

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Österreichisches Deutsch und Plurizentrik

Herausgegeben von
Jutta Ransmayr, Andrea Moser-Pacher
und Iona Elisabeth Fink

Heft 3-2014
38. Jahrgang

Editorial

- JUTTA RANSMAYR,
ANDREA MOSER-PACHER,
ILONA ELISABETH FINK:
Das Eigene orten, die Variationen
und Varietäten schätzen, zur
sprachlichen Identität finden 5

Service

- ILONA ELISABETH FINK:
Österreichisches Deutsch als
nationale Varietät der plurizentri-
schen deutschen Sprache.
Eine bibliographische Auswahl. . . 118

Außer der Reihe

- HAJNALKA NAGY,
WERNER WINTERSTEINER:
Zentralmatura Deutsch 2014.
Welche Lehren wir aus dem Fall
Die Schnecke ziehen können 123

Magazin

- Gedicht im Unterricht 147
ide empfiehlt 152
Neu im Regal 154

Österreichisches Deutsch im Unterricht: zwischen Norm und Variation

RUDOLF DE CILLIA: Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht	9
JAKOB EBNER: Österreichisches Deutsch kompakt. Was Schüler und Lehrer wissen sollten	20
RICHARD SCHRODT: Warum nicht gleich ... Österreichisch oder Deutsch oder beides zugleich	33

Österreichisches Deutsch in der Forschungslandschaft

JUTTA RANSMAYR, ILONA ELISABETH FINK: Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Vorläufige Ergebnisse des FWF-Projekts	40
RUDOLF MUHR: Österreichisches Deutsch und österreichische Identität am Beispiel des <i>Österreichischen Wörterbuchs</i>	53
JUTTA RANSMAYR: Neue Forschungsmöglichkeiten zum österreichischen Deutsch mit dem <i>Austrian Media Corpus</i> (AMC)	63

Österreichisches Deutsch in der Prüfungspraxis: im heimischen Klassenzimmer und im internationalen Kontext

SARA HÄGI: Eine Tüte voller Leckerbissen. Feinheiten der deutschen Sprache aus plurizentrischer Sicht	69
ILONA ELISABETH FINK: »Wimmerl is eigentlich wirklich a Mundortwort, oba »Pickel« is a net schöner.« Ergebnisse einer Studie über das Korrekturverhalten von österreichischen Lehrenden	78
MANUELA GLABONIAT, BRIGITTE MITTEREGGER: »Österreichisches Deutsch« in internationalen DaF-Prüfungen. Die Rolle des ÖSD in der Plurizentrik-Diskussion	88

Österreichisches Deutsch unterrichten: Anregungen, Modelle, Materialien und didaktische Hinweise

ANDREA MOSER-PACHER: Leichtfüßiges Wandern in Sprachwelten zwischen Dialekt, österreichischem Standard und Quersprachigkeit	99
HANNES SCHWEIGER: Österreichisches Deutsch in der Literatur. Überlegungen zu einem sprach- und kultureflexiven Unterricht.	105
GREGOR CHUDOBA: Der Klang der Heimat. Zur Phonologie des österreichischen Deutsch	112
DAGMAR GILLY: Lehr- und Lernmaterialien zum österreichischen Deutsch für den Deutschunterricht	117

*»Österreichisches Deutsch«, »Mehrsprachigkeit« und »Sprachaufmerksamkeit«
in anderen ide-Heften*

- ide 2-1989 Österreich-Bilder
- ide 3-1997 Fremde Muttersprache Deutsch
- ide 3-2002 Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness
- ide 2-2005 Sprachbegegnungen
- ide 2-2008 Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht
- ide 4-2009 Sprechen

Das nächste ide-Heft

- ide 4-2014 Vorwissenschaftliche Arbeit
erscheint im Dezember 2014

Vorschau

- ide 1-2015 Kulturen des Erinnerns – Erinnerungskulturen
- ide 2-2015 Bewegte Bilder

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Das Eigene orten, die Variationen und Varietäten schätzen, zur sprachlichen Identität finden

Sprache ist Teil der Identität. Die deutsche Sprache verfügt über unterschiedliche, aber gleichwertige (nationale) Standardvarietäten. Eine davon ist das österreichische Deutsch.¹

Dies ist zwar auf der theoretischen Ebene hinlänglich bekannt.² Ein Blick

in den Alltag zeigt uns allerdings, dass sich diese Tatsache nicht unbedingt in den Köpfen der SprachbenutzerInnen widerspiegelt. Der Umgang der Österreicherinnen und Österreicher mit der eigenen Standardvarietät schwankt häufig zwischen zwei Extremen: zwischen dem vehementen und bisweilen recht patriotischen Verteidigen des »rot-weiß-roten« Deutsch einerseits und dem Zweifeln am Prestige und an der Richtigkeit des *österreichischen Deutsch* andererseits.

Durch das kontinuierliche In-Frage-Stellen und das Nicht-Einordnen-Können der eigenen Varietät(en) bleibt auch die sprachliche Identität unklar – sie wird »abgeschliffen«. Dies ist kein bewusst wahrgenommener Prozess, sondern ein Vorgang, der großteils aus mangelndem Sprachbewusstsein und aus unscharfen Definitionen resultiert. Begriffe wie Standarddeutsch, Hochdeutsch, Dialekt, Österreichisch werden vielfach nicht klar getrennt. In verschiedenen Studien wurde bereits die Notwendigkeit aufgezeigt, die Bildungslandschaft Österreichs für die österreichische Varietät der deutschen Standardsprache zu sensibilisieren. Daher ist hier vor allem – aber nicht nur – der schulische Bereich ein nahe liegendes Handlungsfeld.

Das bewusste Wahrnehmen von Sprachen und das genaue Hinhören auf Varietäten kann und soll daher im Unterricht thematisiert und geschult werden. Dadurch kann der *selbstbewusste* Gebrauch von Sprachen gefördert und gestärkt werden. Die SprecherInnen gewinnen an (sprachlicher) Identität, was in einer zunehmend brüchigen Welt gerade jungen Menschen Orientierung und Verortung bietet,

1 Im wissenschaftlichen Diskurs sind sowohl die Kleinschreibung als auch vereinzelt die Großschreibung des Begriffes »ö/Österreichisches Deutsch« gebräuchlich. Da sich die *ide* als Plattform für die verschiedensten Positionen der Deutschdidaktik versteht, steht es den AutorInnen frei, welche Schreibweise sie wählen. Als salomonische Lösung kann auch die kursive Schreibvariante gewählt werden, die zugleich das Besondere im Kontext dieser Publikation und die Einordnung des österreichischen Deutsch im Strauß der Varietäten der deutschen Sprache abbildet.

2 Beim Beitritt Österreichs zur EU im Jahre 1994 wurde von österreichischer Seite ein vorsichtiges sprachpolitisches Zeichen gesetzt: Im *Protokoll Nr. 10* wurde eine Liste von 23 spezifisch österreichischen Ausdrücken festgehalten, die parallel zu den deutschen Bezeichnungen zu verwenden sind: *Beiried, Eierschwammerl, Erdäpfel, Faschiertes, Fisolen, Grammeln, Hüferl, Karfiol, Kohlsprossen, Kren, Lungenbraten, Marillen, Melanzani, Nuss, Obers, Paradeiser, Powidl, Ribisel, Rostbraten, Schlögel, Topfen, Vogerlsalat, Weichseln*. Symbolbilder für die oben erwähnten Obst- und Gemüsesorten finden Sie am Cover dieses Heftes!

sodass im bunten Bild der vielen Sprachen und Sprachvarietäten das *österreichische Deutsch* seinen klaren Platz finden kann.

Ziel dieses Heftes soll es sein, zunächst in das Thema »österreichisches Deutsch« einzuführen bzw. eine kompakte Übersicht zum *österreichischen Deutsch* als nationale Standardvarietät der plurizentrischen deutschen Sprache zu geben. Dieses Heft soll jedoch auch als Plattform dienen, um die verschiedensten Forschungsfelder und Ansätze zum Thema sichtbar werden zu lassen, wodurch die LeserInnen einen Einblick in den wissenschaftlichen Diskurs über die Plurizentrik und länderspezifische Varietäten des Deutschen bekommen. Zu guter Letzt bietet dieses Heft den LeserInnen auch eine Reihe an praxisorientierten Anregungen, Materialien und Handreichungen zum Thema *österreichisches Deutsch, Plurizentrik und Identität* im Unterricht, sodass die Thematik der standardsprachlichen Variation des Deutschen nicht auf der theoretischen Ebene verweilt, sondern auch ihren Weg ins Klassenzimmer finden kann.

Rudolf de Cillia geht im Eröffnungsbeitrag von der aktuellen Diskussion der Mehrsprachigkeit an den Schulen aus und thematisiert dabei insbesondere die innersprachliche Variation der deutschen Sprache. Anschließend widmet er sich der Frage, wie Sprachnormen unterschiedlich konzeptualisiert werden (können) und wie mit Variation und Norm im Sprach/en/unterricht umgegangen werden kann. Er plädiert in seinem Beitrag für einen auf Varietätenkompetenz und Normsensibilisierung ausgerichteten (Sprach-)

Unterricht und einen differenzierten Umgang mit Norm und Variation, denn immerhin ist die sprachliche Heimat der meisten Menschen in Österreich in einem »Standard-Dialekt-Kontinuum« gelegen. *Jakob Ebner* gibt in seinem Beitrag einen kompakten Einblick in das *österreichische Deutsch*; der Untertitel zeigt dessen Intention: Was SchülerInnen und LehrerInnen wissen sollten. Merkmale des österreichischen Deutsch in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Aussprache sowie Phrasologie und Pragmatik werden übersichtlich dargestellt. Der Brückenschlag zwischen Norm und Variation gelingt *Richard Schrodt* in seinem Beitrag zur Sprachensituation in Österreich, denn er setzt auf das bewährte Mittel des Humors. Launig-generös und augenzwinkernd werden sprachliche Positionen und Sprachwandel im medialen und personalen Einwanderungsland Österreich kommentiert.

Jutta Ransmayr und *Ilona Elisabeth Fink* präsentieren in diesem Heft erste Ergebnisse des im Herbst 2012 begonnenen zweijährigen Forschungsprojekts des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität Wien »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache«, welches die Rolle des *österreichischen Deutsch* im muttersprachlichen Deutschunterricht an österreichischen Schulen näher untersucht.

Rudolf Muhr zeigt am Beispiel des *Österreichischen Wörterbuchs* sehr anschaulich die Entwicklung von nationaler/n sprachlicher/n Identität/en in Österreich und welche Rolle sprachpolitische Maßnahmen bei der Verortung des *österreichischen Deutsch* gespielt haben. Eine neue Möglichkeit,

das österreichische Standarddeutsch und seine Entwicklung auf einer erstmals fundierten empirischen Grundlage zu erforschen, stellt das *Austrian Media Corpus* (AMC) des Instituts für Corpuslinguistik und Texttechnologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften dar. *Jutta Ransmayr* stellt in ihrem Beitrag das AMC vor, einen digitalen Datenpool, der die österreichische Medienlandschaft über mehrere Jahrzehnte fast lückenlos abdeckt. Der Beitrag gibt anhand konkreter Anwendungsprojekte einen Einblick in corpuslinguistische Forschungsmöglichkeiten zu Sprache und Sprachdynamik in Österreich, die sich der Sprachwissenschaft durch diese neue österreichische »Sprachschatztruhe« eröffnen.

