



universität  
wien

## MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Rolle der Plurizentrik in DaF/DaZ-  
Sprachförderkursen einer Wiener Mittelschule aus  
der Sicht der Lehrenden. Eine empirische  
Untersuchung.“

verfasst von / submitted by

Mag. Kerstin Doubek, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof.i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer



## Danksagung

Ein Studium ist nicht nur eine Zeit, in der man sich ein gewisses Fachwissen aneignet, es ist auch eine Zeit, in der man sich persönlich weiterentwickelt und viel für sich selbst dazulernt. Eine Zeit voller Höhen und Tiefen, in der Druck, Angst und Anstrengung auf einen warten, vor allem aber auch Freundschaft, Hilfsbereitschaft, Erfolgserlebnisse, Zugehörigkeitsgefühl und gleiche Interessen. Dies alles schätze ich an meinem Studium und möchte keinen Augenblick missen, denn all diese Erfahrungen haben meinen beruflichen, wie auch privaten Weg unglaublich bereichert. An dieser Stelle möchte ich allen meinen Kolleginnen und Kollegen danken, die ich in diesem Studium kennenlernen durfte und die einen Teil des Weges mit mir gegangen sind.

Weiters möchte ich mich bei Herrn Mgr. Michal Dvorecký bedanken, für sein offenes Ohr und seine Hilfe in jeder „Studienlage“. Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Dr. Renate Faistauer, die mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite stand und mein Vorhaben mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung bereichert hat.

Ein besonderes Anliegen ist es mir aber auch, mich ganz herzlich bei meiner Familie zu bedanken, bei meiner Oma, meiner Schwester und allen voran bei meiner Mutter, die mich in allen Lebenslagen unterstützen und die immer hinter mir stehen. Ein weiterer Dank gilt meinen Freunden, meinen Arbeitskolleginnen und -kollegen, die immer mit hilfreichen Tipps oder einem offenen Ohr an meiner Seite waren.



## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Deutsch und Plurizentrik.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Das Deutsche als plurizentrische Sprache .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Das Deutsche als Amtssprache .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 Das Deutsche als Standardvarietät.....</b>	<b>23</b>
<b>2.4 Sprachzentren der deutschen Sprache.....</b>	<b>26</b>
<b>2.5 Asymmetrie der Standardvarietäten .....</b>	<b>27</b>
<b>2.6 Sprachsituation in Österreich .....</b>	<b>30</b>
<b>3. Schulkonzepte NMS/WMS und Sprachförderung.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Das Schulkonzept der NMS .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Das Schulkonzept der WMS .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3 Sprachförderung an NMS/WMS .....</b>	<b>35</b>
<b>3.4 Mess-, Test- und Förderinstrumente.....</b>	<b>39</b>

<b>4. Empirische Studie .....</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Ziel der Untersuchung .....</b>	<b>43</b>
<b>4.2 Methode .....</b>	<b>44</b>
<b>5. Analyse und Ergebnisse.....</b>	<b>49</b>
<b>5.1 Aufbereitung / Darstellung.....</b>	<b>49</b>
<b>5.2 Einzelanalyse.....</b>	<b>53</b>
<b>5.3 Gesamtanalyse.....</b>	<b>74</b>
<b>5.4 Resümee .....</b>	<b>83</b>
<b>6.Zusammenfassung.....</b>	<b>85</b>
<b>7. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>87</b>
<b>8. Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>93</b>
<b>9. Abstract.....</b>	<b>94</b>
<b>10. Anhang.....</b>	<b>95</b>

## 1. Einleitung

Als Germanistin und Deutschlehrerin ist es nicht selten der Fall, dass man von der deutschen Sprache fasziniert ist. Nicht nur das Deutsche als plurizentrische Sprache, das seine Facetten über den deutschsprachigen Raum ausbreitet, sondern auch die unglaubliche Vielfalt der Dialekte lassen einen immer wieder aufs Neue staunen.

Auf Grund meiner Ausbildung und meines Berufes beschäftige ich mich hauptsächlich mit der Verwendung der deutschen Sprache im schulischen Kontext. Zum Großteil wurde man in im Lehramtsstudium darauf vorbereitet, Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache in die Welt der deutschen Sprache einzuführen, ihnen Sprachrichtigkeit in Form von Rechtschreibung und Grammatik beizubringen, ihnen Textsortenkenntnisse zu vermitteln und ihnen die Welt der Literatur näherzubringen. Wobei hier angemerkt werden muss, dass der Deutschunterricht noch weit mehr beinhaltet und viele aktuelle Themen aufgreift und behandelt. Allerdings unterscheidet er sich doch enorm von dem Unterricht mit Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache oder als Fremdsprache erwerben bzw. erlernen. Sie haben diese Sprache nicht von Beginn ihrer Lebenszeit an gelernt und müssen somit erst ein Gefühl für die Sprache entwickeln. Zum Teil muss der Wortschatz komplett erarbeitet werden und das Erlernen funktioniert mehr über grammatische Regeln und Muster.

Nun lernen diese Kinder und Jugendlichen in der Schule und in speziellen Kursen die Standardsprache und werden darauf trainiert, diese verstehen und selbst anwenden zu können. Sie befinden sich aber außerhalb der Schule, genauer gesagt, außerhalb dieser Kurse und Unterrichtsstunden, mitten in Österreich und somit mitten in einem bunten Sprachfeld. Gerade in Wien treffen viele Varianten der deutschen Sprache aufeinander. Denn neben dem Hoch- oder Standarddeutschen kann man auch eine Vielzahl an Umgangssprachen und Dialekten in der Hauptstadt wahrnehmen und dadurch auch viele Mischformen und Abstufungen zwischen Hochdeutsch und den diversen Dialekten erkennen.

Aber nicht nur die österreichische Standardvarietät ist gebräuchlich, sondern es ist auch zu beobachten, dass Kinder und Jugendliche häufig Wörter aus dem bundesdeutschen Wortschatz gebrauchen, was ihnen selbst oft nicht bewusst ist. Wenn man sich nun vorstellt, dass ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hier in Österreich die Schule besucht und hier Deutsch lernt, stellt sich ihm eine Sprache in seiner vollen Vielfalt vor. Im regulären Unterricht findet man häufig die Standardsprache des österreichischen Deutsch. Nun stellt sich aber die Frage, welches Deutsch in den Kursen unterrichtet wird, und welche Einflüsse Dialekte, Jugendsprache oder das Bundesdeutsche haben oder haben sollten, um das Kind bestmöglich auf den Alltag in Österreich vorzubereiten

Aufgrund dieser Überlegungen ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfrage:

Welche Rolle spielt die Plurizentrik aus der Sicht der Lehrenden in DaF/DaZ-Sprachförderkursen einer Wiener Mittelschule (WMS)?

Welche Rolle soll und kann Plurizentrik in Sprachförderkursen einnehmen? Dabei ist es auch sehr interessant, zu erfahren, wie dies in der Praxis gehandhabt wird. Aus diesem Grund wird eine empirische Untersuchung an Wiener Mittelschulen durchgeführt und Lehrpersonen, die DaF/DaZ-Sprachförderkurse leiten, befragt. Zum einen soll geklärt werden, für wie wichtig die Lehrkräfte den Einsatz von Plurizentrik in der Sprachförderung empfinden und zum anderen, ob sie die Vielfalt der deutschen Sprache in ihren Kursen miteinfließen lassen.

Um die Begrifflichkeiten rund um das Thema Plurizentrik zu klären, wird dies im Theorieteil der vorliegenden Arbeit behandelt. Weiters beschäftigt sich dieser Abschnitt auch mit dem geschichtlichen Hintergrund des deutschen Sprachraums und der Entstehung der verschiedenen Standardvarietäten. Auch wird das Deutsche sowohl als Amtssprache als auch als Standardvarietät behandelt, bevor die jeweiligen Sprachzentren kurz vorgestellt werden. Um dieses Kapitel abzuschließen werden Themen wie die Sprachsituation in Österreich und eine mögliche Asymmetrie innerhalb der Standardvarietäten bearbeitet.

In einem weiteren großen Teil werden die, noch relativ neuen Schulformen, Neue Mittelschule und im Besonderen die Wiener Mittelschule und deren Sprachförderkonzepte vorgestellt. Es ist hier auch ein kurzer Beitrag zu Mess-, Test- und Förderinstrumenten zu finden.

Die empirische Untersuchung beschäftigt sich mit DaF/DaZ-Sprachförderkursen an Wiener Mittelschulen. Es soll ermittelt werden, wie und ob Lehrende Plurizentrik wahrnehmen und inwieweit diese Thematik in der Praxis Anwendung findet.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird ein leitfadengestütztes Interview mit sieben Lehrpersonen durchgeführt und dieses im Anschluss auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Interviews werden mit Hilfe der inhaltlichen Strukturierung und unter deduktiven und induktiven Kategorieanwendungen ausgewertet und die Ergebnisse in Einzelanalysen und einer Gesamtanalyse gesammelt.

Ein abschließendes Resümee wird die Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassen und auf die Forschungsfrage hin erläutern.

## 2. Deutsch und Plurizentrik

Im deutschen Sprachraum finden sich etliche Erscheinungsformen der Sprache, zum einen die Vielfalt der Dialekte, zum anderen aber auch die regionalen Merkmale der Umgangssprache. Doch auch das Hochdeutsche, also die Standardsprache, ist nicht frei von Variation. Sogenannte nationale Standardvarietäten entwickelten sich über die Zeit hinweg in Deutschland, Österreich und den deutschsprachigen Teilen der Schweiz, d.h. es entstanden zum Teil eigene Formen des Hochdeutschen.<sup>1</sup>

Diese Besonderheit nennt man Plurizentrik, was bedeutet, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist. Um tiefer in die Thematik einsteigen zu können, ist es von Bedeutung, einige Begrifflichkeiten abzuklären.

Im Wörterbuch der Wortbedeutungen wird Plurizentrik wie folgt definiert:

### Wortbedeutung/Definition:

1) „*Linguistik*: das Vorkommen einer Sprache mit jeweils eigener Ausprägung in verschiedenen Zentren, also als plurizentrische Sprache“<sup>2</sup>

Der Begriff „Plurizentrik“ ist als solcher kaum zu finden, da er immer mit der „plurizentrischen Sprache“ einhergeht. Fragen wir also danach, was der Begriff „plurizentrisch“ bedeutet. Rudolf Muhr spricht hier von einer Arbeit von Kloss und erwähnt in diesem Zusammenhang folgendes:

„[...] die Begriffe „polyzentrisch“ für Sprachen, die in zwei Staaten vorkommen und „plurizentrisch“ für jene Sprachen, die in mehr als zwei Staaten beheimatet sind.“<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.13

<sup>2</sup> Dirk Moosbach: Plurizentrik. URL: <https://www.wortbedeutung.info/Plurizentrik/> (17.04.2019)

<sup>3</sup> Muhr, Rudolf: Die plurizentrischen Sprachen Europas – ein Überblick. S.191.

Die weiteren Definitionen, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, stammen aus der Brockhaus Enzyklopädie.

### **„Mundart (Dialekt),**

in bestimmten, meist ländlichen Gebieten gesprochene Sprache, deren Regeln von der Standardsprache (Sprache) abweichen und die einen begrenzteren, aber im Geltungsbereich oft genaueren, z. T. »veralteten« Wortschatz und einen einfacheren Satzbau hat.“<sup>4</sup>

### **Umgangssprache**

„Umgang|sprache, von regionalen und stilistischen Eigenschaften geprägte Sprechweise, v. a. bei spontan-informellen Sprechansätzen (daher auch »Alltagssprache«). Die Träger der Umgangssprache sind zwar keiner speziellen gesellschaftlichen Schicht zuzuordnen, dennoch nimmt die Umgangssprache gruppenspezifische Varianten auf (z. B. aus der Jugendsprache). Umgangssprache wird mündlich oder schriftlich vermittelt und zeichnet sich durch Differenzen zur kodifizierten Standardsprache aus.“<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Brockhaus Enzyklopädie Online: Mundart (Dialekt), NE GmbH Brockhaus. URL: <https://brockhaus.de/ecs/julex/article/mundart> (17.04.2019)

<sup>5</sup> Brockhaus Enzyklopädie Online: Umgangssprache, NE GmbH Brockhaus. URL: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/umgangssprache> (17.04.2019)

## **Standardsprache**

„Standardsprache, allgemein verbindliche, genormte Sprachform einer Sprachgemeinschaft; früher auch als *Hochsprache* bezeichnet. Sie steht über Dialekten, Umgangssprache, Sonder- und Gruppensprachen (jedoch bestehen zum Teil auch Wechselwirkungen). Die Standardsprache wird besonders in Literatur und wissenschaftlichen Abhandlungen, in den Medien u. a. Teilbereichen des öffentlichen Lebens verwendet.“<sup>6</sup>

„Mit Standardsprache wird die in der Öffentlichkeit gebrauchte, normgebundene und überregional geltende Erscheinungsform einer Sprache bezeichnet. Die Standardsprache ist in Wörterbüchern und Grammatiken dokumentiert und geregelt.“<sup>7</sup>

## **Varietät (Sprachwissenschaft)**

„Varietät [v-; lateinisch *varietas* »Vielfalt«] *die, -/-en*,

*Sprachwissenschaft*: Subsystem einer Einzelsprache. Man unterscheidet u. a. räumlich (Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt), sozial (Soziolekte, Gruppensprachen) und funktional (u. a. Fachsprachen) definierte Varietäten.“<sup>8</sup>

Das Deutsche ist also eine plurizentrische Sprache, das heißt, sie ist in mehreren Staaten beheimatet und hat verschiedene Standardvarietäten entwickelt. In den folgenden Unterkapiteln wird diese Besonderheit der deutschen Sprache näher beleuchtet.

---

<sup>6</sup> Brockhaus Enzyklopädie Online: Standardsprache, NE GmbH Brockhaus. URL: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/standardsprache> (17.04.2019)

<sup>7</sup> Ebner, Jakob: Duden – Österreichisches Deutsch. S.7.

<sup>8</sup> Brockhaus Enzyklopädie Online: Varietät (Sprachwissenschaft), NE GmbH Brockhaus. URL: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/varietät-sprachwissenschaft> (16.04.2019)

## 2.1 Das Deutsche als plurizentrische Sprache

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der deutschen Sprache um eine plurizentrische Sprache. Was das bedeutet und was genau diese Sprache ausmacht, soll nun im folgenden Teil näher ausgeführt werden.

„Das Deutsche ist keine einheitliche Sprache, die über den ganzen deutschen Sprachraum hinweg im Hinblick auf die Aussprache, die Grammatik oder gar den Wortschatz gleich ist. Ganz im Gegenteil: Das Deutsche hat viele Erscheinungsformen, die sich in historischer, regionaler, sozialer, stilistischer und vielerlei anderer Hinsicht voneinander unterscheiden.“<sup>9</sup>

Dieses Zitat von Jakob Ebner greift noch einmal auf, was bereits erwähnt wurde, nämlich, dass die deutsche Sprache viele Erscheinungsformen hat. Sie birgt Umgangssprachen in sich und eine Vielzahl an Dialekten. Aber auch die Standardsprache selbst ist nicht frei von Variation.

„Auch wenn sie mehr oder weniger festgeschriebenen Normen unterliegt, verändert sie sich im Laufe der Zeit. Auch das, was wir als deutsche Standardsprache ansehen, ist in sich nicht völlig einheitlich. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie zu bestimmten sprachlichen Erscheinungen Varianten aufweist.“<sup>10</sup>

Diese Variationen, die sich hier auch speziell zwischen Deutschland, Österreich und den deutschsprachigen Teilen der Schweiz erkennen lassen, nennt man nationale Standardvarietäten. Diese nationalspezifischen Merkmale werden im weiteren Verlauf dieser schriftlichen Arbeit noch genauer betrachtet.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Ebner, Jakob: Duden – Österreichisches Deutsch. S.7.

<sup>10</sup> Ebner, Jakob: Duden – Österreichisches Deutsch. S.7.

<sup>11</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.13

Zuerst stellt sich die Frage, woher diese dialektale Zersplitterung kommt und inwieweit ein Streben nach einem einheitlichen und normierten Deutsch möglich wäre. Nachfolgend wird die historische Entwicklung dieser Thematik kurz betrachtet, eine ausführliche Thematisierung dieser, würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem sprengen.<sup>12</sup>

Historiker sehen den Grund für die Vielzahl an Dialekten bereits in der Zeit der Germanen. Die drei großen Gruppen der Germanen, die Nordgermanen, die Ostgermanen und die Westgermanen, hatten bereits unterschiedlich ausgeprägte Mundarten. Die Ostgermanen spalteten sich erneut in drei Zweige auf, die sich in verschiedenen Gebieten niederließen. Dadurch wurde eine Vielfalt an Dialekten geschaffen, die sich durch verschiedene Faktoren und Einflüsse stabilisierte. Zum einen waren die Menschen damals nicht so mobil und Gebirge oder Gewässer konnten nur schwer bezwungen werden. Auch war die Schriftlichkeit noch nicht wirklich von Bedeutung, da kaum jemand lesen oder schreiben konnte. Der Faktor, dass es kein politisches, kulturelles und wirtschaftliches Zentrum im deutschen Sprachraum gab, unterstützte die Dialektbildung ebenfalls. Ein Schritt in Richtung Normierung war die Nationenbildung, zu der es in diesem Sprachraum erst relativ spät kam: Zunächst 1804 durch die Gründung des Österreichischen Kaiserreichs und dann 1871 durch das Deutsche Kaiserreich. Bis Konrad Duden seinen bedeutenden Beitrag leistete, trugen Faktoren wie der Buchdruck oder die Einführung der allgemeinen Schulpflicht zur Normierung bei. Durch die Definition einer einheitlichen Rechtschreibung konnte die Standardisierung der deutschen Sprache im 19. Jahrhundert weitgehend erreicht werden. Bis heute ist aber keine vollkommene Vereinheitlichung gelungen, was vor allem durch die vielen Dialekte im Süden des Sprachraums, aber auch in der Standardvarietät selbst sichtbar wird.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.13-16.

<sup>13</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.13-16.

Betrachten wir die Situation heute, so lassen sich nationale Standardvariationen erkennen, Besonderheiten aus Deutschland, Österreich und den deutschsprachigen Teilen der Schweiz. Es gibt aber auch regionale Standardvariationen innerhalb der deutschsprachigen Staaten. Ein beliebtes Beispiel ist hierfür die Angabe der Uhrzeit.<sup>14</sup>

„Nach der Uhrzeit gefragt würde jemand aus dem Norden oder Westen Deutschlands um 6.15 Uhr „Viertel nach sechs“ antworten. Ebenso ein Schweizer, der aber auch „Viertel ab sechs“ sagen kann. In einigen Gegenden Österreichs und der Schweiz ist „Viertel über sechs“ möglich. Die Angabe „Viertel sieben“, die in weiten Gebieten Österreichs sowie Ost- und Südwestdeutschlands verwendet wird, stößt bei Menschen aus dem Viertel-nach-sechs-Gebiet häufig auf Unverständnis.“<sup>15</sup>

Allein innerhalb Österreichs gibt es hier große Diskussionen und man braucht nur ein paar Kilometer ins nächste Bundesland fahren, schon gibt es sprachliche Unterschiede. Interessanterweise ist dies auch ein sehr emotionsgeladenes Thema, das gerne länger diskutiert wird. Wollen sich Personen aus dem Waldviertel und dem Mostviertel verabreden, kann bereits die Vereinbarung der Uhrzeit etwas länger dauern.

Weitere Fakten der Variation wären Alter, Geschlecht, Sozialstatus oder die situationsbedingte Wahl der Ausdrucksweise. Es ist ganz klar zu erkennen, dass Kinder anders sprechen als Erwachsene und auch Jugendliche haben ihren eigenen Sprachstil, die sogenannte Jugendsprache. So kann man also zwischen nationalen, regionalen, sozialen und situationsspezifischen Varietäten unterscheiden. Man unterscheidet hier jedoch nicht nur einzelne Merkmale, sondern teilweise auch komplette Merkmalbündel, die alle Ebenen der Sprache, wie Semantik, Lexik, Morphologie, Phonologie, Syntax oder Pragmatik, betreffen. Somit spricht man

---

<sup>14</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.16

<sup>15</sup> Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.16

von Subsystemen, die sich einem Diasystem, das heißt einer „ganzen Sprache“ wie in diesem Fall Deutsch, unterordnen.<sup>16</sup>

„[...] Deutsch ist die ganze Sprache, zu deren Varietäten sämtliche Dialekte, Jugendsprachen, Fachsprachen, Standardvarietäten u.a. gehören. Eine Standardvarietät ist daher nicht mit der ganzen Sprache gleichzusetzen, denn sie ist nur eine von mehreren Varietäten, allerdings eine mit einem besonderen Status.“<sup>17</sup>

Ammon stellt fest, dass Sprache die Menge all ihrer Varianten ist und kein homogenes System. Diese Feststellung erklärt er wie folgt:

„Bei diesem Ansatz wird eine Sprache, sagen wir  $L_a$  ( $L$ =lingua), als Menge von Varietäten  $l_a, l_b, \dots, l_n$  gesehen:  $L_a = \{l_a, l_b, \dots, l_n\}$ . Beispiele solcher Varietäten sind dann Dialekte („dialektale Varietäten“), Standardvarietäten (oft auch mißverständlich [sic!] „Standardsprachen“ genannt) oder „Umgangsvarietäten“ (ebenfalls meist „Umgangssprachen“ genannt). Die konsistente Bezeichnung als „X-Varietäten“ drückt aus, daß [sic!] es sich eben nicht um ganze Sprachen, sondern nur um Bestandteile, Elemente ganzer Sprachen handelt.“<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.16

<sup>17</sup> Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.17

<sup>18</sup> Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. S.1.

Weiters beschäftigte sich auch Löffler mit dieser Frage und versuchte die vielen Varietäten bildlich darzustellen und entwarf in diesem Zusammenhang das soziolinguistische Varietätenmodell.<sup>19</sup>

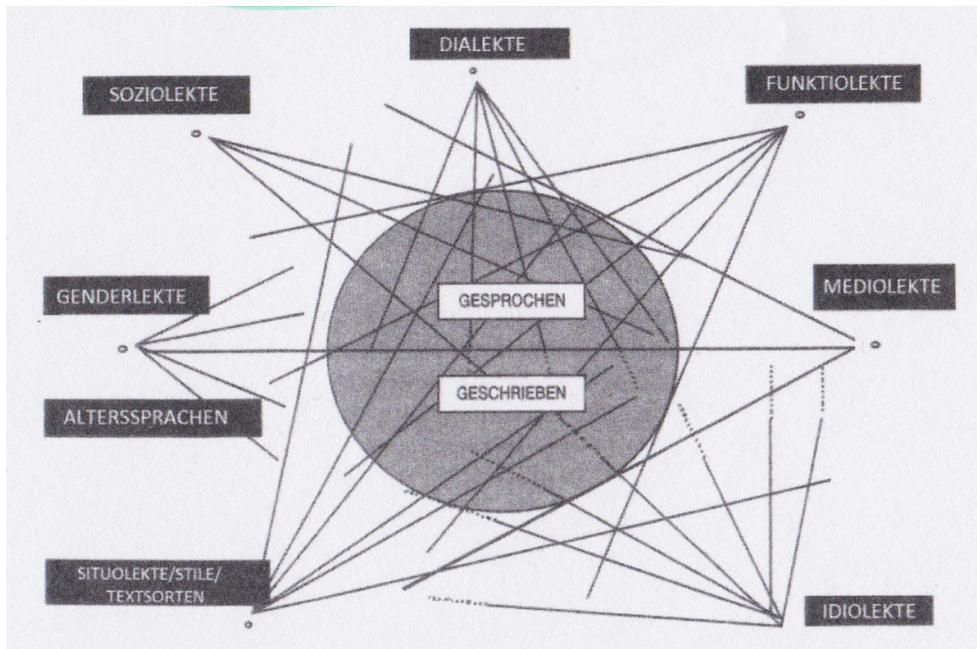


Abb.1: Soziolinguistisches Varietätenmodell von H. Löffler<sup>20</sup>

„Die Graphik, die sich als eine Art Sprachwirklichkeitsmodell versteht, versucht die [...] zu behandelnden Varietäten des Deutschen darzustellen. Das Bild soll mit dem etwas verwirrenden Eindruck die Komplexität jedes Einteilungsversuches der Sprachwirklichkeit optisch andeuten.“<sup>21</sup>

Durch den Kreis und die Striche soll ein übergangsloses Kontinuum dargestellt und gezeigt werden, dass alle Klassifizierungsversuche eine Frage des Standpunktes sind. Die Unterscheidungskategorien überschneiden sich und die Übergänge sind fließend.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.17

<sup>20</sup> Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. S.79

<sup>21</sup> Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. S.79

<sup>22</sup> Vgl. Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. S.79

„Die äußeren sieben Ecken stellen sprachliche Großbereiche (Lekte) dar, die sich nach dem Individuum (Idiolekte), nach dem Medium (Mediolekte), der Funktion (Funktiolekte), der arealen Verteilung (Dialekte), der Sprechergruppe (Soziolekte), nach Alter und Geschlecht (Kinder-, Erwachsenen-, Alterssprachen; Frauen- und Männersprachen/Genderlekte) und nach Interaktionstypen bzw. Situationen (Situolekte) unterscheiden. Von jeder dieser Hauptecken gehen Strahlenbündel aus, die weitere Unterteilungen innerhalb eines ‚Lektes‘ darstellen und sich gegenseitig überlagern und überschneiden.“<sup>23</sup>

Weiters zeigt die Skizze sehr deutlich, inwieweit die Vielfalt des Sprachlebens auch Thema der Soziolinguistik ist. Aber auch bereits früher wurden Varietäten erkannt, unterschieden und benannt. Zwischen Gemeinsprache, Fachsprache, Schulsprache, Wissenschaftssprache, Nachrichtensprache und Predigtsprache wurde bereits in vorsoziolinguistischer Zeit unterschieden. Die Alltagssprache wiederum ist eine erst später entdeckte Varietät.<sup>24</sup>

Was das Modell nicht ganz klar zeigt, ist, dass eine Person nicht nur eine Varietät beherrschen kann, sondern durchaus mehrere. Dies soll ein Beispiel verdeutlichen.

Nehmen wir als Beispiel eine junge Frau aus dem Waldviertel (dem nordwestlichen Viertel Niederösterreichs) wo hauptsächlich im Dialekt gesprochen wird (Dialekt). Unter der Woche ist sie in Wien als Lehrerin berufstätig und um auch hier problemlos verstanden zu werden, versucht sie den Dialekt etwas abzulegen und eine passende Umgangssprache zu wählen. Als erwachsene Frau drückt sie sich anders aus als Kinder und Jugendliche, weiß aber über die Jugendsprache Bescheid, da sie beruflich auch mit Kindern und Jugendlichen arbeitet (Alterssprache). Sobald sie die Schule betritt, wechselt sie automatisch in die Standardsprache (Soziolekt). Beginnt sie ihren Unterricht, achtet sie noch genauer

---

<sup>23</sup> Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. S.79-80

<sup>24</sup> Vgl. Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. S.80

auf ihrer Sprache und wählt sie an die Situation angepasst (Situolekt), und verwendet hier auch viele Fachausdrücke (Funktiolekt). Bei emotionalen Situationen wechselt sie allerdings automatisch in den Dialekt, was ihre SchülerInnen und KollegInnen anfangs etwas überraschte. Natürlich verfügt sie auch über einen ganz persönlichen Idiolekt, der wahrscheinlich auch Besonderheiten der Frauensprache (Genderlekt) enthält.

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, dass eine einzelne Person weit mehr als eine Varietät beherrschen kann, was als *innere Mehrsprachigkeit* bezeichnet wird. Im Gegensatz dazu gibt es auch eine *äußere Mehrsprachigkeit*, und zwar dann, wenn jemand neben der Muttersprache noch Fremd- oder Zweitsprachen spricht.<sup>25</sup>

### Innere und äußere Mehrsprachigkeit

„Bisher wurde davon ausgegangen, dass nur Individuen mehrsprachig sind, die in zwei (oder mehreren) verschiedenen Sprachen kommunizieren. Aber daneben hat man ja auch viele verschiedene Varietäten bzw. Register zur Verfügung, die ebenfalls Teil unseres Sprachsystems sind. Daher setzt sich die Bilingualismus-Forschung auch mit der Frage auseinander, ob es sich nicht auch da um Mehrsprachigkeit handelt, wo nicht eigentliche Sprachen, sondern Varietäten ein und derselben Dachsprache involviert sind. Darunter kann man Dialekte (= regional bestimmte Varietäten einer Sprache) oder Soziolekte (= gruppenspezifische Varietäten) zählen. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurde eine Begriffsunterscheidung eingeführt.“<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.19

<sup>26</sup> Riehl, Claudia Maria: Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. WBG – Wissen verbindet. URL: <https://leseprobe.buch.de/images-adb/cb/1b/cb1bf42d-8f5b-44f1-955f-cd0573fb809b.pdf> (5.7.2019)

„Im Falle von zwei unterschiedlichen Standardsprachen spricht man von „äußerer Mehrsprachigkeit“, im Falle von Varianten einer Sprache (wie Dialekte oder Soziolekte) von „innerer Mehrsprachigkeit“.“<sup>27</sup>

Wie Claudia Maria Riehl hier aufzeigt, handelt es sich nicht nur um Mehrsprachigkeit, wenn man mehrere Sprachen beherrscht. Auch eine Sprache alleine kann viele Register beinhalten, die eine Art von Mehrsprachigkeit mit sich bringen.

Um an das Beispiel von vorhin anzuschließen, kann festgestellt werden, dass die junge Frau eine äußere Mehrsprachigkeit aufweist, wenn sie neben ihrer L<sub>1</sub> noch andere Sprachen spricht. Nehmen wir an, sie hat in ihrer Schulzeit Englisch und als zweite lebende Fremdsprache Spanisch gelernt. Die innere Mehrsprachigkeit findet ebenso Anwendung, da sie in der L<sub>1</sub> neben der Standardsprache auch Umgangssprache und Dialekt beherrscht.

---

<sup>27</sup> Riehl, Claudia Maria: Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. WBG – Wissen verbindet. URL: <https://static.onleihe.de/content/wbg/20170302/9783534732722/v9783534732722.pdf> (5.7.2019)

## 2.2 Das Deutsche als Amtssprache

Unter anderem ist es ein Merkmal einer plurizentrischen Sprache, dass sie in mehreren Nationen Amtssprache ist.<sup>28</sup>

Daher wird dieser Aspekt im Folgenden behandelt und einige Punkte werden aufgegriffen.

„Plurizentrische Sprachen sind ein spezieller Typ von Sprachen, der gewissermaßen eine Zwischenstufe zwischen einer "Sprache" und einem "Dialekt" darstellt. Das Hauptmerkmal dieser Sprachen ist es, dass sie in zwei oder mehreren Staaten vorkommen, dort den Status einer offiziellen Verwaltungs- oder Staatssprache haben und dadurch eine gewisse sprachliche und kommunikative Selbstständigkeit entwickeln.“<sup>29</sup>

Nicht immer wird der Begriff „Amtssprache“ einheitlich verwendet. Oft steht er für die offizielle Sprache eines Staates, er wird aber auch immer wieder mit Termini wie Staatssprache, Nationalsprache oder Verwaltungssprache gleichgesetzt.<sup>30</sup>

Die Amtssprache dient zur Kommunikation mit den Bürgern und Bürgerinnen, zur Formulierung von Gesetzen, zur Rechtssprechung und in der Verwaltung. Sie ist somit im öffentlichen Bereich besonders wichtig. Allerdings ist es nicht so, dass jedes Land nur eine Amtssprache aufweist, in Südafrika sind elf Sprachen als Amtssprache eingetragen. Deutsch ist in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Belgien, Luxemburg und in Teilen Italiens Amtssprache.<sup>31</sup>

Allerdings ist zu beachten, dass Amtssprachen nicht immer den gleichen Status aufweisen, es wird hier zwischen *deklarierten und faktischen Amtssprachen* unterschieden. Deklarierte Amtssprachen sind in der Verfassung festgesetzt.

---

<sup>28</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.22

<sup>29</sup> Muhr, Rudolf: Die plurizentrischen Sprachen Europas – ein Überblick. S.191.

<sup>30</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.22

<sup>31</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.22-23.

Faktische Amtssprachen sind dies nicht, werden aber ebenso im öffentlichen Bereich verwendet. Weiters unterscheidet man auch zwischen amtlichem Status und amtlicher Funktion, nationalen und regionalen, solo-offiziellen und ko-offiziellen Amtssprachen. Da dies für die vorliegende Arbeit nicht von großer Bedeutung ist, wird darauf nicht näher eingegangen.<sup>32</sup>

Was die deutsche Sprache als Amtssprache betrifft, so ist hervorzuheben, dass die deutsche Sprache in Österreich und der Schweiz deklarierte Amtssprache, in Deutschland allerdings nur faktische Amtssprache mit amtlicher Funktion ist. In Deutschland, Österreich und Liechtenstein ist sie solo-offizielle Amtssprache, was bedeutet, dass sie die einzige offizielle Amtssprache in diesen Ländern ist. In Luxemburg ist sie nationale Amtssprache, da sie hier auch für das gesamte Staatsgebiet gilt. Anders ist das in Italien, hier handelt es sich um eine regionale Amtssprache, da sie hier nur für die autonome Provinz Bozen-Südtirol gilt. Hier stellt sie gemeinsam mit dem Italienischen die ko-offizielle Amtssprache dar.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.23-24.

