichtlich des Ausmaßes der Einbeziehung teils große Unterschiede, da unter den Befragten das Wissen um die Plurizentrik unterschiedlich ausgeprägt ist. Außerdem wird unter Berücksichtigung der Plurizentrik generell ein Vergleich zwischen dem österreichischen und bundesdeutschen Deutsch verstanden, während die Standardvarietät der Schweiz meistens nicht vorkommt. Generell aber ist bei den befragten Personen eine hohe Sensibilität in Hinblick auf das Thema Plurizentrik zu erkennen.

7.2 Fragebogen

Fragebogen für MitarbeiterInnen an den Österreich Instituten (ÖI)

Guten Tag!

Ich führe eine Untersuchung im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Titel „Das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im DaF-Unterricht an den Österreich Instituten“ durch. Sie könnten mir durch die Bearbeitung des Fragebogens einen großen Dienst erweisen! Für Rückfragen stehe ich Ihnen unter der E-Mail-Adresse simonharta@gmx.at zur Verfügung. Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Zuerst einige allgemeine Fragen zu Ihrer Arbeit als DaF-Lehrkraft:

1. An welchem Österreich Institut sind Sie als Lehrkraft tätig?

2. Welche Niveaus unterrichten Sie? Mehrfachnennungen sind möglich.
 - A1
 - A2
 - B1
 - B2
 - C1
 - C2
3. Gibt es an Ihrem Institut Lehrkräfte aus Deutschland oder Österreich oder der Schweiz?
 - nein
 - ja, aus Deutschland (Anzahl: ____)
 - ja, aus Österreich (Anzahl: ____)
 - ja, aus der Schweiz (Anzahl: ____)
4. Verwenden Sie im Rahmen Ihres Unterrichtes ein kurstragendes Lehrwerk?
 - ja
 - nein
5. Wenn ja, ist das Lehrwerk vorgegeben oder können Sie ein Lehrwerk wählen?

- vorgegeben eigene Wahl Ich verwende kein Lehrwerk.

6. Wenn Sie in Ihrem Unterricht Lehrwerke verwenden, welche sind es?

Als Nächstes folgen einige fach- und unterrichtsspezifische Fragen:

7. Haben Sie in Ihrer Ausbildung Informationen über das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache erhalten?

- ja nein weiß nicht

8. Wurden im Zuge Ihrer Ausbildung Möglichkeiten zur Einbeziehung von Plurizentrik in den DaF-Unterricht erörtert?

- ja nein weiß nicht

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

- ja nein weiß nicht

10. Wie leicht fällt es Ihnen, Sprecher aus Österreich von Sprechern aus Deutschland bzw. aus der Schweiz zu unterscheiden? Bitte kreuzen Sie an:

fällt mir sehr schwer 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 fällt mir sehr leicht

10/a: Woran erkennen Sie Sprecher aus Österreich bzw. aus Deutschland oder der Schweiz?

11. Wie leicht fällt es Ihnen, Texte aus Österreich von Texten aus Deutschland oder der Schweiz zu unterscheiden? Bitte kreuzen Sie an:

fällt mir sehr schwer 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 fällt mir sehr leicht

11/a: Woran erkennen Sie Texte aus Österreich bzw. aus Deutschland oder der Schweiz?

12. Welche Ausdrücke, die nur in Österreich gebräuchlich sind, sind Ihnen bekannt?

13. Welche Ausdrücke, die nur in der Schweiz gebräuchlich sind, sind Ihnen bekannt?

14. Welche Ausdrücke, die nur in Deutschland gebräuchlich sind, sind Ihnen bekannt?

15. Thematisieren Sie in Ihrem Unterricht die Unterschiede zwischen österreichischem, schweizerischem und bundesdeutschem Deutsch?

ja nein

16. In welchem Ausmaß thematisieren Sie diese Unterschiede?

- häufig
- bei Bedarf
- manchmal
- selten
- nie

17. Können Sie beispielhafte Situationen nennen, in denen Sie die Unterschiede zwischen österreichischem, schweizerischem und bundesdeutschem Deutsch thematisieren?