Sara Hägi richtet unser Augenmerk explizit auf das vermeintlich »normale« Deutsch und plädiert dafür, das deutschländische Deutsch keineswegs als »Normaldeutsch«, sondern vielmehr als eine der plurizentrischen Varietäten der deutschen Sprache bewusster wahrzunehmen und als solche zu behandeln. Wie in der Unterrichtspraxis österreichische Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich mit den Varietäten bei der Korrektur von Schüleraufsätzen umgehen, zeigt *Ilona Elisabeth Fink* in ihrem Artikel. Denn auch das Korrekturverhalten österreichischer Lehrkräfte stellt eine der zentralen Forschungsfragen des oben beschriebenen Forschungsprojekts dar: Werden die Aufsätze österreichischer Schulkinder überkorrigiert/-normiert? Werden SchülerInnen im Deutschunterricht an Österreichs Schulen »verbessert«, wenn sie so schreiben, wie ihnen der (österreichische) Schnabel gewachsen

ist? Der plurizentrische Ansatz – nämlich dass das *deutschländische Deutsch*, das *österreichische Deutsch* und das *schweizerische Deutsch* als gleichwertige Varietäten zu gelten haben – spielt im DaF-Unterricht bzw. in internationalen DaF-Prüfungen eine wichtige Rolle. *Manuela Glaboniat* und *Brigitte Mitteregger* stellen in ihrem Beitrag das ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) zunächst allgemein vor und weisen darauf hin, welche Bedeutung dem plurizentrischen Konzept im DaF-Unterricht zukommt und wie es konkret umgesetzt wird.

Andrea Moser-Pacher ermuntert in ihrem Beitrag die Lehrpersonen, alle (sprachlichen) Register zu ziehen, um Kinder und Jugendliche zu einer souveränen und selbstbewussten Sprachkompetenz zu führen. Dabei sollte die österreichische Standardsprache die erste Geige spielen und sich mit Selbstverständlichkeit in die Vielheit der Sprachen und Stimmen im Klassenzimmer einfügen. Dazu bietet der Beitrag auch didaktische Hinweise und Beispiele. Hauptanliegen des Beitrags von *Hannes Schweiger* ist es, anhand einiger konkreter Beispiele Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Literatur zur Auseinandersetzung mit *österreichischem Deutsch* im Sinne einer Verbindung aus sprach- und kulturellexivem Lernen eingesetzt werden kann. Dabei erweist sich das Konzept der Sprachaufmerksamkeit (Language Awareness) als didaktisch sinnvoller Schlüssel. Sprachen gehören gehört! Daher sollen Hinweise zum Ton und zur Stimmigkeit des »Österreichischen« nicht fehlen. Denn neben dem Geschriebenen erreichen uns Sprachen über das Ohr, und das ist besonders

wichtig in den Lehr- und Lernkontexten der Schule. Sprachen zu hören ist eine primäre Erfahrung und erreicht auch Menschen, die nicht in schriftsprachlich geprägten Lebenswelten zuhause sind. Diesen Zugang greift *Gregor Chudoba* in seinem Beitrag auf, in dem er auf die Aussprachestandards des *österreichischen Deutsch* eingeht und diese mit Arbeitsblättern zur sprachlichen Variation bestückt. Von *Gregor Chudoba* stammt auch die Rezension des von *Rudolf Muhr* im Jahr 2007 verfassten *Österreichischen Aussprachewörterbuchs* und der *Österreichischen Aussprachedatenbank*.

Die Lehr- und Lernmaterialien zum *österreichischen Deutsch* für den Deutschunterricht, die vom Unterrichtsministerium (BMBWF) den Schulen zu Verfügung gestellt werden, präsentiert *Dagmar Gilly*. Darin können Lehrkräfte verschiedenste Arbeitsblätter finden, die unmittelbar im Unterricht eingesetzt werden können.

Ebenfalls direkt für den Einsatz im Unterricht geeignet ist die von *Winfried Schneider* gestaltete Ö1 Radiokolleg-Serie: *Hüferl, Kren und Powidl. Österreichisches Deutsch unter Druck*. Die Sendereihe mit didaktisch aufbereitetem Serviceteil ist kostenlos downloadbar. Eine einschlägige Bibliographie zum *österreichischen Deutsch* und dem plurizentrischen Konzept, die sowohl einführende wie auch weiterführende Werke sowie Artikel, Nachschlagewerke und auch Internetadressen enthält, wurde von *Ilona Elisabeth Fink* zusammengestellt.

»Außer der Reihe« legen *Hajnalka Nagy* und *Werner Wintersteiner* dar, welche Lehren aus dem Probelauf zur neuen Reifeprüfung und dem »Fall

Die Schnecke« gezogen werden können.

Das österreichische Deutsch steht auch im Zentrum des »Gedichts im Unterricht«. *Marlon Auernig* präsentiert einen sprachsensiblen Unterrichtsvorschlag zu *H. C. Artmanns Mundart-Gedicht ringlgschbüübsizza*.

JUTTA RANSMAYR,
ANDREA MOSER-PACHER UND
ILONA ELISABETH FINK

JUTTA RANSMAYR arbeitet im Projekt »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« am Institut für Sprachwissenschaft an der Universität Wien sowie im Forschungsbereich »Österreichisches Deutsch« am Institut für Corpuslinguistik und Texttechnologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. E-Mail: jutta.ransmayr@univie.ac.at, jutta.ransmayr@oeaw.ac.at

ANDREA MOSER-PACHER unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTL Weiz sowie Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

ILONA ELISABETH FINK hat an der Universität Wien allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft studiert. Derzeit arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« mit, das am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien durchgeführt wird. E-Mail: ilona.elisabeth.fink@univie.ac.at

Rudolf de Cillia

Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht

So wie Individuen und Gesellschaften/Staaten prinzipiell mehrsprachig sind, sind es auch die Schulen (vgl. de Cillia 2013, 2010), durch fremdsprachliche Mehrsprachigkeit, lebensweltliche Mehrsprachigkeit von autochthonen sprachlichen Minderheiten, Gebärdensprach-Minderheiten und zugewanderten Minderheiten, die andere Sprachen als die Mehrheitssprache Deutsch als Erstsprache/Familien-sprache verwenden. Wird vor allem die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Migrationssprachen häufig in Didaktik und Medien thematisiert, so war das mit der »innersprachlichen Mehrsprachigkeit« in den letzten zwei Jahrzehnten weniger der Fall. In den 1970er-Jahren war sie unter dem Vorzeichen »Dialekt und Sprachbarrieren« intensiv diskutiert worden – heute ist sie in der Sprachdidaktik meines Erachtens zu Unrecht kaum ein Thema (vgl. Ammon/Kellermeier 1997). Mit innersprachlicher Mehrsprachigkeit ist die Tatsache gemeint, dass kompetente SprecherInnen einer Sprache über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen – und gerade im deutschsprachigen Raum spielt diese innersprachliche Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext eine wichtige Rolle. Einerseits durch die Diglossie Dialekt

RUDOLF DE CILLIA ist Professor für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Forschungs- und Publikationstätigkeit zu den Themen: Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung, Sprachenpolitik, sprachliche Minderheiten, Migrationsforschung, Sprache und Politik, kritische Diskursanalyse, linguistische Vorurteilsforschung, österreichisches Deutsch. E-Mail: rudolf.de-cillia@univie.ac.at

– Standardsprache bzw. Triglossie Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache¹, andererseits durch die sprachliche Variation innerhalb der plurizentrischen deutschen Standardsprache mit den drei Varietäten des Schweizer, des österreichischen und des deutschländischen Standarddeutsch. Diese Plurizentrität des Deutschen – darauf weisen empirische Befunde hin – wird etwa in Lehrplänen, Lehrmaterialien und auch im Unterricht kaum bis gar nicht berücksichtigt (vgl. den Artikel von Ransmayr/Fink in diesem Heft und auch Legenstein 2008, Heinrich 2010, Redl 2014). Wie die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule mit mehr oder minder weit vom bildungssprachlichen Standard des Deutschen entfernten erstsprachlichen Varietäten der Kinder umgehen, das beeinflusst mit Sicherheit die Bildungschancen der SchülerInnen. Denn die deutsche Sprache ist nicht nur die Erstsprache der Mehrheit der SchülerInnen – ihre zentrale Funktion im Bildungssystem ist die der Bildungssprache.² Im Folgenden wird zunächst die innersprachliche Variation der deutschen Sprache thematisiert, bevor auf die Frage näher eingegangen wird, wie Sprachnormen konzeptualisiert werden können und wie mit Variation und Norm im Sprach/en/unterricht umgegangen werden kann.

1. Variation und deutsche Sprache

Die deutsche Sprache wird üblicherweise als eine an Varianten und an Varietäten besonders reiche Sprache beschrieben. So etwa von Barbour/Stevenson (1998) in ihrem Buch *Variation im Deutschen*: »Das Deutsche ist wahrscheinlich die viargestaltigste Sprache Europas.« (Barbour/Stevenson 1998, S. 11) Als Grund dafür wird häufig die völlig andere historische Entwicklung des Deutschen im dezentralen deutschsprachigen Raum ins Treffen geführt, im Vergleich etwa zum Englischen mit dem Zentrum London, zum Französischen mit der Île de France, Italien mit der Toskana und Florenz als Zentrum oder Spanien mit Kastilien und Burgos und Portugal mit der Grafschaft Portugal und Oporto (Protze 2001, S. 505). Löffler (2005) stellt fest, die »deutsche Gemeinsprache ist ein Kunstprodukt und nicht die Sprache eines politischen und kulturellen Mittelpunktes eines Hofes oder einer Hauptstadt« (Löffler 2005, S. 25).

Unter sprachlichen Varietäten können mit Dittmar/Schmidt-Regener (2001, S. 521) »[...] funktional voneinander geschiedene, konstitutive Subsysteme des Gesamtsystems einer Sprache« verstanden werden. Sie seien »theoretisch idealisierte

1 Diglossie bezeichnet Zweisprachigkeit innerhalb einer Gesellschaft/Sprachgemeinschaft, bei der es eine klare funktionale Differenzierung zwischen zwei eng verwandten Sprachvarietäten gibt, die unterschiedliches Prestige haben (High bzw. Low Language, vgl. Ferguson 1982/1959). Von Triglossie kann man in Parallelität dazu sprechen, wenn es sich um drei Varietäten handelt.

2 Gemeint ist damit ein formelles sprachliches Register mit spezifischen syntaktischen, lexikalischen und diskursiven Merkmalen, in dem man abstrakte, kognitiv anspruchsvolle Informationen unabhängig vom jeweiligen Kontext speichern und übermitteln kann; dasjenige sprachliche Register, in dem man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein grundlegendes Orientierungswissen verschaffen kann (vgl. Habermas 1977, Gogolin/Lange 2011).

Konstrukte, die inventarisieren, welche Realisierungen von Sprache in Abhängigkeit von der Sprachgebrauchssituation systematisch zu erwarten und als solche auf allen Ebenen des Sprachsystems beschreibbar sind (Phonologie, Grammatik, Lexik).«

Dabei kann man nach extralinguistischen Variablen zahlreiche unterschiedliche Varietäten unterscheiden: nach geographischen, diatopischen (räumlichen) Kriterien Dialekte, nach diastratischen schichtspezifische Soziolekte, nach staatlichen/regionalen Kriterien plurizentrische oder pluriareale Varietäten, nach funktionalen Kriterien Fachsprachen, nach situationellen Register, nach dem Geschlecht genderspezifische Variation oder nach dem Alter zum Beispiel »Jugendsprache«.³

Eine Abgrenzung der Varietäten voneinander ist schwierig. Die Variation auf der horizontalen Ebene kann letztlich als ein Kontinuum mit Kern- und Übergangszonen modelliert werden, deren Kernzonen von einem gewissen Ausmaß an Stabilität und Homogenität gekennzeichnet sind und die man als Standardvarietät, Umgangssprache(n) und Dialekt(e) bezeichnet. Dabei ist die Standardsprache, auch als »Hochsprache«, »Schriftsprache«, »Gemeinsprache« bezeichnet, der eine Extrempunkt eines Kontinuums und wird das Kontinuum von lokalen über regionale Dialekte bis hin zu diesem Standard häufig als »Nonstandard« oder wertender als »Substandard« bezeichnet.

In den letzten Jahren wurden auch alternative, pluriareale Modelle regionaler Variation der deutschen Sprache in Deutschland entwickelt, wie etwa von Nina Berend (2005, siehe auch Spiekermann 2005). Sie beschreibt den »deutschen Sprechstandard« (so etwas wie das von Durrell eingeforderte »colloquial German«, »allemand populaire«; Durrell 2003) und unterscheidet vier sprechsprachliche regionale Gebrauchsstandards: norddeutscher Sprechstandard, mitteldeutscher Sprechstandard, Südwest-Sprechstandard, Südost-Sprechstandard. Als sprechsprachliche linguistische Varianten seien beispielhaft angeführt: <eine> – realisiert als »eine – ne – a/e« oder <nicht> realisiert als »nicht – nich – net« oder die e-Apokope in der 1. Pers. Sg. des Verbs (find ich, sag ich, mach ich etc.), die in ihrem Material zu 98,8 Prozent realisiert wird.