<sup>33</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.24

## 2.3 Das Deutsche als Standardvarietät

Kellermeier-Rehbein stellt fest, dass es keine allgemein gültige Definition dieses Begriffs gibt und weist deshalb auf Merkmale hin, welche eine Standardvarietät ausmacht. Sie verweist hier auf Ammon wonach eine Standardvarietät folgende Eigenschaften hat:<sup>34</sup>

Sie wird in der Regel von den Sprechern anerkannt, da sie in öffentlichen und formellen Kommunikationssituationen die **sprachliche Norm** darstellt. So wird ihre Verwendung in öffentlichen Ansprachen, an der Universität oder in Nachrichtensendungen von den Sprechern erwartet. Die **überregionale Verbreitung** ist ein weiteres Merkmal einer Standardvarietät, denn sie ist im gesamten Gebiet eines Staates gültig und wird von der Bevölkerung im gesamten Land verstanden. Darüber hinaus ist sie **amtlich institutionalisiert**, was bedeutet, dass ihr Gebrauch in gewissen Bereichen wie Universität, Schule, Behörden und Ämtern verpflichtend ist. Nonstandardvarietäten sind hier nicht zulässig. Weiters werden Standardvarietäten im Sprachkodex dargestellt, sprich **präskriptiv kodifiziert** und stellen **Unterrichtsgegenstand und -sprache** dar.<sup>35</sup>

Wenn man sich nun die Frage stellt, wer festlegt, was als standardsprachlich gilt, stellt man fest, dass dies nicht in jeder Sprache gleich ist. In manchen Sprachen, wie Spanisch oder Französisch, übernehmen dies autorisierte staatliche Instanzen. Für die deutsche Sprache gibt es so etwas nicht, hier übernehmen gesellschaftliche Gruppen diese Aufgabe.

---

<sup>34</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.25.

<sup>35</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.25-26.

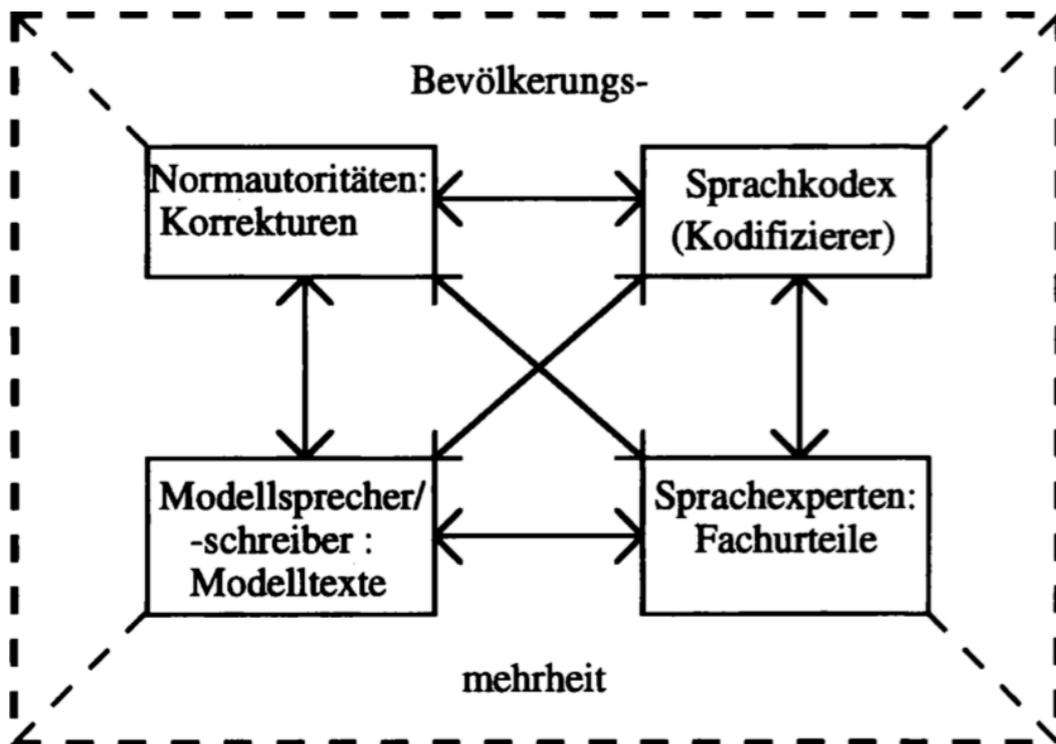


Abb. 2: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät<sup>36</sup>

„Abbildung [...] stellt die wichtigsten hier unterschiedenen Komponenten (oder Instanzen) des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät, und mithin einer nationalen Varietät, [...] im Überblick dar. Die Pfeile repräsentieren die möglichen Rückkoppelungsprozesse.“<sup>37</sup>

Das soziale Kräftefeld von Ammon zeigt, dass nicht einzelne Menschen oder Gruppen über die Standardsprachlichkeit einer Sprache entscheiden. Wie die Graphik zeigt, sind hier fünf Gruppen involviert, die sich gegenseitig beeinflussen und sich bei der Entscheidungsfindung aneinander orientieren. Bei der Gruppe der Modellsprecher und -schreiber handelt es sich um renommierte Schriftsteller, Schauspieler, Nachrichtensprecher, Personen mit Sprechausbildung oder Journalisten. Die anderen Gruppen orientieren sich an diesen kompetenten

<sup>36</sup> Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. S.80

<sup>37</sup> Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. S.81

Sprachproduzenten, da sie als Vorbild gelten. Linguisten, die sich mit der wissenschaftlichen Sprache beschäftigen, stellen die Gruppe der Sprachexperten dar. Sie arbeiten bei ihren Untersuchungen oft mit Texten der Modellsprecher und ihre Ergebnisse wiederum dienen als Empfehlung für die Kodifizierer und deren Arbeit. Zu dieser Gruppe zählen zum Beispiel Verfasser von Grammatikbüchern. Bei der vierten Gruppe handelt es sich um Normautoritäten, vor allem spricht man hier von Lehrern, die die Kodexteile der Standardvarietät wiederverwenden, um die Sprachrichtigkeit von Texten und Äußerungen ihrer Schüler zu beurteilen. Und all diese Gruppen nehmen natürlich die Bevölkerungsmehrheit und deren Sprachverwendung zur Kenntnis.<sup>38</sup>

„Im Idealfall sind sich alle Gruppen des sozialen Kräftefeldes bei der Beurteilung einer Sprachform einig. Ist der Normstatus strittig, können Kodifizierer die betreffende Form in ihren Wörterbüchern gesondert markieren (mit einem Hinweis versehen), um ihre Leser auf die eingeschränkte Standardsprachlichkeit aufmerksam zu machen.“<sup>39</sup>

Viele Sprecher der deutschen Sprache gehen irrtümlich davon aus, dass es nur eine einzige Standardvarietät des Deutschen gibt, mit einem einheitlichen Wortschatz und einer dazugehörigen Anzahl an grammatischen Regeln. Sie gehen davon aus, dass diese für alle Sprecher des deutschsprachigen Raumes gilt. Doch haben sich im deutschen Sprachraum verschiedene Sprachzentren entwickelt, und somit, wie bereits erwähnt, auch drei Standardvarietäten. Es handelt sich hier um die deutsche, die österreichische und die schweizerische Standardvarietät. Im folgenden Kapitel werden die Sprachzentren und ihre Bedeutung näher beleuchtet.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.26-27.

<sup>39</sup> Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.27.

<sup>40</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.27.

## 2.4 Sprachzentren der deutschen Sprache

„Im Einklang mit dem gängigen wissenschaftlichen Sprachgebrauch [...] soll eine Nation (Beispiel Österreich) oder eine Sprachgemeinschaft als Teil einer Nation (Beispiel deutschsprachige Schweiz), die über eine eigene (nationale) Varietät (Nationalvarietät) einer Sprache verfügt, *nationales Sprachzentrum* oder *nationales Zentrum einer Sprache* heißen.“<sup>41</sup>

Wichtig ist, dass die Gruppierungen über eine eigene Standardvarietät verfügen, um als Sprachzentrum bezeichnet werden zu können. Mindestens drei Sprachzentren weist die deutsche Sprache auf, Deutschland, Österreich und die Schweiz. Nimmt man an, dass auch Ostbelgien, Liechtenstein, Südtirol und Luxemburg eine eigene Standardvarietät entwickelt hat, wären es sieben Sprachzentren.<sup>42</sup>

Da sich die vorhandenen sieben Sprachzentren aber in wichtigen Punkten unterscheiden, liegt es nahe hier in Voll- und Halbzentren zu unterteilen. Zu Vollzentren werden Staaten gezählt, die über einen Binnenkodex verfügen.<sup>43</sup>

„Dies ist der Fall, wenn der Sprachkodex einer Standardvarietät im eigenen Sprachraum entstanden ist, andernfalls spricht man von einem Außenkodex [...]. Die Sprecher aus Deutschland, Österreich und der Schweiz können jeweils auf einen solchen Binnenkodex zurückgreifen. Für Deutschland sind es v.a. die Duden-Bände, in der Schweiz Wörterbücher wie *Schweizer Wahrig* oder *Schweizer Schülerduden* und in Österreich ist es das *Österreichische Wörterbuch*.“<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. S.95

<sup>42</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.28.

<sup>43</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.28.

<sup>44</sup> Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.28-29.

In Österreich sprechen rund 98% der Bevölkerung Deutsch, in Deutschland sind es 91% und in der Eidgenossenschaft in der Schweiz sprechen etwa 65% der dort lebenden Menschen Deutsch.<sup>45</sup>

Die anderen Länder, die eine Standardvarietät des Deutschen aufweisen, werden als Halbzentren bezeichnet, da sie keinen Binnenkodex besitzen. Dieses Konzept lässt sich auch noch weiter ausdehnen, auf Viertelzentren. Eine genaue Darstellung würde aber den Rahmen der Arbeit an dieser Stelle sprengen.<sup>46</sup>

## 2.5 Asymmetrie der Standardvarietäten

Wie bereits im Abschnitt davor erwähnt, gehen viele Sprecher davon aus, dass es nur eine Standardvarietät gibt.

„Diese irrige Annahme hält sich hartnäckig und führt häufig zu der Meinung, das österreichische oder das schweizerische Schriftdeutsch sei nicht voll und ganz richtig und daher nicht einwandfrei standardsprachlich.“<sup>47</sup>

Es fällt oft schwer diese Gleichwertigkeit der Standardvarietäten anzuerkennen. Vor allem Sprechern der „größeren“ Varianten fällt dies oftmals nicht so leicht, da sie davon ausgehen, dass ihre Standardvarietät die korrekte Norm ist, und jegliche Abweichung wird als „dialektal“ angesehen.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.29.

<sup>46</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.29.

<sup>47</sup> Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.27.

<sup>48</sup> Vgl. Muhr, Rudolf: Die plurizentrischen Sprachen Europas – ein Überblick: In: Gugenberger, Eva (Hrsg.): Vielsprachiges Europa. S.209.

Kellermeier-Rehbein hält dieses asymmetrische Verhältnis folgendermaßen fest:

„Einerseits sind die nationalen Varietäten des Deutschen aufgrund ihres gleichermaßen umfassenden Ausbaus und der großen Ähnlichkeit zwischen ihnen linguistisch gleichwertig [...]. Andererseits ist unter den Vollzentren und ihren Standardvarietäten ein asymmetrisches Verhältnis zu beobachten, in dem Deutschland und die deutsche Standardvarietät eine dominierende Rolle einnehmen. Meist werden dafür Ursachen wie demographische Unterschiede, politischer Einfluss, Wirtschaftskraft oder kulturelle Ressourcen genannt [...].“<sup>49</sup>

Kellermeier-Rehbein spricht hier schon den Punkt der Ursachen für dieses gefühlte Ungleichgewicht an. Zum einen ergibt sich bereits ein Unterschied, wenn man die numerische Stärke der Sprechergruppen betrachtet. Hier stehen fast 82 Millionen Deutsche, ca. 8,5 Millionen Österreichern und rund 5,2 Millionen Deutschschweizern entgegen. Aber nicht nur das alleine ist ein zu beachtendes Faktum, sondern diese zahlentechnische Überlegenheit bringt auch einige Folgeerscheinung mit sich. Dies zeigt sich zum Beispiel im Tourismus. Viel mehr Deutsche besuchen den Süden des Sprachraums als Österreicher und Schweizer Deutschland bereisen. Diese Besuche bringen durchaus auch sprachliche Besonderheiten mit sich. Einen weiteren Punkt, der nicht außer Acht zu lassen ist, stellen die Massenmedien dar. So werden im Süden viele deutsche Fernsehprogramme konsumiert, fremdsprachige Filme werden meist in Deutschland synchronisiert und der österreichische Buch- und Zeitschriftenmarkt wird größtenteils aus Deutschland beliefert. Abgesehen von diesen Punkten, spielt auch Deutsch als Sprachname eine gewisse Rolle, denn dieser suggeriert eine Vormachtstellung Deutschlands. Dadurch werden Österreich und die Schweiz oft als periphere Zentren oder Randgebiete angesehen.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.30.

<sup>50</sup> Vgl. Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. S.30-31.

Wie bereits in vorigen Abschnitten erwähnt, gibt es aber verschiedene Merkmale, die eine Standardvarietät erfüllen muss, um als eine solche gelten zu dürfen.

„Dieses soziolinguistische Faktum macht die nationalen Varianten einer Sprache untereinander auch gleichwertig, d.h., dass keine Variante ein normatives Vorrecht gegenüber den anderen als "besser", "korrekter" beanspruchen kann. Diese wichtige Tatsache ergibt sich daraus, dass jede nationale Variante offizielle, staatliche Funktionen als anerkanntes Kommunikationsmittel in den jeweils landesüblichen Normen erfüllt. Das führt vielfach zu Verwirrung, weil üblicherweise davon ausgegangen wird, dass eine "Sprache" nur über eine einzige "korrekte" Norm verfügt. Dass man sich jedoch an die Plurizentrik von Sprachen nach einiger Zeit gewöhnt, zeigt das Beispiel des Englischen, dessen plurizentrischer Status heute als ganz selbstverständlich und natürlich betrachtet wird.“<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Muhr, Rudolf: Die plurizentrischen Sprachen Europas – ein Überblick: In: Gugenberger, Eva (Hrsg.): Vielsprachiges Europa. S.192.

## 2.6 Sprachsituation in Österreich

„Auf der staatlichen Ebene ist in Österreich die deutsche Sprache in der Verfassung verankert. Daneben gibt es als anerkannte Minderheitensprachen Slowenisch Kroatisch, Tschechisch, Slowakisch, Romanes, Ungarisch und österreichische Gebärdensprache.“<sup>52</sup>

Vor allem haben aber auch Dialekte eine hohe Geltung in Österreich. Großteils gehört Österreich zum bairischen Dialektgebiet, davon ausgenommen sind ein Teil von Tirol und Vorarlberg. Der Dialektgebrauch ist aber unterschiedlich, so gibt es Gebiete in denen der Dialekt einen sehr hohen Stellenwert einnimmt, und im Gegensatz dazu gibt es auch Gebiete, meist im Umland von Großstädten, wo ein Dialektschwund zu verzeichnen ist.<sup>53</sup>

Da im vorigen Kapitel auf den Ansatz der Asymmetrie zwischen den Standardvarietäten der deutschen Sprache verwiesen wurde, möchte ich hier nun auf die Besonderheit der Dialektlandschaft in Österreich eingehen und einen Bezug zum österreichischen Nationalgefühl herstellen.

Ammon greift einen Standpunkt von Wolfgang Pollak auf, der hier einen sehr guten Einstieg bietet:

„Wolfgang Pollak [...] bringt die nationale Varietät Österreichs in engen Zusammenhang mit dem ‚österreichischen Nationalgefühl‘ wie auch mit ‚nationaler Identität und Loyalität‘ [...]. Die österreichischen Standardvarianten sind seiner Auffassung nach wichtig sprachsymbolisch vermittelte, den Österreichern (neben dem weitverbreiteten Dialekt) seit Kindheit oder spätestens in der Schule ansozialisierte nationale Identitätsmerkmale.“<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> Ebner, Jakob: Duden – Österreichisches Deutsch: Eine Einführung. S.13.

<sup>53</sup> Vgl. Ebner, Jakob: Duden – Österreichisches Deutsch: Eine Einführung. S.13.

<sup>54</sup> Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. S.201.

Rudolf de Cilla war an einem Forschungsprojekt zur diskursiven Konstruktion der österreichischen Identität beteiligt. Dieses wurde im Zeitraum von September 1992 bis September 1994 an der Universität Wien durchgeführt.<sup>55</sup>

„[...] hat das Forschungsteam, neben vielen anderen Aspekten, auch die Frage untersucht, welche identitätsstiftende nationale Funktion die Sprache für ÖsterreicherInnen hat. Dabei wurden drei Aspekte unterschieden: die Bedeutung der Staatssprache Deutsch, die identitätsstiftende Rolle der österreichischen Varietät des Deutschen und die Bedeutung der Sprachen der österreichischen Minderheiten.“<sup>56</sup>

De Cilla beobachtete, dass viele Diskussionsteilnehmer ungefragt die Sprache als wesentlichen Bestandteil ihrer Identität bezeichnet haben. Dadurch kann ein Zusammenhang zwischen der österreichischen Sprache und der Mentalität vermutet werden. In den Gesprächen wurde deutlich, dass die emotionale Verbindung zum „Österreichischen“ relativ groß ist.<sup>57</sup>

„[...] ein Burgenländer droht gar scherzhaft demjenigen, der ihm seine „Paradeiser nimmt“, eine Watschen an.“<sup>58</sup>

Bei genauerem Hinsehen stellte de Cilla allerdings fest, dass die Sprache, die die Personen erwähnten, die ihnen so wichtig und von Bedeutung ist, eher eine dialektale oder umgangssprachliche Sprachform ist. Es zeigt somit, dass das Bewusstsein für die eigene österreichische Standardvarietät doch eher gering ausgeprägt ist.<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> Vgl. De Cilla, Rudolf: „I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt da muaß i sogn, holt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr/Schrodt (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. S.116.

<sup>56</sup> De Cilla, Rudolf: „I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt da muaß i sogn, holt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr/Schrodt (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. S.116.

<sup>57</sup> Vgl. De Cilla, Rudolf: „I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt da muaß i sogn, holt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr/Schrodt (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. S.118.

<sup>58</sup> De Cilla, Rudolf: „I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt da muaß i sogn, holt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr/Schrodt (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. S.118.

<sup>59</sup> Vgl. De Cilla, Rudolf: „I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt da muaß i sogn, holt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr/Schrodt (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. S.121.

## 3. Schulkonzepte NMS/WMS und Sprachförderung

### 3.1 Das Schulkonzept der NMS

Die Neue Mittelschule (NMS) ist ein Bildungsgang der Sekundarstufe I und schließt an die Volksschule an. Es handelt sich hier um eine vierjährige Schulform, die sich folgende Ziele gesetzt hat: Die neue Überlegung dieses Schultyps sieht eine Vermittlung einer grundlegenden und vertiefenden Bildung vor. Diese Neuerung betrifft die Pflichtgegenstände Deutsch, Mathematik und die lebende Fremdsprache. Hier erfolgt, ab der 7. Schulstufe, sprich der 3. Klasse NMS, eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefender Allgemeinbildung. Die vertiefende Allgemeinbildung entspricht den Anforderungen einer AHS, einer allgemein bildenden höheren Schule.<sup>60</sup>

Vor allem auf folgendes wird in dieser Schulform besondere Bedeutung gelegt:

„Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Berufsleben je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit.“<sup>61</sup>

Auch dieser Punkt ist im neuen Lehrplan der NMS verankert. Der Unterricht soll differenziert stattfinden, sodass jedes Kind individuell bestmöglich gefördert und gefordert werden kann. Die Lernenden sollen je nach ihren Interessen, Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten gefördert und unterstützt werden, sodass individuell der beste Schulabschluss erreicht werden kann.<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> Vgl. Stadt Wien: Neue Mittelschule (NMS) URL:  
<https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/neue-mittelschule.html>  
(16.10.2019)

<sup>61</sup> Stadt Wien: Neue Mittelschule (NMS) URL:  
<https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/neue-mittelschule.html>  
(16.10.2019)

<sup>62</sup> Vgl. Stadt Wien: Neue Mittelschule (NMS) URL:  
<https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/neue-mittelschule.html>  
(16.10.2019)

Konkret bedeutet das, dass die Benotung auf eine siebenstufige Notenskala für die 7. und 8. Schulstufe ausgeweitet wurde. Lehrer und Lehrerinnen haben somit die Möglichkeit die Noten 1-4 vertiefend und 3-5 grundlegend zu vergeben. Aus dieser Verteilung heraus ergeben sich dann die Möglichkeiten eines Übertritts in andere Schulformen.<sup>63</sup>

Das pädagogische Konzept dahinter sieht wie folgt aus:

- „Zwei Lehrpersonen unterrichten in den Fächern Deutsch, lebende Fremdsprache (Englisch) und Mathematik in einer Klasse gemeinsam (Team-Teaching)
- Begabungs- und Begabtenförderung entlang der Stärken und Talente der Schülerinnen und Schüler
- Individualisierter, auf die Bedürfnisse und Potenziale des Kindes angepasster Unterricht
- Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Lerntempo unterstützen einander und profitieren voneinander
- Maßnahmen zur inklusiven Pädagogik und Diversität werden umgesetzt (z.B. durch die Führung von Mehrstufenklassen)
- Förderung in zeitlich begrenzt und flexibel gebildeten Schüler/innengruppen – nicht alle Schülerinnen und Schüler müssen gleichzeitig dasselbe, im selben Tempo, auf die gleiche Art und Weise lernen; Überforderung und Unterforderung werden vermieden
- NEU: Ab dem Schuljahr 2020/21 können schulautonom, in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und Erste lebende Fremdsprache (Englisch), ab der 6. Schulstufe auch dauerhafte Gruppen entlang der Leistungsniveaus gebildet werden.“<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Vgl. Stadt Wien: Neue Mittelschule (NMS) URL: <https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/neue-mittelschule.html> (16.10.2019)

<sup>64</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Neue Mittelschule. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html> (16.10.2019)

### 3.2 Das Schulkonzept der WMS

Bei dem Konzept der Wiener Mittelschulen (WMS) handelt es sich um eine besondere Form der Neuen Mittelschule. Sowohl an Pflichtschulen (HS) als auch an allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) werden diese umgesetzt. Dabei wird besonders darauf geachtet, dass die Plätze an der WMS für Schülerinnen und Schüler zirka zur Hälfte an ehemaligen Hauptschulen und zur Hälfte an AHS-Standorten angeboten werden.<sup>65</sup>

Die Wiener Mittelschulen führen zusätzliche Elemente wie

- „den Unterrichtsgegenstand Lerncoaching,
- den Einsatz von Native Speaker-Teachers,
- den Unterricht nach Kurssystem, das heißt verschiedene Lernangebote mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad beziehungsweise mit unterschiedlicher Zielsetzung,
- das Angebot von Wahlkursen,
- die Arbeit mit dem Europass, zum Beispiel als Bewerbungsmappe“<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Vgl. Stadt Wien: Neue Mittelschule (NMS) URL: <https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/neue-mittelschule.html> (16.10.2019)

<sup>66</sup> Stadt Wien: Neue Mittelschule (NMS) URL: <https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/neue-mittelschule.html> (16.10.2019)

### 3.3 Sprachförderung an NMS/WMS

Als übergreifendes Bildungsanliegen setzt das Bundesministerium die sprachliche Bildung an und bietet dafür zahlreiche Initiativen. Gemeint sind hier Maßnahmen zur Förderung des Deutschen als Bildungssprache, zum Fremdsprachenlernen wie auch zur Leseförderung, zum Unterricht in der Muttersprache und für das Minderheitenschulwesen. Da Bildung immer auch mit sprachlicher Bildung verbunden ist und gute Sprachkenntnisse die Türen zu mehr Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem öffnen, trägt die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch erheblich zur Chancengleichheit bereits in der Schuleingangsphase bei. Dem Lesen als Grundkompetenz wird hierbei ein besonderer Stellenwert zugeschrieben.<sup>67</sup>

„Darüber hinaus umfasst sprachliche Bildung die gesamte sprachliche Vielfalt, also den Bereich der Erst-, Zweit-, Herkunfts- und Fremdsprachen sowie auch der Minderheitensprachen, für die es in Österreich aufgrund verfassungsrechtlicher Bestimmungen ein auf zweisprachiger Bildung basierendes Minderheitenschulwesen gibt.“<sup>68</sup>

Nähere Informationen zum Minderheitenschulwesen bietet das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung auf seiner Homepage. Im Zuge dieser Arbeit wird darauf aber nicht weiter eingegangen.<sup>69</sup>

Das Bildungsministerium stellt auf seiner Internetseite sehr deutlich dar, welche bedeutende Rolle die Bildungssprache für den Schulerfolg und die spätere Eingliederung in den Arbeitsmarkt spielt.

---

<sup>67</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Sprachliche Bildung in der Schule. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html> (3.7.2019)

<sup>68</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Sprachliche Bildung in der Schule. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html> (3.7.2019)

<sup>69</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Minderheitenschulwesen. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/mhsw/minderheitenschulwesen.html> (5.7.2019)

„Der Erwerb beziehungsweise die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich.“<sup>70</sup>

Um Schüler und Schülerinnen dabei zu unterstützen, gibt es aktuell einige Maßnahmen des Bundesministeriums, welche im folgenden Teil der Arbeit kurz vorgestellt werden.

Maßnahmen in diesem Bereich sind Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkurse, ein Messinstrument zur Kompetenzanalyse, Sprachstandsbeobachtungen und Profilanalysen, aber auch Leseförderung, Fremdsprachenlernen und muttersprachlicher Unterricht.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Sprachliche Bildung in der Schule. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html>(3.7.2019)

<sup>71</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Sprachliche Bildung in der Schule. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html>(3.7.2019)

## Deutschförderklassen und Deutschförderkurse

„Schülerinnen und Schüler, die dem Unterricht auf Grund unzureichender Sprachkenntnisse nicht folgen können, werden im Sinne der Chancengleichheit und für deren bessere Eingliederung in den Klassenverband seit dem Schuljahr 2018/19 in eigenen Deutschförderklassen oder in unterrichtsparallelen Deutschförderkursen unterrichtet.“<sup>72</sup>

Für die außerordentlich geführten Schüler und Schülerinnen ist es das Ziel, durch das intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch, schnellstmöglich nach dem regulären Lehrplan gemeinsam im Klassenverband unterrichtet werden zu können. Wer eine Deutschförderklasse oder einen Deutschförderkurs besuchen muss, wird durch die MIKA-D-Testung festgestellt.

Je nach Ergebnis werden Schüler und Schülerinnen bei mangelnden Sprachkenntnissen in einen Deutschförderkurs eingeteilt, bei ungenügenden Deutschkenntnissen erfolgt die Zuteilung in eine Deutschförderklasse. Beide Fördermaßnahmen sind für ein Semester angedacht, können aber auf bis zu vier Semester ausgeweitet werden. Spätestens nach diesen vier Semestern müssen die Lernenden als ordentliche Schüler bzw. Schülerinnen eingeschrieben werden.<sup>73</sup>

Seit Herbst 2018 gibt es die Regelung der Deutschklassen, wobei das Konzept nicht überall wie vorgesehen umgesetzt wird. Es werden oft keine separaten Klassen eingerichtet und die Umsetzung der Idee erfolgt in verschiedenen Varianten. An Standorten, die keinen Platz für neue Klassen haben, wird Abteilungsunterricht angeboten, in dem die Schüler und Schülerinnen nur stundenweise außerhalb der Klasse bei einem Förderlehrer oder einer Förderlehrerin verbringen und sonst normal in ihren Stammklassen sitzen. In manchen Volksschulen wurden teilweise die Vorschulklassen in Deutschförderklassen umgewandelt, wo nun aber das Förderangebot für jene Kinder zu kurz kommt, die keine Probleme mit der

---

<sup>72</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/dfk.html> (6.7.2019)

<sup>73</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/dfk.html> (6.7.2019)

Unterrichtssprache haben. Andere Schulen haben einfach keine außerordentlichen Schüler und Schülerinnen mehr gemeldet und sich somit der Problematik entzogen. Das Problem, welches dadurch allerdings entsteht, ist, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen so den Anspruch auf Sprachförderung verlieren. Lehrende kritisieren an dem System, dass die Gruppen zu groß sind und die Kinder und Jugendlichen einen höchst unterschiedlichen Wissensstand aufweisen. Grundsätzlich sei die Aufstockung der Sprachförderung von elf auf fünfzehn Stunden ein guter Ansatz, aber die Umsetzung kaum möglich. Weiters berichten Lehrkräfte, dass die vorgesehene Einbindung in die Regelklasse nur auf dem Papier geschieht. Die Schüler und Schülerinnen finden schwer Anschluss in der Stammklasse, was bei sieben gemeinsamen Stunden pro Woche auch kaum möglich scheint. Auch die Ausbildung der Lehrenden und der zeitliche Aufwand für Testungen und Sprachstandserhebungen seien sehr belastend, melden sich viele Lehrpersonen zu Wort.<sup>74</sup>

Noch dazu hätten viele Lehrerinnen und Lehrer in den Sprachförderklassen keine entsprechende Zusatzqualifikation. Fortbildungen seien wegen der schnellen Einführung nicht möglich gewesen. Ständige Testungen, Sprachstandserhebungen und Screenings würden zudem viel Zeit kosten, berichtete Akbaba, eine Lehrerin, aus der Praxis. Auch der extreme Planungs- und Koordinationsaufwand für die Lehrerinnen und Lehrer stehe in keinem Verhältnis zum Ergebnis.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Vgl. Techt, Hans Klaus: Deutschklassen oft nicht separat. URL: <https://wien.orf.at/v2/news/stories/2967415/> (6.7.2019)

<sup>75</sup> Vgl. Techt, Hans Klaus: Deutschklassen oft nicht separat. URL: <https://wien.orf.at/v2/news/stories/2967415/> (6.7.2019)

### 3.4 Mess-, Test- und Förderinstrumente

Im Folgenden werden die Mess-, Test und Förderinstrumente, die zur Feststellung und Förderung der Deutschkenntnisse herangezogen werden, dargestellt.

#### MIKA-D

Bei MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) handelt es sich um ein Instrument zur Sprachstandsfeststellung. Mit dieser Vorgehensweise stellen Schulen den ordentlichen oder außerordentlichen Status neuer Schüler und Schülerinnen fest. Die Testung ist sowohl vor Schuleintritt als auch am Semesterende verpflichtend durchzuführen. Dieses Messinstrument steht seit April 2019 zur Verfügung und seine Anwendung ist flächendeckend durchzuführen.<sup>76</sup>

Entwickelt wurde dieses standardisierte Messverfahren vom Bundesinstitut BIFIE im Auftrag des Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.<sup>77</sup>

„Das Messinstrument deckt verschiedene linguistische Bereiche zu Wortschatz, Sprachverständnis (W-Fragen, Satzverständnis) und Sprachproduktion (Verbstellung) ab. Auf diese Weise wird festgestellt, ob Schüler/innen ausreichende Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch erworben haben, um dem Unterricht folgen zu können.“<sup>78</sup>

Die Testung wird sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe angewendet und die Erhebung obliegt der Schulleitung. Die Testung findet mit jedem Schüler bzw. jeder Schülerin alleine statt und dauert maximal 30 Minuten.