18. Welche Arten authentischer Materialien verwenden Sie in Ihrem Unterricht? Mehrfachnennungen sind möglich.

schriftliche Texte

Audiomaterialien

Videomaterialien

Andere: _____

Keine

19. Aus welchen Ländern stammen diese Materialien hauptsächlich?

Deutschland Österreich Schweiz

andere: _____

20. Welche der folgenden Nachschlagewerke und Wörterbücher zur deutschen Sprache stehen Ihnen zur Verfügung? Mehrfachnennungen sind möglich.

verschiedene Duden-Bände

Wahrig Deutsches Wörterbuch

Langenscheidt Deutsch als Fremdsprache

Variantenwörterbuch des Deutschen

- Österreichisches Wörterbuch
- Ebner, Jakob: Wie sagt man in Österreich?
- Meyer, Kurt: Wie sagt man in der Schweiz?
- andere: _____

21. Welche Assoziationen fallen Ihnen spontan zu Österreich und den Österreicherinnen und Österreichern ein?

22. Welche Assoziationen fallen Ihnen spontan zu Deutschland und den Deutschen ein?

23. Welche Assoziationen fallen Ihnen spontan zur Schweiz und den Schweizerinnen und Schweizern ein?

24. Wie würden Sie spontan das gesprochene österreichische Deutsch beurteilen? Bitte kreuzen Sie an:

unsympathisch	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6	sympathisch
hart	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6	weich
plump	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6	elegant
fehlerhaft	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6	korrekt
schlampig	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6	exakt

unhöflich	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6	höflich
antiquiert	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6	zeitgemäß
dialektal	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6	hochsprachlich
unmelodisch	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6	melodisch

25. Welche Varietät der deutschen Sprache soll an Ihrem Institut vermittelt werden?

- das Deutsch, das in Deutschland gesprochen wird
- das Deutsch, das in Österreich gesprochen wird
- das Deutsch, das in der Schweiz gesprochen wird
- ein Querschnitt durch alle drei
- egal

Warum? _____

26. Bitte korrigieren Sie den folgenden Text.

Unterstreichen Sie bitte jene *kursiv gedruckten* Varianten, die Sie selbst verwenden würden. Im Falle keiner Präferenz können Sie auch beide Varianten unterstreichen.

„Ich denke noch *öfters/öfter* an einen Tag im *Januar/Jänner* 1965, als ich noch ein kleiner *Bub/Junge* war und immer wieder Angst vor der Schule hatte. *In der Früh/Am Morgen machte/drehte Mama/die Mama* das Licht *an/auf* und ich versteckte mich unter *dem Kissen/dem Polster* und *der Tuchent/der Bettdecke*. Alle Ausreden – „Mama, ich bin *erkältet/verkühlt*, ich habe *Halsweh/Halsschmerzen!*“ – umsonst! Das Frühstück, *ein Hörnchen/ein Kipferl* und *ein Brötchen/eine Semmel*, war schon fertig, ebenso *das*

Sackerl/die Tüte mit der Jause/dem Pausenbrot. Die Mama/Mama holte meine warme Mütze/Haube aus dem Kasten/Schrank. Obwohl sie sicher sagen hätte wollen/hätte sagen wollen „Bleib daheim“, sagte sie nur „Vergiss nicht/Vergiss nicht auf deine Schultasche“. Wenn Papa/der Papa nur nicht immer so streng beim Tisch/am Tisch gesessen wäre/gesessen hätte...“

27. Bitte lesen Sie die folgenden Sätze und unterstreichen Sie diejenigen *kursiv gedruckten* Varianten, die Sie bevorzugen. Im Falle keiner Präferenz können Sie auch beide Varianten unterstreichen. Wenn Ihnen beide Varianten unklar sind, unterstreichen Sie bitte keine.