Im schulischen Kontext und im Kontext der Vermittlung der Bildungssprache geht es vor allem um die Vermittlung der Standardvarietäten, auch wenn man sich dessen bewusst sein muss, dass die Grenzen zwischen den Varietäten fließend sind – wie oben festgestellt.

Unter einer Standardvarietät werde nach Dittmar/Schmidt-Regener (2001) »das Subsystem einer Sprache verstanden, dessen Normen den höchsten Verbindlichkeitsgrad für alle Angehörigen einer politisch definierten Kommunikationsgemeinschaft besitzen, da sie in Regelwerken kodifiziert und deshalb präskriptiv sind«. Sie werde geschrieben, besitze überregionale Reichweite und Gültigkeit, werde vorzugsweise in institutionellen Kontexten und offiziellen Kommunikationssituationen benutzt und erscheine in der Alltagssprache niemals in ihrer idealtypisch kodifizierten Norm (Dittmar/Schmidt-Regener 2001, S. 521 f.).

3 Wie komplex eine Modellierung der Varietäten sein kann, zeigt eine Graphik bei Löffler 2005, S. 19.

Und weiter: »Standardsprache oder Standardvarietät ist die Bezeichnung für eine kodifizierte Sprache, die ihre Verbindlichkeit als offizielle Nationalsprache eines Staates erhält und in der Regel prestigebesetzt ist.« (Dittmar/Schmidt-Regener 2001, S. 525) Die wertende Bezeichnung »Hochsprache« werde in diesem Zusammenhang als Synonym verwendet.

Auf der Ebene der Standardsprache wird in Publikationen zur Variation der deutschen Sprache heute davon ausgegangen (z. B. Clyne 1995, Ammon 1995, 2005, Ammon u. a. 2004, Ebner 2008), dass es sich beim Deutschen um eine plurizentrische Sprache handelt. Sowohl die Verknüpfung von Staat und Sprache bei Dittmar/Schmidt-Regener (s. o.) als auch die für das Deutsche als besonderes Charakteristikum angeführte Tatsache, dass es kein historisches Zentrum der Sprachnormierung und Standardisierung gegeben hat, legen es nahe, vom Deutschen als einer plurizentrischen Sprache zu sprechen. Diese Sicht der Dinge ist wohl nicht zufällig in den letzten Jahrzehnten in den Vordergrund gerückt. Durch die historische Entwicklung nach 1945, in der das Gebiet der deutschsprachigen Bevölkerung auf vier (später drei) große Staaten aufgeteilt wurde, hat sich zunehmend die Einsicht durchgesetzt, dass es sich hier um unterschiedliche Varietäten ein und derselben Sprache handelt. So formulierte Peter von Polenz (1988) »[a]uch in der Geschichte der deutschen Sprache ist das Zeitalter der perfektionierten monomanen Standardisierung heute wohl zuende« (von Polenz 1988, S. 216). Unter einer plurizentrischen Sprache versteht man eine Sprache, deren Verbreitungsgebiet sich über mehrere Länder erstreckt und die über mehrere Zentren der sprachlichen Entwicklung verfügt, in welchen dann jeweils eine so genannte nationale Varietät mit eigenen Normen und einem gewissen Eigenleben existiert (dafür sowie für Informationen zum Projekt »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache«, auf das im Folgenden mehrmals Bezug genommen wird, siehe den Artikel von Ransmayr/Fink in diesem Heft). Als andere Beispiele für plurizentrische bzw. plurinationale Sprachen können auch Englisch, Französisch, Spanisch, Chinesisch oder Arabisch etc. genannt werden (vgl. Clyne 1992).

2. Sprachliche Variation in Österreich

Überträgt man das obige Modell von sprachlicher Variation auf die Sprachsituation in Österreich, dann wird meist zwischen österreichischem Standarddeutsch/Hochdeutsch, einer großräumigeren Umgangssprache und regionalem Dialekt bzw. regionalen Dialekten unterschieden, wobei in dem so genannten »Dialekt-Standard-Kontinuum« ein nahtloser Übergang zwischen den Ebenen möglich ist – mit Ausnahme des alemannischen Bereichs in Vorarlberg und einem Teil Tirols (siehe dazu ausführlicher Ender/Kaiser 2009).

Im Projekt »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« (vgl. dazu auch den Beitrag von Ransmayr/Fink im vorliegenden Heft) wurde bei einer großen Fragebogenerhebung (164 LehrerInnen, 1.264 SchülerInnen) unter anderem gefragt, wie die ProbandInnen die Sprache, die die Mehrheit der ÖsterreicherInnen als Muttersprache spricht, nennen würden? Ca. die Hälfte der LehrerIn-

nen und der SchülerInnen gab als Antwort »Deutsch«, ca. 20 Prozent der LehrerInnen und elf Prozent der SchülerInnen gaben »österreichisches Deutsch« an, ca. sechs Prozent der LehrerInnen und zehn Prozent der SchülerInnen »Österreichisch«. In einem weiteren Item wurde gefragt, was »österreichisches Deutsch« nach Ansicht der Befragten sei, und dabei wurden drei Optionen vorgegeben: »das, was man in österreichischen TV- und Radionachrichten spricht«, »das, was man in Österreich im Alltag spricht (Umgangssprache)« und »die verschiedenen Dialekte in Österreich«. Am häufigsten wurde dabei von den LehrerInnen mit ca. 70 Prozent die umgangssprachliche Varietät genannt, ca. 48 Prozent nannten die standardnahe Mediensprache, ca. 44 Prozent die Dialekte. Von den SchülerInnen nannten ca. 72 Prozent die umgangssprachliche Varietät, ca. 20 Prozent die standardnahe Mediensprache und ca. 70 Prozent die Dialekte. Befragt nach dem Gebrauch von Varietäten in privaten Gesprächen gaben zwischen vier und acht Prozent der SchülerInnen an, jeweils mit FreundInnen, Eltern, Geschwistern oder Großeltern Standard zu sprechen, die Umgangssprache gaben 22 bis 33 Prozent (je nach GesprächspartnerInnen) der SchülerInnen an, den Dialekt zwischen 42 und 47 Prozent – der Rest bezieht sich auf Kombinationen zwischen den Varietäten. Die LehrerInnen geben ihrerseits zwischen vier und acht Prozent (je nach GesprächspartnerInnen) an, in privaten Situationen den Standard zu verwenden, zwischen 22 und 42 Prozent die Umgangssprache und zwischen 17 und 35 Prozent den Dialekt. Ganz offensichtlich spielen alle drei Varietäten – unterschiedlich gewichtet bei LehrerInnen und SchülerInnen – eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung der sprachlichen Situation und beim Sprachgebrauch in Österreich, was ja auch der sprachlichen Realität entspricht. Und die »Umgangssprache« wird als Varietät zwischen Standard und Dialekt in Österreich (mit Ausnahme Vorarlbergs) – im Unterschied zur Schweiz – von den SprecherInnen als wichtig wahrgenommen (vgl. Ender/Kaiser 2008).

Eine andere Möglichkeit als mit der Trias »Standard – Umgangssprache – Dialekt« die sprachliche Variation in Österreich zu beschreiben, ist es, sie als komplexe Diglossie zu modellieren. So schlägt Muhr (2013, 1997) für die Analyse der österreichischen Sprachsituation ein derartiges Modell vor. Danach weise der Sprachgebrauch der ÖsterreicherInnen alle Merkmale einer komplexen Diglossie auf, in der im Alltag und in nächsprachlichen Situationen (ähnlich wie in der Schweiz) regionale oder großregionale Varietäten des österreichischen Deutsch verwendet werden. In formellen Situationen würden Varianten des formalen, schriftbasierten Sprechstandards verwendet. Je nach beruflicher oder privater Situation komme es zu einem regelmäßigen Wechsel zwischen diesen Varietäten. Dem zugrunde liege eine komplexe Kompetenz der SprecherInnen, und es sei aufgrund der linguistischen Distanz zwischen den Varietäten von einem bilingualen Sprachverhalten auszugehen. Muhr spricht von nächsprachlichen und distanzsprachlichen Varietäten als kommunikativen und nicht als linguistischen Standards.

Letztlich muss man feststellen, dass eine exakte Beschreibung der tatsächlichen Sprachvariation in Österreich fehlt und wenige empirische Forschungen einer zeitgemäßen deskriptiven germanistischen Linguistik dazu vorliegen. Eine realitätsnahe Modellierung und genaue empirische Beschreibung des Sprachgebrauchs in

Österreich, die die gesamte Variationsbreite des Sprachverhaltens im Dialekt-Standard-Kontinuum erfasst und variationslinguistisch begründet, stellt ein wichtiges Desiderat dar.

3. Sprachnormen

Im schulischen Sprach/en/unterricht geht es um die Vermittlung von Sprachnormen, wobei, wie schon oben angeführt, die Standardsprache eine besonders verbindlich normierte Varietät darstellt.

In der Linguistik unterscheidet man zunächst zwischen einem deskriptiven, beschreibenden Normbegriff und einem präskriptiven, vorschreibenden Normbegriff: Da ist mit Sprachnorm das »sprachlich/grammatisch Korrekte« gemeint, so wie es zum Beispiel durch grammatische Handbücher und Wörterbücher, durch den Kodex, für die deutsche Standardsprache fest- und vorgeschrieben oder zumindest empfohlen ist und durch Bildungseinrichtungen (v. a. Schulen und Hochschulen), Medien und Ähnliches verbreitet und zum Teil überwacht wird. Normverstöße führen zu sozialen Sanktionen, zum Beispiel zu schlechten Noten in der Schule, Geringschätzung des Gesprächspartners bis hin zum Kommunikationsabbruch.

Dem (didaktisch orientierten) präskriptiven Normbegriff steht die (linguistisch orientierte) deskriptive Sprachnorm, Gebrauchsnorm gegenüber. Sie zielt auf den tatsächlich vorkommenden Sprachgebrauch ab und umfasst somit auch Formen eines Standards, die präskriptiv zwar »falsch«, gleichwohl weit verbreitet sind. Weiter gefasst meint die Gebrauchsnorm das allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft verfügbare Regelsystem einer Sprache oder von sprachlichen Varietäten, auch von Nonstandardvarietäten. Normen können sich auf alle sprachlichen Bereiche beziehen, von der Morphologie und Syntax bis hin zur Pragmatik, die weniger explizit und selten in einem Kodex festgelegt sind. So verstanden sind sprachliche Normen unterschiedlich verbindlich, viele sind nicht schriftlich notiert, und sie unterliegen wie alle sozialen Normen sprachlichem und gesellschaftlichem Wandel. Dabei gibt es außer im Bereich der Rechtschreibung (im deutschen Sprachraum) keine Normierungsverfahren oder -instanzen. Dass Nachschlagewerke wie der *Duden* auch für Fragen außerhalb der Rechtschreibung als maßgeblich gelten, ist eine Konvention, die aber höchstens im Bereich von Schule und Arbeitsstellen festgeschrieben werden kann. Dass sich die meisten Menschen in einer Sprachgemeinschaft dennoch an sprachliche Normen halten, verweist auf den klar sozialen, großteils verbindlichen Charakter sprachlicher Normen.

Die Normen der Standardvarietäten sind von sehr hoher Verbindlichkeit. Sie sind kodifiziert – es gibt für sie Nachschlagewerke für den »korrekten« Gebrauch, sie haben amtlichen Status, sie werden in der Schule förmlich gelehrt, sind oft auch gesetzlich verankert (z. B. in der Verfassung, in Lehrplänen) und ihre Einhaltung wird kontrolliert von »Sprachnormautoritäten« (Ammon 2005). Für die Durchsetzung oder Aufrechterhaltung dieser Normen sorgen so genannte normsetzende Instanzen (Ammon 2005) wie ModellsprecherInnen/Modelltexte; BerufssprecherInnen, -schreiberInnen, zum Beispiel NachrichtensprecherInnen, SchriftstellerInnen;

Sprachkodices (Nachschlagwerke, Wörterbücher, Grammatiken); SprachexpertInnen (und sprachwissenschaftliche Fachleute) und eben Sprachnormautoritäten, die von Berufs wegen Texte korrigieren (dürfen) (LehrerInnen, AmtsvorständInnen, LektorInnen, RedakteurInnen etc.).