---

<sup>76</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Sprachstandsfeststellung mit MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch). URL: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/mika\\_d.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/mika_d.html) (6.7.2019)

<sup>77</sup> Vgl. BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status. URL: <https://www.bifie.at/mika-d/> (6.7.2019)

<sup>78</sup> BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status. URL: <https://www.bifie.at/mika-d/> (6.7.2019)

Um die Testung durchführen zu können, muss das Lehrpersonal, welches mit der Erhebung und Auswertung der Daten betraut wurde, eine Onlineschulung absolvieren. Hier wird man mit der Verwendung der Materialien vertraut gemacht und es gibt eine genaue Einführung in die Handhabung der Auswertung. Die Schulung umfasst drei Module, die alle Bereiche der Testung optimal abdecken.<sup>79</sup>

## USB-DAZ

Seit 2016 ist es verpflichtend für Schüler und Schülerinnen mit außerordentlichem Status Diagnose und Förderinstrumente einzusetzen. Dies trägt zur Qualitätssicherung und -entwicklung bei und es wird von Seiten des Ressorts USB-DaZ empfohlen. USB-DAZ (unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache) ist ein Instrument, welches sowohl im Regelunterricht als auch in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen angewendet werden kann. Es dient der Beobachtung und gezielten Förderung von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache. Dieses Instrument wurde vom Zentrum der Sprachstandsdiagnostik der Universität Wien entwickelt und 2014 fertiggestellt.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> Vgl. BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status. URL: <https://www.bifie.at/mika-d/> (6.7.2019)

<sup>80</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: USB DaZ - Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. URL: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb\\_daz.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb_daz.html) (6.7.2019)

## USB-Plus

Es handelt sich hierbei um eine unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalyse und Sprachförderung.<sup>81</sup>

„USB-Plus setzt bei der frühen sprachlichen Förderung für Kinder aller Erstsprachen an. Mit spielerischem Zugang erfahren Lehrer/innen den Sprachstand ihrer Schüler/innen. Mit USB-Plus können Lehrer/innen frühzeitig Stärken und Schwächen erkennen und die Kinder individuell fördern.“<sup>82</sup>

Dieses Instrument erstellt computerunterstützt Kompetenzprofile, wodurch sich konkrete Empfehlungen und Materialien zur Sprachbildung und Sprachförderung ergeben.<sup>83</sup>

Es handelt sich hierbei um ein Verfahren, das bei Schülern und Schülerinnen in der Grundstufe I angewendet werden kann. Weiters kann es unabhängig vom sprachlichen Hintergrund der Kinder eingesetzt werden. Es dient der Feststellung der mündlichen Sprachkompetenz und soll Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen bei einem professionellen und am Potenzial der Schüler und Schülerinnen orientierten Umgang mit der sprachlichen Vielfalt in den Klassen unterstützen.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: USB Plus - Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Sprachförderung. URL:

[https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb\\_plus.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb_plus.html) (6.7.2019)

<sup>82</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: USB Plus - Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Sprachförderung. URL:

[https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb\\_plus.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb_plus.html) (6.7.2019)

<sup>83</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: USB Plus - Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Sprachförderung. URL:

[https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb\\_plus.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb_plus.html) (6.7.2019)

<sup>84</sup> Vgl. BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: USB-Plus. URL: <https://www.usbplus.at> (6.7.2019)

## Leseförderung – Literacy

„Das Bundesministerium sieht „Lesen“ als Grundkompetenz an, die den Zugang zu Wissen und die Teilhabe an der Gestaltung unserer Welt ermöglicht. Die Kulturtechnik „Lesen“ ist daher in allen Schularten, in allen Altersstufen und in allen Unterrichtsgegenständen sowie im außerschulischen Bereich verankert.“<sup>85</sup>

Im österreichischen Schulwesen gehört Lesen zu den wesentlichen Kompetenzbereichen. Die OECD-PISA Studie definiert Lesen als

„Basiskompetenz für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht, sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“.<sup>86</sup>

Neben der Wichtigkeit der Lesekompetenz weist das Bundesministerium aber auch auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler und Schülerinnen hin. Lesekompetenzen müssen demnach differenziert vermittelt und erworben werden, da hier auf die individuellen Voraussetzungen eingegangen werden muss. Weiters ist eine vorausgehende, fachlich fundierte Feststellung des Förderbedarfs sowie ein didaktisches Förderkonzept unumgänglich, um Lesefördermaßnahmen erfolgreich einzusetzen. Natürlich steht Lesen als Priorität in der Leseförderung ganz oben, aber auch in allen anderen Gegenständen sollte das Lesen als Kompetenz gefördert und aktiv miteingebunden werden. Die Leseerziehung ist als Unterrichtsprinzip im Bildungsauftrag der Schule verankert, wodurch ihr in allen Gegenständen und Schulstufen Aufmerksamkeit zukommen soll und muss.<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Sprachliche Bildung in der Schule. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html> (3.7.2019)

<sup>86</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Leseförderung – Literacy. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/literacy.html> (6.7.2019)

<sup>87</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Leseförderung – Literacy. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/literacy.html> (6.7.2019)

## 4. Empirische Studie

### 4.1 Ziel der Untersuchung

Ziel dieser Untersuchung ist es, herauszufinden, welche Rolle Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen einer WMS spielen soll und kann. Dies ist die grundsätzliche Forschungsfrage, die mit Hilfe dieser empirischen Untersuchung beantwortet werden soll. Diese Kernfragestellung bringt einige weitere interessante Punkte mit sich, die ebenfalls durch die Befragung geklärt werden sollen. Entscheidend ist, dass hier die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer untersucht wird, womit die Lehrkräfte damit ebenso Teil der Untersuchung sind. So ist es interessant, welche Erfahrungen die Lehrkräfte im Bereich der Sprachförderung mitbringen und welche Kenntnisse sie über Plurizentrik und die deutsche Sprache aufweisen. Weiters sollen die Inhalte der DaF/DaZ-Sprachförderkurse erhoben werden und die Einstellung zur Einbindung von Standardvarietäten und Dialekten im Unterricht. Zuletzt soll auch untersucht werden, ob ein Einfluss der anderen Standardvarietäten des Deutschen erkennbar ist.

Im nächsten Unterpunkt werden die Methode und die Durchführung genau beschrieben. Es wird gezeigt, mit welchen Kategorien gearbeitet wurde und wie diese gefunden wurden.

## 4.2 Methode

In diesem Kapitel wird die Methode der empirischen Untersuchung vorgestellt und Arbeitsschritte festgehalten. Auch die Kategorienfindung und deren Ausarbeitung wird dargelegt und erklärt.

Zu Beginn der Arbeit wurde versucht mit Wiener Mittelschulen, bzw. dessen Direktionen Kontakt aufzunehmen, um mögliche Teilnehmer und Teilnehmerinnen für die empirische Untersuchung gewinnen zu können. Nach der Ausarbeitung des Theorieteils kristallisierte sich langsam heraus, welche Punkte die Untersuchung abdecken sollte. Schnell wurde klar, dass hier, auf Grund der Rolle der Lehrkräfte, eine persönliche Befragung das passendste Befragungsinstrument ist. Da es um die persönliche Einschätzung der Lehrkräfte und um einen Blick in ihren jeweiligen Sprachkurs geht, ist auch nicht die Menge an Befragungen entscheidend, sondern die spezifischen Eindrücke jeder einzelnen Lehrperson. Aufgrund dieser Erkenntnis fiel die Wahl auf das Leitfadeninterview als Befragungstool.

„Kennzeichnend für diese Interviews ist, dass mehr oder minder offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens in die Interviewsituation <miteingebracht> werden, auf die der Interviewte frei antworten soll.“<sup>88</sup>

Für diese Art des Interviews liegt dem Interviewer ein Leitfaden zugrunde, welcher Fragen für die persönliche Befragung bereithält.

„Ausgangspunkt der Methode ist, dass restriktive Vorgaben, wann, in welcher Reihenfolge und wie Themen zu behandeln sind, in standardisierten Interviews oder Fragebögen den Weg zur Sicht des Subjekts eher verstellen als eröffnen. Auf dem Weg zu thematisch relevanten, subjektiven Perspektiven ergeben sich im Leitfadeninterview jedoch

---

<sup>88</sup> Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. S. 143.

Vermittlungsprobleme zwischen den Vorgaben des Leitfadens und den Zielsetzungen der Fragestellung auf der einen Seite, den Darstellungsweisen des Interviewpartners auf der anderen Seite.“<sup>89</sup>

Vorteil dieses Tools ist, dass die grundlegenden Fragen den Weg zum Teil vorgeben. Punkte, die also unbedingt in der Befragung enthalten sein sollen, können so nicht vergessen werden. Allerdings gibt diese Form den Befragten auch die Möglichkeit bei gewissen Punkten weiter auszuholen oder für sie Relevantes hinzuzufügen. Da es sich bei der Vorlage auch nur um einen Leitfaden handelt, kann der Interviewer oder die Interviewerin jederzeit Fragen einfügen oder ergänzen, um die Verständlichkeit zu gewährleisten oder um einzelne Aussagen genauer zu hinterfragen. Auch lässt diese Form den Lehrkräften viel Raum, um ihre Erfahrungen und für sie relevanten Punkte auszuführen. Genau diese Besonderheit dieses Instruments, kommt der vorliegenden Arbeit sehr entgegen, da eben die Meinung und die Ergänzungen der Lehrkräfte nicht zu kurz kommen sollen und sich viele weiterführende Informationen in diversen Zusätzen der Befragten befinden können.

Für die Auswertung des Leitfrageninterviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt.

Auch wenn die Definition des Begriffes, nach Mayring, doch einige Schwierigkeiten aufweist, so lenkt er doch ein:<sup>90</sup>

„Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt.“<sup>91</sup>

Die Schwierigkeit in der Definition sieht er darin, dass nicht mehr nur der Inhalt einer Kommunikation Ziel der Analyse sein muss, sondern auch der formale Aspekt berücksichtigt wird.<sup>92</sup>

---

<sup>89</sup> Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. S. 143.

<sup>90</sup> Vgl. Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. S.11.

<sup>91</sup> Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. S.11.

<sup>92</sup> Vgl. Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. S.11.

Im Falle der vorliegenden Arbeit liegt das Hauptaugenmerk auf den Inhalten der Befragungen.

Die qualitative Inhaltsanalyse beinhaltet spezielle qualitative Techniken, wie die Zusammenfassung, die Explikation oder die Strukturierung.<sup>93</sup>

Für diese Arbeit wurde die Technik der Strukturierung gewählt.

„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“<sup>94</sup>

Aus den wählbaren Strukturierungsverfahren wurde für diese Arbeit die inhaltliche Strukturierung gewählt, da der Inhalt den Kern der Untersuchung darstellt.

„Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet.“<sup>95</sup>

Um diese Strukturierung des Materials vorzunehmen, mussten zuvor in einer deduktiven Anwendung passende Kategorien erarbeitet werden.

Die hier angewandten Kategorien haben sich aus der Bearbeitung der Theorie und aus dem Forschungsinteresse heraus ergeben und decken den Forschungsbereich so gut wie möglich ab.

---

<sup>93</sup> Vgl. Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. S.67.

<sup>94</sup> Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. S.67.

<sup>95</sup> Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. S.103.

Gewählte Kategorien dieser Untersuchung sind:

- 1) Ausbildung und Erfahrung (der Lehrkräfte)
- 2) Vorwissen (der Lehrkräfte) über Plurizentrik
- 3) Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen
- 4) Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs
- 4a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät
- 5) Arbeit mit Dialekt im Kurs
- 6) Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?
- 7) Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisches Deutsch
- 8) Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch
- 9) Asymmetrie

Die deduktive Kategorienbildung ergab diese neun Themenschwerpunkte. Sie wurden als Auswertungsinstrument aus den theoretischen Überlegungen bestimmt.<sup>96</sup>

Allerdings ergaben sich während der Analyse weitere induktive Kategorienbildungen:

- 10) Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau
- 11) Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau
- 12) Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs an einem gewissen Niveau

„Eine induktive Kategoriendefinition [...] leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen.“<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> Vgl. Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. S.85.

<sup>97</sup> Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. S.85.

Nach der Ausarbeitung der Interviews mit Hilfe der inhaltlichen Strukturierung konnte zur Auswertung unter Berücksichtigung der qualitativen Inhaltsanalyse übergegangen werden.

Mit Hilfe der deduktiven und induktiven Kategorien wurden, im Sinne der inhaltlichen Strukturierung, Daten erhoben. Auf Grund dieser Daten konnten Einzelanalysen der Interviews und eine Gesamtanalyse angefertigt werden. Im Resümee werden die Ergebnisse der Analysen zusammenfassend betrachtet.

Die Ausarbeitung der Analyse mit Hilfe der deduktiven und induktiven Kategorien wird im folgenden Kapitel weiter ausgeführt. Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Aufbereitung und Darstellung der inhaltlichen Strukturierung und beinhaltet die Einzel- und Gesamtanalyse der vorliegenden Interviews sowie das abschließende Resümee.

## 5. Analyse und Ergebnisse

### 5.1 Aufbereitung / Darstellung

Als Grundlage der empirischen Untersuchung dienen die sieben durchgeführten Interviews mit Lehrkräften von Wiener Mittelschulen. Diese Lehrpersonen leiten DaF/DaZ-Sprachförderkurse von der fünften bis zur neunten Schulstufe. Der Fragebogen zu dem Leitfadeninterview befindet sich im Anhang.

Bezugnehmend auf die Theorie ließen sich neun deduktive Kategorien bilden. In diesem Abschnitt der Arbeit wird nun kurz die Entstehung und der Hintergrund dieser Kategorienbildung bearbeitet.

#### 1) Ausbildung und Erfahrung (der Lehrkräfte)

Diese Kategorie ergab sich aus einem grundlegenden Interesse heraus. So ist der Bedarf an DaF/DaZ-Stunden/Kursen in Österreich in den letzten Jahren gestiegen und es ist interessant, ob dieser Bedarf mit ausgebildetem Personal abgedeckt werden kann.

#### 2) Vorwissen (der Lehrkräfte) über Plurizentrik

Diese Kategorie betrifft einen Kernpunkt dieser Arbeit. Um sich mit Lehrkräften über Plurizentrik unterhalten zu können, muss zuerst abgesteckt werden, ob Vorwissen vorhanden ist. Sollte erkannt werden, dass es kein oder kaum Vorwissen gibt, werden Informationen im Interview eingebaut, um dieses sinnvoll und gewinnbringend durchführen zu können.

### 3) Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen

Aus der Fragstellung der vorliegenden Arbeit heraus, ergibt sich diese Kategorie. Es soll festgehalten werden, ob die befragten Lehrkräfte Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen für wichtig empfinden. Abgesehen davon, ob sie es schaffen, diese dann auch wirklich einzubauen, geht es hier um eine persönliche Einstellung, um ein persönliches Empfinden oder eben um eigene Erfahrungen.

### 4) Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs

Es ist für die Untersuchung auch maßgeblich zu erfahren, ob in den Kursen tatsächlich mit Standardvarietäten gearbeitet wird, oder ob eine Bereitschaft dahingehend bestehen würde. Weiters ist es spannend zu erfahren, wie dieser Bereich umgesetzt wird und mögliche Beispiele der Lehrkräfte sind von Interesse.

#### 4a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät

Neben der Vermittlung der eigenen Standardvarietät des Landes ist es für die Untersuchung interessant, ob Lehrkräfte die Vorbereitung auf möglichst viele Situationen und Ebenen in der Standardvarietät für sinnvoll erachten. Gemeint sind hier private Situationen, Behördenwege oder die Schulebene an sich.

#### 5) Arbeit mit Dialekt im Kurs

Neben der Arbeit mit Standardvarietäten, soll auch die Einbindung von Dialekten erfragt werden. Wie die Theorie zeigt, ist Österreich ein Land, in dem auch Dialekte eine bedeutende Rolle spielen und diese daher auch für diese Untersuchung ein gewisses Interesse mit sich bringen.

#### 6) Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?

Besonders erheblich für das Forschungsinteresse ist diese Kategorie, da sie zeigen soll, ob das Ziel eines DaF/DaZ-Sprachkurses mehr als die Standardsprache beinhaltet oder nicht. Dies zeigt, ob es Raum für die Einbindung von Plurizentrik geben würde und ob diese im Ansatz vorgesehen ist.

#### 7) Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisches Deutsch

Wie der Alltag immer wieder zeigt, lassen sich hier unzählige Begriffe aus dem deutschländischen Deutsch finden, sei es in Supermärkten, in Fernsehfilmen (u.a.m.) oder in der eigenen Sprache. Ziel dieser Kategorie ist es, herauszufinden ob die Lehrkräfte diesen Einfluss des Bundesdeutschen bei ihren Schülern und Schülerinnen wahrnehmen und worauf sie diesen zurückführen.

#### 8) Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch

Wie bei der obigen Kategorie 7 - wird nur diesmal der Einfluss des Schweizer Deutsch untersucht.

## 9) Asymmetrie

Immer wieder werden Vorurteile laut, dass es sich bei der österreichischen Standardvarietät um nicht mehr als eine dialektale Form der bundesdeutschen Variante handelt. In der Befragung geht es darum, ob die Lehrkräfte dieses Ungleichgewicht wahrnehmen und ob sie es für notwendig erachten hier positiv auf eine gleichwertige Betrachtung einzuwirken.

Die induktiven Kategorien ergaben sich während der Bearbeitung der Interviews.

- 10) Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau
- 11) Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau
- 12) Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau

„Nach der Bearbeitung des Textes mittels des Kategoriensystems [...] wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst.“<sup>98</sup>

Diese Arbeitsschritte wurden in einer Tabelle verarbeitet, welche sich im Anhang befindet. Hier wurden die gesammelten Paraphrasen pro Kategorie gesammelt, diese generalisiert und danach zusammengefasst. Die Zusammenfassung dient demnach als Grundlage für die Einzel- und Gesamtanalyse der Interviews.

---

<sup>98</sup> Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. S.103.

## 5.2 Einzelanalyse

### **Interview 1**

#### **Deduktive Kategorien**

##### **1) Ausbildung / Erfahrung**

Lehrkraft 1 hat ein abgeschlossenes Lehramtsstudium für die Fächer Mathematik und Psychologie und Philosophie abgeschlossen und arbeitet seit zweieinhalb Jahren als Lehrerin. In der DaF/DaZ-Sprachförderung arbeitet sie seit zwei Jahren. Für diesen Bereich hat sie allerdings keine spezielle Ausbildung.

##### **2) Vorwissen über Plurizentrik**

Die interviewte Person kann sich nicht vorstellen, was es bedeutet, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist. Es ist hier kein Vorwissen vorhanden.

##### **3) Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen**

>Jein< ist hier die gegebene Antwort. Die lehrende Person 1 ist hier der Meinung, dass dieser Punkt im Kurs Platz finden kann, die Schüler und Schülerinnen aber nicht stressen soll. Lernen sollen hier auch Eigeninitiative zeigen und selbst nachfragen was einzelne Wörter bedeuten.

##### **4) Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs**

Im Kurs dieser Lehrperson wird eigentlich nicht auf die Standardvarietäten des Deutschen eingegangen oder bewusst damit gearbeitet. Schüler und Schülerinnen sollten aber schon wissen, dass es verschiedene Wörter gibt.

##### **4a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät**

Lehrkraft 1 findet es wichtig, Schülerinnen und Schüler auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät vorzubereiten, geht aber nicht näher darauf ein.

### **5)Arbeit mit Dialekt im Kurs**

Die interviewte Person arbeitet mit dialektalen Formen und bindet diese auch in den Unterricht ein. Allerdings handelt es sich hier nicht um bewusst eingesetzte dialektale Formen, sondern um den eigenen Dialekt der Lehrperson, der hier hin und wieder Eingang findet. Sie findet es wichtig auf den Dialekt hinzuweisen, da auf der Straße niemand mit den Schülern und Schülerinnen wirklich Hochdeutsch spricht.

### **6)Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?**

Die Standardsprache zu vermitteln ist in diesem Kurs nicht das alleinige Ziel, Hauptaugenmerk liegt hier auf der Wortschatzförderung.

### **7)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisches Deutsch**

Die Lehrperson kann bei ihren Lernenden keinen Einfluss des Bundesdeutschen wahrnehmen. Allerdings ist sie sich nicht ganz sicher, da sie selbst zwei Jahre in Deutschland gelebt hat. Sie hält es auch für möglich, dass die Schüler und Schülerinnen zum Teil beeinflusst sind, aber sie ihn nicht speziell als diesen erkennt. Eher vernimmt sie ein cooles „Nicht-Deutsch-Deutsch“ bei ihren Schülern und Schülerinnen. >Gemma Billa<, diese bewusste Jugendsprache oder unbewusst veränderte Sprache.

### **8)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch**

In diesem Bereich konnten noch keine Einflüsse erkannt werden.

### **9)Asymmetrie**

Nach dem Hinweis der Interviewerin, dass in österreichischen Geschäften vieles mit bundesdeutschen Bezeichnungen beschildert ist, stellt die Lehrperson fest, dass es fraglich ist, ob man hier noch eine so große Unterscheidung machen kann, da viele der bundesdeutschen Begriffe bei uns schon eingebürgert sind.

## Induktive Kategorien

### **10) Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine Meldungen in diesem Bereich.

### **11) Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Lehrkraft 1 ist im Interview nicht auf diesen Bereich eingegangen.

### **12) Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Dieser Punkt war für Lehrperson 1 im Gespräch kein Thema.

## Interview 2

### Deduktive Kategorien

#### **1) Ausbildung / Erfahrung**

Lehrperson 2 hat ein abgeschlossenes Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Geographie und Wirtschaftskunde und befindet sich gerade im Unterrichtspraktikum. Im schulischen Bereich arbeitet sie seit diesem Schuljahr in der DaF/DaZ-Sprachförderung, davor betreute die Person DaZ-Kurse für Erwachsene. Spezielle Ausbildung hat sie keine vorzuweisen, laut ihrer Angabe aber das Deutschstudium und die Liela-Ausbildung.

#### **2) Vorwissen über Plurizentrik**

Lehrkraft 2 bringt Vorwissen zu Plurizentrik mit und gibt kurz das Wichtigste wieder.

#### **3) Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen**

Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderunterricht wird hier als wichtige Tatsache verstanden, die immer mitlaufen sollte. Es wird als wichtige Information empfunden, um Missverständnissen außerhalb Österreichs vorzubeugen. Weiters soll es vorbereiten und bewusst machen.

#### **4) Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs**

Die interviewte Person findet, dass man sich allgemein der Varianten\* des Deutschen bewusst sein soll, damit man sie auch entsprechend einsetzen kann. Es wird hier zwar im Unterricht, vor allem im Bereich der Lexik, mit Standardvarietäten gearbeitet, aber nach Einschätzung der Lehrperson

---

\* Anm.: Die Begriffe „Variante“ und „Varietät“ wurden so festgehalten, wie die befragten Lehrkräfte diese verwendet haben. Da es sich hier nicht immer um eine eindeutige Verwendung handelt, wird auf folgende Literatur verwiesen:

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, 2010

möglichweise nicht so viel wie man sollte. Es sollte immer am Rande des Unterrichts mitlaufen, aber keine ganzen Projekte und Stunden füllen.

#### **4a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät**

Die Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät wird als essentiell empfunden. Es wird aber nicht näher auf diesen Punkt eingegangen.

#### **5)Arbeit mit Dialekt im Kurs**

Im Kurs dieser Lehrkraft wurde noch nie mit Dialekten gearbeitet, und sie wäre bis jetzt auch noch nie auf die Idee gekommen, ist aber nicht abgeneigt. Wenn, dann sieht sie den Einsatz von Dialekt im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem höheren Sprachniveau als sinnvoll an.

#### **6)Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?**

Ziel dieses Kurses sieht die Lehrperson in einer schnellstmöglichen Vorbereitung auf den normalen Unterricht. Auch die Schüler und Schülerinnen wünschen sich das, da sie so schnell wie möglich regulär benotet werden und aufsteigen wollen. In Grundkursen sieht die Lehrkraft die Vermittlung der Standardsprache als Hauptziel, Standardvarietäten sollen aber auch thematisiert werden.

#### **7)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisches Deutsch**

Einflüsse des deutschländischen Deutsch wurden nicht explizit festgestellt. Die interviewte Person könnte sich aber vorstellen, dass das durch die Mediennutzung gegeben sein könnte.

#### **8)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch**

Dahingehend hat die Lehrkraft noch nichts beobachten können.

#### **9)Asymmetrie**

Lehrperson 2 ist der Meinung, dass das Wissen über Plurizentrik wichtig ist, um dem Vorurteil, dass das österreichische Deutsch nur ein Dialekt ist, entgegenzuwirken.

## Induktive Kategorien

### **10) Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Lehrkraft 2 erwähnt hier, dass die Erwähnung von Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs für Anfänger nur am Rande sinnvoll ist und womöglich für einen höheren Sprachstand besser geeignet ist.

### **11) Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine Äußerung zu diesem Bereich.

### **12) Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Lehrkraft hat bis jetzt noch nicht mit Dialekten im Kurs gearbeitet, ist aber nicht abgeneigt. Wenn, sieht sie die Arbeit mit Dialekten erst ab einem höheren Sprachniveau für sinnvoll.

## Interview 3

### Deduktive Kategorien

#### **1) Ausbildung / Erfahrung**

Die Lehrperson aus Interview 3 arbeitet schon seit über 30 Jahren als Lehrerin. Sie hat katholische Religion und Germanistik studiert, aber nur katholische Religion komplett abgeschlossen. Im Jahr 2012/13 hat sie eine zusätzliche DaZ-Ausbildung absolviert und arbeitet seit diesem Schuljahr auch in der DaF/DaZ-Sprachförderung.

#### **2) Vorwissen über Plurizentrik**

Es ist ein Vorwissen von Seiten der Lehrkraft vorhanden, der Begriff wurde näher erklärt.

#### **3) Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen**

Die Lehrkraft sieht hier regionale Unterschiede für die Wichtigkeit der Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs. Kinder im Westen Österreichs könnten eher den Gebrauch und das Wissen anderer Standardvarietäten haben. Wichtig ist es, eine Variante zu lernen, da es Schüler und Schülerinnen sonst überfordern könnte.

#### **4) Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs**

Im Kurs dieser Lehrperson wird nicht mit Standardvarietäten gearbeitet, da für sie die oberste Priorität in der Vermittlung der österreichischen Standardvarietät liegt. Es ist wichtig, einmal eine Variante kennenzulernen.

#### **4a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät**

Für die interviewte Person ist es wichtig, Schüler und Schülerinnen auf möglichst viele Situationen und Ebenen in der Standardvarietät vorzubereiten. Die schulische Ebene steht hier klar im Vordergrund, da sie für die Lernenden die wichtigste ist. Weiters ist auch die Vorbereitung auf Situationen auf

Behördenebene wichtig, da Schüler und Schülerinnen diese sehr bald brauchen, vor allem jene die mit Deutsch Probleme haben und für die die Matura nicht das Ziel ist, denn sie müssen sich ziemlich bald durch den Behördenschwung schlagen, was aber auch für deutschsprachige Menschen oft schon eine Herausforderung ist. Die Behandlung der privaten Ebene findet die Lehrkraft nicht so wichtig, da man das am leichtesten lernt.

#### **5)Arbeit mit Dialekt im Kurs**

Absichtlich wird in diesem Kurs nicht mit Dialekten gearbeitet, nur wenn sie in Zusammenhang mit älterer Literatur auftreten, die ansonsten heute nicht mehr verständlich ist. Die Lehrkraft ist der Meinung, dass Mundart in dem Sinn für Schüler und Schülerinnen nicht notwendig ist, und sie ein schlampiges Deutsch ohnehin von Freunden hören.

#### **6)Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?**

Eine Förderung, genau auf die Probleme der Schüler und Schülerinnen bezogen, ist das Wichtigste. Es sollte speziell auf die Probleme einzelner Schüler eingegangen werden und nicht nur Themen abgearbeitet werden, die aktuell in der Klasse behandelt werden.

#### **7)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisches Deutsch**

Der Einfluss des Bundesdeutschen ist der Lehrkraft sehr selten begegnet – wenn, dann eher von Schülern und Schülerinnen, die aus anderen Bundesländern kommen, oder bei Flüchtlingskindern, die vorher in anderen, meist westlicheren Gegenden Österreichs gelebt haben.

#### **8)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch**

Es konnten keine Einflüsse des Schweizer Deutschen wahrgenommen werden.

#### **9)Asymmetrie**

Zu diesem Punkt wurde nichts erwähnt.

## Induktive Kategorien

**10) Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine Äußerung zu diesem Punkt.

**11) Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine Äußerung zu diesem Punkt.

**12) Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine Äußerung zu diesem Punkt.

## Interview 4

### Deduktive Kategorien

#### **1) Ausbildung / Erfahrung**

Lehrperson 4 hat ihre Fächer Spanisch und Italienisch mit dem Universitätsdiplom abgeschlossen und unterrichtet seit zwei Jahren. In der DaF/DaZ-Sprachförderung ist sie seit einem Jahr tätig. Für diesen Bereich hat sie eine zweiwöchige schulinterne Ausbildung absolviert.

#### **2) Vorwissen über Plurizentrik**

Es ist ein leichter Ansatz darüber, was Plurizentrik ist, vorhanden, aber keine konkrete Vorstellung, kann eher nicht als Vorwissen gerechnet werden.

#### **3) Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen**

Lehrkraft hält es für ein sehr interessantes Thema für Lernenden, den gesamten deutschen Sprachraum kennenzulernen. Auch in Bezug auf die Globalisierung findet sie es besonders wichtig.

#### **4) Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs**

In diesem Kurs wird nicht mit Standardvarietäten gearbeitet. Die Lehrperson ist der Meinung, dass es in erster Linie wichtig ist die österreichische Standardsprache zu vermitteln und zu erlernen. Sitzt hier der Wortschatz, könne man über den „Tellerrand“ hinausblicken.

#### **4a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät**

Hier wird viel Wert darauf gelegt, die Schüler und Schülerinnen auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät vorzubereiten. Bei Kindern aus der ersten Klasse, wie in diesem Kurs, spielen Behördenwege noch weniger Rolle, aber das Private schon. Es wird versucht mit realitätsnahem Material zu arbeiten, mit Dingen die Schüler und Schülerinnen im Alltag brauchen können.

### **5)Arbeit mit Dialekt im Kurs**

Lehrkraft 4 bindet in ihrem Kurs keine Dialektformen ein. Zum einen fehlt dazu die Zeit, und zum anderen betrifft dies die Kinder noch nicht.

### **6)Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?**

Ziel ist es die Defizite der Schüler und Schülerinnen kennenzulernen und eine Stütze für den regulären Unterricht zu sein. Die größten Schwierigkeiten weisen hier die Bereiche Grammatik, Rechtschreibung und Ausdrucksmöglichkeiten auf. Es besteht hier eine gute Zusammenarbeit innerhalb aller beteiligten Lehrer und Lehrerinnen und ein reger Austausch.

### **7)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisches Deutsch**

Solcherlei Einflüsse wurden ein paar Mal bemerkt, aber nicht wirklich oft. Die Lehrkraft führt diesen Einfluss auf Filme und Bücher von deutschen Verlagen zurück.

### **8)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch**

Es konnten keine Einflüsse aus dem Schweizer Deutsch wahrgenommen werden.

### **9)Asymmetrie**

In Geschäften werden Austriazismen kaum mehr angeschrieben. Begriffe wie >Tomate< sind allgegenwärtig und daher „normal“ geworden.

## Induktive Kategorien

### **10) Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Zuerst soll die Varietät des Landes behandelt werden, in der sich die Lernenden befinden. In zweiter Linie soll aber auch über den „Tellerrand“ hinausgeblickt werden. Es ist wichtig eine Varietät zu festigen, danach kann man andere Varietäten mit einfließen lassen.

### **11) Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine spezifische Äußerung zu diesem Themenpunkt.

### **12) Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Arbeit mit Dialekten für junge Schüler und Schülerinnen, (Kinder), noch nicht wichtig.

## Interview 5

### Deduktive Kategorien

#### **1) Ausbildung / Erfahrung**

Lehrperson 5 befindet sich gerade im Unterrichtspraktikum. Ihr Lehramtsstudium für die Fächer Sport und Bewegung und Psychologie und Philosophie hat sie abgeschlossen. Für den Bereich DaF/DaZ, in dem sie seit einem Semester arbeitet, hat sie keine spezielle Ausbildung.

#### **2) Vorwissen über Plurizentrik**

Kaum bis kein Vorwissen vorhanden.

#### **3) Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen**

Dieses Thema wurde bis jetzt in diesem Sprachkurs nicht bewusst thematisiert. Es wurde aber besprochen, wenn dahingehende Begriffe aufgetaucht sind. Die Lehrkraft findet aber ein gewisses Sprachverständnis wichtig, wenn man in Österreich lebt und sich in die Gesellschaft eingliedern will.

#### **4) Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs**

Es wird nicht mit Standardvarietäten gearbeitet, sie werden aber besprochen, sollten sie vorkommen. Sonst wird es nicht für nötig gehalten, da es Bereiche gibt, wie Grammatik, Kommunikation oder Satzbau, die in diesen Kursen für wichtiger gehalten werden.

#### **4a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät**

Die interviewte Person hält es für wichtig, dass Schüler und Schülerinnen den Unterschied verschiedener Unterhaltungen kennenlernen, wie man mit älteren Menschen spricht, und wann die Höflichkeitsform zu verwenden ist.

### **5)Arbeit mit Dialekt im Kurs**

Es wird nicht bewusst mit Dialekt gearbeitet, da es den Lernenden schwerfällt ihn zu verstehen. Wenn der wienerische Dialekt vorkommt, wird er aber besprochen und erklärt.

### **6)Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?**

Hauptziele sind das Erlernen der Standardsprache und den Schülern und Schülerinnen den Mut zu geben, zu reden. Viele haben anfangs Angst Fehler zu machen und weichen dadurch auf das Englische aus. Ziel soll es sein, dass sie sich trauen zu reden und auch trauen Fehler zu machen.

### **7)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisches Deutsch**

Ein Ansatz im Interview lässt darauf schließen, dass der Lehrkraft Einflüsse auffallen. Sie glaubt, dass bundesdeutsche Begriffe durch Filme für Jugendliche und Kinder oft normal sind.

### **8)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch**

Lehrperson 5 konnte keine Einflüsse aus dem Schweizer Deutsch wahrnehmen. Sie führt dies darauf zurück, dass den Schülern und Schülerinnen der Bezug dazu fehlt.

### **9)Asymmetrie**

Wenn man in Texten Begriffe anderer Standardvarietäten findet, dann meist welche aus dem Bundesdeutschen. Der größte Austausch findet zwischen Deutschland und Österreich statt.

## Induktive Kategorien

### **10) Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine Äußerung diesen Punkt betreffend.

### **11) Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Am Anfang ist die Arbeit mit Standardvarietäten noch nicht notwendig, da es in dieser Phase noch wichtigere Bereiche, wie Grammatik, Kommunikation oder Satzbau, zu bearbeiten gibt.

### **12) Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Die Arbeit mit Dialekten ist für Anfänger noch zu früh.

## **Interview 6**

### **Deduktive Kategorien**

#### **1) Ausbildung / Erfahrung**

Lehrkraft 6 hat das Studium für die Fächer Geographie und Wirtschaftskunde und Psychologie und Philosophie abgeschlossen und weist eine dreijährige Erfahrung in ihrem Beruf auf. Seit zwei Jahren arbeitet sie auch in der DaF/DaZ-Sprachförderung, wofür sie eine sechswöchige Ausbildung an einer privaten Institution absolviert hat.

#### **2) Vorwissen über Plurizentrik**

Kein Vorwissen vorhanden.

#### **3) Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen**

Die Lehrperson findet es wichtig und spricht in diesem Zusammenhang internationale Punkte, wie den wirtschaftlichen und medialen Bereich, an.

Aufgrund dieser Tatsache ist es wichtig, Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen aufzunehmen.

#### **4) Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs**

Es wird mit Standardvarietäten gearbeitet. Wenn einzelne Wörter auffallen, wird die österreichische Variante dazu erklärt und die Lehrkraft bessert auch dahingehend aus.