„Weitgehend vergleichbare Bestimmungen auf europäischer Ebene existieren im Hinblick auf *den Gehalt/das Gehalt* und für *Pensionisten/Rentner*. Ähnliche Regelungen bestehen hinsichtlich der *Präsenzdiener/Wehrdienstleistenden*, des *Mutterschaftsurlaubs/Karenzurlaubs* und in der Frage der *Verbeamtung/Pragmatisierung*. Ein Schüler *einer AHS/eines Gymnasiums* kann wie bisher seine *Gegenstände/Fächer* für *seine Matura/sein Abitur* auswählen. Studenten, die (*sich*) aufgrund eines späteren Reifeprüfungstermins zu spät an der Uni *inskribieren/einschreiben*, verlieren automatisch ein Semester. Wenn Sie sich *vorab/im Vorhinein* informieren möchten, ist ein *umfassender Service/umfassendes Service* bereitgestellt. Im Falle von Entlassungen an *Spitälern/Krankenhäusern* müssen entsprechende *Abfertigungen/Abfindungen* ausbezahlt werden.“

Zum Abschluss bitte ich Sie noch um einige statistische Daten:

28. Geschlecht:
 männlich weiblich
29. Geburtsland: _____

30. Muttersprache(n): _____

31. Alter: _____

32. Wenn Deutsch nicht Ihre Muttersprache ist:

30/a: Wie lange haben Sie Deutsch gelernt? ____ Jahre

30/b: Haben Sie längere Zeit in einem oder mehreren deutschsprachigen Ländern gelebt?

ja: Wo? _____

nein

30/c: An welcher Universität haben Sie Deutsch studiert?

33. Wie oft unterhalten Sie sich mit Sprechern deutscher Muttersprache auf Deutsch?

mehrmals wöchentlich

In welchem Umfeld?

mehrmals monatlich

privat

mehrmals jährlich

beruflich

selten

(fast) nie

34. Welcher Nationalität ist der Sprecher /sind die Sprecher?

Deutschland

Österreich

Schweiz

Sie können mir auch gerne persönliches Feedback zu diesem Fragebogen geben; z.B. in Bezug auf unklare Fragen, persönliche Bemerkungen u.Ä.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Simon Harta

7.3 Interview mit Franz Lichtmanegger (Die Presse, April 2014)

"Anfangs wurden Österreicher belächelt"

Seit gut 30 Jahren übersetzt der Tiroler Franz Lichtmanegger in Brüssel. Nur das EU-Parlament kennt er nicht von innen.

VON MICHAEL LACZYNSKI

Die Presse: Die einzige europäische Institution, die Sie nicht von innen kennengelernt haben, ist das Europaparlament. Warum eigentlich nicht?

Franz Lichtmanegger: Weil die parlamentarischen Übersetzer alle in Luxemburg sitzen.

Und Luxemburg kommt für Sie nicht infrage?

Nein, nicht grundsätzlich. Es gibt ja Austauschmöglichkeiten, ein zweimonatiges interinstitutionelles Austauschprogramm für Übersetzer. Nur muss man sich da privat um die Unterkunft kümmern. In Brüssel habe ich das Programm schon mitgemacht, in Luxemburg wäre das ein ziemlicher Aufwand. Aber vielleicht ergibt sich ja noch eine Gelegenheit.

In welcher EU-Institution ist die Arbeit am spannendsten?

Vom politischen Inhalt her im Rat. Was das Handwerk des Übersetzers anbelangt, wohl eher bei der Kommission.

Sie sind seit den frühen 1980er-Jahren Übersetzer in Brüssel. In dieser Zeit muss sich hier wahnsinnig viel verändert haben. Geht es jetzt professioneller zu als vor 30 Jahren?

Ja, definitiv. In meiner Anfangszeit wurde noch viel diktiert, mit der Hand geschrieben, händisch korrigiert und so weiter. Dann kam der Computer. Und seit einigen Jahren arbeiten alle EU-Institutionen mit Ausnahme des Europäischen Gerichtshofs mit einem gemeinsamen Programm, das Übersetzungen speichert und bei der Arbeit Vorschläge liefert. Es gibt jetzt

eine einzige Schnittstelle. Eine gigantische Datenbank namens Euramis, in der alle übersetzten Texte gespeichert sind. Das erleichtert die Arbeit ungemein. Ebenso wie die automatische Übersetzung, die hier ebenfalls forciert wird.