Ein weiter gefasster Normbegriff ist der der situativen Norm: Mit der Entwicklung von Soziolinguistik und Pragmalinguistik seit den 1960er-Jahren, die sich mit sprachlicher Variation auch außerhalb des Standards befassen bzw. mit der Beziehung zwischen Sprachsystem und SprachverwenderInnen, wurde ein flexibleres Normverständnis modelliert. Sprache wird hier als Sprachhandeln verstanden, kompetente SprecherInnen einer Sprache verfügen über die so genannte kommunikative Kompetenz, sie sind in möglichst vielen unterschiedlichen Situationen sprachlich handlungsfähig. Nach dem Motto: Wer spricht wie/welche »Sprache« mit wem und wann in welcher Situation/unter welchen sozialen Umständen über welchen Inhalt/welches Thema mit welchen Absichten und Konsequenzen? Dieser Konzeption entspricht ein situativer Normbegriff, der die Beherrschung von unterschiedlichen Registern der Standardsprache, aber auch dialektaler oder umgangssprachlicher Varietäten je nach Situation, Thema, GesprächspartnerIn etc. umfasst. In der Familie spricht man anders als bei einem Vortrag, mit dem Mechaniker anders als mit dem Arzt, und der Deutsch-Lehrer/die Deutsch-Lehrerin verwendet eine andere Varietät, wenn er/sie über das klassische Balladenjahr vorträgt als wenn er/sie SchülerInnen maßregelt oder diszipliniert. Ein derartig flexibles Normkonzept entspricht wohl eher dem tatsächlichen Sprachgebrauch als ein starr an der präskriptiven Norm orientiertes.

4. Sprachunterricht

Was bedeuten die obigen Ausführungen für den Sprachunterricht? Zunächst sei daran erinnert, dass der Deutschunterricht an den Schulen nicht nur Deutsch als Muttersprache-Unterricht ist, sondern Unterricht in der Bildungssprache, der der Entwicklung allgemeiner Sprachkompetenzen dient, und außerdem Deutsch als Zweitsprache-, Deutsch als Drittsprache-Unterricht. Im Schuljahr 2012/13 betrug etwa der Prozentsatz von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den österreichischen Volksschulen 25,6 Prozent, in den AHS 16,2 Prozent (BMBF 2014). Dabei wird die Bildungssprache Deutsch natürlich nicht nur im Deutschunterricht vermittelt, sondern in allen Fächern, denn jeder Unterricht, auch der Physik-, Mathematik- oder Musikunterricht, ist Sprachenunterricht (vgl. de Cillia 2013 und das Konzept des Curriculum Mehrsprachigkeit, Reich/Krumm 2013).

Welche Varietät soll nun unterrichtet werden? »Unterrichtssprache ist Hochdeutsch!« ist ein häufig von RepräsentantInnen der Schulaufsicht formulierter Anspruch. Gemeint ist damit, dass die Standardsprache in der Schule die alleinige oder zumindest vorherrschende Varietät sein soll. Die sprachliche Realität ist wesentlich komplexer (s. o.), auch an den Schulen, wie schon eine Erhebung von Eva Maria Rastner aus 1997 zu Österreich zeigte. Sie hat eine Umfrage zur Verwendung der und zum Umgang mit den Varietäten Hochsprache – Umgangssprache –

Dialekt unter Deutsch-LehrerInnen in acht Bundesländern (n = 24, Vorarlberg wurde nicht erfasst) gemacht. Diese zeigt deutlich regionale Unterschiede: Werden im Nordosten Österreichs (Wien, Niederösterreich, nördliches Burgenland) einer »gepflegten« Umgangssprache bzw. dem Standard höchstes Prestige zugesprochen, so ist es nach ihren Daten im Süden und Westen (Steiermark, Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Tirol) so, dass der gepflegten Umgangssprache in offiziellen Gesprächssituationen der Vorzug gegeben wird, in informellen jedoch der Dialekt als selbstbewusster Ausdruck regionaler Zugehörigkeit eingesetzt wird. Die Befragten diagnostizieren auch, dass nur ein geringer Prozentsatz der Kinder die Standardsprache in den Unterricht als Herkunftssprache mitbringt, dass dialekt sprechende Jugendliche häufiger Schwierigkeiten beim Erlernen des Standards haben. Was die Bewertung der Varietäten durch die Gesellschaft betrifft, sei die Aussage eines Lehrers aus Kärnten zitiert: »Dialekt ist wie ein Arbeitsgewand, mieft, ist beschmutzt, abgenützt, hat Farbkleckse; Umgangssprache ist legere, bequeme Alltagskleidung von Leuten, die aus dem Ärgsten herausen [sic!] sind, Standardsprache: korrekte, betont saubere Kleidung« (Lehrer aus Kärnten; Rastner 1997, S. 82).

Auch erste Ergebnisse des Projekts »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« weisen darauf hin, dass alle drei Varietäten – Standard – Umgangssprache – Dialekt – in den österreichischen Schulen wichtig sind und in unterschiedlichen Situationen Verwendung finden: So geben 37,6 Prozent der SchülerInnen an, mit LehrerInnen *vorwiegend* im Standard zu sprechen, 33,3 Prozent geben die Umgangssprache an und neun Prozent Dialekt – von den LehrerInnen geben 41,5 Prozent an, *vorwiegend* den Standard in Gesprächen mit den SchülerInnen zu verwenden, 20,7 Prozent geben die Umgangssprache an, 1,2 Prozent den Dialekt. Der Rest bezieht sich jeweils auf Kombinationen von Varietäten.

Rastners Schlussfolgerung aus der Erhebung von 1997 kann nur zugestimmt werden, dass in einem »aufklärerischen Sprachunterricht« auch umgangssprachliche und dialektale Varietäten ihren Platz haben sollten und dass es um ein funktional richtiges Einsetzen von Sprachvarietäten entsprechend der Kommunikationssituation geht.

»Die Aufhebung der Dichotomie ›richtiges/falsches‹ bzw. ›gutes/schlechtes‹ Deutsch zugunsten einer ›situationsangemessenen/situationsunangemessenen‹ Sprachverwendung ist ein wichtiger Beitrag zur Kultivierung eines toleranten Umgangs mit Sprache, den Schule und Gesellschaft von heute dringend brauchen.« (Rastner 1997, S. 93) Welche Norm, welche Varietät in welcher Situation, in welcher Textsorte in Bezug auf welches Thema, welchen Inhalt adäquat ist, das müssen LehrerInnen als zentrale normsetzende Instanzen letztlich immer wieder in ihrer Unterrichts- und Korrekturpraxis entscheiden.

Ziele eines derartigen Sprachenunterrichts sollten die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Formen innersprachlicher Mehrsprachigkeit und für unterschiedliche situative Normen sein, die Realisierung flexibler, situativer Normen und die Entwicklung von Normtoleranz bzw. der Akzeptanz unterschiedlicher Normen.

Das bedeutet auch, ein sprachkritisches Bewusstsein für die Sprachsituation in Österreich zu vermitteln, ein Bewusstsein von der Gleichwertigkeit der nationalen

Varietäten der deutschen Sprache und einen selbstbewussten Umgang mit der österreichischen Varietät. Dass dieser flexible Umgang mit Varietäten, der selbstbewusste Umgang mit dem österreichischen Deutsch in den österreichischen Schulen nicht unbedingt praktiziert wird, darauf weisen Befunde aus der Forschung hin (Ammon 1995, Ransmayr 2006, Legenstein 2008, Heinrich 2010, Redl 2014), und auch die ersten Ergebnisse des Projekts »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« weisen in die Richtung, dass weder Lehrpläne noch Studienpläne noch Lehrbücher sich an einem derart differenzierten Umgang mit sprachlicher Variation und Norm orientieren.

Schon eine Interviewerhebung bei elf ExpertInnen für Deutsch-Didaktik führte zu einer derartigen Einschätzung: »Varietätenfragen finden im Unterricht kaum Niederschlag« (Werner Wintersteiner, Professor für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt); »Die Sprachauffassung in Lehrplänen [ist eine] relativ nebulose, die sich damit zufrieden gibt, dass so etwas wie ›richtiges‹ Deutsch existiert.« Und letztendlich seien nur die individuellen Normvorstellungen des Lehrers ausschlaggebend. Nirgends sei festgelegt, wo das »richtige« Deutsch zu finden sei (Norbert Griesmayr, bis 2006 Lektor an der Universität Wien für Fachdidaktik Deutsch).

Laut den Erhebungen im erwähnten Projekt liegt den Lehrplänen ein monozentrisches Normkonzept zugrunde. Es wird dort häufig auf »Sprach- und Schreibnormen«, »Sprach- und Schreibrichtigkeit«, »bestimmte Sprachnormen« referiert, ohne dass diese definiert werden oder dass ein Bezug zu einem Kodex hergestellt wird. Plurizentrische Variation wird gar nicht thematisiert und der Umgang mit/die Thematisierung von sprachlicher Variation ist unsystematisch. In den exemplarisch analysierten Lehrbüchern (je drei der meistverwendeten Lehrbuchserien aus Volksschule, Sekundarstufe I und II) ist österreichisches Deutsch meist kein Thema, plurizentrische Konzepte werden darin nicht thematisiert, die Texte bilden zwar länderspezifische Standardvariation ab, aber spezifische und unspezifische Austriazismen/Deutschlandismen/Helvetismen bleiben für SchülerInnen unkommentiert. Die Lehrerbegleithefte enthalten keinerlei Materialhinweise oder theoretische Hintergrundinformationen zum österreichischen Deutsch oder zu standard-sprachlicher Variation innerhalb des Deutschen.

Soll ein auf Varietätenkompetenz und Normsensibilisierung ausgerichteter (Sprach)Unterricht umgesetzt werden, dann müssen sowohl zukünftige Lehrpläne und Studienpläne an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten als auch Lehrbücher sich daran orientieren. Und dabei muss Mehrsprachigkeit, auch innersprachliche Mehrsprachigkeit, Thema aller Unterrichtsfächer sein, denn jeder Unterricht ist – wie oben schon festgestellt – auch Sprach/en/unterricht, und sprachliche Bildung spielt eine Schlüsselrolle für ein chancengerechtes und faires Bildungssystem.⁴

4 Mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich/Krumm 2013) liegt für die Schulen und für die PädagogInnenbildung ein Konzept vor, das eine wertvolle Hilfe für die Umsetzung eines derartigen Unterrichts leisten kann.