#### **4a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät**

Wird von der Lehrkraft als wichtig angesehen, sollte aber auf das Niveau und die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen angepasst werden.

#### **5)Arbeit mit Dialekt im Kurs**

Die Lehrkraft versucht den Dialekt zu vermeiden, da dieser die Schüler und Schülerinnen zusätzlich verwirren würde.

#### **6)Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?**

Hier kommt es auf den Kurs an. In der Oberstufe ist es das Ziel die Schüler und Schülerinnen zur Matura zu führen. In A1 Kursen liegt das Hauptaugenmerk auf der grundsätzlichen Verständigung.

#### **7)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisches Deutsch**

Lehrperson 6 kann absolut einen Einfluss des Bundesdeutschen bei ihren Schülern und Schülerinnen wahrnehmen. Diesen führt sie auf das Fernsehen von Kindern und Jugendlichen zurück.

#### **8)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch**

Es kann kein Einfluss des Schweizer Deutschen wahrgenommen werden.

#### **9)Asymmetrie**

Die Lehrkraft merkt an, dass Deutschland beruflich, wirtschaftlich und medial wichtiger ist für Österreich als die Schweiz.

## Induktive Kategorien

### **10) Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine Äußerungen zu diesem Themenschwerpunkt.

### **11) Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine Äußerungen zu diesem Themenschwerpunkt.

### **12) Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Am Anfang würde die Lehrkraft die Arbeit mit Dialekten unterlassen, zu späteren Zeiten kann man es aber aufgreifen.

## Interview 7

### Deduktive Kategorien

#### **1) Ausbildung / Erfahrung**

Lehrkraft aus Interview 7 arbeitet seit September 2018 als Lehrerin und bringt somit eine Berufserfahrung von einem Schuljahr mit. Sie hat das Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Geschichte abgeschlossen. Im Bereich der DaF/DaZ-Sprachförderung arbeitet sie bereits seit drei Jahren, seit 2018 an der Schule und davor im ehrenamtlichen Bereich. Für diesen Bereich hat sie nur die Liela-Ausbildung absolviert.

#### **2) Vorwissen über Plurizentrik**

Vorwissen vorhanden. Trotzdem nähere Ausführung durch die Interviewleitung.

#### **3) Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen**

Die Lehrperson deutet darauf hin, dass wir immer vernetzter leben und immer mehr herumkommen, wodurch sie diesen Punkt sehr wichtig findet. Auch in der Literatur begegnet man Varianten des Deutschen, weshalb es von Bedeutung ist, darauf hinzuweisen.

#### **4) Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs**

Es wird nicht aktiv oder bewusst mit Standardvarietäten gearbeitet, aber es wird besprochen, wenn es vorkommt, vor allem in Bezug auf den Wortschatz.

#### **4a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät**

Die Vorbereitung auf möglichst viele Situationen und Ebenen in der Standardvarietät wird hier als wichtig empfunden, aber eine Basis, die man überall einsetzen kann, hält die Lehrkraft für unumgänglich. Danach kann man trennen, aber davor wäre es eine Überforderung.

### **5)Arbeit mit Dialekt im Kurs**

Es wird nicht bewusst mit Dialekten gearbeitet, aber die Lehrkraft selbst fällt hin und wieder in ihren eigenen Dialekt. Allerdings versucht sie das zu vermeiden, um ein gewisses Verständnis zu gewährleisten.

### **6)Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?**

Die Vermittlung der Standardsprache ist das Grundziel. Es handelt sich hier um einen Anfängerkurs, wodurch es essentiell ist, dass sich die Lernenden in der Sprache zurechtfinden. Alltagssituationen sollen gemeistert werden können, ohne dass die Schüler und Schülerinnen auf das Englische ausweichen müssen.

### **7)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisches Deutsch**

Es wird ein Einfluss des deutschländischen Deutsch von der Lehrperson wahrgenommen, dies aber eher im schriftlichen als im mündlichen Bereich. Sie führt diesen Einfluss allgemein auf den Einfluss der Medien zurück. Ein prägnantes Beispiel für die Lehrkraft ist: >mir ist langweilig< statt dem typisch österreichischem >mir ist fad<.

### **8)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch**

Es wurden noch keine Einflüsse aus dem Schweizer Deutsch bemerkt.

### **9)Asymmetrie**

Um eine Gleichwertigkeit zu betonen, hält es die Lehrkraft für wichtig, auf die verschiedenen Standardvarietäten hinzuweisen.

## Induktive Kategorien

### **10) Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Der Umgang mit Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen muss auf das Niveau der Lernenden angepasst werden. Anfänger, die die deutsche Sprache erst beginnen zu lernen, könnte dies verwirren und mehr überfordern als helfen.

### **11) Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine Äußerung zu diesem Themenschwerpunkt.

### **12) Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Keine Äußerung zu diesem Themenschwerpunkt.

## 5.3 Gesamtanalyse

### Deduktive Kategorien

#### **1) Ausbildung / Erfahrung**

Alle interviewten Lehrkräfte haben ein abgeschlossenes Lehramtsstudium absolviert und sind mindestens ein Schuljahr berufstätig. Drei Lehrpersonen befinden sich gerade in ihrem ersten Unterrichtsjahr und nur Lehrkraft drei kann auf eine mehr als dreijährige Berufserfahrung zurückblicken, bei ihr sind es über 30 Jahre. Ähnlich sieht dies dementsprechend auch mit der Tätigkeit im Bereich DaF/DaZ aus. Hier haben allerdings zwei Lehrkräfte schon vor ihrem Eintritt in das Schulsystem in diesem Bereich gearbeitet. Fünf der sieben Lehrkräfte haben keine spezifische Ausbildung für diesen Bereich absolviert und erwähnen in den Gesprächen zweiwöchige schulinterne Ausbildungen, das reguläre Lehramtsstudium Deutsch oder die Liela-Ausbildung. Zwei Interviewpartner/Interviewpartnerinnen haben eine spezielle Ausbildung für DaF/DaZ erworben. Bei Lehrperson sechs handelt es sich um eine sechswöchige Ausbildung durch das EWI-Institut im Ausmaß von vier Stunden pro Werktag. Lehrperson drei hat eine DaF/DaZ-Ausbildung an der KPH Wien besucht.

#### **2) Vorwissen über Plurizentrik**

Vier der sieben Lehrpersonen können sich nicht vorstellen, was es heißt, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist. In diesem Fall wurde die Begrifflichkeit ausführlich erklärt. Zwei Personen bringen Vorwissen mit und haben die Kernpunkte, welche diese Thematik ausmachen, erwähnt. Eine Lehrkraft hat zwar ein gewisses Vorwissen, eine genauere Erklärung der Interviewleitung wurde aber trotzdem hinzugefügt.

Die Frage, die sich an dieser Stelle unweigerlich auftut, ist, warum vier der sieben Lehrpersonen kein Vorwissen in diesem Bereich mitbringen? Könnte dies in Zusammenhang damit stehen, dass nur zwei der sieben Lehrkräfte eine DaF/DaZ-Ausbildung absolviert haben?

Eine genaue Untersuchung dieser Frage würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen – bleibt aber von großem Interesse.

### **3)Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen**

Vier Lehrpersonen sprechen sich für die Wichtigkeit der Behandlung der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen aus. Lehrkraft fünf spricht ein gewisses Sprachverständnis an, welches die Schüler und Schülerinnen erwerben sollen, wenn sie sich in die Gesellschaft eingliedern wollen. Lehrkraft drei sieht diese Thematik eher für die westlicheren Bundesländer von Interesse und Lehrkraft eins antwortete mit >Jein<. Sie erwähnt, dass es zwar in Kursen Platz finden kann, aber die Schüler und Schülerinnen nicht stressen soll.

Argumente die für die Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen gefunden wurden, sind, dass es interessant für Lernende ist, den kompletten deutschen Sprachraum kennenzulernen, dass es wichtig ist, weil wir immer vernetzter leben und immer mobiler sind, dass es eine wichtige Information ist, um Missverständnisse außerhalb Österreichs zu vermeiden und in Hinblick auf den wirtschaftlichen und medialen Sektor von Bedeutung ist.

#### **4)Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs**

Fünf von sieben Lehrpersonen arbeiten in ihren Kursen nicht mit Standardvarietäten. Lehrperson zwei meinte, dass sie vor allem im Bereich der Lexik mit Standardvarietäten arbeitet, nach deren eigenen Einschätzung aber womöglich auch zu wenig. Lehrperson sechs gab an, ebenfalls mit Standardvarietäten zu arbeiten, und fügte hinzu, diese eben zu erklären, wenn sie zur Sprache kommen. Auch Lehrkräfte, die angegeben haben, nicht mit Standardvarietäten in ihren Kursen zu arbeiten, haben erwähnt, dass diese erklärt werden, wenn sie im Unterricht aufkommen.

Nun ist anzumerken, dass man die reine Kenntnisnahme von Standardvarietäten und die Erklärung dieser, wenn sie im Unterricht zu Sprache kommen, nicht als aktive Arbeit mit Varietäten bezeichnen kann. Somit ist hier festzuhalten, dass sechs von sieben Lehrpersonen nicht aktiv mit Standardvarietäten in ihren Kursen arbeiten und eine Person geringfügig im Bereich der Lexik.

Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob dies in Zusammenhang mit dem geringen Vorwissen über Plurizentrik und den Standardvarietäten steht?

#### **4a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät**

Alle sieben Lehrkräfte geben an, dass sie es als wichtig empfinden, ihre Lernenden auf so viele Situationen und Ebenen wie möglich in der Standardvarietät vorzubereiten. Zwei davon gehen aber weiter nicht näher auf das Thema ein und lassen den Satz mit dieser Zustimmung stehen. Alle anderen Lehrpersonen bringen unterschiedliche Gründe und Umsetzungen ein, die meist mit dem Alter und dem Sprachniveau ihres Kurses zu tun haben. Die Lehrkraft eines Anfängerkurses in der ersten Klasse Unterstufe erwähnt, dass hier die Ebene der Behörden noch keine Rolle spielt, sie aber schon ganz klar das Private der Schüler und Schülerinnen mit einbaut und auf realitätsnahes Material Wert legt, welches

auch im Alltag Anwendung findet. Lehrkraft drei sieht die Schulebene im Vordergrund und die Vorbereitung auf diese als zentralen Punkt, dicht gefolgt von der Behördenebene und der Ausbildung, und sich in dieser so gut wie möglich zurecht zu finden. Die unterschiedlichen Verhaltensweisen in verschiedenen Unterhaltungen würde Lehrperson fünf gerne vermitteln und sieht hier die Höflichkeitsform als relevanten Faktor an, der vermittelt werden sollte. Weiters wird erwähnt, dass eine einheitliche Basis unumgänglich ist, und erst nach einer Festigung dieser weiter differenziert und ausgebaut werden sollte, da es sonst zu einer Überforderung der Lernenden kommen kann.

Die Lehrkräfte haben hier verschiedene Ansatzpunkte eingebracht, aber waren sich alle in einem Punkt einig, und zwar, dass sie es für wichtig empfinden, die Lernenden auf möglichst viele Situationen und vielen verschiedenen Wegen in der Standardvarietät vorzubereiten und zu unterstützen. Es wurde angemerkt, dass bei der Umsetzung und der Wahl der Situationen auf das Niveau des Kurses und das Alter der Lernenden ankommt und der Unterricht daran angepasst werden muss.

##### **5) Arbeit mit Dialekt im Kurs**

Keine der interviewten Lehrpersonen arbeitet bewusst mit dialektalen Formen in ihren DaF/DaZ-Sprachförderkursen. Zwei Lehrkräfte sprechen selbst Dialekt, wodurch dieser auch manchmal im Unterricht vorkommt. Allerdings haben sie dazu unterschiedliche Zugänge. Person eins ist der Meinung, dass es wichtig ist, Schüler und Schülerinnen auf Dialekt hinzuweisen, da auf der Straße auch niemand mit ihnen Hochdeutsch spricht. Person sieben fällt auch hin und wieder in den eigenen Dialekt, versucht dies aber zu vermeiden, um ein gewisses Verständnis zu gewährleisten. Als Gründe, warum nicht mit Dialekten gearbeitet werden, geben die Lehrkräfte unterschiedliche Punkte an. So wird zum Beispiel der Faktor der Zeit genannt. Person vier gibt an, dass die Zeit fehlt, um darauf einzugehen, zusätzlich zu dem Punkt, dass es die Kinder aus ihrem Kurs noch nicht betrifft. Auch Person zwei deutet an, dass der Umgang mit Dialekten erst ab

einem höheren Sprachniveau sinnvoll wäre. Lehrkraft drei vertritt die Meinung, dass Mundart für Schüler und Schülerinnen nicht wichtig ist, da sie ein schlampiges Deutsch ohnehin von Freunden hören. Allerdings sind auch Personen dabei, die nicht abgeneigt sind mit Dialekten zu arbeiten und diesen Bereich durchaus spannend finden. Auch werden Wörter im wienerischen Dialekt erklärt, wenn sie im Unterricht vorkommen oder wenn dialektale Begriffe in Zusammenhang mit älterer Literatur auftreten.

Auch, wenn nicht aktiv mit Dialekten gearbeitet wird, sind nicht alle Lehrkräfte abgeneigt sich diesem Bereich anzunähern.

#### **6) Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?**

In fünf Kursen ist die Vermittlung der Standardsprache ein Ziel, aber nirgends ist dies das alleinige Ziel. Weitere Ziele, die in diesem Zusammenhang genannt wurden, sind Wortschatzförderung, die schnellstmögliche Vorbereitung auf den Regelunterricht, den Lernenden Mut zu machen zu sprechen oder die Unterstützung für das selbstständige Meistern von Alltagssituationen. Die Lehrkräfte betonen auch, dass das Niveau des Kurses hier entscheidend ist, wobei das Ziel eines Anfängerkurses in der grundsätzlichen Verständigung liegt. Im Gegensatz dazu liegt in Oberstufenkursen die Priorität darin, die Schüler und Schülerinnen zur Matura zu führen.

## **7)Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisches Deutsch**

Zwei der sieben interviewten Lehrkräfte können keinen Einfluss des Bundesdeutschen bei ihren Lernenden feststellen. Die fünf anderen Lehrpersonen nehmen diesen Einfluss hin und wieder wahr, wenn auch selten. Nur zwei dieser fünf Personen können diesen Einfluss absolut erkennen. Alle führen dies hauptsächlich auf das Fernsehen und die Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen zurück. Aber auch Bücher von deutschen Verlagen tragen dazu bei. Lehrperson drei greift auf, dass ihr dieser Einfluss meist bei Schülern und Schülerinnen aus anderen Bundesländern oder bei Flüchtlingskindern auffiel, die zuvor in westlicheren Gegenden Österreichs gelebt haben. Lehrperson eins kann zwar keinen bundesdeutschen Einfluss wahrnehmen, vernimmt aber oft ein cooles „Nicht-Deutsch-Deutsch“ wie „gemma Billa“, also diese bewusst oder unbewusst veränderte Jugendsprache.

Der Einfluss, der hier vernommen werden konnte, ist eher gering bis kaum vorhanden. Die Frage, die sich nun allerdings stellt, ist, wie viel des Bundesdeutschen ist schon eingebürgert und wird von Österreichern überhaupt noch als weitere Standardvarietät wahrgenommen? Allein am Lebensmittelsektor finden sich kaum mehr Austriazismen. Wird die Erdäpfel und der Kukuruz im Lebensmittelgeschäft vermisst oder ist der Umgang mit Kartoffeln und Mais für Österreicher schon normal?

## **8) Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch**

Keine der befragten Lehrkräfte hat Einflüsse aus dem Schweizer Deutsch wahrgenommen. Lehrperson fünf überlegt, dass dies vielleicht darauf zurückzuführen ist, dass den Schülern und Schülerinnen der Bezug dazu fehlt.

Auch wenn das Ergebnis nicht allzu sehr verwundert, ist es doch interessant zu hinterfragen, warum dies so ist und ob es auf eine eventuelle Asymmetrie innerhalb der Standardvarietäten zurückzuführen ist?

## **9) Asymmetrie**

Lediglich eine Person hat nichts zu diesem Punkt geäußert. Alle anderen Befragten haben etwas zur Thematik der Asymmetrie erwähnt. Nach dem Hinweis der Interviewerin, erwähnen Lehrkraft eins und vier, dass man in Lebensmittelgeschäften kaum mehr Austriazismen finden kann, und Begriffe wie >Tomate< bereits eingebürgert und „normal“ sind. Lehrkraft fünf erklärt, dass, wenn in Texten Begriffe aus anderen Standardvarietäten zu finden sind, diese meist aus dem deutschländischen Deutsch stammen. Lehrkraft sechs merkt an, dass Deutschland beruflich, wirtschaftlich und medial wichtiger ist für Österreich als die Schweiz. Zwei Lehrpersonen sprechen an, dass es wichtig ist, die Gleichwertigkeit der Standardvarietäten zu betonen und über Plurizentrik zu informieren, um dem Vorurteil, dass das österreichische Deutsch nur ein Dialekt ist, entgegenzutreten.

Es zeigt sich hier, dass die Asymmetrie innerhalb der Standardvarietäten durchaus spürbar ist und doch einige Lehrkräfte bemüht sind, gewissen Vorurteilen entgegenzuwirken und durch Wissen über die Gleichwertigkeit aufzuklären.

## Induktive Kategorien

Diese Kategorien wurden, wie bereits erklärt, während der Auswertung der Interviews definiert und ergeben sich aus den Antworten der Befragten. Allerdings haben nicht alle Lehrkräfte sich immer zu allen Punkten geäußert.

### **10) Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Die Lehrkräfte zwei und sieben erwähnen in Zusammenhang mit dieser Kategorie, dass die Behandlung dieser Thematik auf das Niveau der Lernenden angepasst werden muss. Anfänger, die die deutsche Sprache erst beginnen zu lernen, könnte dies verwirren und mehr überfordern als helfen. Die Erwähnung von Plurizentrik wäre für Anfänger nur am Rande sinnvoll und dann womöglich ab einem höheren Sprachniveau geeignet. Lehrperson vier fügt hinzu, dass zuerst die Varietät des Landes gefestigt werden soll, bevor man dann über den „Tellerrand“ hinausblickt und auch auf weitere Standardvarietäten eingeht.

### **11) Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Lehrkraft fünf geht im Interview auf diesen Punkt ein und erwähnt, dass die Arbeit mit Standardvarietäten am Anfang noch nicht notwendig ist, da hier noch andere Bereiche, wie Grammatik, Satzbau oder Kommunikation im Vordergrund stehen.

## **12)Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau**

Hier sind sich vier Lehrkräfte einig. Die Arbeit mit Dialekten ist für Anfänger und junge Schüler und Schülerinnen noch nicht notwendig und erst ab einem höheren Sprachniveau wirklich sinnvoll.

## 5.4 Resümee

Die empirische Untersuchung ist in allen Punkten sehr gut verlaufen und hat interessante Ergebnisse hervorgebracht. Alle sieben Lehrkräfte waren motiviert und engagiert bei der Sache, was die Befragungen sehr positiv beeinflusste. Das Klima war sehr gut und die Kollegen und Kolleginnen haben gerne aus ihrem Berufsalltag erzählt.

Auch wenn nur drei Lehrpersonen mit dem Begriff der Plurizentrik etwas anfangen konnten, so waren sie doch alle interessiert, mehr darüber zu erfahren. Wenn man sich daran erinnert, dass alle befragten Personen einen DaF/DaZ-Sprachförderkurs leiten, ist das Ergebnis aber doch etwas überraschend. Weniger überraschend, aber genauso unerfreulich, ist die Bilanz, dass nur zwei der sieben Befragten eine spezielle DaF/DaZ-Ausbildung haben. An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass dies nicht bedeutet, dass diese Personen weniger geeignet sind, diese Kurse zu leiten. Durch die fehlenden Ausbildungen in diesem Bereich, lässt sich aber auch klären, warum nur drei Personen mit dem Begriff Plurizentrik vertraut waren. Man könnte nun annehmen, dass diese Erkenntnis auch Auswirkungen auf die weiteren Ergebnisse der Befragung hat. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte sprechen sich für die Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen aus, jedoch arbeiten in der Praxis nur zwei davon mit den diversen Standardvarietäten. Auch wenn dies auf den ersten Blick wenig erscheint, ist es doch ein positiver Punkt, dass die Wichtigkeit dieser Thematik bewusst sein dürfte. Die Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät empfinden alle sieben Lehrpersonen als wichtig. Je nach Altersgruppe und Niveau des Kurses spielt einmal realitätsnahes Material, welches auch für den Alltag von Bedeutung ist, eine Rolle und in einem anderen Kurs steht der Umgang mit Behörden im Kursplan. Der geringe Umgang mit Standardvarietäten ließ schon beinahe darauf schließen, und die Analyse bestätigte es. Keine der interviewten Lehrpersonen arbeitet in ihren Kursen bewusst mit Dialekten. Auch wenn eine Lehrkraft anmerkt, dass der Umgang mit Dialekten wichtig ist, da auf der Straße niemand mit den Lernenden Hochdeutsch sprechen würde, sehen die meisten

diesen Bereich nicht als relevant an, wenn, dann eher für fortgeschrittene Lernende höherer Niveaus. Die Standardsprache wird zwar bei fünf Lehrkräften als Ziel des Kurses genannt, aber nie nur diese allein. Auch hier passen sich die weiteren Kursziele meist dem Niveau und der Altersstufe der Kinder und Jugendlichen an.

Auf die Frage nach den Einflüssen aus dem deutschländischen Deutsch, konnten nur zwei Lehrpersonen zustimmen, einen solchen Einfluss schon einmal wahrgenommen zu haben. Alle interviewten Personen führen diesen Einfluss, sollte er vorkommen, auf das Fernsehen und die Mediennutzung der Schüler und Schülerinnen zurück, denn der Großteil der Fernsehprogramme oder Sozialen Medien sind in der bundesdeutschen Standardvarietät gehalten. Einflüsse aus dem Schweizer Sprachraum konnte keine/keiner der Befragten vernehmen. Ist dieses Ergebnis bereits ein Anzeichen auf eine mögliche Asymmetrie innerhalb der Standardvarietäten? Es gab und gibt doch immer wieder Vorurteile, dass das österreichische Deutsch lediglich ein Dialekt sei. Zwei der befragten Lehrkräfte geben an, dass es für sie wichtig sei, die Gleichwertigkeit der Standardvarietäten zu betonen. Weiters sollte man über Plurizentrik informieren, um diesem Vorurteil entgegenzuwirken.

Durch die induktiven Kategorien zeigt sich sehr klar, dass viele der Lehrpersonen die Bearbeitung von Plurizentrik allgemein, der Standardvarietäten und von Dialekten für Anfänger und junge Schüler und Schülerinnen als nicht notwendig und wichtig erachten. In diesem Stadium des Sprachenlernens könnte dies zu großen Verwirrungen führen. Dies sei erst ab einem gewissen Sprachniveau sinnvoll und biete erst ab diesem Zeitpunkt auch für die Schüler und Schülerinnen einen Mehrwert.

## 6. Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden welche Rolle Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen an Wiener Mittelschulen einnehmen soll und kann. Kern der Untersuchung war die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer, die über die Wichtigkeit der Plurizentrik in ihren Sprachförderkursen befragt wurden.

Grundlegende Begriffe wurden in deinem Theorieteil rund um die Thematik „Plurizentrik“ erklärt. Die Besonderheiten der deutschen Sprache als plurizentrische Sprache wurden expliziert und ein geschichtlicher Hintergrund dargelegt. Die Arbeit beschäftigte sich mit den Standardvarietäten des Deutschen, den Sprachzentren im deutschen Sprachraum, der Sprachsituation in Österreich und einer möglichen Asymmetrie zwischen den drei großen Standardvarietäten. Weiters wurden die Schulkonzepte der Neuen Mittelschule und der Wiener Mittelschule aufgegriffen und die Sprachförderung an diesen Schulformen durchleuchtet. In diesem Zusammenhang wurden auch mehrere Mess-, Test- und Förderinstrumente vorgestellt.

Die empirische Untersuchung basierte auf der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring, wozu Leitfadeninterviews mit sieben Lehrern und Lehrerinnen aus Wiener Mittelschulen durchgeführt wurden. Diese Lehrkräfte sind an ihren jeweiligen Standorten in der DaF/DaZ-Sprachförderung tätig und haben sich freundlicherweise bereiterklärt diese Forschung durch ihren Beitrag zu unterstützen.

Die Leitfadeninterviews wurden nach dem Prinzip der inhaltlichen Strukturierung mit Hilfe von deduktiven und induktiven Kategorien, jeweils in Einzelanalysen und einer Gesamtanalyse ausgewertet.

Die befragten Lehrer und Lehrerinnen haben entscheidende Punkte in die Befragung und somit in die Untersuchung eingebracht und es ergab sich ein sehr interessantes Ergebnis. Vier der sieben Lehrkräfte empfinden die Rolle der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen als wichtig. Immer wieder erwähnen die Lehrpersonen, dass dieser Bereich sehr spannend ist und auch für Lernende

interessant sein kann. Auch wird aber immer wieder deutlich, dass meist andere Dinge im Vordergrund stehen und mehr Aufmerksamkeit brauchen. So steht in Anfängerkursen eine grundsätzliche Verständigung im Mittelpunkt und um diese zu gewährleisten, ist hier meist die Vermittlung der Standardsprache das Hauptziel, meist in Verbindung mit Rechtschreibung, Grammatik, Wortschatz und Redebegeisterung. In fortgeschrittenen Kursen ist es oft wichtig, die Schüler und Schülerinnen auf Situationen im Alltag vorzubereiten, wo die vorherrschende Standardvarietät gefragt ist, wie zum Beispiel bei Behördengängen. Es wird auch erwähnt, dass oft die Zeit fehlt, um in diesen Kursen noch weiter über den „Tellerrand“ zu blicken und die anderen Standardvarietäten kennenzulernen oder mit Dialekten zu arbeiten. Im Fall der Dialekte, gaben die Lehrkräfte an, dass niemand von ihnen in den Kursen aktiv mit Dialekt arbeitet.

Auch wenn durchaus die Bereitschaft besteht sich mit der Thematik der Plurizentrik und diesem Aspekt der deutschen Sprache zu beschäftigen, so wird auch immer wieder erwähnt, dass dies auf das Niveau und die Altersgruppe der Kurse ankommt. In diesem Punkt sind sich fast alle Lehrkräfte einig, in Anfängerkursen würde die Arbeit mit Standardvarietäten oder Dialekten mehr verwirren als helfen. In Kursen mit fortgeschrittenen Lernenden ist es aber durchaus möglich diesen Bereich intensiver einzubauen, sofern Zeit bleibt.

Die Frage, welche Rolle Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen an Wiener Mittelschulen, aus der Sicht der Lehrenden, spielt, konnte durch die vorliegende empirische Untersuchung beantwortet werden. Diese zeigt, dass Plurizentrik aktuell in DaF/DaZ-Sprachförderkursen kaum von Bedeutung ist, Lehrende diesen Bereich aber durchaus als interessant empfinden. Die Prioritäten liegen in diesen Kursen meist auf anderen Bereichen, die für das Sprachenlernen vorrangiger scheinen. Doch da auch der Faktor der Zeit angesprochen wurde, so würde die Arbeit mit Standardvarietäten vielleicht eine größere Rolle spielen, wenn für diese Sprachförderkurse mehr Zeit zur Verfügung stünde.

## 7. Literaturverzeichnis

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

Ammon, Ulrich: Nationale Varietäten des Deutschen. Studienbibliographien Sprachwissenschaft 19. IDS. Heidelberg: Julius Groos 1997

Barkowski, Hans/Faistauer, Renate (Hrsg.): ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, Interkulturelle Begegnungen. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Schneider Verlag Hohengehren 2002

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, 2010

Buttaroni, Susanna (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011

De Cillia, Rudolf: „I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt da muaß i sogn, holt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1997

Ebner, Jakob: Duden – Österreichisches Deutsch: Eine Einführung. Mannheim, Wien [u.a]: Dudenverlag, 2008.

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

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg, Juni 2002.

Gugenberger, Eva/Blumberg, Mechthild (Hrsg.): Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften 2003 (Österreichisches Deutsch. Sprache der Gegenwart. Bd.2)

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

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

Harta, Simon: Das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im DaF-Unterricht an den Österreich Instituten. Eine empirische Untersuchung. Masterarbeit der Universität Wien, 2014

Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, 2014

Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co KG, 2010

Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 2010.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor|Master. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2010.

Muhr, Rudolf: Die plurizentrischen Sprachen Europas – ein Überblick: In: Gugenberger, Eva (Hrsg.): Vielsprachiges Europa. S. 191-232

Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1997

Pepelnik, Maria Sarah: Sprachförderung an österreichischen Schulen. Diplomarbeit an der Universität Wien 2011

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

Ransmayr, Jutta: Österreichisches Deutsch und Plurizentrik.

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

Selimi, Naxhi: Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016

Shafer, Naomi: Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen 2018 (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 99)

Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhrling, Jupp (Hrsg.) Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen: Stauffenburg Verlag GmbH 2016  
(Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts (SHI), Bd. 7)

Wiesinger, Peter: Das österreichische Deutsch. Wien, Köln: Böhlau Verlag 1988

### **Internetquellen:**

BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status. URL: <https://www.bifie.at/mika-d/> (6.7.2019)

BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: USB-Plus. URL: <https://www.usbplus.at> (6.7.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Sprachliche Bildung in der Schule. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html>  
(3.7.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Minderheitenschulwesen. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/mhsw/minderheitenschulwesen.html> (5.7.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/dfk.html> (6.7.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Sprachstandsfeststellung mit MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch). URL: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/mika\\_d.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/mika_d.html) (6.7.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: USB DaZ - Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. URL: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb\\_daz.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb_daz.html) (6.7.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: USB Plus - Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Sprachförderung. URL: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb\\_plus.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/usb_plus.html) (6.7.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Leseförderung – Literacy. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/literacy.html> (6.7.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Neue Mittelschule. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html> (16.10.2019)

Brockhaus Enzyklopädie Online: Mundart (Dialekt), NE GmbH Brockhaus. URL: <https://brockhaus.de/ecs/julex/article/mundart> (17.04.2019)

Brockhaus Enzyklopädie Online: Standardsprache, NE GmbH Brockhaus. URL: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/standardsprache> (17.04.2018)

Brockhaus Enzyklopädie Online: Umgangssprache, NE GmbH Brockhaus. URL: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/umgangssprache> (17.04.2019)

Brockhaus Enzyklopädie Online: Varietät (Sprachwissenschaft), NE GmbH  
Brockhaus. URL: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/varietät-sprachwissenschaft> (16.04.2019)

Moosbach, Dirk: Plurizentrik. URL:  
<https://www.wortbedeutung.info/Plurizentrik/> (17.04.2019)

Riehl, Claudia Maria: Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. WBG – Wissen verbindet. URL: <https://leseprobe.buch.de/images-adb/cb/1b/cb1bf42d-8f5b-44fi-955f-cd0573fb809b.pdf> (5.7.2019)

Riehl, Claudia Maria: Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. WBG – Wissen verbindet. URL:  
<https://static.onleihe.de/content/wbg/20170302/9783534732722/v9783534732722.pdf> (5.7.2019)

Stadt Wien: Neue Mittelschule (NMS) URL:  
<https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/neue-mittelschule.html> (16.10.2019)

Techt, Hans Klaus: Deutschklassen oft nicht separat. URL:  
<https://wien.orf.at/v2/news/stories/2967415/> (6.7.2019)

## 8. Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Soziolinguistisches Varietätenmodell von H. Löffler

Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. 4., neu bearbeitete Auflage.  
Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co KG, 2010

Abb.2: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät

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

## 9. Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Plurizentrik der deutschen Sprache. Genau gesagt geht es um die Rolle, die Plurizentrik, aus der Sicht von Lehrkräften, in der DaF/DaZ-Sprachförderung an Wiener Mittelschulen einnehmen kann und soll.

Im Theorieteil wird das Deutsche als plurizentrische Sprache mit all seinen Besonderheiten vorgestellt. Da es sich um relativ neue Schulformen handelt, werden auch die Neue Mittelschule und im Besonderen die Wiener Mittelschule und deren Sprachförderprogramme präsentiert.

In der empirischen Untersuchung wurden sieben Lehrpersonen mit Hilfe eines Leitfadeninterviews befragt und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Auswertung wurde im Sinne der inhaltlichen Strukturierung und mit Hilfe von deduktiver und induktiver Kategorienanwendung vorgenommen und die Ergebnisse innerhalb von Einzelanalysen und einer Gesamtanalyse festgehalten.

Das Ergebnis der Untersuchung zeigte, dass etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte Plurizentrik in der DaF/DaZ-Sprachförderung für wichtig empfinden, aber nur zwei von sieben der Lehrpersonen im Unterricht auch wirklich aktiv mit anderen Standardvarietäten arbeiten. Es liegt also zwar Interesse und Bereitschaft in diesem Bereich vor, die Thematik hat aber den Weg in die Kursräume noch nicht gefunden.