Und funktioniert das System?

In manchen Sprachen durchaus, Deutsch ist diesbezüglich leider noch ein Stiefkind, weil im Deutschen die Algorithmen schwierig sind. Bei einigen Sprachen funktioniert es schon sehr gut.

Aber müssten Sie nicht eigentlich froh darüber sein, dass Deutsch so komplex ist? Sonst könnte man Sie durch einen PC ersetzen.

Absolut nicht. Die maschinelle Übersetzung funktioniert gut bei Fachvokabular, aber bei Syntax und Grammatik muss man fast immer nachbessern. Und bei kulturellen oder politischen Texten stößt die Maschine an ihre Grenzen.

Wenn jetzt alle mit einem System arbeiten, könnte man meinen, Europa sei ein Stück zusammengewachsen.

Ja, durch die Technik sind wir uns sicherlich nähergekommen. Früher gab es oft noch vor der Übersetzung Kompatibilitätsprobleme, jede Stelle hatte ihre eigenen Methoden und Dateiformate. Auch die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen ist viel besser geworden, es gibt eine eigene Arbeitsgruppe, in der man sich nähert und gemeinsam an der Weiterentwicklung arbeitet. Englisch hat sich in der Kommunikation durchgesetzt, zumindest intern bei der Kommission. Früher hatte es noch ein Gleichgewicht zwischen Englisch und Französisch gegeben, das ist jetzt passé.

Also hat Frankreich den linguistischen Kampf um Europa de facto verloren.

Ja, da ist der Zug quasi bereits abgefahren. Auch weil in den neuen Mitgliedsländern Englisch viel öfter und besser gesprochen wird als Französisch.

Leiden Ihre französischen Kollegen darunter?

Nicht die Übersetzer. Außerdem bestehen die Franzosen nach wie vor darauf, dass Sitzungen in ihrer Sprache abgehalten werden. Paris hat immer schon eine bewusste Sprachpolitik praktiziert.

Warum ist eigentlich Deutschland in dieser Hinsicht so wenig fordernd? Schließlich sprechen in der EU mehr Menschen Deutsch als Französisch.

Die Deutschen sind mittlerweile der Auffassung, dass da zu wenig getan wird. Berlin ist sehr darauf bedacht, dass Deutsch stärker zum Einsatz kommt. Und meine Kollegen aus Mittel- und Osteuropa lernen viel lieber Deutsch als Französisch.

Welche Sprachen übersetzen Sie?

Bei der Aufnahmeprüfung in Brüssel sind mindestens zwei EU-Fremdsprachen obligatorisch. Ich arbeite theoretisch mit Englisch, Französisch, Italienisch und Niederländisch, doch sind die Ausgangstexte in den allermeisten Fällen in Englisch. Übersetzt wird prinzipiell immer in die Muttersprache. Einzige Ausnahme macht man bei ungewöhnlichen und seltenen Sprachkombinationen, etwa Estnisch/Griechisch: In so einem Fall wird zuerst ins Englische übersetzt und von dort aus in die anderen Zielsprachen.

Wie viel sprachliches "Holz" wird in Brüssel eigentlich gefällt?

Pro Jahr werden bei der EU-Kommission im Schnitt ca. zwei Millionen Seiten übersetzt, wobei eine Standardseite 1500 Zeichen hat.

Fällt es Ihnen schwer, auf Austriazismen zu verzichten und ein neutrales Deutsch zu verwenden?

Regel Nummer eins: Ein Original von einem österreichischen Autor wird nicht angerührt. Ich selbst schreibe auch auf Österreichisch, meinen Kollegen fällt das immer wieder auf,

aber es wird akzeptiert. Am Anfang meiner Brüsseler Karriere war das noch etwas anders. Aber man muss zugeben, dass wir in der Minderzahl sind. In dem 125-köpfigen Team der deutschen Übersetzungsabteilung der Kommission gibt es nur drei Österreicher.