Literatur

- AMMON, ULRICH (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin-New York: de Gruyter.
- DERS. (2005): Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger/Kallmeyer 2005, S. 28–40.
- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; EBNER, JAKOB; ESTERHAMMER, RUTH; GASSER, MARKUS; HOFER, LORENZ; KELLERMEIER-REHBEIN, BIRTE; LÖFFLER, HEINRICH; MANGOTT, DORIS; MOSER, HANS; SCHLÄPFER, ROBERT; SCHLOSSMACHER, MICHAEL; SCHMIDLIN, REGULA; VALLASTER, GÜNTER (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin-New York: de Gruyter.
- AMMON, ULRICH; KELLERMEIER, BIRTE (1997): Dialekt als Sprachbarriere passé? 25 Jahre danach: Versuch eines Diskussions-Erweckungsküsschens. In: *Deutsche Sprache* 1/1997, S. 21–38.
- BARBOUR, STEPHEN; STEVENSON, PATRICK (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin-New York: de Gruyter.
- BEREND, NINA (2005): Regionale Gebrauchsstandards – Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? In: Eichinger/Kallmeyer 2005, S. 143–170.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg., 2014): SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2006/2007 bis 2012/2013. In: *Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen* 2.
- CLYNE, MICHAEL G. (1992): *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- DERS. (1993): Die österreichische Nationalvarietät des Deutschen im wandelnden internationalen Kontext. In: Muhr, Rudolf (Hg.): *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 1–7.
- DERS. (1995): *The German language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE CILLIA, RUDOLF (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 51–65.
- DERS. (2013): Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5–20.
- DE CILLIA, RUDOLF; FINK, ELISABETH; RANSMAYR, JUTTA (2013): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2013, Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013, S. 34–47.
- DITTMAR, NORBERT; SCHMIDT-REGENER, IRENA (2001): Soziale Varianten und Normen. In: Helbig u. a. 2001, S. 520–534.
- DURRELL, MARTIN (2003): Register, Variation und Fremdsprachenvermittlung. Zum Problem des Deutschunterrichts in Großbritannien. In: Stickel, Gerhard (Hg.): *Deutsch von außen. Jahrbuch des IDS 2002*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 239–258.
- EBNER, JAKOB (2008): *Österreichisches Deutsch*. Eine Einführung von Jakob Ebner. Mannheim u. a.: Duden.
- EICHINGER, LUDWIG M.; KALLMEYER, WERNER (Hg., 2005): *Standardvariation. Wie viel Variation trägt die deutsche Sprache? Jahrbuch des IDS 2004*. Berlin-New York: de Gruyter.
- ENDER, ANDREA; KAISER, IRMTRAUD (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. In: *ZGL* 37/2, S. 266–295.
- FERGUSON, CHARLES A. (1982): Diglossie. In: *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 253–276 (Übersetzung von: Ders. [1959]: Diglossia. In: *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York*, 15, S. 325–340).
- GOGOLIN, INGRID; LANGE, IMKE (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenaу, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 107–127.

- HABERMAS, JÜRGEN (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, S. 36–51.
- HEINRICH, ILONA ELISABETH (2010): *Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- HELBIG, GERHARD; GÖTZE, LUTZ; HENRICI, GERT; KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg., 2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin-New York: de Gruyter.
- LEGENSTEIN, CHRISTIAN (2008): *Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit, Universität Graz.
- LÖFFLER, HEINRICH (2005): Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger/Kallmeyer 2005, S. 7–27.
- MUHR, RUDOLF (1997): Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. In: *ide. informationen zum deutschunterricht*, 21. Jg., H. 3 (»Fremde Muttersprache Deutsch«), S. 32–46.
- DERS. (2013): Zur sprachenpolitischen Situation des Österreichischen Deutsch 2000–2012. In: de Cillia, Rudolf; Vetter, Eva (Hg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 257–305.
- POLENZ, PETER VON (1988): »Binnendeutsch« oder plurizentrische Sprachkultur. Ein Plädoyer für Normalisierung in der Frage der »nationalen« Varietäten. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 16, S. 198–218.
- PROTZE, HELMUT (2001): Das Deutsche in Deutschland und seine regionalen Varianten. In: Helbig u. a. 2001, S. 505–520.
- RANSMAYR, JUTTA (2006): *Der Status des Österreichischen Deutsch an Auslandsuniversitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart, Bd. 8).
- RASTNER, EVA MARIA (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: *ide. informationen zum deutschunterricht*, 21. Jg., H. 3 (»Fremde Muttersprache Deutsch«), S. 80–93.
- REDL, KLAUS (2014): *Plurizentrik im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung bei Wiener UnterrichtspraktikantInnen*. MA-Arbeit, Universität Wien.
- REICH, HANS H.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (2013): *sprachbildung und mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster u. a.: Waxmann.
- SPIECKERMANN, HELMUT (2005): Regionale Standardisierung, nationale Destandardisierung. In: Eichinger/Kallmeyer 2005, S. 100–125.
- WANDRUSZKA, MARIO (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Jakob Ebner

Österreichisches Deutsch kompakt

Was Schüler und Lehrer wissen sollten¹

Aufgrund der »sprachlichen Globalisierung« durch die grenzüberschreitenden Medien können die Merkmale dieses österreichischen Standarddeutsch heute nicht mehr so klar abgegrenzt werden wie vor zwei Jahrzehnten. Wir können vielfach nur feststellen, dass eine Erscheinung zum traditionellen österreichischen Deutsch gehört, aber nicht ausschließen, dass auch andere Formen verwendet werden, sei es, dass sie aus Deutschland importiert wurden, sei es, dass eine gesamtdeutsche Sprachenwicklung vorliegt. Plurizentrik wird nicht als Bedrohung der eigenen Sprache, sondern als Möglichkeit, aus einer Vielfalt auszuwählen, gesehen.

Im Folgenden stellen wir die wichtigsten Themenbereiche vor, in denen Austria-zismen wirksam sind.

1. Sprachgebiet und Staatsgebiet

Das Geltungsgebiet des österreichischen Deutsch und das österreichische Staatsgebiet decken sich nicht. Aus historischen Gründen gelten viele österreichische Merkmale des Deutschen auch in benachbarten Gebieten, die politisch nicht zu

JAKOB EBNER war Deutschlehrer und -didaktiker und betreute in verschiedenen Wörterbüchern das österreichische Deutsch; arbeitet heute als Lexikograph und Dialektologe in Linz.
E-Mail: jakob.ebner@liwest.at

1 Eine ausführlichere Darstellung mit vielen Beispielen finden Sie im Anhang zu Ebner 2009 sowie in Ebner 2008.

Österreich gehören, zum Beispiel in *Bayern*, in ganz Süddeutschland oder in der Schweiz. Auch innerhalb Österreichs können wieder einige *Großlandschaften* grob unterschieden werden: *Ostösterreich* (Wien, Niederösterreich, Burgenland und Oststeiermark), *Mittelösterreich* (Oberösterreich und Salzburg), *Süd- und Südostösterreich* (Steiermark und Kärnten), *Westösterreich* (Tirol, westliches Salzburg, Vorarlberg). Bei einigen Wörtern gibt es signifikante Bedeutungsunterschiede, die nicht selten zu Missverständnissen führen:

Most bezeichnet im Großteil Österreichs (wie süddeutsch und schweizerisch) einen »alkoholischen Obstsaft«, in Ostösterreich (wie regional auch in Deutschland und in der Schweiz) einen »unvergorenen Obstsaft«.

Obers gilt im Allgemeinen als typisch österreichisches Wort, das trifft aber nur eingeschränkt zu, wie die gesamtdeutsche Verteilung von *Sahne/Rahm/Obers* zeigt:

	Oberbegriff	süß	sauer
ostösterr.	Rahm	Obers	Rahm
westösterr. (auch süddt., schweiz., westdt.)	Rahm	süßer Rahm	saurer Rahm
norddt., mitteldt.	Sahne	süße Sahne	saure Sahne

2. Wie entstehen Austriazismen?

Nationale Varianten resultieren aus verschiedenen sprachgeschichtlichen Ursachen.

- *Varianten aufgrund des Dialektraumes*
Dabei sind ursprüngliche Dialektwörter in den regionalen Standard aufgestiegen. Beispiele:
Bairisch: *Sterz, selchen, herinnen, heraußen, fieseln, absperren, Tandler, anpatzen, picken, hussen, aufscheinen, Austrag, auslassen, auswalken, zwicken, zuzeln, Zuaaage, auflassen, Schmankerl, Schaff, Wimmerl, Nudelwalker.*
Alemannisch: *Flädle, Znüene, Fasnatumzug, Eierschwämmle, Ähne, Kilbi, Dreißigste, Alp, Nuggi, Beiz, Maisäß, Schübling, Schnorre, Riebel.*
Wienerische Elemente im Standard: *Schmäh, Hacken, hackeln, Lurch, Haberer, Bim.*
- *Varianten aufgrund der gesamtöberdeutschen (süddeutschen, österreichischen, schweizerischen) Entwicklung.*
Beispiele: *Orange, nützen, Leintuch, Randstein, Zuber, Bub, Kutteln, Föhre, Einser, Hafner, Rechen, Schlegel, Knopf, läuten, schlecken, Masche, Zins, Stecken, Wagner, Sulz.*

Bei diesen grenzüberschreitenden Merkmalen ist aber zu beachten, dass sie sich entlang der Staatsgrenzen auseinanderentwickeln können, zum Beispiel dass ein bairisches Wort in Bayern nur noch im Dialekt, in Österreich aber in der Standardsprache verwendet wird.

- *Entwicklungen der gesamtdeutschen Standardsprache* wurden in Österreich nicht mitvollzogen. Es handelt sich also nicht um bewusste Neuprägungen, vielmehr blieben ältere Varianten, die in Deutschland verschwunden sind, in Österreich in der Standardsprache erhalten. So wurde für den ersten Monatsnamen die eingedeutschte Form *Jenner* oder *Jänner* vom Mittelalter bis in die Zeit der deutschen Klassik bevorzugt. Erst im 19. Jahrhundert setzte sich die latinisierte Form *Januar* (lat. [*mensis*] *Ianuarius*) in Deutschland durch, während man in Österreich meist bei *Jänner* blieb.
- Die *staatliche Verwaltung* schafft nationale Varianten. Eine schriftliche und benotete Arbeit in der Schule wird im gesamtdeutschen Sprachraum ganz unterschiedlich bezeichnet: *Klassenarbeit*, *Schulaufgabe*, *Schularbeit*, *Probe*, *Klausur*. Alle diese Bezeichnungen wären auch in Österreich denkbar. Da die Bezeichnung *Schularbeit* in die Verordnungen und Gesetze für das österreichische Unterrichtswesen eingegangen ist, wurde sie zu einer nationalen Variante im ganzen österreichischen Staatsgebiet. Diese Wörter sind heute aber keine Fachbegriffe mehr, sondern längst Teil der allgemeinen Alltagssprache. Ähnliches gilt für die Termini der Straßenverkehrsgesetze, des Gesundheits- und Versicherungswesens. Umgekehrt können Austriazismen aufgrund organisatorischer Eingriffe verschwinden, wie *Gendarmerie* oder *inskribieren*.
- Die *Sprache der Medien* wird ebenfalls innerhalb der Staatsgrenzen ausgebildet, zum Beispiel *Seitenblickegesellschaft*.
- Unterschiedliche *Fremdworteinflüsse* aufgrund der geografischen und kulturellen Nachbarschaft:
Der wichtigste kulturelle Partner Österreichs mit dem größten Fremdworteinfluss war bis ins 18. Jahrhundert das **Italienische**. Die Übernahmen kommen teils aus oberitalienischen Dialekten, teils aus der italienischen Verwaltungssprache, während die italienische Finanz- und Musiksprache gemeindeutsch wurde.

<i>Akonto</i> (Anzahlung)	<i>Fisolen</i> (grüne Bohnen)	<i>Pallawatsch</i> (umgangssprachlich; Durcheinander)
<i>Aranzini</i> (Orangeat)	<i>Karfiol</i> (Blumenkohl)	<i>Polizze</i> (Police)
<i>Baraber</i> (Arbeiter)	<i>Kassa</i> (Kasse)	<i>Ribisel</i> (Johannisbeere)
<i>Bassena</i> (Waschbecken)	<i>Koriandoli</i> (Konfetti)	<i>Sensal</i> (Makler)
<i>Biskotten</i> (Löffelbiskuit)	<i>Krida</i> (Konkursvergehen)	<i>Spalett</i> (Fensterladen mit Lamellen)
<i>detto</i> (dito)	<i>Maroni</i> (Edelkastanien)	<i>Tschinelle</i> (Becken)
<i>Faktura</i> (Rechnung)	<i>Melanzani</i> (Auberginen)	<i>Zibebe</i> (Weinbeere)
<i>Farfeln</i> (Suppeneinlage)	<i>Nikolo</i> (Nikolaus)	
<i>Fasche</i> (Binde)	<i>Pafese</i> (eine Mehlspeise: Arme Ritter)	
<i>Fierant</i> (Marktfahrer)		

Viele aus dem **Französischen** stammende Wörter sind bereits veraltet oder nur noch in der Umgangssprache erhalten.