## **10. Anhang**

Auswertung der Interviews - Protokoll

Transkription der Interviews

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF (Zusammenfassung)
<b>Ausbildung/ Erfahrung</b>	1	1	5-11	Arbeitet seit zweieinhalb Jahren als Lehrerin und unterrichtet Mathe und Pup.	Erfahrung von zweieinhalb Jahren	Abgeschlossenes Lehramtsstudium und zweieinhalb Jahre Erfahrung in ihren Fächern Mathe und PuP. Arbeit seit zwei Jahren in der Sprachförderung und hat für diesen Bereich keine spezielle Ausbildung.
		1	13-15	Das ganz normale Lehramt Mathematik und Philosophie Psychologie.	Fertige Ausbildung als Lehrerin an der Universität	
		1	17-19	In der Sprachförderung seit zwei Jahren.	Erfahrung in der Sprachförderung – zwei Jahre	
		1	21-23	Für diesen Bereich keine Ausbildung	Keine Ausbildung im Bereich der Sprachförderung	
<b>Ausbildung/ Erfahrung</b>	2	1	5-11	Arbeitet seit diesem Schuljahr als Lehrer/in. Unterrichtspraktikum.	Ein Schuljahr Erfahrung	Befindet sich nach abgeschlossenem Studium im Unterrichtspraktikum. Hat ein Schuljahr Erfahrung von Sprachförderkursen in der Schule. Bringt Erfahrung aus der Zeit davor mit - DAZ-Kurse für Erwachsene. Keine spezielle Ausbildung für den Bereich DAZ. Ausbildung Liela.
		1	13-17	Unterrichtet die Fächer Deutsch und Geografie und Wirtschaftskunde. Hat an der Universität Wien studiert.	Abgeschlossenes Studium für Deutsch und Geografie und Wirtschaftskunde	
		1	21-27	Arbeitet in der Sprachförderung seit diesem Schuljahr im schulischen Bereich. Davor DaZ-Kurse für Erwachsene.	Ein Jahr Erfahrung in der schulischen Sprachförderung, davor DaZ-Kurse für Erwachsene.	
		1-2	29-37	Ausbildung für DaZ speziell leider noch keine, aber Deutschstudium und Liela-Ausbildung.	Keine spezielle Ausbildung für DaZ.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Ausbildung/ Erfahrung	3	1	6-8	Schon seit über 30 Jahren Lehrerin.	Schon über 30 Jahre Erfahrung.	Person aus Interview 3 arbeitet seit über 30 Jahren als Lehrerin für katholische Religion. Das Germanistikstudium wurde nicht abgeschlossen, aber 2012/13 wurde eine zusätzliche DaZ-Ausbildung absolviert. Seitdem arbeitet die Person im schulischen Bereich in der DaZ-Sprachförderung.
		1	10-16	Katholische Religion studiert und abgeschlossen, Germanistik nicht komplett abgeschlossen.		
		1	15-25	Zusätzliche DaZ-Ausbildung 2012/13. Arbeitet auch seit der Ausbildung in diesem Bereich.	DaZ-Ausbildung vorhanden, arbeitet seit 2012 in dem Bereich.	
Ausbildung/ Erfahrung	4	1	13-15	Arbeitet seit zwei Jahren als Lehrerin.	2 Jahre Erfahrung als Lehrerin in den Fächern Spanisch und Italienisch.	Die Lehrperson bringt in ihren Fächern eine zweijährige Unterrichtserfahrung mit und arbeitet nach einer zweiwöchigen schulinternen Ausbildung seit nun einem Jahr in der DaF/DaZ-Sprachförderung.
		1	17-21	Unterrichtet Spanisch und Italienisch und hat dafür das Universitätsdiplom absolviert.		
		1	27-30	Arbeitet seit einem Jahr in der DaF/DaZ-Sprachförderung.	Seit einem Jahr in der Sprachförderung tätig.	
		2	32-39	Hat für diesen Bereich eine zweiwöchige schulinterne Ausbildung zur Trainerin absolviert.	Zweiwöchige schulinterne Ausbildung.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
<b>Ausbildung/ Erfahrung</b>	5	1	5-10	Befindet sich gerade im Unterrichtspraktikum und hat Zusatzstunden.	Ein Jahr Berufserfahrung.	Interviewpartner/in 5 befindet sich gerade im Unterrichtspraktikum und arbeitet seit einem Semester auch in der DaF/DaZ-Sprachförderung. Für diesen Bereich hat diese Person keine spezielle Ausbildung.
		1	12-16	Unterrichtet Bewegung und Sport und Psychologie und Philosophie. Hat dafür ein Lehramtsstudium absolviert.	Studium für ihre Fächer abgeschlossen.	
		1	16-28	Arbeitet seit einem Semester in der DaF/DaZ-Sprachförderung, hat dafür keine spezielle Ausbildung.	Keine Ausbildung für den Bereich DaF/DaZ. Arbeitet seit einem Semester in der Sprachförderung.	
<b>Ausbildung/ Erfahrung</b>	6	1	3-12	Arbeitet inklusive dem Unterrichtspraktikum drei Jahre als Lehrerin.	Erfahrung von drei Jahren.	Die Lehrkraft aus Interview 6 hat eine dreijährige Erfahrung als Lehrerin vorzuweisen. Im Bereich der DaF/DaZ-Sprachförderung arbeitet sie seit zwei Jahren. Dafür hat sie eine sechswöchige Fortbildung an einer privaten Institution absolviert.
		1	14-20	Unterrichtet die Fächer Geographie und Wirtschaftskunde und Psychologie und Philosophie. Hat dafür ein Lehramtsstudium absolviert.	Abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Fächern Geographie und Wirtschaftskunde und Psychologie und Philosophie.	
		1	24-30	Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache wurde eine Fortbildung an einer privaten Institution im Rahmen von sechs Wochen absolviert.	Sechswöchige Fortbildung für den Bereich DaF.	
		2	36-38	Arbeitet seit zwei Jahren in der DaF/DaZ-Sprachförderung.	Seit zwei Jahren in der Sprachförderung tätig.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
<b>Ausbildung/ Erfahrung</b>	7	1	3-11	Arbeitet seit September letzten Jahres, also 2018, als Lehrerin.	Erfahrung von einem Jahr.	Die Lehrkraft bringt in Bezug auf ihre Lehramtsfächer eine einjährige Berufserfahrung mit sich. Im Bereich der DaF/DaZ-Sprachförderung ist sie schon drei Jahre tätig, eines davon im schulischen Bereich. Dafür hat sie nur die Liela-Ausbildung absolviert.
		1	13-17	Hat Lehramt für die Fächer Deutsch und Geschichte studiert.	Studium abgeschlossen.	
		1	19-23	Ist seit 2016 ehrenamtlich, Ende 2017 an VHS und seit 2018 an der Schule im Bereich der DaF/DaZ-Sprachförderung tätig.	Drei Jahre Erfahrung im Bereich Sprachförderung.	
		1	25-27	Für diesen Bereich nur die Liela-Ausbildung.	Nur die Liela-Ausbildung.	
<b>Vorwissen über Plurizentrik</b>	1	1	25-28	Kann sich nicht vorstellen, was es bedeutet, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist.	Kein Vorwissen	Kein Vorwissen über Plurizentrik vorhanden.
<b>Vorwissen über Plurizentrik</b>	2	2	39-50	„also dass die Sprache sowohl in Deutschland, der Schweiz und in Österreich eine Standardsprache ist“ [...] „dass es mehrere Standardvarietäten gibt“	Vorwissen vorhanden.	Vorwissen vorhanden. Kernelemente vorhanden und genannt.
<b>Vorwissen über Plurizentrik</b>	3	1	27-31	„eine in viele Richtungen, sozusagen, sich entwickelnde Sprache“	Leichtes Vorwissen vorhanden. Begriff wurde aber seitens des Interviewers weiter erklärt.	Grundsätzlich Vorwissen vorhanden, Begriff wurde aber durch die Interviewführerin näher erklärt.

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
<b>Vorwissen über Plurizentrik</b>	4	2	49-57	„dass es vielleicht Einflüsse von mehreren Sprachen hat?“	Leichte Ahnung, aber keine konkrete Vorstellung.	Ansatz leicht vorhanden, aber kaum Vorwissen.
<b>Vorwissen über Plurizentrik</b>	5	1-2	30-33	„dass sie sehr vielfältig ist?“	Kaum bis kein Vorwissen.	Kaum bis kein Vorwissen. Komplette Erklärung durch die Interviewleitung.
<b>Vorwissen über Plurizentrik</b>	6	2	40-43	Kann sich nicht vorstellen, was es bedeutet, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist.	Kein Vorwissen	Kein Vorwissen über Plurizentrik vorhanden.
<b>Vorwissen über Plurizentrik</b>	7	2	32-42	„Ja, das bedeutet, dass es mehrere quasi Sprachzentren gibt, ah, es wird vorwiegend unterschieden zwischen den Ländern sozusagen, also Schweiz, Österreich, Deutschland“ „daher auch unterschiedliche Varianten von bestimmten Wörtern oder auch auf verschiedenen Ebenen.“	Vorwissen vorhanden. Kleiner Zusatz durch Interviewführerin.	Vorwissen vorhanden. Kernelemente erwähnt.

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen	1	2-3	60-63	„Jain. Also sie sollen schon wissen, dass es verschiedene Wörter gibt, aber sich jetzt ned damit stressen >ich muss alles können<.“	Wird schon wahrgenommen aber soll Schüler und Schülerinnen keinen zusätzlichen Stress bereiten.	Lehrkraft findet, dass es Platz finden kann im Kurs aber die Schüler und Schülerinnen nicht stressen soll. Lernende sollen auch selbst nachfragen, was einzelne Wörter bedeuten und ob sie die gleiche Bedeutung haben.
		3	69-73	Schüler und Schülerinnen haben es mit verschiedenen Leuten zu tun und sie müssen sich trauen nachzufragen, ob das dasselbe Wort ist oder dieselbe Bedeutung hat.	Lernende müssen auch selbst nachfragen und sich aktiv darum bemühen.	
Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen	2	2-3	57-71	Generell wird es als wichtig empfunden, und sollte eigentlich immer mitlaufen.	Es wird für wichtig gehalten und sollte stets mit beachtet werden.	Hier wird die Tatsache generell als wichtiger Punkt beschrieben, der immer mitlaufen sollte. Weiters wird es als wichtige Information empfunden und soll bewusst machen und vorbereiten.
		3	78-81	Es bewusst machen, wenn Lernende beispielsweise Deutsch außerhalb von Österreich anwenden, sie möglicherweise auf Missverständnisse bei der Lexik stoßen.	Auf mögliche Missverständnisse außerhalb Österreichs vorbereiten, es bewusst machen.	
		3	82-83	Es ist eine wichtige Information, dass Deutsch in mehreren Ländern gesprochen wird.	Eine wichtige Information.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
<b>Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen</b>	3	2	42/46-47/51-53	Plurizentrik ist der Lehrperson im Sprachkurs nicht oft begegnet. Sie denkt, dass die Kinder hier doch eher vom österreichischen Deutsch geprägt sind, im Westen Österreichs sieht sie die Situation anders.	Situation ist nicht oft begegnet.	Lehrkraft sieht hier regionale Unterschiede für die Wichtigkeit der Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs. Wichtig eine Variante zu erlernen, da es die Lernenden sonst überfordern könnte.
		2-3	58-63	In anderen Bundesländern oder unter anderen Bedingungen (auswandern in die Schweiz oder nach Deutschland) wichtiger.	Für Wien eher unwichtig. Anders in anderen Bundesländern oder anderen Situationen	
		3	64-67	Für die Schüler hier oder im Zusammenhang mit DaF/DaZ ist es wichtiger einmal eine Variante zu erlernen. Nicht andere Varianten auch, da das überfordert.	Für Schüler und Schülerinnen hier und vor allem in den Sprachförderkursen ist es wichtig eine Variante zu lernen, da es sie sonst überfordert.	
<b>Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen</b>	4	3	87-89	Interessant, dass Lernende nicht nur das Österreichische, die Standardsprache in Österreich, kennenlernen.	Interessant über den Tellerrand hinauszublicken.	Sehr interessantes Thema für Lernende, den gesamten deutschen Sprachraum kennenzulernen.
		4	93-98	In Bezug auf die Globalisierung schon sehr wichtig – man weiß nie, was die Zukunft bringt. Deutschsprachiger Raum als Punkt.	Wichtig in Bezug auf den deutschsprachigen Raum und die Globalisierung	Auch in Bezug auf die Globalisierung wichtig und interessant.

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
<b>Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen</b>	5	3	63-74	Wurde bist jetzt nicht bewusst thematisiert. Wurde aber besprochen, wenn Begriffe in Texten vorgekommen sind.	Nicht bewusst thematisiert, aber besprochen, wenn es aufkam.	Plurizentrik wurde bis jetzt nicht bewusst thematisiert, aber es wird erklärt, wenn Begriffe aus anderen Varietäten in Texten vorkommen. Ein gewisses Sprachverständnis ist wichtig.
		3	74-76	Auf jeden Fall wichtig. Dass man, wenn man in Österreich lebt und sich in die Gesellschaft eingliedert, ein Sprachverständnis hat.	Ein gewisses Sprachverständnis ist wichtig, wenn man sich in die Gesellschaft eingliedern will.	
<b>Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen</b>	6	3	75-79	Wichtig, weil wir beruflich viel mit Deutschland zu tun haben. Weil es wirtschaftlich eine wichtige Sprache ist, somit ist es wichtig diese zu verstehen.	Aus wirtschaftlicher Sicht wichtig, da wir viel mit Deutschland zu tun haben.	Lehrkraft spricht internationale Punkte an, wie den wirtschaftlichen und den medialen Bereich. Aufgrund dieser Tatsache ist es wichtig, Plurizentrik in Sprachförderkursen zu thematisieren.
		3	79-84	Auch wichtig in Bezug aufs Fernsehen, da wir hauptsächlich deutsche Sender ansehen.	Im Fernsehen sehen wir auch hier hauptsächlich deutsche Sender.	
<b>Wichtigkeit der Plurizentrik in DaF/DaZ-Sprachförderkursen</b>	7	2	49	Findet es wichtig.	Wichtigkeit betont	Findet es wichtig, da man immer vernetzter lebt und mehr herumkommt.
		3	66-67	Grundsätzlich wichtig, da alles vernetzter ist und man mehr herumkommt.	Man kommt auch woanders hin und alles ist vernetzter, deshalb ist es grundsätzlich wichtig.	Auch in der Literatur begegnet man Varianten, wodurch es von Bedeutung ist, darauf hinzuweisen.
		3	68-71	Auch in der Literatur begegnen einem die unterschiedlichen Varianten und es ist wichtig, dass man darauf hinweist.	Auch in der Literatur stößt man auf Varianten.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs	1	3	62-63	Sie sollten schon wissen, dass es verschiedene Wörter gibt, aber es wird im Kurs eigentlich nicht wirklich darauf eingegangen	Wird erklärt, wenn es vorkommt, wird aber nicht bewusst eingebaut oder beachtet.	Es wird nicht bewusst auf Standardvarietäten eingegangen und damit gearbeitet. Schüler und Schülerinnen sollten aber wissen, dass es verschiedene Wörter gibt.
Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs	2	4	98+109	Möglicherweise, aber nicht so viel wie man es tun sollte.	Möglicherweise, aber nicht so viel wie man es tun sollte.	Arbeitet mit Standardvarietäten im Unterricht, vor allem im Bereich der Lexik, vielleicht aber weniger als man sollte. Sollte am Rande immer wieder thematisiert werden aber keine ganzen Stunden und Projekte füllen, dafür fehlt die Zeit.  Findet, dass man sich der Varianten des Deutschen bewusst sein und sie entsprechend einsetzen können sollte.
		4	98-101	Arbeitet im Bereich der Lexik mit Standardvarietäten, erklärt zu bundesdeutschen Begriffen auch den österreichischen Begriff.	Im Bereich Lexik wird mit Standardvarietäten gearbeitet und zu bundesdeutschen auch die österreichischen Begriffe erklärt.	
		4	117-119	Wichtig, dass jedem bewusst ist, dann man über mehrere Varianten des Deutschen verfügt und dass man diese auch entsprechend einsetzen kann.	Wichtig, dass man sich der Varianten des Deutschen bewusst ist und diese auch einsetzen kann.	
		6	166-170	Sollen am Rande natürlich thematisiert werden, aber nicht eine ganze Woche lang ein Projekt oder eine gesamte Stunde dem Thema gewidmet. Immer währenddessen erwähnen, speziell im Bereich der Lexik, aber für mehr fehlt die Zeit.	Immer währenddessen erwähnen, soll am Rande Platz finden, aber für mehr fehlt die Zeit.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs	3	3	65-67	Es ist wichtig, einmal eine Variante kennenzulernen, und nicht alle anderen Varianten auch, weil sie das überfordert.	Keine Arbeit mit den verschiedenen Standardvarietäten, da es wichtig ist, einmal eine Variante zu beherrschen.	Oberste Priorität liegt auf der österreichischen Standardsprache. Sonst wird nicht mit Standardvarietäten gearbeitet, da es wichtig ist, einmal eine Variante kennenzulernen.
		3	73+77	Die Standardsprache im Zusammenhang wie sie in Österreich gesprochen wird.	Wichtig ist die österreichische Standardsprache.	
Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs	4	4	110	Arbeitet nicht mit Standardvarietäten.	Arbeitet nicht mit Standardvarietäten.	Arbeitet nicht mit Standardvarietäten. In erster Linie ist es wichtig, die österreichische Standardsprache zu beherrschen. Sitzt der Wortschatz, kann aber über den Tellerrand hinausgeblickt werden.
		5	142-144+148	In erster Linie wichtig die Standardsprache mit österreichischem Einfluss lernen. Wenn der Wortschatz sitzt, in zweiter Linie auch andere Standardvarietäten interessant.	Österreichische Standardsprache in erste Linie wichtig, sitzt da der Wortschatz, kann man auch über den Tellerrand hinausblicken.	
Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs	5	3	88	„Nein. Wenn ich darauf stoße, dann bespreche ich es.“	Kommt nicht vor. Wird aber besprochen, wenn es auftritt.	Es wird nicht mit Standardvarietäten im Kurs gearbeitet, aber es wird besprochen, falls welche genannt werden. Wird bei Anfängern nicht als notwendig erachtet, denn hier gibt es noch wichtiger Punkte wie Grammatik, Kommunikation oder Satzbau.
		4	96	Wird sonst nicht für notwendig gehalten.	Wird sonst nicht für notwendig gehalten.	
		4	97-102	Eher vorrangig an Grammatikfehlern, der Kommunikation oder dem Satzbau zu arbeiten.	Punkte wie Grammatik, Kommunikation und Satzbau eher wichtig.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs	6	3	89	Arbeitet mit Standardvarietäten.	Arbeitet mit Standardvarietäten.	Es wird mit Standardvarietäten gearbeitet. Diese werden immer wieder eingebracht und die österreichische Standardvarietät erklärt und auch ausgebessert.
		4	93-96	Es wird immer wieder eingebracht. Wenn es auffällt, dass es da ein Wort gibt, sagt die Lehrkraft wie man dazu in Österreich sagt.	Wird eingebracht und österreichische Variante wird erklärt, wenn sie genannt wird.	
		4	100+104	Schüler und Schülerinnen sagen von Haus aus oft Sahne – Lehrkraft sagt dann wie man in Österreich eigentlich dazu sagt.	Lehrkraft bessert aus und sagt österreichischen Begriff.	
Arbeit mit Standardvarietäten im Kurs	7	4	103	Nicht bewusst.	Werden nicht bewusst eingesetzt.	Es wird nicht bewusst oder aktiv mit Standardvarietäten gearbeitet. Wenn diese zur Sprache kommen, vor allem im Wortschatz, werden sie aber erklärt und besprochen.
		4	103-109	Wird nicht aktiv thematisiert aber besprochen, wenn es zur Sprache kommt. Gerade was den Wortschatz betrifft.	Nicht aktiv, wird aber besprochen, wenn es zur Sprache kommt.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät	1	4	104	Findet es wichtig, die Schülerinnen und Schüler auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät vorzubereiten.	Findet es wichtig, die Schülerinnen und Schüler auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät vorzubereiten.	Findet es wichtig, die Schülerinnen und Schüler auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät vorzubereiten.
a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät	2	4	111-117	Findet es essentiell, Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Sprechsituationen in der Standardvarietät vorzubereiten.	Vorbereitung auf möglichst viele Sprechsituationen in der Standardvarietät essentiell.	Hält die Vorbereitung auf möglichst viele Sprechsituationen in der Standardvarietät für essentiell

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät	3	4-5	100+ 127+ 131	In erster Linie geht es um die Schulebene. Diese ist für die meisten das Allerwichtigste.	Wichtig ist in erster Linie die Schulebene.	In erster Linie ist es wichtig die Schülerinnen und Schüler für die schulische Ebene vorzubereiten. In zweiter Linie spielt
		4		In zweiter Linie ist die Behördenebene von Bedeutung, weil das etwas ist, was die Schüler und Schülerinnen unter Umständen auch bald brauchen. Für Schüler, die Probleme mit Deutsch haben, ist die Matura oft nicht das Ziel und so müssen sie sich ziemlich bald durch den Behördenschwung schlagen. Und das ist sogar für deutschsprachige Menschen oft nicht einfach.	Danach die Behördenebene, da dies etwas ist, was Schülerinnen und Schüler auch bald brauchen könnten. Müssen sich durch den Behördenschwung schlagen und das ist oft auch für deutschsprachige Menschen nicht einfach.	aber auch die Ebene der Behörden einen wichtigen Punkt, da viele Schüler und Schülerinnen sich recht bald durch den Behördenschwung schlagen müssen, und dies schon für deutschsprachige Menschen oft eine Herausforderung darstellt.
		4	103-104	Nicht sicher, inwieweit dies auch für den privaten Bereich notwendig ist, da man dies am leichtesten lernt.	Vorbereitung für privaten Bereich vielleicht nicht so wichtig, da man dies am leichtesten lernt.	
		4	122	Wichtig, die Schüler und Schülerinnen auf möglichst viele Ebenen vorzubereiten.	Es ist wichtig, die Schüler und Schülerinnen auf möglichst viele Ebenen vorzubereiten.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät	4	4	118	Legt viel Wert darauf.	Legt viel Wert darauf.	Legt viel Wert darauf, die Schüler und Schülerinnen auf verschiedene Situationen in der Standardvarietät vorzubereiten. Bei Kindern aus der ersten Klasse, spielen Behördenwege eine weniger große Rolle, das Private aber schon. Es wird versucht mit realitätsnahem Material zu arbeiten.
		4-5	118-119/ 123+ 127	Da die Kinder aus dem Kurs erst die erste Klasse besuchen wurde nicht so großen Wert auf Behördenwege gelegt, aber schon auf das Private.	Auf Grund des Alters der Kinder wurde nicht so großer Wert auf Behördenwege gelegt, aber schon auf das Private.	
		5	131-133	Es wird versucht realitätsnahe Sachen, zum Beispiel Bücher, einzubauen, die man im Alltag brauchen kann.	Einsatz von realitätsnahem Material, wie Bücher oder Sachen die man im Alltag brauchen kann.	
a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät	5	4	116-119	Einer der wichtigsten Unterschiede ist, wie man sich mit Freunden unterhält und wie mit älteren Personen, also wann man die Höflichkeitsform einhält.	Wichtig den Unterschied kennenzulernen mit wem man spricht – Höflichkeitsform.	Wichtig den Unterschied kennenzulernen mit wem man spricht – Höflichkeitsform.
a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät	6	5	148	„Ich glaube das beides wichtig ist.“	Hält es für wichtig.	Lehrkraft hält es für wichtig, aber auf das Niveau und die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen angepasst.
		5-6	148-163	Kommt auf das Niveau an, welches man unterrichtet. Bsp.: A1 Niveau-Flüchtlingsklasse, hier sind Standardsachen wichtig, Formulare ausfüllen, Umgang mit Menschen (Mädchen), usw.	Kommt auf das Niveau an.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
a) Vorbereitung auf möglichst viele Situationen in der Standardvarietät	7	4	117	„Ja, ich finds wichtig..“	Wichtig	Lehrkraft empfindet die Vorbereitung auf Situationen in der Standardvarietät wichtig, hält aber eine Basis als unumgänglich. Danach kann man trennen. Von vornherein wäre das zu überfordernd.
		4	117-120	Zuerst wieder wichtig eine gewisse Basis zu haben, die man überall einsetzen kann und dann erst trennen.	Zuerst die Basis, dann weiter auf verschiedene Ebenen.	
		5	124-125	Von vorne weg wäre es eine Überforderung.	Von vorne weg wäre es eine Überforderung.	
Arbeit mit Dialekt im Kurs	1	3	72-73/ 77-78	„Ich benutze dann durchaus auch im Mathematikunterricht ab und zu den Dialekt oder halt Dialektwörter und dann spricht man auch darüber >was heißt das jetzt<.“	Es wird auch im Mathematikunterricht der Dialekt eingebaut und erklärt, was die einzelnen Wörter bedeuten.	Lehrkraft arbeitet mit dialektalen Formen und bindet diese auch in den Mathematikunterricht mit ein. Findet dies wichtig, weil auf der Straße niemand Hochdeutsch mit den Schülerinnen und Schülern spricht. Großteils werden Dialektformen aber nicht bewusst eingesetzt, sondern die Lehrkraft rutscht hin und wieder in ihre eigenen Dialektmuster.
		3	83	Es werden Dialektformen im Kurs eingebunden.	Es werden Dialektformen eingebunden.	
		3	87+92	„Weil, wenn die Leute, unserer Schüler auf die Straße gehen, spricht niemand Hochdeutsch mit ihnen.“	Dialekt wird eingebaut, weil auf der Straße niemand Hochdeutsch mit den Schülern spricht.	
		4	112-115	Arbeitet auch mit unterschiedlichen Zeitungen und Büchern. Bsp. Bücher von Christine Nöstlinger, hier wird auch mit Wiener Ausdrücken gearbeitet. Auch Gedichte werden in Mundart gelesen und versucht zu verstehen.		
		6	159-160	„Also meistens rutscht es dann heraus, wenn ich sage >des passt schon<“	Lehrkraft rutscht hin und wieder in den Dialekt.	
		6	172	Dialektformen werden nicht bewusst eingesetzt, einfach nur so.	Dialektformen werden nicht bewusst eingesetzt.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Arbeit mit Dialekt im Kurs	2	6	179-180/ 185-186	Wurde noch nie gemacht, ist aber dem gegenüber nicht abgeneigt und könnte sich gut vorstellen das zu machen. Ist bist jetzt noch nicht auf die Idee gekommen	Noch nicht mit Dialekten gearbeitet und ist auf diese Idee bis jetzt noch nichtgekommen, ist dem gegenüber aber nicht abgeneigt.	Lehrkraft hat noch nie mit Dialekt im Unterricht gearbeitet, ist bis jetzt noch nicht auf die Idee gekommen aber nicht abgeneigt. Sieht den Einsatz möglicherweise erst ab einem höheren Sprachniveau.
		6	181	Möglicherweise auch ab einem höheren Sprachniveau.	Vielleicht ab höherem Sprachniveau.	
Arbeit mit Dialekt im Kurs	3	5	163	Eigentlich bisher nicht.	Arbeitet bisher eigentlich nicht mit Dialekten im Kurs.	Absichtlich wird hier nicht mit Dialekten gearbeitet. Nur wenn es in Zusammenhang mit früherer Literatur auftritt, die heute nicht mehr verständlich ist. Sonst keine Arbeit mit Dialekten, da die Schüler und Schülerinnen schlampiges Deutsch ohnehin von Freunden hören.
		5		Es kommt eher vor, dass auf Grund des Lehrplans verschiedene Fähigkeiten im Zusammenhang mit Textsorten notwendig zu beachten sind. Literatur von früher, die heute nicht mehr verständlich ist.	Eher im Zusammenhang mit Literatur von früher, die heute nicht mehr verständlich ist.	
		5		Eine Mundart in dem Sinn ist für Schüler eigentlich nicht notwendig, ein schlampiges Deutsch hören sie ohnehin von Freunden.		
Arbeit mit Dialekt im Kurs	4	7	184-190	Bindet keine Dialektformen in den Kursen ein, da zu wenig Zeit vorhanden ist, und es Kinder vielleicht noch nicht betrifft.	Es wird nicht mit Dialekten gearbeitet. Zum einen ist zu wenig Zeit, zum anderen ist es nicht das, was Kinder betrifft.	Lehrkraft bindet keine Dialektformen ein, da dafür zu wenig Zeit ist. Weiters betrifft dies Kinder noch nicht.