Stichwort Karriereanfang: In den 1980er-Jahren war von einer EU-Mitgliedschaft Österreichs noch keine Rede. In Brüssel müssen Sie ja damals ein ziemlicher Exot gewesen sein.

Ich habe als Freiberufler angefangen, und auf dem freien Markt wurde ich nicht einmal gefragt, ob ich Österreicher oder Deutscher bin. Und das, obwohl ich Austriazismen geschrieben habe. Bei der EU wurde man als Österreicher am Anfang ein bisschen belächelt. Aber das hat sich mit dem österreichischen EU-Vorsitz 1998 geändert.

Also war der EU-Vorsitz für Österreich doch wichtiger, als man glaubt.

Während der Zeit war ich beim Rat in der Sprachkoordination tätig. Meine Aufgabe war es, die österreichischen Texte zu sichten und die Kollegen mit Austriazismen vertraut zu machen.

Sie haben Österreich für Europa übersetzt.

Es ging dabei nicht darum, ob österreichische Formulierungen akzeptiert wurden oder nicht, sondern um das Verständnis. Zum Beispiel das Wort "allenfalls" - das hat hier am Anfang niemand verstanden. Vor allem in Verwaltungstexten gab es viel zu tun. Inzwischen ist das kein Thema mehr.

Kommen Sie bei Ihren Besuchen in Österreich oft in Erklärungsnot, was die EU und ihre Entscheidungen anbelangt?

Ja, das kenne ich. Immer wieder werde ich gefragt: "Was habt ihr in Brüssel schon wieder angestellt?" Und dann muss man erklären, dass bei den Entscheidungen auch österreichische Politiker mit am Tisch sitzen und so weiter. Die zweite Frage lautet für gewöhnlich: "Was

tut ihr mit unserem Geld?" Und der dritte Kommentar: "Das mit den Vorschriften geht jetzt aber zu weit."

ZUR PERSON

Franz Lichtmanegger (* 1952) arbeitet seit 1982 als Übersetzer in Brüssel. Der Zillertaler absolvierte 1993 - also noch vor dem EU-Beitritt Österreichs - den Concours, war 13 Jahre für den Rat tätig und arbeitet nun für die EU-Kommission.

In der EU sind 24 Amtssprachen anerkannt. In der internen Kommunikation der Institutionen wird heute vor allem Englisch verwendet. [Reuters]

Franz Lichtmanegger arbeitet länger bei der EU, als Österreich Mitglied ist. Heimaturlaub bedeutet für ihn auch, so mancher Kritik an der Gemeinschaft entgegenzutreten. [Mafalda Rakos]

7.4 Lebenslauf

Name: Simon Raimund Harta, BA

E-Mail: simonharta@gmx.at

Geburtsdatum und -ort: 13. November 1987 in Heilbronn (Deutschland)

Deutscher Staatsbürger, seit 1989 in Österreich wohnhaft

Ausbildung:

1995 – 1997: Volksschule in Villach

1997 – 1999: Volksschule in St. Veit /Glan

1999 – 2007: BG/BRG St. Veit/Glan, Abschluss mit Matura

2008 – 2011: Bachelorstudium Slawistik an der Universität Wien, Abschluss mit dem Grad
Bachelor of Arts

Seit 2011: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien

Berufliche Erfahrungen:

Juni 2013: Leitung einer DaF-Projektwoche mit
einer 3. Klasse in Bratislava

Juli 2013 und August 2014: Deutschunterricht in einem Ferienlager
für Kinder in Braşov/Rumänien

Oktober bis Dezember 2013:

DaF-Unterrichtspraktikum am Institut für
Germanistik in Novi Sad/Serbien

April bis Juli 2014:

DaZ-Unterricht an der Österreichischen
Orient-Gesellschaft in Wien

Sprachkenntnisse:

Deutsch (Muttersprache)

Englisch (fließend)

Tschechisch (alltagstauglich)

Französisch (Grundkenntnisse)

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (Grundkenntnisse)

Sonstiges:

September 2007 bis Juni 2008:

Volontariat bei Freizeitzentrum „Schloss Klaus“ /
Oberösterreich