<i>Apportl</i> (umgangssprachlich; Wurfgegenstand für den Hund)	<i>Kokosette</i> (Kokosflocken)	<i>retour</i> (zurück)
<i>außertourlich</i> (zusätzlich)	<i>Magazineur</i> (Magazinverwalter)	reversieren (umkehren)
<i>delogieren</i> (zum Ausziehen aus der Wohnung zwingen)	<i>Manipulant</i> (Amtsspr.; Hilfskraft)	<i>Rondeau</i> (rundes Beet)
<i>Falott</i> (umgangssprachlich; Gauner)	<i>Parte(zettel)</i> (Todesanzeige)	<i>Sapine</i> (Spitzhacke)
<i>faschieren</i> (durch den Fleischwolf drehen)	<i>Pouvoir</i> (Vollmacht)	<i>schmafufu</i> (umgangssprachlich; geizig)
	<i>Rayon</i> (Amtsbezirk)	<i>Trafik</i> (Tabakladen)

Da die Amtssprache in Österreich bis ins frühe 19. Jahrhundert hinein **Latein** war, haben sich im österreichischen Deutsch zahlreiche lateinische Wörter oder Silben erhalten:

<i>Auditor</i> (Auditeur)	<i>lukrieren</i> (Gewinn erzielen)	<i>Realitäten</i> (Immobilien)
<i>Aviso</i> (Avis)	<i>Matura</i> (Reifeprüfung)	<i>refundieren</i> (zurückerkstat- ten)
<i>dirimieren</i> (entscheiden)	<i>Pennal</i> (Federschachtel)	<i>Remuneration</i> (Vergütung)
<i>evident</i> (übersichtlich); <i>Evi- denz</i>	<i>perlustrieren</i> (durchsuchen)	<i>Sekundararzt</i> (Assistenzarzt)
<i>Inquisit</i> (veraltet; Häftling)	<i>Primar(arzt), Primarius, Pri- maria</i> (leitender Arzt/leiten- de Ärztin)	<i>spondieren</i> (den Magistertitel verliehen bekommen),
<i>Konsumation</i> (Verzehr)	<i>prolongieren</i> (verlängern)	Sponson
<i>Kontumaz</i> (Quarantäne)	<i>Radialstraße</i> (vom Zentrum aus)	<i>Ziment</i> (veraltet; ein Hohl- maß)
<i>Kooperator</i> (Kaplan)		
<i>Kriminal</i> (veraltet; Gefäng- nis)		

Aus der alten **englischen** Fußballsprache, die in Deutschland schon in den 1920er-Jahren verschwunden ist, sind zum Beispiel erhalten *Goal*, *Goalmann* (Tor[mann]), *Out*, *out* (Aus), *Corner* (Ecke), *Keeper* (Tormann).

Manche **slowenischen** Wörter sind nur in Kärnten oder in der Steiermark erhalten, zum Beispiel *Klapotetz*, *Tschurtsche*, *Glitsch*, *Pranter*; einige sind aber in den

gesamtösterreichischen Standard eingedrungen, zum Beispiel *Keusche*, *Pinze*, *Potitze*, darunter auch das gesamtösterreichische Schibboleth *Jause*.

Von dem ursprünglich großen **tschechischen** und **slowakischen** Einfluss ist in der österreichischen Standardsprache nur noch wenig zu spüren, vor allem noch in der Küchensprache, zum Beispiel *Brimsen*, *Haluschka*, *Kaluppe*, *Kolatsche*, *Kren*, *Skubanki*; umgangssprachlich sind *petschiert sein* (ruiniert sein), *trischaken* (verprügeln).

Aus dem **Ungarischen** stammen *Fogosch* (Zander), *Maschikseite* (umgangssprachlich; Kehr-, Rückseite), *Mulatschag* (ausgelassenes Fest), *Schinakel* (Boot), *Gate(hose)* (umgangssprachlich; Unterhose), *Dobostorte*, *-schnitte*.

3. Wortfelder im österreichischen Deutsch²

Ein großer Teil der Austriazismen besteht aus gemeindeutschen Wörtern, die in Österreich eine andere oder eine zusätzliche Bedeutung haben, zum Beispiel *Exekution*: bedeutet gemeindeutsch »Hinrichtung«, zusätzlich in Österreich »Pfändung«. Bei Wörtern, die in Österreich eine andere Bedeutung haben als in Deutschland, muss man manchmal das gesamte Wortfeld betrachten. Hierzu einige Beispiele:

- *Sack/Tasche/Tüte/Stanitzel/Sackerl*

Auffallend ist in diesem Wortfeld die geringe Begriffsdifferenzierung von *Sack* im österreichischen Deutsch. In Deutschland stehen dafür drei Wörter zur Verfügung:

Deutschland	Österreich
<i>Sack (Kartoffelsack, Mehlsack)</i>	<i>Sack (Kartoffelsack, Mehlsack)</i>
<i>Tasche (Manteltasche, Rocktasche)</i>	<i>Sack (Mantelsack, Hosensack)</i> , veraltend
<i>Tüte (Papiertüte, eine Tüte Kirschen)</i>	<i>Sack (Papiersack, Plastiksack)</i> , häufig in der Verkleinerung <i>Sackerl (ein Sackerl Zuckerln, Jausensackerl, Plastiksackerl)</i>

- *Hacke/Beil/Haue/Häunel/hacken/häuneln*

Hacke bedeutet in Österreich so viel wie *Beil*, in Deutschland aber bezeichnet man damit ein Gerät zur Bodenbearbeitung, wofür in Österreich – da das Wort *Hacke* schon semantisch besetzt ist – *Haue* eingesetzt wird. Dazu gibt es für kleinere derartige Gartenwerkzeuge eine umgangssprachliche Verkleinerung *Häunel* oder in an die Aussprache angelehnter Schreibung *Heindl*. Das Verb *hacken* unterscheidet sich in der Bedeutung »mit dem Beil spalten« nicht in den beiden Sprachgebieten, dagegen wurde *hacken* im Sinne von »den Boden bearbeiten«

² Ausführliche Beispiele in Ebner 1988; zu den Ortsadverbien: Ebner 2013.

in Österreich entsprechend den Substantiven durch *häuneln* oder *heindln* ersetzt. In Österreich ungebräuchlich ist der Gebrauch von *Hacke* in der norddeutschen Bedeutung »Ferse« oder »Schuhabsatz«. In der ostösterreichischen Umgangssprache hat aber *Hacke*, meist in der Form *Hacken* und mit verdumpftem *a* gesprochen, die Bedeutung »Arbeit, Beschäftigung«, zum Beispiel *in die Hacken gehen* (zur Arbeit gehen), dazu die Verbableitung *hackeln* (»arbeiten«), von dem die Wörter *Hackler* (»manuell Arbeitender«) und das wegen der Pensionsreformen auch in den politischen Diskurs eingegangene Wort *Hacklerregelung* abgeleitet sind. (Dieses Wort ist freilich ein schlechtes Beispiel für eine Wortübernahme aus dem Dialekt, weil die Regelung eben nicht die Schwerarbeit betrifft, sondern lange Versicherungszeiten.) Dieser Verwendung von *hacken* widerspricht freilich die Berufsbezeichnung *Fleischhauer*. Tatsächlich heißt es im ostösterreichischen Dialekt *Fleischhacker* und ebenso die abgeleiteten Familiennamen. Der Typ *-hauer* ist ursprünglich nordwestdeutsch, ist in Deutschland ausgestorben, wurde aber im 18. Jahrhundert in die österreichische Amtssprache übernommen. Ein frühes Beispiel des überregionalen Sprachausgleichs.

Auch Begriffe aus der **Politik** unterscheiden sich in den deutschsprachigen Staaten. Teils werden vergleichbare Funktionen anders bezeichnet, teils ergeben sich aufgrund des unterschiedlichen politischen Systems andere Bezeichnungen. Ein *Bundeskanzler* ist in Österreich und Deutschland der Regierungschef auf Bundesebene, in der Schweiz dagegen der Leiter des Sekretariats der Regierung. Einige politische Fachbegriffe im Vergleich:

	Österreich	Deutschland	Schweiz
gesetzgebende Volksvertretung	<i>Nationalrat</i>	<i>Bundestag</i>	<i>Nationalrat</i>
Versammlung der Bundesländer bzw. Kantone	<i>Bundesrat</i>	<i>Bundesrat</i>	<i>Ständerat</i>
Gesamtheit des Parlaments	<i>Bundesversammlung</i>	<i>Bundesversammlung</i>	<i>Bundesversammlung</i>
Volksvertretung eines Bundeslandes bzw. Kantons	<i>Landtag</i>	<i>Landtag</i>	<i>Kantonsrat</i>

4. Wortbildung

4.1 Fugenzeichen, Ableitungen, Endungen

- **Fugenzeichen:** Vorwiegend nach Gaumenlauten (g, k, chs) steht in Österreich ein **Fugen-s**: *Abbruchs-* (z.B. *Abbruchsbescheid*), *Fabriks-* (*Fabriksarbeiter*), *Gelenks-* (*Gelenksentzündung*), *Gepäcks-* (*Gepäcksaufgabe*), *Gesangs-* (*Gesangsbuch*), *Zugs-* (*Zugsverspätung*); allerdings verwendet die ÖBB die s-lose Form). Wie im gesamten süddeutschen Raum heißt es *Rindsbraten*, *Rindsschnitzel* gegenüber dem in Deutschland auch sonst geläufigen *Rinderbraten*. Auch die Zusammensetzungen mit *Spital* als Bestimmungswort werden in Österreich mit -s gebildet (*Spitalsaufenthalt*, *Spitalsarzt*). Ein Fugen-s statt Fugen-e haben die Bestimmungswörter *Aufnahms-*, *Überfalls-*, *Übergabs-*, *Übernahms-*. Diese Formen sind aber veraltend. Im Gegensatz dazu haben andere Wörter wiederum **kein Fugenzeichen**: *Abschreibeposten*, *Absteigquartier*, *Einreichtermin*, *Einstiegstelle*, *Tagblatt*, *Tragtasche* (gegenüber in D *Abschreibe-* usw.). Zusammensetzungen mit *Advent* werden im österreichischen Deutsch immer ohne -s gebildet (*Adventkranz*, in D dagegen *Adventskranz*). Ähnlich Maschinschreiben (in D *Maschineschreiben*), *Offertabgabe* (*Offertenabgabe*), *strapazfähig* (*strapazierfähig*), *Toilett(e)artikel* (*Toilettenartikel*), *Schattseite* (*Schattenseite*), *Sonnseite* (*Sonnenseite*), *Nadelstreif* (*Nadelstreifen*).
- Bei **Verben** neigt das österreichische Deutsch zu Ableitungen auf -ieren, wo in Deutschland die Nachsilbe -en genügt oder eine Ableitung ungewöhnlich ist: *praktizieren* (»ein Praktikum absolvieren«), *psychiatrieren* (»psychiatrisch untersuchen«), *regressieren* (»Regress einlegen«), *editieren* (in D: *edieren*), *typisieren* (»eine Typenbescheinigung besorgen«), *ressortieren* (»einem Ressort zugeordnet sein«).
- Auch viele **lateinische Endungen** sind im österreichischen Deutsch erhalten, so zum Beispiel -or statt -eur, wie in *Akquisitor* (in D: *Akquisiteur*), -o- z.B. *franzisko-josephinisch*; *Austro-*, *Aviso* (in D: *Avis*), *Ferial-* (in D: *Ferien-*), *Gremial-* (in D: *Gremiums-*), *disziplinär*, *disziplinell* (in D: *disziplinarisch*); **italienische Endungen** liegen in *Kassa* und *Molo* vor.
- **Umlaute:** Gegenüber den in Deutschland gebräuchlichen Formen sind im österreichischen Deutsch umgelautet zum Beispiel -*hältig*, -*grädig*, -*zöllig*, -*färbig*, *Kommissär*, *benützen*; nicht umgelautet dagegen ist *Luster*.
- Die **Ableitungen mit Zahlen** werden im österreichischen Deutsch mit der Nachsilbe -er gebildet: der *Einser*, *Zweier*, *Fünfziger*.