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Arbeit mit Dialekt im Kurs	5	5-6	152-157	Der wienerische Dialekt, welcher erklärt wird, wenn er vorkommt.	Der wienerische Dialekt, welcher erklärt wird, wenn er vorkommt.	Wird nicht bewusst eingesetzt, wenn der wienerische Dialekt vorkommt, wird er aber erklärt. Dialekt fällt den Lernenden schwer zu verstehen.
		6	157-160	Hat das Gefühl, dass es Lernenden schwer fällt Deutsch auch noch im Dialekt zu verstehen. Deshalb liegt der Fokus auf der Standardsprache.	Dialekt fällt Lernenden schwer zu verstehen.	
		6	166	Es wird nicht bewusst mit Dialekt gearbeitet.	Nicht bewusst mit Dialekt gearbeitet.	
Arbeit mit Dialekt im Kurs	6	8	217	„Selten. Ich versuche es nicht zu machen.“	Versucht es nicht zu machen.	Lehrkraft versucht Dialekt zu meiden, da sich die Schüler und Schülerinnen schon schwertun und sie das noch mehr verwirrt.
		8	221-226	Schüler tun sich so schon schwer, daher eher weniger Dialekt. Das verwirrt noch mehr.	Schüler tun sich schon schwer, und Dialekt verwirrt zusätzlich.	
Arbeit mit Dialekt im Kurs	7	5	146	„Nein, binde ich nicht ein, zumindest nicht bewusst.“	Wird nicht bewusst eingebunden.	Es wird nicht bewusst mit Dialekt im Kurs gearbeitet. Lehrkraft fällt manchmal unbewusst in den eigenen Dialekt. Versucht dies aber zu vermeiden, um ein Verständnis zu gewährleisten.
		5	147-154	Fällt sicher manchmal unbewusst in den Dialekt, versucht es aber zu vermeiden, um ein Verständnis zu gewährleisten.	Versucht Dialekt zu vermeiden, um Verständnis zu gewährleisten.	
Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?	1	5	132	Wortschatzförderung	Wortschatzförderung	Es ist nicht das alleinige Ziel des Kurses die Standardsprache zu vermitteln. Hauptaugenmerk liegt auf der Wortschatzförderung.
		5	124-127	Es ist nicht das reine Ziel die Standardsprache zu vermitteln.	Es ist nicht das reine Ziel die Standardsprache zu vermitteln.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
<b>Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?</b>	2	5	128-130	Die Schüler schnellstmöglich auf den normalen Unterricht vorbereiten.	Schnellstmögliche Vorbereitung auf den normalen Unterricht.	Ziel ist die schnellstmögliche Vorbereitung auf den normalen Unterricht. Schüler wünschen sich das, wollen benotet werden und aufsteigen. In Grundkursen ist es wichtig die Standardsprache zu vermitteln, Standardvarietäten sollen aber auch thematisiert werden.
		5	142-151	Vielleicht etwas schnell, aber auch Schüler wollen das, haben das Ziel benotet zu werden, um aufsteigen zu können.	Alles sehr schnell, aber auch Schüler wollen das, wollen schnellstmöglich benotet werden.	
		6	152-155	In Kursen wie A1/A2 ist es wichtig die Standardsprache zu vermitteln, fortgeschrittener auch dann die Behandlung der Standardvarietäten.	In Grundkursen ist es wichtig die Standardsprache zu vermitteln.	
		6	161-162	Standardvarietäten sollten natürlich auch in unserem Kurs thematisiert werden.	Standardvarietäten sollen thematisiert werden.	
<b>Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?</b>	3	3	82-83	Das Wichtigste ist, dass die Schüler eine Förderung, genau auf ihre Probleme bezogen, bekommen.	Förderung der Schüler auf ihre Probleme bezogen.	Das Wichtigste ist, dass die Schüler eine Förderung, genau auf ihre Probleme bezogen, bekommen. Hier sollte wirklich auf die speziellen Probleme einzelner Schüler eingegangen werden und nicht auf Themen, die gerade in der Klasse aktuell behandelt werden.
		3	84-90	Es ist sinnlos hier auf Themen einzugehen, die gerade in der Klasse wichtig sind, sondern man soll auf die speziellen Probleme des einzelnen Schülers eingehen.	Es soll speziell auf die Probleme einzelner Schüler eingegangen werden.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
<b>Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?</b>	4	6	153-159	Primär geht es darum eine Stütze oder eine Hilfe für den regulären Deutschunterricht zu sein.	Stütze für den regulären Deutschunterricht	Ziel ist es eine Stütze für den regulären Deutschunterricht zu sein und die Defizite der Schüler und Schülerinnen kennenzulernen.
		6	159-161	Es ist viel Austausch zwischen Deutschlehrer/innen und Förderkurslehrer/innen vorhanden.	Viel Austausch innerhalb der beteiligten Lehrer/innen.	Hauptsächlich liegen die Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik, der Rechtschreibung und der Ausdrucksmöglichkeit. Um hier bestmöglich zusammenzuarbeiten, findet innerhalb der beteiligten Lehrkräfte ein reger Austausch statt.
		6	165-166	Das Ziel ist primär die Defizite der Schüler und Schülerinnen kennenzulernen.	Das Ziel ist primär die Defizite der Schüler und Schülerinnen kennenzulernen.	
		6	170-173	Hauptsächlich liegen die Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik, der Rechtschreibung und der Ausdrucksmöglichkeit.	Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik, der Rechtschreibung und der Ausdrucksmöglichkeit.	
<b>Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?</b>	5	5	132-133	Hauptziel ist, dass sie sich trauen zu sprechen ohne Angst zu haben.	Hauptziel ist, dass sie sich trauen zu sprechen ohne Angst zu haben.	Hauptziele sind das Erlernen der Standardsprache und den Mut zu finden zu reden.
		5	137-141	Schüler haben anfangs Angst Fehler zu machen und weichen oft auf das Englische aus. Sollen sich aber auch trauen zu reden und trauen Fehler zu machen.	Schüler haben anfangs Angst Fehler zu machen und weichen oft auf das Englische aus.	Schüler und Schülerinnen haben anfangs oft Angst Fehler zu machen. Ziel ist es, dass sie nicht mehr auf das Englische ausweichen und sich trauen zu reden, und auch trauen Fehler zu machen.
		5	143-147	Hauptziel ist das Erlernen der Standardsprache.	Hauptziel ist das Erlernen der Standardsprache.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?	6	6- 7	180-195	In der Oberstufe ist es das Ziel sie zur Matura hinzuführen.	In der Oberstufe ist es das Ziel sie zur Matura hinzuführen.	In Kursen der Oberstufe ist es das Ziel die Schüler und Schülerinnen zur Matura hinzuführen. In A1 Kursen steht eher die grundsätzliche Verständigung im Vordergrund.
		7	203- 209	In A1 Kursen geht es hauptsächlich um die Verständigung, auch für Ferialjobs usw.	In Grundkursen ist die Verständigung ein großes Thema.	
Lernziel des Kurses – Standardsprache oder darüber hinaus?	7	5	127-130	Grundziel ist die Vermittlung der Standardsprache.	Grundziel ist die Vermittlung der Standardsprache.	Das Grundziel des Kurses ist es die Standardsprache zu vermitteln. Da es sich hier um einen Anfängerkurs handelt, ist es das Ziel, dass sich die Lernenden in der Sprache zurechtfinden und Alltagssituationen meistern können, ohne auf das Englische ausweichen zu müssen.
		5	135-141	Da es sich in diesem Kurs um grobe Anfänger handelt, ist es wichtig sich in der Sprache zurechtzufinden und diese mündlich und schriftlich verwenden zu können.	Im Anfängerkurs ist es das Ziel, sich in der Sprache zurechtzufinden und diese mündlich und schriftlich verwenden zu können.	
		5		Mit dem Ziel im Alltag damit weiterzukommen und in Alltagssituationen nicht auf das Englische ausweichen zu müssen.	Ziel ist es Alltagssituationen zu meistern.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisch es Deutsch	1	6	177	Kein Einfluss des Bundesdeutschen.	Kein Einfluss des Bundesdeutschen.	Lehrkraft kann keinen Einfluss des Bundesdeutschen feststellen, eher die Jugendsprache fällt auf.
		7	186-193	„Also eher dieses auf cool >Nicht-Deutsch-Deutsch<, also diese Jugendsprache, mit diesen bewussten, oder ihnen vielleicht unbewusst veränderten >gemma Billa<, diese Geschichten.“	Jugendsprache erkennbar, ein „Nicht-Deutsch-Deutsch	
		7	201-214	Lehrkraft hat selbst zwei Jahre in Deutschland gelebt. Meint, dass es auch sein könnte, dass sie es machen und es ihr nicht auffällt.	Fällt Lehrkraft eventuell nicht auf, da sie selbst zwei Jahre in Deutschland gelebt hat.	
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisch es Deutsch	2	7	202-203	Wurde nicht explizit festgestellt.	Wurde nicht explizit festgestellt.	Lehrkraft konnte einen solchen Einfluss noch nicht explizit vorstellen. Kann sich aber vorstellen, dass es ihn gibt, zB. durch den Einflussfaktor der Mediennutzung.
		7	203-204	Aber vorstellbar, dass das gegeben ist, durch die Mediennutzung.	Aber vorstellbar, dass das gegeben ist, durch die Mediennutzung.	
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisch es Deutsch	3	6	156	An der Schule sehr selten begegnet.	Selten begegnet.	Ein Einfluss des deutschländischen Deutsch ist der Lehrkraft selten begegnet. Wenn, dann wenn Kinder aus anderen Bundesländern nach Wien kommen, oder bei Flüchtlingskindern, die vorher in anderen Gegenden, westlicheren Gegenden Österreichs, gelebt haben.
			157-158	Kommt dann vor, wenn Schüler aus anderen Bundesländern nach Wien kommen.	Wenn Schüler von anderen Bundesländern nach Wien kommen.	
			164-167	Eventuell bei Flüchtlingskindern, die zuerst in einer anderen Gegend Österreichs gelebt haben, in westlichen Bundesländern.	Bei Flüchtlingskindern aus anderen Gegenden Österreichs.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisch es Deutsch	4	7	200-205	Es ist ein paar Mal vorgekommen, aber nicht hauptsächlich.	Kam ein paar mal vor.	Kam ein paar mal vor, aber nicht bedeutend.
		7	205-121	Glaubt, dass es aus Filmen kommen könnte, aber auch von Büchern, die von einem deutschen Verlag sind.	Kommt von Filmen und Büchern von deutschen Verlagen.	Lehrkraft führt das auf Filme und Bücher von deutschen Verlagen zurück.
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisch es Deutsch	5	7	191	Ja, ich glaub...	Lässt darauf schließen, dass der Lehrkraft Einflüsse auffallen.	Dieser Eingangsteil des Satzes lässt darauf schließen, dass der Lehrkraft
		7	191-195	Da die meisten Filme im Standarddeutschen (ich vermute die Person meint Bundesdeutsch) sind und Kinder und Jugendliche gerne Filme schauen, sind die Begriffe aus dem Standarddeutschen (wie oben) ganz normal für sie.	Durch Filme sind bundesdeutsche Begriffe für Kinder und Jugendliche oft normal.	Einflüsse auffallen. Durch Filme sind bundesdeutsche Begriffe für Kinder und Jugendliche oft normal.
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisch es Deutsch	6	4	109+113	Merkt absolut einen Einfluss des Bundesdeutschen.	Merkt absolut einen Einfluss des Bundesdeutschen.	Lehrkraft kann absolut einen Einfluss des Bundesdeutschen wahrnehmen und führt dies auf das Fernsehen der Schüler zurück.
		4	123	Glaubt, dass es vom Fernsehen der Schüler kommt.	Einfluss durch Fernsehen.	
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – deutschländisch es Deutsch	7	6	166-169	Eher im schriftlichen als im mündlichen Bereich.	Eher im schriftlichen als im mündlichen Bereich.	Lehrkraft bemerkt den Einfluss eher im schriftlichen als im mündlichen Bereich. Sie führt den Einfluss auf die Medien zurück.
		6 - 7	182-191	Ein Beispiel, das aber nicht nur unbedingt auf DaF/DaZ-Lernende zutrifft: >mir ist langweilig< anstatt dem typisch österreichischem >mir ist fad<.	Bsp.: >mir ist langweilig< anstatt dem typisch österreichischem >mir ist fad<.	Prägnantes Bsp. der Lehrkraft: >mir ist langweilig< anstatt dem typisch österreichischem >mir ist fad<.
		6	170-171	Ist auf die Medien zurückzuführen.	Ist auf die Medien zurückzuführen.	

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch	1	8	220+224	„Nein, überhaupt nicht.“	Nein, überhaupt nicht.	Die Lehrkraft konnte noch keine Einflüsse des Schweizer Deutschen wahrnehmen.
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch	2	11	307	„Nein, wäre mir noch nie aufgefallen.“	Ist noch nie aufgefallen.	Die Lehrkraft konnte noch keine Einflüsse des Schweizer Deutschen wahrnehmen.
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch	3	7	201+209	„Nein, gar nicht.“	Nein, gar nicht.	Die Lehrkraft konnte noch keine Einflüsse des Schweizer Deutschen wahrnehmen.
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch	4	9	261+265	„Nein. Das gar nicht.“	Nein. Das gar nicht.	Die Lehrkraft konnte noch keine Einflüsse des Schweizer Deutschen wahrnehmen.
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch	5	8	219+225-226	„Das eigentlich gar nicht. Wäre noch nicht aufgefallen, verwenden sie auch gar nicht.“	Das eigentlich gar nicht. Wäre noch nicht aufgefallen.	Die Lehrkraft konnte noch keine Einflüsse des Schweizer Deutschen wahrnehmen. Vermutlich, weil ihnen der Bezug dazu fehlt.
		8	219-221	„Weil sie eben weder Verwandte noch auf Urlaub noch sonst was damit zu tun haben.“	Bezug fehlt.	
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch	6	9	225	„Eigentlich nicht.“	Eigentlich nicht.	Die Lehrkraft konnte noch keine Einflüsse des Schweizer Deutschen wahrnehmen.
Einflüsse aus dem deutschen Sprachraum – Schweizer Deutsch	7	7	102	„Nein. Wurde noch nie bemerkt.“	Nein. Wurde noch nie bemerkt.	Die Lehrkraft konnte noch keine Einflüsse des Schweizer Deutschen wahrnehmen.

Kategorie	Interview	S.	Z.NR	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Asymmetrie	1	8	244-247	„...ich weiß nicht, ob ich da die Unterscheidung noch so machen kann, wenn es in jedem österreichischen Geschäft als Kartoffel dasteht, dann ist es ja schon fast eingebürgert.“	Viele bundesdeutsche Bezeichnungen in österreichischen Geschäften. Begriffe schon fast eingebürgert.	Die Lehrkraft erwähnt, dass viele bundesdeutsche Bezeichnungen in österreichischen Geschäften zu finden sind. Begriffe schon fast eingebürgert.
Asymmetrie	2	3	84-93	„...um diesem Vorurteil entgegenwirken zu können, dass das österreichische Deutsch ja nur ein Dialekt ist, sondern dass es sich ebenfalls um eine Standardvarietät handelt.“	Einem Vorurteil, dass das österreichische Deutsch nur ein Dialekt ist, entgegenwirken.	Wissen über Plurizentrik ist wichtig, um einem Vorurteil, dass das österreichische Deutsch nur ein Dialekt ist, entgegenwirken.
Asymmetrie	3			Nichts zu diesem Punkt erwähnt.	Nichts zu diesem Punkt erwähnt.	Nichts zu diesem Punkt erwähnt.
Asymmetrie	4	8	230-242	Austriazismen sind in Geschäften kaum mehr angeschrieben, Begriffe wie >Tomate< allgegenwärtig und somit normal.	In Geschäften kaum noch Austriazismen zu finden, viele bundesdeutsche Begriffe.	Austriazismen sind in Geschäften kaum mehr angeschrieben, Begriffe wie >Tomate< allgegenwärtig und somit normal.
Asymmetrie	5	3	64-68	Wenn man in Texten auf Begriffe stößt, die in Deutschland spezifisch sind. Begriffe aus der Schweiz eher weniger. Das meiste ist zwischen Deutschland und Österreich.	Wenn man in Texten Begriffe anderer Standardvarietäten findet, dann meist welche aus dem Bundesdeutschen.	Wenn man in Texten Begriffe anderer Standardvarietäten findet, dann meist welche aus dem Bundesdeutschen.

Kategorie	Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	ZF
Asymmetrie	6	3	75-84	„...Schweizer Deutsch eigentlich weniger, aber Deutschlanddeutsch, weil wir eben beruflich viel mit den, mit Deutschland zu tun haben, wirtschaftlich gesehen. Auch im Fernsehen sehen wir hauptsächlich deutsche Sender.“	Beruflich, wirtschaftlich und medial ist Deutschland wichtiger als die Schweiz.	Beruflich, wirtschaftlich und medial ist Deutschland wichtiger als die Schweiz.
Asymmetrie	7	3	69-84	Es ist wichtig auf die verschiedenen Varianten hinzuweisen, um eine Gleichwertigkeit zwischen diesen Standardvarietäten zu betonen.	Wichtig auf die verschiedenen Standardvarietäten hinzuweisen, um eine Gleichwertigkeit dieser zu betonen	Die Lehrkraft hält es für wichtig auf die verschiedenen Standardvarietäten hinzuweisen, um eine Gleichwertigkeit dieser zu betonen.
		4	96-98	„...ist ja oft so, dass das die deutsche Standardvarietät ist die schönere und Österreicher können nicht so gut Deutsch weil sie das sozusagen nicht rankommen“		

## Induktive Kategorien

Interview	S.	Z.NR.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion/ZF	Induktive Kategorie
2	3	61-67	Womöglich erst ab einem höheren Sprachstand. Sollte immer am Rande mitlaufen, ausführlich erst zu einem späteren Zeitpunkt. Es macht dann möglicherweise mehr Sinn.	Für Anfänger nur am Rande sinnvoll. Womöglich erst ab einem höheren Sprachstand thematisieren.	Für einen höheren Sprachstand womöglich besser geeignet. Sollte aber in allen Kursen am Rande mitlaufen.	Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau
4	4	102-104	„In erster Linie vielleicht einmal schon konzentriert auf das, wo sich die Person gerade befindet, aber in zweiter Linie schon, auch aus einfach interkulturellen Gründen“	Zuerst die Varietät des Landes behandeln, in der sich die Lernenden gerade befinden, in zweiter Linie aber über den Tellerrand hinausblicken.	Eine Varietät festigen, dann weitere Varietäten einfließen lassen und behandeln	Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau
7	2	49-50	„Finde es wichtig, aber man muss aufpassen in welchem Stadion [sic!] sozusagen.“	Auf das Niveau der Lernenden anpassen.	Anfänger, die beginnen die deutsche Sprache zu lernen könnte es verwirren und	Plurizentrik im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau
		54-56/60	„Ich glaube Anfänger, die absolut beginnen Deutsch zu lernen, würde es mehr überfordern als es ihnen hilft.“	Verwirrt im Anfangsstadium mehr als es hilft.	mehr überfordern als helfen. Muss auf Niveau der Lernenden angepasst werden.	
5	4	96-107	„In der Phase, in der sich meine Schüler und Schülerinnen befinden, nicht für notwendig gehalten. Hier ist es wichtiger sich Grammatikfehlern, der Kommunikation oder	In der Phase (ich nehme an Anfangsphase) wichtiger sich auf Grammatik, Satzbau und Kommunikation zu konzentrieren.	Dialekt in der Phase noch nicht notwendig. Es gibt wichtigere Punkte	Arbeit mit Standardvarietäten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau

			dem Satzbau zu widmen.“	Dialekt hier noch nicht notwendig.		
2	6	179-181	„Noch nicht gemacht aber nicht abgeneigt. Vielleicht aber erst ab einem höheren Sprachniveau.“	Dialekt erst ab höherem Sprachniveau	Einsatz von Dialekt im Kurs erst aber einem höheren Sprachniveau.	Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau
4	7	189-190	Arbeit mit Dialekten betrifft Kinder noch nicht. (Hier Bsp. erste Klasse)	Für junge Schülerinnen und Schüler noch nicht wichtig.	Für junge Schülerinnen und Schüler noch nicht wichtig.	Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau
5	6	166-167	„Ich glaube das ist in der Stufe wo sie sich befinden noch ein bisschen zu früh.“ (Anfänger)	Für Anfänger noch zu früh.	Arbeit mit Dialekten für Anfänger noch zu früh.	Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau
6	7	230-235	Man kann es zu späteren Zeiten einmal aufgreifen, aber am Anfang würde die Lehrkraft es unterlassen.	Am Anfang unterlassen, später aufgreifen.	Zu späteren Zeiten kann man es aufgreifen, aber am Anfang besser unterlassen.	Arbeit mit Dialekten im DaF/DaZ-Sprachförderkurs ab einem gewissen Niveau

1 Transkription-Interview 1

2

3 I1: Vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit genommen haben für  
4 dieses Interview. Ahm, ich würde gerne mit ein paar persönlichen  
5 Fragen beginnen, zum Beispiel, wie lange arbeiten sie schon als  
6 Lehrerin?

7

8 B1: Seit . zweieinhalb Jahren.

9

10 I1: Mhm. Ah, welche Fächer unterrichten Sie?

11

12 B1: Mathe, PuP und Sprachförderkurs.

13

14 I1: Und welche Ausbildung haben Sie dafür absolviert?

15

16 B1: Das ganz normale Lehramt Mathematik und Philosophie  
17 Psychologie.

18

19 I1: Seit wann arbeiten Sie in der DaF/DaZ-Sprachförderung?

20

21 B1: Seit . zwei Jahren.

22

23 I1: Und welche Ausbildung haben Sie für diesen Bereich?

24

25 B1: Keine. (lacht)

26

27 I1: Ahm, sehr gut. Deutsch ist eine plurizentrische Sprache.

28 Können Sie sich vorstellen was das bedeutet?

29

30 B1: Nein. (lacht)

31

32 I1: Mhm, dann würde ich es gerne kurz erklären, weil es für die  
33 ah darauffolgenden Fragen eben wichtig ist. Eine plurizentrische  
34 Sprache ist eben eine Sprache mit mehreren nationalen Zentren  
35 und dort kodifizierten unterschiedlichen Standardvarietäten.  
36 Eine plurizentrische Sprache ist eine Sprache mit mehreren  
37 Standardvarietäten, sie erstreckt sich meist über ein  
38 Staatsgebiet oder eine Staatsgrenze hinaus, muss aber nicht  
39 sein. Tha. Das heißt es gibt mehrere sprachliche Zentren, wo  
40 sich die Sprache unterschiedlich entwickelt hat, mit einem  
41 vergleichbaren Ausmaß. Das heißt es gibt mehrere Versionen der  
42 Hochsprache die sich zum Beispiel in Deutschland, Österreich und  
43 der Schweiz unterschiedlich entwickelt haben. Wir reden von  
44 Austriazismen, Helvetismen und Neutonismen oder  
45 Deutschlandismen. In diesem Fall eben deutschländisches,  
46 österreichisches oder Schweizer Standarddeutsch. Ahm. Obwohl es  
47 zum Beispiel eine einheitliche Bildungssprache gibt, gilt dies  
48 nicht für den öffentlichen Raum oder für die Verwaltung. Zum  
49 Beispiel wird in den Massenmedien, Schule oder Politik meistens,  
50 ah, das jeweilig ansässige Standarddeutsch verwendet. Die  
51 verschiedenen Varietäten des Standarddeutschen unterscheiden  
52 sich in der Aussprache, in der Orthographie, Morphologie,  
53 Wortschatz, Syntax und auch in der Pragmatik. Das heißt, es gibt  
54 sowohl in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz eigens  
55 ausgebildete Standardvarietäten, die sich in gewissen Bereichen  
56 unterscheiden. Zum Beispiel . ah . ein sehr gutes Beispiel wie  
57 aus dem Lied von Udo Jürgens, sagt man in Deutschland Sahne, ah  
58 in . der Schweiz Rahm und in Deutschland [korr. in Österreich]  
59 Schlag. (Schreien von Kindern)  
60 War es ungefähr verständlich?  
61  
62 B1: Ja.

63

64 I1: Finden Sie es wichtig, die Tatsache, dass das Deutsche eine  
65 plurizentrische Sprache ist, in Ihren Sprachförderkurs  
66 einzubinden?

67 B1: Jein. Also sie sollen schon wissen, dass es verschiedene  
68 Wörter gibt, aber sich jetzt ned st damit stressen „ich muss  
69 alle können“.

70

71 I1: Mhm. Das macht die Frage 6a und 6b etwas schwierig. Wenn ja,  
72 warum könnte es denn für die Lernenden wichtig oder interessant  
73 sein dieses Wissen zu besitzen?

74

75 B1: Na sie haben gerade bei uns a mit verschiedenen Leuten zu  
76 tun, das heißt, sie müssen sich einfach trauen nachzufragen, ob  
77 das jetzt dasselbe Wort ist oder dieselbe Bedeutung hat oder  
78 wieder etwas anderes heißt, ja, und ich benutze dann durchaus  
79 auch im Mathematikunterricht ab und zu den Dialekt oder halt-

80

81 I1: Mhm.

82

83 B1: Dialektwörter und dann . spricht man auch darüber „was heißt  
84 das jetzt“.

85

86 I1: Ok, also das bringt mich gleich zu der Frage: Das heißt, sie  
87 binden Dialektformen ein?

88

89 B1: Ja.

90

91 I1: Ahm. Weshalb binden Sie die ein? Oder-

92

93 B1: Weil, wenn die Leute, unsere Schüler, auf die Straße gehen  
94 (lacht)  
95  
96 I1: Mhm.  
97  
98 B1: Spricht niemand Hochdeutsch mit ihnen.  
99  
100 I1: Mhm.  
101  
102 B1: Also, dass sie einfach lernen zu verstehen, egal wie mit  
103 ihnen gesprochen wird, und diese, einfach diese Unterschiede. .  
104 .  
105  
106 I1: Das heißt, Sie finden es wichtig die Lernenden auch nicht  
107 nur, ihnen nicht nur auch im Sprachförderkurs das  
108 Standarddeutsche zu vermitteln, sondern sie auch auf die vielen  
109 Ebenen, die ihnen im privaten Leben oder im im Umgang mit  
110 Behörden oder so begegnen-  
111  
112 B1: Genau, ja.  
113  
114 I1: Also sie auch auf diese Situationen vorzubereiten?  
115  
116 B1: Also ich mach vorwiegend ah Leseförderung-  
117  
118 I1: Mhm.  
119  
120 B1: Und da ist es mir wichtig, dass sie einen Zeitungsartikel  
121 les, dass diese Zeitungsartikel aus unterschiedlichen Zeitungen  
122 kommen und dass ich mit ihnen auch Bücher lese und zum Beispiel  
123 Christine Nöstlinger verwendet ja auch gerne Wiener Ausdrücke-

124

125 I1: Mhm.

126

127 B1: -und Dialektausdrücke, das auch solche Bücher wieder dabei  
128 sind, oder dass man einmal ein Gedicht in Mundart liest und  
129 schaut . was könnte denn das jetzt heißen und wenn ichs mir  
130 vorles, wie schaut das dann aus, und-

131

132 I1: Mhm. Das heißt, es ist nicht das reine Ziel den Lernenden  
133 die Standardsprache beizubringen, ohne jeglichen -

134

135 B1: Für mich nicht.

136

137 I1: Sehr gut. . . Ah, wie würden Sie das allgemein oder  
138 allgemein das Lernziel Ihres Kursss Ihres Kurses beschreiben?

139

140 B1: Ahm, Wortschatzförderung.

141

142 I1: Mhm.

143

144 B1: Also es hat begonnen eigentlich mit ah Mathematik . oder die  
145 Sprache der Mathematik-

146

147 I1: Mhm.

148

149 B1: -letztes Jahr. Wo wir speziell darauf eingegangen sind, dass  
150 mathematische Texte ganz ganz anders zu lesen sind, wie jetzt  
151 eben Zeitungsberichte, Bücher und so weiter. Und heuer haben wir  
152 aber zu wenige Sprachförderstunden gehabt um das zu nutzen, und  
153 deswegen habe ich dann umsatteln müssen auf die ganz normale  
154 Wortschatzförderung, auch weil unsere Schülerinnen und Schüler

155 nicht weit genug waren um dieses Mathematische alleine brauchen  
156 zu können.

157

158 I1: Mhm.

159

160 B1: Also da haben wir einfach, oder hab ich das Spektrum  
161 verbreitern müssen.

162

163 I1: Ok, danke. Mmh, Sie haben vorher erwähnt Sie verwenden  
164 Dialektformen im Unterricht, können Sie zum Beispiel jetzt ahm  
165 also ein Beispiel aus dem Unterricht nennen, wo der Dialekt  
166 hilfreich ist? Oder wo Sie ihn verwenden, in welchen  
167 Situationen?

168

169 B1: Also meistens rutscht es dann heraus, wenn ich sage „des  
170 passt schon“.

171

172 I1: Mhm.

173

174 B1: Ja, also das ist etwas wo ich zum Beispiel dann auch, was  
175 ich dann von den Schülern wieder zurück hör, so, das dürfte ich  
176 dann öfter verwenden.

177

178 I1: Ok, das heißt, ahm, aus Ihrem Sprachgebrauch heraus, aber  
179 nicht bewusst verwendet? Keine bewusst verwendeten  
180 Dialektformen, um die Sprache zu vermitteln?

181

182 B1: Nein, keine bewusst verwendeten, einfach nur so.

183

184 I1: Mhm. Bemerken Sie in Ihrem Tätigkeitsfeld den Einfluss des  
185 Bundesdeutschen im Ausdruck Ihrer Lernenden?

186  
187 B1: Nein. (schmunzelt)  
188  
189 I1: Gut. (lacht)  
190  
191 B1: (lacht)  
192  
193 I1: Damit erübrigt sich die nächste Frage woher dieser Einfluss  
194 stammen könnte. (hustet)  
195  
196 B1: (lacht) Also eher dieses *auf cool* „Nicht-Deutsch-Deutsch“,  
197 also diese Jugendsprache, mit diesen bewussten, oder von ihnen  
198 vielleicht unbewusst veränderten . .  
199  
200 I1: Mhm.  
201 B1: „gemma Billa“, diese Geschichten  
202  
203 I1: Ok. Aber so wirklich, also diese-  
204  
205 B1: Aber dieses Bundesdeutsch überhaupt nicht.  
206  
207 I1: Ok. Weil eigentlich durch ah Fernsehen, durch die  
208 Übersetzungen, durch Youtube oder so, bürgert sich ja das  
209 Bundesdeutsche immer mehr im österreichischen gesp Sprachraum  
210 ein und es fällt uns ja teilweise nicht einmal mehr auf, dass  
211 wir bundesdeutsch sprechen.  
212 B1: Nein aber mein Problem ist ja, ich war selber zwei Jahre in  
213 Deutschland.  
214  
215 I1: Mhm.  
216

217 B1: Vielleicht machen sie es-  
218  
219 I1: Mhm.  
220  
221 B1: Und mir fällt's gar ned-  
222  
223 I1: Mhm.  
224  
225 B1: -so auf.  
226  
227 I1: Ok. Ahm, wär Ihnen im Gegensatz dazu aufgefallen, dass die  
228 Schüler Begriffe aus dem Schweizer Standarddeutschen verwenden,  
229 wie zum Beispiel . ahm . statt Mehlschwitze – Mehlsöße oder-  
230  
231 B1: Überhaupt nicht.  
232  
233 I1: Überhaupt nicht?  
234  
235 B1: Nein.  
236  
237 I1: Dann vielleicht doch eher Begriffe aus dem Bundesdeutschen,  
238 wie die Metzgerei statt der Fleischerei oder Mais statt Kukuruz,  
239 Tomate statt Paradeiser? Wie haben Sie da das Gefühl? Verwenden  
240 die Schüler in diesem-  
241  
242 B1: Ja, in dem Zusammenhang, weil es halt im Geschäft-  
243  
244 I1: Mhm.  
245  
246 B1: -so angeschrieben ist.  
247

248 I1: Ok.

249

250 B1: Weil Kukuruz wird bei uns nicht angeschrieben, genauso wie  
251 Erdäpfel nicht angeschrieben wird-

252

253 I1: Genau.

254

255 B1: -sondern dass die Kartoffel ist, aber ich glaube das ist .  
256 ich weiß nicht ob ich da die Unterscheidung noch so machen kann,  
257 wenn es in jedem österreichischen Geschäft als Kartoffel  
258 dasteht, dann . . is es ja schon fast eingebürgert, oder?

259

260 I1: Mhm. Also, dass es fast eingebürgert ist und die  
261 Austriazismen eigentlich-

262

263 B1: Ja.

264

265 I1: -mehr und mehr verschwinden . im . Alltag. . . Ok, sehr gut.  
266 Möchten Sie zu diesem Thema noch etwas sagen?

267

268 B1: Nicht wirklich. (lacht)

269

270 I1: Dann bedanke ich mich recht herzlich für Ihre Zeit und Ihre  
271 offenen Antworten. Dankeschön.

272

273

274

275

276

277

1 Transkription-Interview 2

2

3 I1: Also vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben für  
4 dieses Interview. Ahm, ich würde gerne mit ein paar persönlichen  
5 Fragen beginnen. Wie lang arbeiten Sie schon als Lehrer?

6

7 B2: Seit diesem Schuljahr. Also seit dem Schuljahr 18/19.

8

9 I1: Mhm.

10

11 B2: Und ja, das ist mein Unterrichtspraktikum.

12

13 I1: Ok, sehr gut. Welche Fächer unterrichten Sie und welche  
14 Ausbildung haben Sie dafür absolviert?

15

16 B2: Also ich unterrichte die Fächer Deutsch und Geografie und  
17 Wirtschaftskunde. Ich habe an der Universität Wien studiert.  
18 Zusätzlich habe ich noch die Liela- Ausbildung im Juni 2018  
19 gemacht. Ja das wars eigentlich.

20

21 I1: Ok, perfekt. Seit wann arbeiten Sie in der DaF/DaZ-  
22 Sprachförderung?

23

24 B2: Im schulischen Bereich seit diesem Schuljahr. Ich hab davor,  
25 im Schuljahr 2017/18 in einem Sprachinstitut gearbeitet, im  
26 Alpha-Sprachinstitut im 1. Bezirk, und hab da auch DaZ-Kurse  
27 geleitet, wobei das für Erwachsene war und quer durch von A1 bis  
28 B2.

29

30 I1: Mhm. Welche Ausbildung haben Sie für diesen Bereich?

31

32 B2: Ja,..also einerseits mein Deutschstudium, andererseits die  
33 Liela-Ausbildung vom Liechtenstein-Sprachinstitut.

34

35 I1: Mhm. Aber speziell jetzt für DaF/DaZ . . .keine besondere  
36 Ausbildung?

37

38 B2: . . . Leider derzeit noch keine.

39

40 I1: Ok. Ahm, Deutsch ist eine plurizentrische Sprache. Können  
41 Sie sich vorstellen was das bedeutet?

42

43 B2: . . . Ja. . . also das die Sprache sowohl in Deutschland, der  
44 Schweiz und in Österreich eine Standardsprache ist. . . In  
45 anderen Ländern natürlich in Teilen davon, also in .  
46 Lichtenstein, also in Lichtenstein generell, aber in .

47

48 I1: Mhm.

49

50 B2: Ahm . Luxemburg, Belgien und so weiter, Südtirol. th . und  
51 dass es natürlich mehrere . ahm . Standardvarietäten gibt . die  
52 . im Unterricht berücksichtigt werden . sollten, oder könnten.

53

54 I1: Ok, na super. Perfekte Ausführung (lacht) der  
55 Begriffsklärung.

56

57 B2: (lacht)

58

59 I1: Finden Sie es wichtig, die Tatsache, dass das Deutsche eine  
60 plurizentrische Sprache ist, in Ihrem Sprachförderkurs zu  
61 berücksichtigen oder einzubinden?

62

63 B2: Prinzipiell fände ich es schon wichtig . ahm . möglicherweise  
64 erst ab einem höheren Sprachstand. Also ich hab jetzt einen  
65 Sprachkurs wo das Niveau A1, A2 ist, da kann mans natürlich  
66 immer am Rande streifen oder es sollte natürlich ständig mit  
67 berücksichtigt werden, aber ich denke, dass man das dann  
68 ausführlich erst zu einem späteren Zeitpunkt möglicherweise  
69 thematisieren kann oder dass es dann mehr Sinn macht.

70

71 I1: Mhm. Und wa-

72

73 B2: Aber generell sollte es eigentlich immer mitlaufen.

74

75 I1: Ok. Und warum könnte es eben für die Lernenden wichtig oder  
76 interessant sein, über die Standard- oder Hochsprache  
77 hinauszublicken und die verschiedenen Standardvarietäten  
78 kennenzulernen?

79

80 B2: . Hm, einerseits . sich das einfach bewusst zu machen, wenn  
81 sie jetzt beispielsweise Deutsch in . in in außerhalb von  
82 Österreich anwenden, dass sie sich bewusst sind, dass sie . ah .  
83 möglicherweise bei der Lexik auf Missverständnis stoßen .  
84 andererseits . . ja, denk ich, ist das einfach eine wichtige  
85 Information, das Deutsch in mehreren Ländern gesprochen wird und  
86 möglicherweise auch ss. ahm . um diesem ah diesem Vorurteil  
87 entgegenwirken zu können, dass das österreichische Deutsch ja  
88 nur ein Dialekt ist

89

90 I1: Mhm.

91

92 B2: Sondern dass es sich a ebenfalls um eine ss ahm . .

93

94 I1: Standardvarietät  
95  
96 B2: Genau, handelt, ja.  
97  
98 I1: Arbeiten Sie mit den verschiedenen Standardvarietäten in  
99 Ihrem Kurs? . . Und wenn ja, inwieweit oder-  
100  
101 B2: Möglicherwei.. also auf jeden Fall im Bereich der Lexik . .  
102 aber dass man das, wenn in einem Text beispielsweise ein .  
103 bundesdeutscher Begriff verwendet wird, dass man dann den  
104 österreichischen Begriff  
105  
106 I1: Mhm.  
107  
108 B2: erklärt . ja.  
109  
110 I1: Mhm.  
111  
112 B2: Nicht so viel wie mans vielleicht tun sollte.  
113  
114 I1: Ok. Ah, wir alle befinden uns ja immer wieder in  
115 verschiedenen Sprach- und Sprechsituationen. Ist es für Sie  
116 wichtig die Lernenden auf möglichst viele Situationen in der  
117 Standardvarietät vorzubereiten? Ah . als Beispiel jetzt die  
118 private Situation, Behördengänge, die Schulebene, sind ja  
119 verschiedene Ebenen.  
120  
121 B2: Hmh, hmh. Find ich . ja . essentiell . . das das es jedem  
122 bewusst ist, dass man über mehrere . ah Varianten des Deutschen  
123 verfügt und dass >Schulglocke< man die auch entsprechend  
124 einsetzt

125

126 I1: Mhm.

127 B2: Je nachdem welche Situation, in welcher Situation man sich  
128 befindet.

129

130 I1: Mh. Wie würden Sie allgemein das Lernziel Ihres Kurses  
131 beschreiben?

132

133 B2: . Ahm in, in diesem Schuljahr wars . für mich wichtig, dass  
134 ich die Schüler und Schülerinnen schnellstmöglich auf den . ah .  
135 normalen Unterricht vorbereiten kann

136

137 I1: Mhm.

138

139 B2: Also, dass sie dem normalen Unterricht folgen können . äh es  
140 war jetzt eben ein A1 Kurs, dasss . das heißt vielleicht .  
141 haben wir sie weniger auf >im weiter entfernten Hintergrund  
142 fällt ein Tablett mit Gläsern um< Situationen im Alltag  
143 vorbereitet, als wirklich schon sehr schnell auf die Textsorten  
144 zum Beispiel.

145

146 I1: Mhm.

147

148 B2: Vielleicht auch ein bisschen zu schnell. Aber ich glaub es  
149 war auch das Ziel der Schülerinnen und Schülern, dass sie  
150 möglichst schnell dem Unterricht folgen können.

151

152 I1: Mhm.

153

154 B2: Obs . so gut funktioniert hat ist fraglich, aber . ja . sie  
155 wollen n- sie wollen benotet werden, sie wollen ins nächste

156 Unterrichts-ah ins nächste Schuljahr aufsteigen . das war das  
157 primäre Ziel.

158 I1: Ok, das heißt in Kursen wie A1 A2 sehen Sie es eher als das  
159 Ziel wirklich den Lernenden die Standardsprach zu vermitteln,  
160 umso fortgeschrittener Kurs, der Kurs ist oder eben das  
161 Sprachniveau, umso eher können Standardvarietäten arbeiten?

162

163 B2: Ja.

164

165 I1: Ok.

166

167 B2: Aber die Standardvarietäten sollten natürlich auch in  
168 unserem Kurs thematisiert werden.

169

170 I1: Mhm.

171

172 B2: Am Rande, aber nicht dass man das jetzt beispielsweise ein .  
173 eine Woche ein Projekt dazu macht oder eine gesamte Stunde dem  
174 widmet, sondern es sollte eher . . ah . immer währenddessen  
175 erwähnt werden . speziell im Bereich der Lexik, . aber .zum zf .  
176 für mehr fehlt die Zeit leider.

177

178 I1: Und . binden Sie auch Dialektformen ein . im Unterricht? Und  
179 wenn ja, weshalb?

180

181 B2: Mhm.

182

183 I1: Und wenn nein, weshalb nicht?

184

185 B2: Hab ich noch nicht gemacht . . . bin dem . gegenüber aber  
186 nicht abgeneigt, also ich könnte mir das gut vorstellen das zu  
187 machen, vielleicht auch ab einem . höheren höheren Sprachniveau.

188

189 I1: Mhm.

190

191 B2: B1 möglicherweise. . . Ja aber auf die Idee bin ich  
192 ehrlicherweise noch nie gekommen.

193

194 I1: Ok super. Mh . . wie merken Sie in Ihrem Tätigkeitsfeld den  
195 Einfluss des Bundesdeutschen im Ausdruck Ihrer Lernenden? Und  
196 wenn ja, gehen Sie darauf ein? Oder woher, glauben Sie, könnte  
197 dieser Einfluss stammen?

198

199 B2: Bei den Lern- bei meinen Lernenden?

200

201 I1: Genau.

202

203 B2: im DaF/DaZ-Kurs?

204

205 I1: Mhm. Ob man eben einen Einfluss des Bundesdeutschen im  
206 Ausdruck, im Wortschatz erkennen kann?

207

208 B2: Hmh, hmh. . . . mmh . . . hätt ich jetzt noch nicht explizit  
209 festgestellt . . ich kann mir aber gut vorstellen, dass der auf  
210 jeden Fall gegeben ist, durch die Mediennutzung. . . ahm und ich  
211 glaube das Bundesdeutsche hat auf jeden Fall eine  
212 Vorrangstellung . und man merkts generell bei den Kindern schon.

213

214 I1: Hmh.

215

216 B2: Aber im DaF/DaZ-Kurs in . . in . bei meinen Schüler und  
217 Schülerinnen hab ichs noch nicht gemerkt.  
218  
219 I1: Ok. . . Zum Beispiel wenn man jetzt betrachtet, ein paar  
220 Beispiele . ahm .  
221  
222 B2: Mhm.  
223  
224 I2: Is ja in Österreich häufig auch in Geschäften in Texten eher  
225 von der Tomate die Rede und nicht vom Paradeiser.  
226  
227 B2: Mhm.  
228  
229 I2: Genauso eher vom Mais und nicht vom Kukuruz-  
230  
231 B2: Mhm.  
232  
233 I1: -es wird von der Metzgerei und nicht von der Fleischerei  
234 gesprochen . ahm . aber das sind schon so Dinge, die die Schüler  
235 auch eher . den bundesdeutschen Wortschatz verwenden.  
236  
237 B2: Mhm.  
238  
239 I1: Schon, oder?  
240  
241 B2: Hmh. Absolut, ja.  
242  
243 I1: Mmhh . . mmh . . des könn ma auslassen .  
244  
245 B2: Wobei ich muss feststellen ich sag auch Mais und . . Tomate.  
246

247 I1: Das ist wahrscheinlich der Punkt, dass es einfach .  
248 mittlerweile eingebürgert ist.  
249  
250 B2: Ja. Gewisse Begriffe auf jeden Fall. Was hast du noch  
251 gesagt? Metzgerei?  
252  
253 I1: Genau, Metzgerei Fleischerei. . und dann gibt's zum Beispiel  
254 dieses Beispiel ahm sehr beliebt das Beispiel, der Pickel, der  
255 was eigentlich im österreichischen Standarddeutsch das Wimmerl  
256 wäre  
257  
258 B2: (lacht)  
259  
260 I1: verwenden glaube ich die Schüler auch hauptsächlich . die  
261 bundesdeutsche Variante, genauso wie mit Pfütze oder Lacke.  
262  
263 B2: Hmh.  
264  
265 I1: Oooder . . pritschnass, was im schweizer Standarddeutsch  
266 plotschnass is, und in Österreich waschlnass.  
267  
268 B2: waschlnass, waschlnass würd ich sagen.  
269  
270 I1: Ja?  
271  
272 B2: Aber ich glaub bei vielen Begriffen is man sich auch  
273 wirklich nicht mehr sicher, was jetzt die  
274  
275 I1: Mhm.  
276

277 B2: österreichische Variante wäre . . beziehungsweise man denkt  
278 auch nicht drüber nach.

279

280 I1: Mhm.

281

282 B2: Od- also als Deutschlehrer sollte man darüber nachdenken,  
283 aber so dass . . der normale Bürger . . . verschwendet da glaub  
284 ich wenige Gedanken darauf.

285

286 I1: Und wenn sie jetzt zum Beispiel bewusst diesen Einfluss  
287 bemerken würden,

288

289 B2: Mhm.

290

291 I1: vom Bundesdeutschen an Ihren Lernenden, wie würden Sie  
292 darauf eingehen?

293

294 B2: Ich würds mal thematisieren, dass es ihnen bewusst wird . .  
295 ich würds jetzt aber auch nicht verteufeln ahm . man muss sich  
296 einfach dessen bewusst sein, dass es diesen Einfluss gibt, und  
297 dass der auf jeden Fall . . . einen Einfluss hat auf unseren  
298 Sprachgebrauch . aber . die die . Sprechenden sollten sich  
299 dessen bewusst sein, dass sie eben die bundesdeutsche . Variante  
300 . verwenden und welchen Einfluss das auf das Gegenüber hat.

301

302 I1: Mhm.

303

304 B2: Also ich glaub das is das Wichtigste, das . das ihnen  
305 bewusst zu machen aber jetzt nicht . zu sagen ihr müsst die  
306 österreichische Variante verwenden.

307

308 I1: Ok. Und dann, wie besprochen, ist ja das Bundesdeutsche in  
309 Österreich sehr präsent und sehr eingebürgert, allein wenn man  
310 einkaufen geht . aber ist Ihnen schon mal aufgefallen, dass  
311 Schüler oder Schülerinnen >Schulglocke< Helvetismen, also  
312 Begriffe aus dem Schweizer Standarddeutschen verwenden?

313

314 B2: Nein, wäre mir noch nie aufgefallen.

315

316 I2: Verwenden Sie selbst Begriffe aus dem Schweizer  
317 Standarddeutschen?

318

319 B2: Das wär mir nicht bewusst.

320

321 I1: Ok. Super. Ah, möchten Sie noch etwas zu diesem Thema sagen?  
322 Liegt Ihnen noch was am Herzen?

323

324 B2: Nein, ich glaub die wichtigsten Punkte wurden besprochen und  
325 ich glaube das ist ein spannendes Forschungsgebiet, bin gespannt  
326 auf die Ergebnisse. (lacht)

327

328 I1: Super, dann vielen Dank für Ihre Zeit.

329

330 B2: Danke.

331

332

333

334

335

336

337

1 Transkription-Interview 3

2

3 I1: So, vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit genommen haben für  
4 dieses Interview. Ich würde gerne mit ein paar persönlichen  
5 Fragen zur Ausbildung und so beginnen und ich würde gleich mit  
6 der ersten Frage starten. Wie lange arbeiten Sie schon als  
7 Lehrerin?

8

9 B3: Oh, schon seit über 30 Jahren.

10

11 I1: Hm, sehr gut. Welche Fächer unterrichten Sie und  
12 welche Ausbildung haben Sie dafür absolviert?

13

14 B3: Ah, ich habe an und für sich katholische Theologie studiert,  
15 ah, und ich hab dann zusätzlich noch Germanistik studiert, ah,  
16 und nicht komplett abgeschlossen, hab aber dann eine zusätzliche  
17 DaZ Ausbr- Ausbildung gemacht, vor nicht zu langer Zeit erst,  
18 2012/2013.

19

20 I1: Hm. Und seit wann arbeiten Sie dann in der DaF/DaZ-  
21 Sprachförderung?

22

23 B3: Auch zirka so lange. Also seit dem Jahr 2012 zirka.

24

25 I1: Hm. Seit der Ausbildung so quasi?

26

27 B3: Ja, genau.

28

29 I1: Ok. Ah, Deutsch ist ja eine plurizentrische Sprache – können  
30 Sie sich vorstellen was das bedeutet?

31

32 B3: Ahm, eine in viele Richtungen, sozusagen, sich entwickelnde  
33 Sprache, ja

34 I1: Hm, genau. Also eine Sprache mit mehreren nationalen Zentren  
35 und eben unterschiedlichen Standardvarietäten, wie dem  
36 deutschländischen Deutsch, dem österreichischen Deutsch und dem  
37 Schweizer Deutsch. Genau, und sie unterscheiden sich ja in  
38 vielen Dingen, obwohl es eine Gemeinsamkeit gibt, unterscheiden  
39 sie sich ja doch in einigen Dingen, und . um diesem Punkt wird  
40 es eigentlich in diesem Interview gehen. Finden Sie es wichtig,  
41 die Tatsache, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache  
42 ist, in ihrem Sprachförderkurs zu berücksichtigen oder  
43 einzubinden? >Hintergrundgeräusche<

44

45 B3: Eigentlich, ah, ist mir das nicht so oft begegnet.

46

47 I1: Hm.

48

49 B3: Ah, denn unsere Kinder sind ja doch eher vom  
50 österreichischen Deutsch her geprägt.

51

52 I1: Hm.

53

54 B3: Und weniger von dem was auch mit Schweiz oder Deutschland  
55 auch im Zusammenhang steht. Da wär wahrscheinlich im Westen  
56 Österreichs die Situation anders.

57

58 I1: Hm. Aber warum glauben Sie könnte es für Lernende wichtig  
59 oder interessant sein, sich mit den Standardvarietäten zu  
60 beschäftigen?

61

62 B3: Ja, wenn man in anderen Ländern lebt, ah, beziehungsweise  
63 anderen Bundesländern lebt, äh, hat man andere Bedingungen oder  
64 überhaupt, wenn man in die Schweiz auswandern würde-

65

66 I1: Hm.

67 B3: -oder nach Deutschland geht, ah, wär das von Vorteil. . Aber  
68 für die Schüler die hier im Zusammenhang mit Deutsch zu tun  
69 haben, ah, beziehungsweise mit DaZ/DaF, äh, ist es einmal  
70 wichtig eine Variante ah, kennenzulernen. Und, ah, nicht auf  
71 alle anderen Varianten auch, weil das überfordert sie.

72

73 I1: Hm. Also würden Sie sagen, dass ihr Sprachförderkurs sich  
74 damit beschäftigt, den Kindern die Standardsprache beizubringen,  
75 und nur diese?

76

77 B3: Die Standardsprache im Z Zusammenhang, äh-

78

79 I1: Hm.

80

81 B3: -wie sie in Österreich eigentlich gesprochen wird, ja.

82

83 I1: Ok, und wie würden Sie jetzt allgemein das Lernziel ihres  
84 Kurses beschreiben, also abgesehen jetzt von . der  
85 Standardvarietät?

86

87 B3: Ah, im Grunde genommen, ah, ist das Wichtigste, dass die  
88 Schüler . äh, genau auf ihre Probleme bezogen eine Förderung  
89 bekommen und nicht auf Grund der Tatsache, dass bestimmte Themen  
90 gerade aktuell sind, sondern genau dort wo sie im Zusammenhang  
91 mit einem Thema Schwierigkeiten haben, ah, dass sozusagen, ah,  
92 erlernen können. Ah, . es ist, ah, mehr oder weniger sinnlos

93 irgendwelche Übungen mit ihnen zu machen, ah, weil das gerade  
94 Thema in der Klasse ist, sondern man muss schauen, ah, wo die  
95 speziellen Probleme des einzelnen Schülers liegen.

96

97 I1: Hm. Und wir alle, wie auch die Lernenden, oder wir alle,  
98 befinden sich ja immer in verschiedenen Sprach- und  
99 Sprechsituationen. Ist es für Sie wichtig die Lernenden auf  
100 möglichst viele Situationen in der Standardvarietät vorbe-  
101 vorzubereiten? Zum Beispiel, ah, in der privaten Situation, auf  
102 Behördenebene oder eben die Schulebene, sind ja diverse  
103 Möglichkeiten.

104

105 B3: In erster Linie geht es einmal um die Schulebene und in  
106 zweiter Linie glaub ich dann in Richtung Behördenebene, weil das  
107 ist etwas, was die Schüler dann unter Umständen dann, äh, sehr  
108 bald brauchen werden. Wie weit das im privaten Bereich auch  
109 notwendig ist, das lernt man glaub ich auch am leichtesten.

110

111 I1: Hm.

112

113 B3: Ah, viele Schüler die ja, äh, mit Deutsch Probleme haben mh,  
114 nehmen h haben wahrscheinlich eher nicht dann das Ziel der  
115 Matura, ah, und müssen daher relativ bald sich auch in einer,  
116 ah, pluralistischen Gesellschaft, ah, ja, durchsetzen können und  
117 haben daher auch mit, ah, vielen Behörden zu tun und es ist oft  
118 sehr, sogar sehr sehr mühsam für deutschsprachige Menschen-

119

120 I1: Hm.

121

122 B3: -sich, ah, im Behördenschwungel auch sprachlich  
123 durchzuschlagen.

124

125 I1: Also finden Sie es schon wichtig, also die Schüler auf  
126 möglichst viele Ebenen vorzubereiten-

127

128 B3: Schon, natürlich!

129

130 I1: -und Situationen einfach außerhalb des Schulgebäudes, wo n-  
131 wobei natürlich die Schulebene die bedeutendste ist im ersten-

132

133 B3: Für die meisten-

134

135 I1: Ja.

136

137 B3: -ist das einmal das Allerwichtigste.

138

139 I1: Genau. Hm. Binden Sie Dialektformen ein in Ihrem  
140 Sprachförderkurs?

141

142 B3: Ah, eigentlich bisher nicht, . ah, . es kommt eher so, ah,  
143 vor, dass, also auf Grund des Lehrplanes, ah, verschiedene  
144 Fähigkeiten im Zusammenhang, äh, mit Textsorten, äh, notwendig  
145 sind zu beachten, wie zum Beispiel, was ich wenn Balladen oder  
146 auch Texte, ah, Ganztexte, was aber schon selten ist, ah, mit,  
147 ah, Themen die also, mit, ah, Literaten die früher geschrieben  
148 haben, die heute nicht mehr verständlich sind, dann schon, aber  
149 absichtlich eigentlich nicht. Eine Mundart in dem Sinn ist für  
150 die Schüler eigentlich nicht notwendig-

151

152 I1: Hm.

153

154 B3: -zu erlernen. Ah, und ah, ja. Ein schlampiges Deutsch hören  
155 sie ohnehin von Freunden. (lacht)

156

157 I1: Hm. Ist wahrscheinlich richtig. Bemerkten Sie in Ihrem  
158 Tätigkeitsfeld auch den Einfluss des Bundesdeutschen im Ausdruck  
159 Ihrer Lernenden? Wenn ja, gehen Sie darauf ein? Und woher  
160 glauben Sie könnte dieser Einfluss stammen?

161

162 B3: Also es, eigentlich sehr selten an der Schule hier mir  
163 begegnet, ah, das kommt wenn dann nur dann vor wenn Schüler, ah,  
164 aus anderen Bundesländern nach Österreich, also nach Wien kämen.  
165 Aber, ah, also diese gesamte eher bundesdeutsche, äh, Sprache  
166 ist ist in Wien selten ein Problem.

167

168 I1: Hm.

169

170 B3: Und bei unseren Schülern überhaupt eigentlich nicht. Das wär  
171 dann wenn zum Beispiel, ahm ah, Flüchtlingskinder, ah, zuerst in  
172 anderen Gegenden Österreichs, ah, gelebt hätten und dann nach  
173 Wien kommen, dann, äh, ist es möglicherweise für sie ein  
174 Problem-

175

176 I1: Hm.

177

178 B3: weil sie eine andere Art von Deutsch, ah, vielleicht gehört  
179 haben in Deutschland oder eben in westlichen Bundesländern.

180

181 I1: Hm. Aber wenn man es zum Beispiel jetzt einmal umdreht, ahm,  
182 allein im Lebensmittelbereich gibt es ja auch extreme  
183 Unterschiede-

184

185 B3: Ja.

186

187 I1: Verwenden die Schüler zum Beispiel eher Tomate oder  
188 Paradeiser beziehungsweise ist ihnen der Begriff Paradeiser,  
189 Erdäpfel... Ist ihnen das noch ein Begriff oder eher nicht mehr?  
190 Ist das schon zu wie eingebürgert oder eingedeutscht-

191

192 B3: Das ist eher soweit eingedeutscht, dass sie eher fast immer  
193 diese deutsche Variante hören.

194

195 I1: Hm.

196

197 B3: Also ich glaub Paradeiser und Erdäpfel ist ihnen eher .-  
198 wahrscheinlich würden sie schon – weiß nicht wie weit sie  
199 verstehen würden, das kann schlecht s-

200

201 I1: -schwer einschätzen-

202

203 B3: Ja.

204

205 I1: Hm.Hm. Tha, haben Sie schon einmal bemerkt, dass in Ihrer  
206 Laufbahn Schüler oder Schülerinnen Helvetismen, also Begriffe  
207 aus dem Schweizer Standarddeutschen, verwenden?

208

209 B3: Nein.

210

211 I1: Nein?

212

213 B3: Nein.

214

215 I1: Gänzlich gar nicht?

216

217 B3: Gar nicht.

218

219 I1: Verwenden Sie Schweizer standarddeutsche Begriffe in Ihrem  
220 privaten-

221

222 B3: Eigentlich auch nicht.

223

224 I1: Sprachgebrauch?

225 B3: -glaub ich nicht.

226

227 I1: Möchten Sie noch irgendetwas sagen zu dem Thema? Gibt es  
228 noch etwas was wir vergessen haben?

229

230 B3: Also ich finde, dass, ah, je häufiger ich mit dem Thema zu  
231 tun hatte, oder mit Schülern zu tun hatte, desto mehr hab ich  
232 gesehen, dass, ah, eine Einzelförderung nur zeilf- also eine  
233 Förderung die sehr sehr stark auf die einzelnen Schüler bezogen  
234 ist, wirklich Erfolg hat. Je größer die Gruppe, desto schlechter  
235 der Erfolg. Ah, und ah, ff Schüler aus verschiedensten  
236 Jahrgängen zusammen zu ah fassen, ist überhaupt schwierig, ah,  
237 wenn es wenigstens der selbe Jahrgang ist, wo ähnliche Themen  
238 vorkommen, ist schon immerhin etwas .-

239

240 I1: Leichter.

241

242 B3: -etwas besser. Aber die beste Förderung ist letztlich eine  
243 Einzelförderung. Muss man sagen. . Und eine sehr konsequente,  
244 ah, Begleitung.

245

246 I1: Hm.

247  
248 B3: Einmal im Monat und dann lang wieder nicht ist ist sinnlos.  
249 Und vor allem etwas was mir ein großes Anliegen wäre, was aber  
250 eigentlich völlig, ah, . nebensächlich für viele ist, ah, gerade  
251 Schüler die nicht Deutsch als Muttersprache haben, sollten nicht  
252 neun Wochen im Sommer kein deutsches Wort hören, damit ist, äh,  
253 ein Erfolg, den man, äh, zuerst erzielt hat, im Laufe der Schul-  
254 ah, -monate, ah, unter Umständen nach diesen neun Monaten  
255 [gemeint sind Wochen] wieder zu einem großen Prozentsatz  
256 verloren gegangen. Das ist ganz katastrophal find ich. Neun  
257 Wochen kein deutsches Wort, das-  
258  
259 I1: (hustet)  
260  
261 B3: -ja.  
262  
263 I1: Sehr schwierig, ja.  
264  
265 B3: Ja.  
266  
267 I1: Verständlich. Super, dann vielen-  
268  
269 B3: (???)  
270  
271 I1: -Dank für Ihre Zeit.  
272  
273 B3: Gerne. (lacht)  
274  
275  
276

1 Transkription-Interview 4

2

3 I1: Also vorweg vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben  
4 für dieses Interview.

5

6 B4: Gerne.

7

8 I1: Ich würde gerne mit ein paar persönlichen Fragen zu Ihrer  
9 Ausbildung und Ihrer Tätigkeit als Lehrerin beginnen.

10

11 B4: Mhm.

12

13 I1: Wie lange arbeiten Sie schon als Lehrerin?

14

15 B4: Hm, jetzt zwei Jahre.

16

17 I1: Mhm. Welche Fächer unterrichten Sie und welche Ausbildung  
18 haben Sie dafür absolviert?

19

20 B4: Hm, Spanisch und Italienisch und also ganz normal  
21 Universitätsdiplom.

22

23 I1: Mhm.

24

25 B4: Lehramtsstudium.

26

27 I1: Perfekt. Seit wann, ah, arbeiten Sie in der DaF/DaZ-  
28 Sprachförderung?

29

30 B4: In der Sprachförderung eigentlich seit einem Jahr.

31

32 I1: Ok. Und welche Ausbildung haben Sie für diesen Bereich?  
33  
34 B4: Also da gabs eine Ausbildung, schulintern-  
35  
36 I1: Mhm.  
37  
38 B4: -die hat zwei Wochen gedauert. Ahm, eben zur Trainerin, ahm,  
39 also Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache-  
40  
41 I1: Mhm.  
42  
43 B4: -Trainerin, ja.  
44  
45 I1: Mhm.  
46  
47 B4: Also eine zweiwöchige Ausbildung.  
48  
49 I1: Perfekt, super. Ahm, das Deutsche ist ja eine  
50 plurizentrische Sprache. Können Sie sich vorstellen was das  
51 bedeutet?  
52  
53 B4: Plurizentrische Sprache, . . . also, dass es vielleicht  
54 Einflüsse von mehreren Sprachen hat?  
55  
56 I1: Zum Teil. Also das Plurizentrische ist deswegen eine  
57 plurizentrische Sprache, das Plurizentrische – das Deutsche,  
58 weil es mehrere nationale Zentren gibt-  
59  
60 B4: Mhm.  
61

62 I1: -die die Sprache beeinflussen, und somit gibt es  
63 unterschiedliche Standardvarietäten. Eine plurizentrische  
64 Sprache ist somit eine Sprache, die sich über die Staatsgrenze  
65 hinaus erstreckt, und in unserem Fall jetzt gibt es das  
66 deutschländische Deutsch, das österreichische Deutsch-

67

68 B4: Mhm.

69

70 I1: -das Schweizer Deutsch, und von all diesen Bereichen wurde  
71 es eben beeinflusst und es gibt somit verschiedene  
72 Standardvarietäten. Zum Beispiel wie man sagt in Deutschland  
73 „Aber bitte mit Sahne“, in Österreich ist es das Schlagobers  
74 und, oder der Schlag und in der Schweiz ist es der Rahm.

75

76 B4: Mhm.

77

78 I1: Also es gibt in allen drei Ländern verschiedene  
79 Standardvarietäten, die alle als Hochsprache gelten.

80

81 B4: Mhm, mhm.

82

83 I1. Genau. Finden Sie es wichtig, diese Tatsache, dass das  
84 Deutsche eine plurizentrische Sprache ist, in Ihren  
85 Sprachförderkurs einzubinden? Wenn ja, warum könnte das wichtig  
86 und interessant sein für die Lernenden? Und wenn nein, warum  
87 nicht?

88

89 B4: Also in erster Linie find ich es natürlich total  
90 interessant, dass Lernende auch, ahm, andere also nicht nur das  
91 Österreichische, die Standardsprache in Österreich,  
92 kennenlernen-

93

94 I1: Mhm.

95

96 B4: -oder gelehrt bekommen, sondern auch andere Varietäten,  
97 einfach aus dem Grund, weil es der deutschsprachige Raum ist,  
98 ja? Man weiß nie, also ahm was die Zukunft bringt und ich mein,  
99 in Zeiten wie diesen, wo alles sehr, hm, nah miteinander  
100 verbunden ist, also sprich Globalisierung, ist es schon sehr  
101 wichtig, dass man, ahm, vielleicht in zweiter Linie dann die  
102 Varietäten-

103

104 I1: Mhm.

105

106 B4: -auch kennenlernt, ja. In erster Linie vielleicht einmal  
107 schon konzentriert auf das, wo sich die Person gerade verw-  
108 befindet, aber in zweiter Linie schon, auch aus einfach  
109 interkulturellen Gründen, ja.

110

111 I1: Mhm, perfekt. Arbeiten Sie in Ihrem Kurs mit verschiedenen  
112 Standardvarietäten?

113

114 B4: Nein, . . dazu ja, nein (??) nein, nein nein.

115

116 I1: Ok. Wir alle befinden uns ja immer in verschiedenen Sprach-  
117 und Sprechsituationen. Ist es für Sie wichtig die Lernenden auf  
118 möglichst viele Situationen in der Standardvarietät  
119 vorzubereiten? Das heißt die Schulebene, die Behördenwege oder  
120 auch die private Situation, wo sich ja die Sprechsituation  
121 unterscheidet.

122

123 B4: Also ich leg schon viel Wert, man muss dazu sagen, dass  
124 meine Schüler/Schülerinnen erst die erste Klasse besuchen.  
125  
126 I1: Mhm.  
127  
128 B4: Daher hab ich jetzt nicht so großen Wert auf Behördenwege-  
129  
130 I1: Mhm.  
131  
132 B4: -et cetera gelegt. Aber schon auf das Private.  
133  
134 I1: Mhm.  
135  
136 B4: Also ich hab das versucht auch, ahm, Sachen einzubauen wie  
137 zum Beispiel also Bücher, ahm, auch daheim zum Lesen, oder  
138 Sachen die man einfach im Alltag brauchen kann, ja. Also schon  
139 realitätsnah.  
140  
141 I1: Hm, Sie haben vorher gesagt, dass . erste Ziel oder in  
142 erster Linie ist es wichtig den Lernenden die Standardsprache zu  
143 vermitteln, eben wahrscheinlich mit dem österreichischen  
144 Einfluss. Aber ist es das Ziel nur diese zu lernen, oder ist es  
145 auch ein weiteres Ziel auch über den Tellerrand hinauszublicken  
146 und die anderen Varietäten kennenzulernen?  
147  
148 B4: Ja sicher, also in, das auf jeden Fall. Wie gesagt, also  
149 sobald, würd ich mal sagen, wenn wenn der Wortschatz, ahm,  
150 sitzt, von von von der, ja vom Zielland-  
151  
152 I1: Mhm.  
153

154 B4: -sozusagen, dann in zweiter Linie auf jeden Fall.  
155  
156 I1: Mhm. Wie würden Sie allgemein das Lernziel Ihres Kurses  
157 beschreiben?  
158  
159 B4: Das Lernziel meines Kurses? Ah, phu, also primär geht es  
160 schon darum, dass man , ah ahm, eine Stütze oder ah eine Hilfe  
161 für den Deutschunterricht ist, ja-  
162  
163 I1: Mhm.  
164  
165 B4: -so für den regulären Unterricht, da gibt's auch viel  
166 Austausch zwischen den Deutschlehrerinnen und eben also  
167 Förderkurslehrer/innen-  
168  
169 I1: Mhm.  
170  
171 B4: -eben zwischen mir. Ahm, . ja und da . ist das Ziel primär .  
172 die Defizite kennenzu- also kennenzulernen von Schüler-  
173 Schülerinnen-  
174  
175 I1: Mhm.  
176  
177 B4: -was meistens, ah, darin, also Grammatik, Rechtschreibung,  
178 das Klassische , darin besteht, aber auch Wortschatzerweiterung,  
179 ja. Ganz wichtig, dass man verschiedene Wörter kennenlernt, dass  
180 man auch, ahm, vieles, also die die Ausdrucksmöglichkeit der  
181 Schüler/Schülerinnen eben erweitert, und ich glaub vor allem,  
182 hm, bei Schülern mit Migrationshintergrund ist das ein riesen  
183 Thema und ich glaub schon, dass viele damit Erfolg hatten.  
184

185 I1: Mhm. Super, danke.

186

187 B4: Mhm.

188

189 I1: Binden Sie Dialektformen ein in Ihren Kursen?

190

191 B4: Dialektformen? Nein.

192

193 I1: Mhm.

194

195 B4: Also, hm, dazu ist, glaub ich, erstens Mal zu wenig Zeit,  
196 ja, weils nur eine Stunde in der Woche ist, und zweitens ist es  
197 jetzt noch nicht das was die Kinder betrifft.

198

199 I1: Mhm.

200

201 B4: Ja.

202

203 I1: Bemerkten Sie in Ihrem Tätigkeitsfeld den Einfluss des  
204 Bundesdeutschen im Ausdruck Ihrer Lernenden? Wenn ja, gehen Sie  
205 darauf ein? Und woher, glauben Sie, könnte dieser Einfluss  
206 stammen?

207

208 B4: Ahm, also, nicht hauptsächlich-

209

210 I1: Mhm.

211

212 B4: -aber schon paar Mal ist das vorgekommen, wenn vielleicht  
213 selten, aber doch. Und ich glaub eher, dass das aus Filmen  
214 kommen könnte.

215

216 I1: Mhm.

217

218 B4: Ja. Also sie schauen sehr viel Filme . und gibt's ja  
219 verschiedene Programme dafür. Aber auch Bücher, die  
220 gegebenenfalls eben von einem deutschen Verlag sind, kann . also  
221 kam paar Mal vor.

222

223 I1: Und wenn Sie das jetzt zum Beispiel bemerken, diesen  
224 Einfluss, wie gehen Sie darauf ein, oder nehmen Sie darauf  
225 Bezug?

226

227 B4: Ja doch, da sag ich schon, dass das ein Unterschied ist-

228

229 I1: Mhm.

230

231 B4: -also beispielweise, dass das das deutsche Deutsch ist und  
232 dass, ahm, man das Wort, das österreichische Wort einfach dazu  
233 sagt-

234

235 I1: Mhm.

236

237 B4: -das schon.

238

239 I1: Zum Beispiel wenn man jetzt in Österreich in einen  
240 Supermarkt geht, oder in ein Lebensmittelgeschäft, ist ja kaum  
241 mehr da, die Austriazismen sind ja kaum mehr angeschrieben, es  
242 ist ja , heißt ja die Tomate und nicht mehr die Paradeiser, oder  
243 Kukuruz-Mais. . Ahm, glauben Sie, dass die Schüler die .  
244 ursprüngliche österreichische Bedeutung noch kennen, oder ist  
245 für sie einfach der, die Tomate, der Mais-

246

247 B4: Mhm.  
248  
249 I1: -allgegenwärtig und somit-  
250  
251 B4: Mhm.  
252  
253 I1: -normal?  
254  
255 B4: Ich glaub sch-, ja aber jetzt wo Sie das sagen, glaub ich,  
256 ahm, schon, dass das . dass sie nicht wissen-  
257  
258 I1: Mhm.  
259  
260 B4: -wie man das österrei-, wie das österreichische Wort dazu  
261 ist, ja. Also ich ich glaub nicht dass wiss-, dass die Schüler  
262 oder Ki-, ja meine Schülerinnen wissen dass Kukuruz Mais ist.  
263  
264 I1: Mhm.  
265  
266 B4: Vielleicht vereinzelt ein paar.  
267  
268 I1: Und haben Sie auch bemerkt, dass Schüler oder Schülerinnen  
269 Helvetismen, also aus Begriffe aus dem Schweizer  
270 Standarddeutschen, verwenden?  
271  
272 B4: Nein.  
273  
274 I1: Nein.  
275  
276 B4: Das gar nicht, hmhm.  
277

278 I1: Gut, möchten Sie noch irgendetwas zu diesem Thema sagen?

279

280 B4: Nein, eigentlich alles klar für mich.

281

282 I1: Vielen Dank. Dann danke ich Ihnen für die Zeit.

283

284 B4: Ich danke Ihnen auch.

285

286 I1: Dankeschön.

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

1 Transkription-Interview 5

2

3 I1: Gut. Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben für  
4 dieses Interview heute. Ich würd gern mit ein paar persönlichen  
5 Fragen beginnen, zu Ihrer Ausbildung. Wie lang arbeiten sie  
6 schon als Lehrer oder Lehrerin?