4.2 Verkleinerung

Wie im Bayerischen gibt es im österreichischen Deutsch die Verkleinerungssilbe -erl, z.B. *Tascherl* (für Täschen), *Sackerl*, *Wagerl*, *Schaferl*, *Hauserl* (jünger: *Häuserl*). – In der Standardsprache findet sie sich in Wörtern, bei denen es nur die Form mit -erl gibt (die Nachsilbe drückt hier keine Verkleinerung aus). Hierzu gehören zum

Beispiel *Zuckerl* (»Bonbon«), *Pickerl* (»Aufkleber«, »Vignette«), *Stockerl* (»Hocker«). – Außerdem gibt es die Verkleinerung mit *-l*, zum Beispiel *Kastl*, *Fassl*, *Dirndl*, *Standl*, in Vornamen: *Ferdl*, *Bartl*, *Hansl*, *Gustl*, *Resl*. Auch hier gibt es Standardwörter, in denen *-l* keine Verkleinerung ausdrückt, *Gstanzl* (vierzeiliges Scherzlied); das gilt besonders auch in Küchenwörtern, wie *Gröstl*. – In Vorarlberg gibt es die schwäbisch-alemannische Verkleinerungssilbe *-le* (z. B. *Flädle*, *Säckle*), der die Schweizer Form *-li* (*Flädli*, *Säckli*) entspricht.

4.3 Produktive Wortbestandteile

Mit manchen Wörtern können die verschiedensten Zusammensetzungen gebildet werden. Sie nehmen dann in diesen Zusammensetzungen eine ganz eigene Bedeutung an, die nicht mehr ihrer ursprünglichen Bedeutung gleichkommt.

- diener* (Amtssprache): »Dienstleistender, Dienstpflichtiger«: *Grundwehrgdiener*, *Präsenzdiener*, *Wehrdiener*, *Wehrersatzdiener*, *Zivildiene*r
- geher*: »-gänger«: *Fußgeher*, *Kinogeher*, *Kirch(en)geher*, *Spaziergeher*, *Theatergeher*, *Tourengeher*
- kaiser* (salopp): »mit souveräner Macht ausgestatteter Politiker oder Funktionär«: *Bezirkskaiser*, *Betriebskaiser*, *Dorfkaiser*, *Immobilienkaiser*, *Lifekaiser*, *Ortskaiser*
- schmäh*: »Trick; taktischer Kniff; originelle Wortmeldung«: *Marketingschmäh*, *Ökoschmäh*, *Politschmäh*
- tiger* (umgangssprachlich): »begeisterter Liebhaber von bestimmten Speisen, Sportarten u. Ä.«: *Fleischtiger*, *Mehlspeistiger*, *Rindfleischtiger*; *Balltiger*, *Pistentiger*
- werber* (Amtssprache): »Bewerber«: *Asylwerber*, *Aufnahmewerber*, *Bauwerber*, *Beitrittswerber*, *Entgegenungswerber*, *Exekutionswerber*, *Prüfungswerber*, *Staatsbürgerschaftswerber*, *Subventionswerber*
- zuckerl*: »eine besondere Vergünstigung, ein Anreiz«: *Lohnzuckerl*, *Preiszuckerl*, *Sozialzuckerl*, *Steuerzuckerl*, *Wahlzuckerl*
- station*: »gastronomische Einrichtung, Restaurant«: *Autobahnstation*, *[Back]hendlstation*, *Grillstation*, *Jausenstation*, *Raststation*
- Zieh-*: »Pflege-«: *Ziehmutter*, *Ziehsohn*, *Ziehtochter*
- Austro-*: »österreichisch«: *Austro-Slowenen*, *Austro-Krimi*, *Austro-Popper*, *Austro-Notenbanker*, *Austro-Chinese*. In politischen Begriffen: *Austrofascismus*, *austrofascistisch*, *Austromarxismus*, *austromarxistisch*, *Austrokatholizismus*, *Austrolawismus*

5. Phraseologie

Die österreichspezifischen Phraseologismen stammen entweder aus dem Amtsd Deutsch, aus dem saloppen (Stadt)Dialekt oder sie entstehen dadurch, dass in einer gemeindeutschen Redewendung ein Wort ausgewechselt wird.

Zu diesen Fällen einige charakteristische Beispiele:

Redewendungen

- erste Reihe fußfrei*: »in einer günstigen Situation (sich befindend)«
- anno Schnee*: »vor langer Zeit«
- zum Handkuss kommen*: »draufzahlen«
- in Karenz gehen*: »einen Karenzurlaub bzw. Mutterschaftsurlaub antreten«
- sich einen Karl machen*: »sich einen Spaß machen« (österrösterreichisch salopp)

im Krankenstand [sein]: »krankgemeldet sein«
in den Krankenstand gehen: »sich krank melden«
ein Schäufelr nachlegen: »einen Konflikt eskalieren lassen; anheizen« (umgangssprachlich)
[einen] Schmäh führen: »mit witzigen Bemerkungen unterhalten; Sprüche klopfen« (umgangssprachlich)
auf die Seife steigen: »ins Fettnäpfchen treten« (salopp)
in Verwendung stehen: »verwendet werden«
aufser Streit stellen: »nicht in Zweifel ziehen«
keinen Tau von etwas haben: »keine Ahnung haben«
unter der Tuchent: »im Verborgenen, Geheimen« (umgangssprachlich)
die Überfuhr verpassen/versäumen: »die Chancen vorbegehen lassen«
volle Wäsch[e]: »in vollem Ausmaß« (umgangssprachlich, salopp)
[jemandem] im Wort bleiben: »eine Vereinbarung, Zusage einhalten«
am Wort sein: »in einer Diskussion das Wort haben«

Redensarten

Damit kannst du dich [ab]brausen!: »Das kommt nicht in Frage!« (salopp)
Da schau her!: Ausdruck des Erstaunens, in D: »Siehe einmal an!«
Ich bin ja kein Kopfschüssler!: »Ich bin ja nicht blöd!« (salopp)
No na [net]: »Das ist ja offensichtlich!« (umgangssprachlich)
Wir werden keinen Richter brauchen!: »Wir regeln das unter uns!«
[Na] servus!: Ausdruck der Überraschung (umgangssprachlich)
Die Suppe ist zu dünn: »Die Fakten sind für ein weiteres Vorgehen nicht ausreichend.«
Den Wurstel kann keiner erschlagen!: »Wer sich entsprechend dumm oder dreist aufführt, ist unangreifbar.«

Feste Attribuierungen (Verbindungen von einem Substantiv und einem Attribut, die einen Gesamtbegriff bilden)

faschierte Laibchen: »Fleischlaibchen, Buletten, Frikadellen«
elektronische Geldbörse: »Chipkarte für den bargeldlosen Zahlungsverkehr«
eine gemähte Wiese/gmahte Wiesen: »eine leicht zu bewältigende Sache«
eine besoffene Geschichte: »ein nicht ernst zu nehmendes Verhalten [da unter Trunkenheit entstanden]« (salopp)
picksüßes Hölzl: »Piccoloklarinette«
wilde[r] Abgeordnete[r]: »keiner Partei angehörende[r] Abgeordnete[r]«

6. Aussprache

Dass in den Dialekten und in der Umgangssprache die Aussprache ganz unterschiedlich ist, ist selbstverständlich. Im Folgenden geht es aber um Unterschiede in der Standardlautung. Während die Unterschiede im Wortschatz zunehmend schwinden, scheint aus der Außensicht die Aussprache als charakteristisches Merkmal des österreichischen Deutsch wichtiger zu werden.

Der Übersichtlichkeit halber wird versucht, die Unterschiede in Tabellenform dazustellen. Die Gegenüberstellung muss stark vereinfacht sein, da es auch in Deutschland starke Abweichungen von der Standardaussprache gibt.

Systemhafte Aussprachemerkmale

österreichisches Deutsch	deutschländisches Deutsch
Weicher, einschleifender Stimmeinsatz , wodurch der von Deutschen als »weich« empfundene Klang der österreichischen Varietät entsteht.	Harter Stimmeinsatz , in der deutschen Normaussprache.
In bestimmten unbetonten Silben steht ein voller, aber schwach betonter Vokal. In <i>reden</i> z. B. folgt dem stark betonten ein schwachbetontes [ɐ]. Diese Abfolge von betont und unbetont wird von Deutschen oft als Sing-sang empfunden.	In bestimmten unbetonten Silben steht eine gemurmelt gesprochene Schwundstufe des e, der Schwa-Laut . In <i>reden</i> z. B. folgt dem Vollvokal [ɐ] ein Schwalaute [ə].
Bei den Verschlusslauten <i>d/t, g/k, b/p</i> ist der Unterschied zwischen dem stimmlosen harten, scharfen Laut (Fortis) und dem stimmhaften weichen Laut (Lenis) weitgehend zugunsten eines stimmlosen weichen Lautes aufgegeben. Der Unterschied zwischen österreichischer und deutscher Aussprache liegt weitgehend in der stärkeren oder schwächeren Druckstärke.	Bei <i>d/t, g/k, b/p</i> klarer Unterschied zwischen dem stimmlosen harten, scharfen Laut (Fortis) und dem stimmhaften weichen Laut (Lenis).
Beim S-Laut wird nicht zwischen stimmhaft und stimmlos unterschieden. Stimmhaftes <i>s</i> wird nur von geschulten Sprechern verwendet.	Beim S-Laut (vor allem im Norddeutschen) klare Unterscheidung zwischen stimmlos und stimmhaft.
Die betonten Silben in Fremdwörtern auf <i>-it, -ik, -atik, -atisch</i> werden mit kurzem Vokal gesprochen, z. B. <i>Granit, Politik, Thematik, thematisch</i> .	Meist Aussprache mit langem Vokal.
Die Kurzvokale <i>i, u</i> und <i>ü</i> werden in geschlossener Silbe geschlossen (oder wenigstens halbgeschlossen) gesprochen: <i>Wille, müssen, uns</i> .	Aussprache mit offenem Vokal.
In der Lautfolge <i>-er-</i> erscheint das <i>e</i> in Österreich als geschlossenes <i>e</i> , z. B. in <i>Mineral, operieren</i> .	Aussprache als abgeschwächtes <i>a</i> .
Der Umlaut <i>ä</i> wird im österreichischen Deutsch wie <i>e</i> gesprochen, es fehlt also der Laut [ɛ].	Aussprache mit offenem e [ɛ].
Vor Nasalen und Lauten, bei denen die Luft auf den Seiten des Mundes entweicht (z. B. <i>l, r</i>), fallen Vokale in unbetonten Nebensilben weg, das betrifft vor allem die Endsilben <i>-en</i> und <i>-len</i> , z. B. <i>gehen</i> [ge:n], <i>kühlen</i> [ky:l̥n].	Aussprache mit [-ə-], z. B. <i>gehen</i> [ge: ən], <i>kühlen</i> [ky:l̥ən].
Nach Vokalen wird <i>-r-</i> vor allem in Ostösterreich – vokalisiert, z. B. <i>fahren</i> [foen], <i>verlieren</i> [fɛ'li:en], in der Umgangssprache gilt das auch für <i>-l-</i> , z. B. in <i>Schuld</i> [ʃu:ɪd].	Aussprache laut Norm [fa:rən, fɛli:rən, ʃɔlt], allerdings mit deutlichen regionalen Unterschieden, wobei <i>r</i> und <i>l</i> oft wegfallen, allerdings nicht vokalisiert werden.
Die für österreichische Ohren auffällige Rundung fehlt im österreichischen Deutsch völlig.	Im Norddeutschen übliche, wenn auch nicht standardsprachliche Rundung von <i>-ir-</i> zu <i>-ür-</i> , z. B. in <i>wirken, Kirche</i> .

Die Adjektivendung *-ig* wird in Österreich [-ik] gesprochen. Allerdings trifft das auch für weite Teile Deutschlands zu wie auch in Österreich teilweise von ausgebildeten Sprechern oder im Gesang [-iç] zu hören ist.

Aussprache [-iç].