7

8 B5: Ich bin jetzt erst im ersten Dienstjahr, also grad quasi  
9 Unterrichtspraktikantin und hab aber Zusatzstunden bekommen, das  
10 heißt ich hab auch einen Sondervertrag.

11

12 I1: Mhm, ok. Welche Fächer unterrichten Sie und welche  
13 Ausbildung haben Sie dafür absolviert?

14

15 B5: Ahm, ich unterrichte Bewegung und Sport und hab da das  
16 Lehramtsstudium, genauso wie in Psychologie und Philosophie.  
17 Ahm, für den Deutsch-Förderunterricht, den ich quasi unterrichte  
18 (lacht), hab ich keine zusätzliche Ausbildung.

19

20 I1: Ok, das wäre meine nächste Frage gewesen. Seit wann arbeiten  
21 Sie in der DaF/DaZ-Sprachförderung?

22

23 B5: Erst seit einem Semester.

24

25 I1: Mhm. Und für diesen Bereich, haben Sie gesagt, haben Sie  
26 keine spezielle Ausbildung?

27

28 B5: Nein, hab ich keine spezielle Ausbildung.

29

30 I1: Mhm. Ah, Deutsch ist ja eine plurizentrische Sprache, können  
31 Sie sich vorstellen was das bedeutet?

32

33 B5: Dass sie sehr vielfältig ist?

34

35 I1: Mitunter ja, also wie der Begriff ah, sagt, ist es eine  
36 Sprache mit mehreren nationalen Zentren, und eben dort  
37 verschiedenen, kodifizierten, unterschiedlichen  
38 Standardvarietäten. Eine plurizentrische Sprache ist eine  
39 Sprache mit mehreren Standardvarietäten. Das heißt eben, sie  
40 kann sich über die Staatsgrenze hinaus erstrecken, muss sie aber  
41 nicht. Äh, es heißt einfach soviel, dass es mehrere sprachliche  
42 Zentren gibt, in denen sich im vergleichbaren Ausmaß, diverse  
43 Standardvarietäten entwickelt haben. Zum Beispiel eben das  
44 deutsche Standarddeutsch, das österreichisch- österreichische  
45 Standarddeutsch und das Schweizer Standarddeutsch. Das heißt es  
46 gibt eben Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen. Hm. .  
47 Genau, und unterscheiden sich eben in gewissen Dingen, in der  
48 Aussprache, Orthographie, Morphologie, Wortschatz, Syntax und  
49 Pragmatik. Prinzipiell geht es darum, dass es die  
50 Standardvarietäten des Bundesdeutschen, des Österreichischen und  
51 des Schweizer Standarddeutschen gibt, diese Varietäten. Ungefähr  
52 klar was damit gemeint ist?

53

54 B5: Mhm.

55

56 I1: Also zum Beispiel, wenn ich sag, „Aber bitte mit Sahne“  
57 würde man in Deutschland sagen, Rahm in der Schweiz und der  
58 Schlag eben in Österreich.  
59 Finden Sie es wichtig, die Tatsache, dass das Deutsche eine  
60 plurizentrische Sprache ist, in Ihren Sprachförderkurs  
61 einzubinden? Wenn ja, warum könnte das für die Lernenden wichtig  
62 sein? Und wenn nein, warum nicht?

63

64 B5: Ahm, . ich hab das jetzt quasi nicht bewusst thematisiert,  
65 aber wenn wir jetzt irgendwelche Texte gelesen haben oder durch  
66 Zufall auf Begriffe gestoßen sind, die man eben, ahm, in  
67 Deutschland spezifisch verwendet, oder in der Schweiz eigentlich  
68 eher weniger, ich find das meiste ist eigentlich zwischen  
69 Deutschland und Österreich-

70

71 I1: Mhm.

72

73 B5: -was man so, ahm, findet, wenn man, ja, quasi in Texten oder  
74 so wenn man unterrichtet. Und da hab ich das schon thematisiert,  
75 auf jeden Fall, ahm, weil ich find, dass es wichtig ist, ahm, ja  
76 wenn man in Österreich lebt, und ahm, sich quasi . in die  
77 Gesellschaft eingliedert, dass man auch, ahm ss, das  
78 Sprachverständnis hat, dass man eben-

79

80 I1: Mhm.

81

82 B5: -zum Beispiel eben Sahne, also nicht Sahne sagt, sondern  
83 Schlagobers, weil oft verstehen sie dich dann vielleicht gar  
84 nicht, oder ja.

85

86 I1: Mhm. Aber Sie arbeiten nicht bewusst mit Standardvarietäten  
87 in Ihrem Kurs?

88

89 B5: Ahm, nein. Wenn ich darauf stoße, dann, ahm, bespreche ich  
90 es-

91

92 I1: Mhm.

93

94 B5: Aber, . genau.

95

96 I1: Ok.

97

98 B5: Sonst hätt ichs jetzt noch nicht so für notwendig gehalten,  
99 ahm, das speziell zu bearbeiten, weil ich find, dass ahm, ja  
100 vorrangig die, weiß ich nicht, . Grammatikfehler-

101

102 I1: Mhm.

103

104 B5: Oder ja, wie führe ich jetzt eine Kommunikation, Satzbau und  
105 die ganzen Sachen noch wichtiger sind, gerade in der Phase-

106

107 I1: Genau.

108

109 B5: -in der sich meine Schüler befinden und -innen. (lacht) Ja.

110

111 I1: Wir alle befinden uns ja immer wieder in verschiedenen  
112 Sprach- und Sprechsituationen. Ist es für Sie wichtig, die  
113 Lernenden auch möglichst viele Situationen in der  
114 Standardvarietät vorbe- vor- vorzubereiten? Ahm, gemeint jetzt,  
115 private Situationen, Behördengänge oder die Schuleben, diese  
116 verschiedenen Sprechsituationen.

117

118 B5: Ahm, ja, ich find, einer der wichtigsten Unterschiede ist,  
119 wie unterhalte ich mich mit Freunden oder wie unterhalte ich  
120 mich mit, ahm quasi, älteren Menschen und dass es qu- dass man  
121 die Höflichkeitsform einhält.

122

123 I1: Mhm.

124

125 B5: Ja, weil es einfach . ja in Österreich sich so gehört und es  
126 sonst als unhöflich empfunden-

127

128 I1: Mhm.

129

130 B5: -wird. Deswegen, ja.

131

132 I1: Wie würden Sie allgemein das Lernziel Ihres Kurses  
133 beschreiben?

134

135 B5: .. Ahm, . eigentlich mein Hauptlernziel war . dass sie sich  
136 ohne Angst Fehler zu machen, trauen zu sprechen.

137

138 I1: Mhm.

139

140 B5: Weil am Anfang habe ich eher das Gefühl gehabt, ja eher  
141 lieber nix sagen, wenn man sich nicht sicher ist oder aufs  
142 Englische zurückgreifen. Und da wollten sie auch untereinander  
143 mit Englisch also anfangen zu reden und ja, da habe ich es eben  
144 wichtig gefunden sich einfach zu trauen auch Fehler zu machen,  
145 ja.

146

147 I1: Und das Hauptziel Ihres Kurses ist aber das Erlernen der  
148 Standardsprache, vor allem für die Schulebene und eben die  
149 private Ebene.

150

151 B5: Das ist korrekt. (lacht)

152

153 I1: Super. Bin Sie in Ihrem Kurs Dialektformen ein? Wenn ja,  
154 weshalb? Wenn nein, weshalb nicht?

155

156 B5: . Ahm ., ja den wienerischen Dialekt schon auch vor, wenn  
157 einen die Schüler fragen dann, ja ahm, was heißt das eigentlich,  
158 oder . .

159

160 I1: Mhm.

161

162 B5: Ja dann erklär ich es natürlich und . aber ich habe auch das  
163 Gefühl gehabt, dass es ganz schwer für sie ist, ahm ja, Deutsch  
164 auch noch im Dialekt zu verstehen. Und deswegen liegt der Fokus  
165 auf der Standardsprache natürlich.

166

167 I1: Gut, also auch so wie bei den Standardvarietäten, wenn etwas  
168 vorkommt erklären Sie es, aber Sie verwenden es nicht als  
169 pädagogisches Mittel, den Dialekt zum Beispiel?

170

171 B5: Ahm nein, ich glaube das ist in der Stufe wo sie sich  
172 befinden noch ein bisschen zu früh.

173

174 I1: Bemerkten Sie in Ihrem Tätigkeitsfeld den Einfluss des  
175 Bundesdeutschen im Ausdruck Ihrer Lernenden? Gehen Sie darauf  
176 ein? Und woher, glauben Sie, könnte dieser Einfluss stammen?

177

178 B5: Des Bundesdeutschen? Ist das das-

179

180 I1: Also die-

181

182 B5: ältere. .

183

184 I1: Nein, die deutsche Standardvarietät.

185

186 B5: Ah ok.

187

188 I1: Zum Beispiel wenn man sagt, . . eigentlich wär ja die Tomate  
189 der bundesdeutsche Begriff und der österreichische Begriff wäre  
190 der Paradeiser. Also so. Irgendwas, ob Ihnen ein Einfluss  
191 auffällt im Ausdruck der Lernenden. Dass sie eher Ausdrücke  
192 verwenden-

193 B5: Ahm.

194

195 I1: -die der deutschen Standardvarietät zuzuordnen sind.

196

197 B5: Ja ich glaub, da die meisten ahm Filme ahm quasi im  
198 Standarddeutschen sind, ahm . und die Kinder natürlich schon  
199 gern, und Jugendlichen, sich dann irgendetwas im Fernsehen  
200 anschauen, ist es für sie, glaub ich, ganz normal Begriffe auch  
201 aus dem . . ja, Standarddeutschen zu benützen.

202 >Hintergrundgeräusche<

203

204 I1: Und wenn Sie das bemerken, gehen Sie darauf ein?

205 >Hintergrundgeräusche<

206

207 B5: Ahm, . ja bei den größeren Unterschieden schon, aber bei  
208 Tomate und Paradeiser finde ich, ist es ein bisschen i-  
209 Tüpfelreiterei.

210

211 I1: Mhm.

212

213 B5: Ja.

214

215 I1: Hm. Und gibt es bestimmte Wörter, die Ihnen schon  
216 aufgefallen sind, die beliebt verwendet werden von den Schülern?

217 Auf die deutsche Standardvarietät bezogen, irgendein markantes  
218 Beispiel oder . . oder eher nicht?  
219  
220 B5: . . . Ich glaub eher nicht, würd mir jetzt nix einfallen  
221 spontan.  
222  
223 I1: Mhm. Haben Sie auch bemerkt, dass Schüler und Schülerinnen  
224 Helvetismen, also Begriffe aus dem Schweizer Standarddeutschen  
225 verwenden?  
226  
227 B5: Das eigentlich gar nicht. Ahm, weil sie eben weder Verwandte  
228 noch glaub ich auf Urlaub, (?) noch sonst was damit zu tun  
229 gehabt haben, ja. Deswegen-  
230  
231 I1: Ok.  
232  
233 B5: -wär mir das nicht aufgefallen und glaub ich, verwenden sie  
234 auch gar nicht.  
235  
236 I1: Mhm, ok. Möchten Sie noch etwas sagen zu diesem Thema?  
237  
238 B5: . . Nein danke. (lacht)  
239  
240 I1: Ok, dann vielen herzlichen Dank für Ihre Zeit.  
241  
242  
243  
244  
245  
246

1 Transkription-Interview 6

2

3 I1: Vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit genommen haben für  
4 dieses Interview. Ah, ich würd gern mit ein paar persönlichen  
5 Fragen beginnen, zu Ihrer Ausbildung. Wie lange arbeiten Sie  
6 schon als Lehrerin?

7

8 B6: Seit drei Jahren mit Unterrichtspraktikum.

9

10 I1: Ok, also inklusive Unterrichtspraktikum?

11

12 B6: Inklusiv.

13

14 I1: Mhm. Welche Fächer unterrichten Sie und welche Ausbildung  
15 haben Sie dafür absolviert?

16

17 B6: Ich unterrichte Geographie und Wirtschaftskunde, Psychologie  
18 und Philosophie und Deutsch als Fremdsprache. Und für Geographie  
19 und Wirtschaftskunde und Psychologie und Philosophie hab ich ein  
20 Lehramtsstudium an der Uni Wien absolviert.

21

22 I1: Mhm.

23

24 B6: Und für Deutsch als Fremdsprache, hab ich eine, ah, bei  
25 einer privaten Institution eine Fortbildung gemacht.

26

27 I1: Mhm. In welchem Ausmaß war diese Ausbildung? . . . Ungefähr.

28

29 B6: Also,..ah, ich glaub es war sechs Wochen durchgängig, das  
30 habe ich während dem Unterrichtspraktikum gemacht.

31

32 I1: Mhm. Ok.

33

34 B6: Immer am Nachmittag.

35

36 I1: Und seit wann arbeiten Sie in der DaF/DaZ-Sprachförderung?

37

38 B6: . Das zweite Jahr jetzt.

39

40 I1: Deutsch ist eine plurizentrische Sprache. Können Sie sich  
41 vorstellen was das bedeutet?

42

43 B6: Nein. (lacht)

44

45 I1: Also eine plurizentrische Sprache ist eine Sprache mit  
46 mehreren nationalen Zentren und dort kodifizierten,  
47 unterschiedlichen Standardvarietäten. Ahm, wenn wir das Deutsche  
48 betrachten, wäre das das Schweizer Deutsch, das deutsche Deutsch  
49 oder das bundesdeutsche Deutsch und das österreichische Deutsch.  
50 Das heißt wir reden von Austriazismen, Helvetismen und  
51 Teutonismen. Oder eben einem deutschländischen, einem  
52 österreichischen und einem Schweizer Standarddeutschen. Das  
53 heißt, dass sich das Standarddeutsche in diesen drei Bereichen  
54 einfach unterschiedlich entwickelt hat und somit zu  
55 unterschiedlichen Standardvarietäten herausgebildet hat.

56

57 B6: Aha.

58

59 I1: Ungefähr verständlich?

60

61 B6: Mhm.

62

63 I1: Ok? Zum Beispiel sagt man in Deutschland Sahne, in der  
64 Schweiz Rahm und in Österreich Schlag. Und es gibt diese  
65 Varietäten des Standarddeutschen, die unterscheiden sich in der  
66 Aussprache, Orthographie, Morphologie, Wortschatz und Syntax.  
67 Und auch in der Pragmatik.

68

69 B6: Mhm.

70

71 I1: Finden Sie es wichtig, diese Tatsache, dass das Deutsche  
72 eine plurizentrische Sprache ist, in Ihren Sprachförderkurs  
73 einzubinden? Wenn ja, warum könnte das für die Lernenden  
74 interessant sein? Und wenn nein, warum nicht?

75

76 B6: Ah, . ja find ich wichtig, Schweizer Deutsch eigentlich eher  
77 weniger aber äh, Deutschland eben Deutsch, Deutschlanddeutsch  
78 (lacht) . weil ahm, weil wir beruflich einfach viel mit den, mit  
79 Deutschland zu tun haben, das heißt wirtschaftlich gesehen und  
80 ja, es ist wichtig die deutsche Sprache zu verstehen, auch  
81 Fernsehen-

82

83 I1: Mhm.

84

85 B6: -wir fernsehen hauptsächlich . (?) den deutschen Sendern,  
86 und somit find ich es schon wichtig, ja.

87

88 I1: Mhm. Arbeiten Sie mit den verschiedenen Standardvarietäten  
89 in Ihrem Kurs?

90

91 B6: Ja.

92

93 I1: Mhm, inwiefern? Oder haben Sie da ein Beispiel?

94  
95 B6: . . Nn, ph . Na ich bringe es halt einfach immer wieder ein,  
96 wenn . wenn es mir persönlich auffällt, ahm, dass es da ein Wort  
97 gibt das- wobei es meistens eh so ist dass das von den Schülern  
98 kommt und ich dann immer schon sage in Österreich heißt es aber  
99 so-  
100  
101 I1: Mhm.  
102  
103 B6: -weil sie schon von Haus aus sagen Sahne, oft.  
104  
105 I1: Mhm.  
106  
107 B6: Und ich dann sage, nein in Österreich heißt es Schlagobers.  
108  
109 I1: Gut, das heißt Sie merken schon einen, ahm, in Ihrem  
110 Tätigkeitsfeld einen Einfluss des Bundesdeutschen-  
111  
112 B6: Ja-  
113  
114 I1: -im Ausdruck Ihrer Lernenden?  
115  
116 B6: -absolut.  
117  
118 I1: Mhm. Und wie Sie gerade gesagt haben, wenn Sie das bemerken,  
119 gehen Sie darauf ein-  
120  
121 B6: Ja.  
122  
123 I1: -und erklären das eben. Woher glauben Sie könnte dieser  
124 Einfluss stammen?

125

126 B6: Aus dem Fernsehen von den Schülern.

127

128 I1: Mhm.

129

130 B6: Definitiv.

131

132 I1: Ok. Ths . . Welche Wörter verwenden Jugendliche, Ihrer

133 Beobachtung nach, verstärkt aus dem bundes- . -deutschen

134 Sprachraum? Gibt es irgendwelche Wörter die Ihnen besonders

135 aufgefallen sind? Oder Ausdrücke, Phrasen?

136

137 B6: Phuo, . hm . . . . jetzt spontan (lacht) . ahm . es fällt

138 mi ständig auf, aber .

139

140 I1: Mhm, also Sie bemerken es oft, aber konkretes Beispiel ist

141 jetzt schwierig?

142

143 B6: Konkret ist jetzt . .

144

145 I1: Ok. Hm, . wir alle befinden uns ja immer wieder in

146 verschiedenen Sprach- und Sprechsituationen. Ist es für Sie

147 wichtig die Lernenden auf möglichst viele Situationen in der

148 Standardvarietät vorzubereiten? Das heißt zum Beispiel auf

149 private Situationen, . zum Beispiel für Behördengänge oder eben

150 für die Schulebene.

151

152 B6: Ich glaub das beides wichtig ist, also . kommt halt auch

153 darauf an, was für ein Niveau-

154

155 I1: Mhm.

156

157 B6: -man unterrichtet. Gerade wenn es A1 Niveau ist und du hast  
158 jetzt Flüchtlingsklassen zum Beispiel, dann is- sind diese  
159 Standardsachen extrem wichtig, Formulare ausfüllen . und so  
160 Dinge. Aber auch . wie ein Beispiel, ein Schüler hat mich einmal  
161 gefragt, wie man denn zum Beispiel mit Mädels umgeht beim  
162 fortgehen-

163

164 I1: Mhm.

165

166 B6: -und wie man die anspricht und so. Und da ist mir dann schon  
167 wichtig, dass wie wir das in Österreich handhaben und nicht  
168 gleich irgendwie . zu direkt-

169

170 I1: Mhm.

171

172 B6: -und ja, haben wir Situationen durchgespielt (lacht).

173

174 I1: Sehr gut. Das heißt die Schulebene ist von Bedeutung,  
175 genauso aber auch die-

176 B6: Ja.

177

178 I1: -Behördenebene und auch private Situationen?

179

180 B6: Ja.

181

182 I1: Ahm, aber grundsätzlich ist es das Ziel den Lernenden die  
183 Standardsprache zu vermitteln, oder geht's über da- darüber  
184 hinaus?

185

186 B6: . Ja das Ziel wenn du 0- in der Oberstufe Deutsch als  
187 Fremdsprache hast ist es die Standard- . -situation (?)  
188  
189 I1: Mhm.  
190  
191 B6: Zur Matura sie zu hinführen-  
192  
193 I1: Mhm.  
194  
195 B6: Also zum Hinführen. Das ist eigentlich, ja, hier das größere  
196 Ziel.  
197  
198 I1: Wie würden Sie allgemein das Lernziel Ihres Kurses  
199 beschreiben? Also Oberstufe, ah,  
200  
201 B6: Matura.  
202  
203 I1: Auf die Matura hinzuführen.  
204  
205 B6: Ja im Moment habe ich nur Oberstufe.  
206  
207 I1: Mhm.  
208  
209 B6: Aber halt ich, zum Beispiel A1- Unterricht, da ist es nur um  
210 die Verständigung gegangen.  
211  
212 I1: Mhm.  
213  
214 B6: Und eben auch . dass teilweise, ja, sich verständigen  
215 können, beim Ferialjob zum Beispiel.  
216

217 I1: Mhm.  
218  
219 B6: Ja, in den Ferien, ja das war ihnen auch wichtig.  
220  
221 I1: Ok. Binden Sie Dialektformen ein in Ihrem Kurs?  
222  
223 B6: Selten. Ich versuche es nicht zu machen.  
224  
225 I1: Mhm. Weshalb nicht?  
226  
227 B6: Ah, weil sie das noch mehr verwirrt.  
228  
229 I1: Mhm.  
230  
231 B6: Die Schüler. Also die tun sich eh schon so schwer damit und  
232 deswegen eher weniger Dialekt.  
233  
234 I1: Ok.  
235  
236 B6: Das kann man dann in zu späteren Zeiten einmal aufgreifen  
237 aber am Anfang-  
238  
239 I1: Mhm.  
240  
241 B6: -würd ich das sowieso unterlassen.  
242  
243 I1: Glauben Sie, ist es den Schülern und Schülerinnen bewusst,  
244 wenn sie . . Tomate verwenden, als Beispiel, dass es eigentlich  
245 ein bundesdeutscher Begriff ist und kein . kein Begriff aus der  
246 österreichischen Standardvarietät?  
247

248 B6: Glaub ich nicht.

249

250 I1: Weil das ist ja zum Beispiel auch wenn man, ah, besonders  
251 beim Einkaufen fällt es einem immer wieder auf, dass vieles ja  
252 auch schon in der bundesdeutschen Variante beschriftet ist-

253

254 B6: Mhm.

255

256 I1: -eben die Tomate, der Mais, solche Dinge, wird ja selten mit  
257 Kukuruz und Paradeiser beschriftet. Haben Sie aber schon  
258 bemerkt, dass Schüler und Schülerinnen Helvetismen, also  
259 Begriffe aus dem Schweizer Standarddeutschen verwenden?

260

261 B6: Eigentlich nicht.

262

263 I1: Gut, möchten Sie noch etwas sagen zu diesem Thema?

264

265 B6: . . Ph, . ich glaub, dass Deutsch als Fremdsprache , ahm,  
266 sehr wichtig ist, dass das an Schulen weiter so fortgeführt  
267 wird-

268

269 I1: Mhm.

270

271 B6: -wenn nicht mehr, und . glaub, dass es eine gute  
272 Unterstützung ist, zum Beispiel hab ich ja auch Erörterungen mit  
273 den Schülern geübt-

274

275 I1: Mhm.

276

277 B6: -und eine hat jetzt wirklich einen 4er geschafft-

278

279 I1: Wow.

280

281 B6: -und deswegen (?) kann man das halt viel genauer durchgehen,  
282 vor allem in Kleingruppen ist es wichtig. In großen Gruppen  
283 wieder ist es für mich sinnlos, aber Kleingruppen, wirklich  
284 speziell auf die Schüler einzugehen, glaub ich, dass sehr  
285 hilfreich ist und wichtig ist und dass man das weiterführen  
286 sollte.

287

288 I1: Mhm, super. Dann bedanke ich mich für Ihre Zeit.

289

290 B6: Bitte gerne.

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

1 Transkription-Interview 7

2

3 I1: Vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit genommen haben für  
4 dieses Interview, ich würde gerne mit ein paar Fragen zu Ihrer  
5 Person und zu Ihrem Arbeitsverhältnis beginnen.

6

7 B7: Mhm.

8

9 I1: Wie lange arbeiten Sie schon als Lehrerin?

10

11 B7: Seit September letzten Jahres, also 2018.

12

13 I1: Mhm. Welche Fächer unterrichten Sie und welche Ausbildung  
14 haben Sie dafür absolviert?

15

16 B7: Ich unterrichte Deutsch und Geschichte und hab Lehramt an  
17 der Uni Wien studiert.

18

19 I1: Mhm. Seit wann arbeiten Sie in der DaF/DaZ-Sprachförderung?

20

21 B7: Ahm, eigentlich, also . schon seit 2016 ehrenamtlich und  
22 seit, ah, Ende 2017 dann in der VHS und ja, seit 2018  
23 Sprachförderkurse an der Schule.

24

25 I1: Ok, super. Welche Ausbildung haben Sie für diesen Bereich?

26

27 B7: Ah, nur die Liela-Kursleiterinnen-Ausbildung.

28

29 I1: Mhm.

30

31 B7: Ja.

32 I1: Ah, das Deutsche ist ja eine plurizentrische Sprache, können  
33 Sie sich vorstellen was das bedeutet?

34

35 B7: Ja, das bedeutet, dass es mehrere quasi Sprachzentren gibt,  
36 ah, es wird vorwiegend unterschieden zwischen den Ländern  
37 sozusagen, also Schweiz, Österreich, Deutschland, und-

38

39 I1: Genau.

40

41 B7: -daher auch unterschiedliche ah ah Varianten von bestimmten  
42 Wörter oder auch auf verschiedenen Ebenen.

43

44 I1: Mhm. Genau, perfekt. Also die mehr-, mehrere nationale  
45 Zentren, und somit unterschiedliche Standardvarietäten.

46 Finden Sie es wichtig, die Tatsache, dass das Deutsche eine  
47 plurizentrische Sprache ist, in Ihrem Sprachförderkurs  
48 einzubinden?

49

50 B7: Ich find es wichtig, ich find jedoch man muss ein bisschen  
51 aufpassen zu welchen, in welchem Stadion sozusagen-

52

53 I1: Mhm.

54

55 B7: -man das macht. Ah weil, es glaub ich die, gerade die, äh,  
56 Anfänger also wirklich die . absolut beginnen Deutsch zu lernen  
57 . eher überfordert-

58

59 I1: Mhm.

60

61 B7: -als es ihnen hilft. Glaub ich.

62

63 I1: Ok. Und warum könnte es für die Lernenden wichtig und  
64 interessant sein, wenn man jetzt davon ausgeht, von  
65 fortgeschrittenen Lernenden zu sprechen?

66

67 B7: Naja ich glaub grundsätzlich, ich mein, es ist ja – man ist  
68 mehr oder weniger immer vernetzter und fährt auch, kommt wo  
69 anders hin sag ich jetzt einmal, oder auch in in in, in der  
70 Literatur, es begegnen eim- begegnen einem einfach diese  
71 unterschiedlichen Varianten und ich glaub das ist schon wichtig,  
72 dass man da auch darauf hinweist-

73

74 I1: Mhm.

75

76 B7: -wo das herkommt und auch diese Gleichwertigkeit-

77

78 I1: Mhm.

79

80 B7: -zwischen diesen Standardvarietäten auch zu betonen-

81

82 I1: Mhm.

83

84 B7: -weil das ja in der Gesellschaft nicht immer so (lacht) so  
85 gehandhabt oder auch so gesehen wird.

86

87 I1: Mhm.

88

89 B7: Wenn man jetzt Deutschland-

90

91 I1: Also würden Sie, ok.

92

93 B7: -Österreich irgendwie vergleicht-

94

95 I1: Mhm.

96

97 B7: -ist es oft so, dass dass die deutsche Standardvarietät ist  
98 die schönere und Österreicher können nicht so gut Deutsch weil  
99 sie da sozusagen nicht drankommen.

100

101 I1: Mhm. Ok, danke. Arbeiten Sie mit verschiedenen  
102 Standardvarietäten in Ihrem Kurs?

103

104 B7: Nicht bewusst. Also es ist, es kommt oft, gerade was den  
105 Wortschatz anbelangt, bei den bei den, ja e- wir haben eher, ich  
106 hab eher den Anfänger/innen-Kurs und da kommen natürlich schon  
107 gewisse Wörter wie beispielsweise der Unterschied zwischen  
108 Sessel und Stuhl, das kommt dann auf und das wird dann natürlich  
109 schon thematisiert . aber ja, nicht nicht aktiv sozusagen,  
110 sondern eher dann im Unterrichtsgeschehen, wens wens aufkommt.

111

112 I1: Mhm, ok. Wir alle befinden uns ja immer wieder in  
113 verschiedenen Sprach- und Sprechsituationen. Ist es für Sie  
114 wichtig die Lernenden auf möglichst viele Situationen in der  
115 Standardvarietät vorzubereiten? Das heißt, die private  
116 Situation, die Behördenebene und eben auch die Schuleben.

117

118 B7: Ja, ich finds wichtig, aber wie gesagt, auch hier wieder ist  
119 es zuerst einmal glaub ich wichtig, einen, eine gewisse, eine  
120 gewisse Basis zu haben, wo die man, möglichst überall einsetzen  
121 kann und dann erst zu trennen, ok wie spreche ich im privaten  
122 Bereich-

123

124 I1: Mhm.

125

126 B7: -ich glaub, dass ist einfach von, von vorne weg das so zu  
127 trennen, würd ich, glaub ich, als überfordern, Überforderung  
128 sehen.

129

130 I1: Mhm. Das heißt es ist Grundziel, überhaupt in ihr- also bei  
131 der Stufe Ihrer Lernenden ist schon das Ziel die  
132 Standardsprache?

133

134 B7: Ja.

135

136 I1: Vorweg. Was würden Sie allgemein als das Lernziel Ihres  
137 Kurses beschreiben?

138

139 B7: Also das Lernziel meines Kurses ist jetzt speziell, da waren  
140 wie gesagt, ah, sehr i- eher die groben Anfänger/innen, es war  
141 auf jeden Fall einmal sich in dieser Sprache zurechtzufinden  
142 >Wind<, sie auch verwenden zu können >Wind<, sowohl schriftlich  
143 als auch mündlich, einfach mit dem Ziel in im Alltag, ah, damit  
144 weiterzukommen und wirklich auch mit dem was sie können, ah,  
145 nicht auf eine andere Sprach wie Englisch zurückgreifen zu  
146 müssen in Alltagssituationen.

147

148 I1: Mhm. Binden Sie Dialektformen ein? Wenn ja, weshalb? Und  
149 wenn nein, weshalb nicht?

150

151 B7: Nein, binde ich nicht ein, zumindest nicht bewusst. (lacht)  
152 Also ich, ich glaube, dass ich manches Mal ganz sicher unbewusst  
153 auch in den-

154

155 I1: Mhm.

156

157 B7: -meinen Dialekt falle, ah, aber ich versuchs so gut wie  
158 möglich zu vermeiden, einfach um die, um eine gewisse, ein  
159 gewisses Verständnis auch zu gewährleisten.

160

161 I1: Aber Sie setzen es nicht bewusst ein um gewisse Dinge zu  
162 erklären oder um ihnen etwas näher zu bringen?

163

164 B7: Nein, eigentlich nicht.

165

166 I1: Bemerkten Sie in Ihrem Tätigkeitsfeld den Einfluss des  
167 Bundesdeutschen im Ausdruck Ihrer Lernenden? Gehen Sie darauf  
168 ein, wenn Sie es feststellen? Und woher, glauben Sie, könnte  
169 dieser Einfluss stammen?

170

171 B7: Ahm, ich bemerks eher im schriftlichen Bereich als im  
172 mündlichen, weil sie sich grundsätzlich im mündlichen noch sehr  
173 schwer tun sich gut auszudrücken und da ist dann eher so der  
174 Rückgriff auf alles was irgendwie vorhanden ist. Aber im  
175 schriftlichen absolut, das führe ich auf ja, auf die Medien,  
176 denk ich, am meisten zurück.

177

178 I1: Und wenn Sie diesen Einfluss bemerken, gehen Sie darauf ein?  
179 In irgendeiner Art und Weise?

180

181 B7: Eigentlich nicht.

182

183 I1: Ah, welche Wörter verwenden Jugendliche, Ihrer Beobachtung  
184 nach, verstärkt aus dem bundesdeutschen Sprachraum? Oder gibt es  
185 Begriffe oder Phrasen, die Ihnen öfter schon untergekommen sind?

186

187 B7: . . Hm, . mir fällt jetzt . ein Beispiel ein, was nicht  
188 unbedingt auf DaF/DaZ-Lernerinnen-  
189  
190 I1: Mhm.  
191  
192 B7: -äh, anspricht, aber mir fällt ganz stark auf, dass es so so  
193 Dinge wie „mir ist langweilig“, also dieses mir ist fad, dieses  
194 typisch typisch Östereichische würde man sagen, das gibt’s  
195 eigentlich, ja, wird immer weniger. . Ja das ist jetzt so ein  
196 ganz prägnantes Beispiel, dass mir irgendwie im Kopf ist.  
197  
198 I1: Mhm.  
199  
200 B7: Ja.  
201  
202 I1: Und haben Sie auch schon einmal bemerkt, dass Schüler und  
203 Schülerinnen Helvetismen, also Begriffe aus dem Schweizer  
204 Standarddeutschen, verwenden?  
205  
206 B7: Habe ich noch nie bemerkt, nein.  
207  
208 I1: Gut, ah, von meiner Seite wars das. Möchten Sie noch etwas  
209 zu diesem Thema sagen?  
210  
211 B7: Eigentlich nicht, danke.  
212  
213 I1: Ok, super. Dann vielen Dank für Ihre Zeit.  
214  
215 B7: Sehr gerne.  
216