Charakteristische Einzelbeispiele oder Beispielgruppen

österreichisches Deutsch	deutschländisches Deutsch
Wörter auf <i>-on</i> (<i>Pension, Beton, Salon, Karton</i> usw.) werden [-o:n] ausgesprochen.	Aussprache <i>-ong</i> [-oŋ] oder nasaliertes <i>o</i> [-ô:].
Wörter mit dem Anlaut <i>ch-</i> werden mit <i>k-</i> gesprochen: <i>Chemie, Cheops, Cherusker, China, Chitin, Chinin, Chirurg</i> (jeweils mit allen Ableitungen und Zusammensetzungen).	Aussprache mit <i>ch-</i> .
In französischen Fremdwörtern wird das <i>-e</i> am Wortende und im Wortinnern nicht ausgesprochen: <i>Abonnement, Boulevard; Bronze, Brosche, Chance</i> sowie alle Wörter auf <i>-age</i> (<i>Blamage</i> usw.). Diese Aussprache gilt aber in den Medien zunehmend als veraltend.	Aussprache mit <i>-e</i> am Schluss.
Einige Wörter werden mit kurzem Vokal gesprochen: <i>Arzt, Bart, Art, Behörde, Erde, erst, Geburt, Husten, Krebs, Montag, Schwert, Tratsch</i> .	Aussprache mit langem Vokal.
Eine Gruppe von Wörtern hat einen langen Vokal: <i>hin, Bruch, Geruch, Rebhuhn, Vorteil, rächen</i> .	Aussprache mit kurzem Vokal.
Fremdwörter mit <i>st-</i> im Anlaut werden meist noch mit [st-] gesprochen, z. B. <i>Stil, Standard</i> .	Aussprache mit <i>scht-</i> [ʃt...].
Dagegen wird <i>-st-</i> und <i>-sp-</i> in manchen Wörtern auch im Wortinnern mit <i>-sch-</i> [ʃ] gesprochen, z. B. <i>Kasperl</i> .	Aussprache mit <i>-s-</i> .
Das Wort <i>Chef</i> unterscheidet sich sowohl durch die lange als auch geschlossene Aussprache des <i>e</i> : [ʃe:f].	Aussprache [ʃɛf].
Die Endung <i>-ier</i> wird in <i>Portier, Brigadier</i> deutsch ausgesprochen: [pɔr'ti:ɐ].	Französische Aussprache [por'tje:].

Betonung

Französische Fremdwörter (oder als solche empfundene) werden in Österreich auf der letzten Silbe betont, z. B. *Benelux, Essay, Fakir, Fazit, Kaffee, Kanu, Platin, Rokoko, Sakko, Sankskrit, Tabak*, in Deutschland meist auf der ersten Silbe.

Das Wort *Mathematik* wird wie *Grammatik* auf dem *a* der vorletzten Silbe betont.

Erstbetonung gilt für viele Fremdwörter und Namen (Betonung in Deutschland dagegen auf der letzten Silbe): *Anis, Calvin, Diakon, Kimono, Kolik, Konstantin, Labor, Leguan, Marzipan, Oblate, Radar, Romanow, Topas, Uniform, Vatikan*, ebenso die Zusammensetzungen mit *Anti-*, *Makro-* (*Antialkoholiker, Makrokosmos*).

Auch die Vorsilbe *un-* wird betont: *unbegreiflich, unbekümmert* usw. Ein Beispiel zur **Satzbetonung**: Wenn ein Pronomen in Verbindung mit einer Präposition steht, wird in Österreich das Pronomen betont (im Norddeutschen und in der Schweiz die Präposition): *etwas von **sich** geben, etwas für **dich** tun, mit **mir** gehen.*

7. Grammatik

7.1 Verben

Verben, die eine Körperhaltung ausdrücken, bilden das Perfekt mit *sein* (so auch ursprünglich süddeutsch und schweizerisch): *Ich **bin** gestanden* (im Mittel- und Norddeutschen *ich **habe** gestanden*). Zu diesen Verben gehören *sitzen, liegen, stehen, kauern, hocken, schweben, knien, baumeln, lungern* sowie alle zusammengesetzten Verben, z. B. *daliegen, beistehen, vorliegen*. Bei *hängen* und *stecken* gilt das nur bei intransitivem Gebrauch: *Ich **bin** am Seil **gehängt***, aber: *Ich **habe** den Mantel an den Haken **gehängt***; *Ich **bin** im Schlamm **gesteckt***, aber: *Ich **habe** das Kabel in die Steckdose **gesteckt***.

Es gibt vereinzelt Unterschiede in der **Valenz der Verben**: *vergessen* wird in der Bedeutung »vergessen, etwas zu tun« mit *auf* verbunden (*Ich **habe** auf das Telefonat **vergessen***: »vergessen zu telefonieren«, aber: *Ich **habe** den Schirm **vergessen***: »liegen lassen«). *Impfen* wird ohne Präposition angeschlossen (*Ich **gehe** Pocken **impfen**, Zecken **impfen***). In vielen Wendungen wird in Österreich eine reflexive Verwendung bevorzugt, zum Beispiel *sich mit etwas **spielen*** (»spielerisch bewältigen«).

7.2 Substantive

Der **Plural** wird (wie im gesamten süddeutschen Raum) in vielen Fällen mit Umlaut gebildet: *die Krägen, Kästen, Wägen, Pölster, Bögen*. Abweichende Pluralbildung haben zum Beispiel *Risiken* (analog zu *riskieren*) neben Risiken. *Bluejean* kann als Singular verwendet werden, neben Bluejeans. Außerdem gibt es eine Reihe von Substantiven mit unterschiedlichem **Genus**, z. B. das Gulasch (in D der und das), *das Joghurt* (in D der), *die Schneid* (in D der).

7.3 Präpositionen

In vielen Fällen können Präpositionen anders verwendet werden als in Deutschland, oder es werden andere Präpositionen an ein Verb oder Substantiv angeschlossen.

am: »auf dem« (nicht bei Feminina): *am rechten Auge, am Boden, am Laufenden, am Programm*

an: *an der Adresse wohnen, sich an etwas wagen*

aus: »in« (Schulfach): *Schularbeiten aus Latein*

bei: »an, zum«, *bei (an) der Kasse, beim (zum) Fenster hinausschauen, beim (zum) Hals heraushängen*

über: »auf« (amtssprachlich): *über Antrag, über Auftrag, über Ersuchen, über Vorschlag*

- um:** a) (gibt bei Verben den Grund an): *um die Zeitung gehen, jemanden um Milch schicken*
 b) (bei Preisangaben) »für«: *etwas um 10 € kaufen, um diesen Lohn arbeiten*
 c) in Verbindung mit bestimmten Wörtern: *froh um (über) etwas sein, ansuchen um ...*
- zu:** Angabe eines Zeitpunktes, besonders eines Festes: *zu Weihnachten, zu Ostern, zu Pfingsten, zu Silvester, zu Neujahr, zum Jahreswechsel, zu Floriani, zu Josefi* usw.
- zum:** a) umgangssprachlich häufig vor Verben statt eines Infinitivs: *nichts zum Essen haben, zum Rauchen aufhören,*
 b) in Verbindung mit Abgeordnete/r zur Angabe der Volksvertretung: *Abgeordnete/r zum Bundesrat, Landtag*

8. Sprachpragmatik

Unabhängig von Einzelmerkmalen kann man allgemeine Tendenzen des Sprachgebrauchs in Österreich feststellen.

- Die Tendenz zu höflicher, weniger direkt empfundener Annäherung und Ausdrucksweise, die auch als umständlich oder unsicher empfunden werden kann. Dies äußert sich zum Beispiel in einem indirekten Redeeinstieg: *Ich glaube, ...; Ich bin der Meinung; Es ist so, dass ...*; auch dadurch, dass Bitten im Konjunktiv formuliert werden: *Ich hätte gern ...* In Deutschland (aber auch bei einer jüngeren Generation in Österreich) neigt man zu knapper Ausdrucksweise, zum Beispiel *Es kann schon vorkommen, dass ...* gegenüber *schon mal*.
- Das Wort spielt eine geringere Rolle als im (vor allem protestantischen) Deutschland, als Folge wird oft die Unfähigkeit zu sachlich-analytischer Diskussion bedauert (zwischen Bürokratendeutsch und Verbaliniurie fehlt die sachbezogen analysierende Ebene), was in einer Demokratie bedenklich ist.
- Die Häufung von Titeln in der Anrede ist nicht zuletzt auch ein Zeichen für die Bewertung von Menschen nach Status, nicht nach Leistung.
- Der zunehmende Abbau der Grenzen zwischen Standardsprache und Dialekt: Was in der Literatur kreative Möglichkeiten bietet, führt vielfach zu einer Standardverweigerung und geringer standardsprachlicher Fähigkeit im mündlichen Sprachgebrauch.

Literatur

- EBNER, JAKOB (1988): Wörter und Wendungen des österreichischen Deutsch. In: Wiesinger, Peter (Hg.): *Das österreichische Deutsch*. Wien-Graz-Köln: Böhlau, S. 99-187.
- DERS. (2008): *Österreichisches Deutsch. Eine Einführung*. Mannheim: Duden. Online: http://www.duden.at/download/oesterreichisches_deutsch.pdf [Zugriff:14.7.2014].
- DERS. (42009): Wie sagt man in Österreich? In: *Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. Mannheim: Duden, S. 439-477.
- DERS. (2013): Aufhin – hinauf – nach oben – hoch. Betrachtungen zu den Lokaladverbien in sprachgeschichtlicher, soziolinguistischer und arealer Sicht. In: Schneider-Wiejowski, Karina; Kellermeier-Rehbein, Birte; Haselhuber, Jakob (Hg.): *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 177-194.

Richard Schrodt

Warum nicht gleich ... Österreichisch oder Deutsch oder beides zugleich

1. Sanelas Sackerl und des Lehrers Tüte

In dem 2010 erschienenen Buch von Niki Glattauer *Der engagierte Lehrer und seine Feinde* lese ich (S. 200) folgende Schulszene:

- Sanela, kannst du bitte dein Sackerl wegräumen?
- Sackerl. Voll krass.
- Nemanja, dich hat keiner gefragt.
- Er meint ätzend, Herr Lehrer.
- Danke, Iwan. Ich weiß was er meint. (Pause) Aber du, Sanela, weißt offensichtlich nicht, was ein Sackerl ist ... (Pause) Okay, wie sollte ich eurer Meinung nach zu einem Sackerl sagen?
- Na Tüte. Tun Sie nicht fernsehen?

2. Showdown der Sprache

Aus dieser kleinen Szene könnte man ein perfektes Weltuntergangsszenario für das österreichische Deutsch machen. Am Untergang sind jedenfalls beteiligt: 1. Das Binnendeutsche mit seinem sprachlichen Imperialismus und 2. das Fernsehen als seine willigen Helfer. Verdächtig ist vielleicht auch die Rolle der Betroffenen: Sanela, Nemanja, Iwan, das klingt ja auffällig nach Migrationshintergrund. Damit sind

wie im Wilden Westen schon die Rollen klar verteilt: Die Bösen sind ausfindig gemacht, das Fernsehen ist der symbolbeladene Tatort, das Sackerl kann vielleicht als Waffe durchgehen (tu felix Austria), und der einzige Gute, der Lehrer, ist von vornherein auf verlorenem Posten. Wenn die Geschichte gut ausgehen soll, muss etwas geschehen: Ein Sheriff tritt auf, die Bösen werden rausgeschmissen, der Saloon zum vegetarischen Restaurant umgebaut, und vielleicht genügt es auch, einfach die Sackerln abzuschaffen (wenigstens die aus Plastik sind ja schon tatsächlich gefährdet). Ganz so absurd ist dieses Szenario nicht, hat es doch immerhin vor allerdings schon vielen Jahren eine Radiosendung mit dem Titel »Sprachpolizei« im österreichischen Rundfunk gegeben, und ganz so unreal ist der Wunsch nach einer Sprachpolizei auch nicht, denn anlässlich einer Nostalgiesendung haben viele Hörerinnen und Hörer eine Wiederbelebung dieser Sendung angeregt. Oder, etwas wissenschaftlicher ausgedrückt: Kulturpessimismus, Sprachrealismus, Sprachkritik haben immer Saison.

3. Geliebtes Sackerl

Es lohnt sich aber, dem (vielleicht fiktiven) Beispiel ein wenig näherzutreten. *Sackerl* gilt den gängigen Wörterbüchern als Austriazismus für normalsprachlich *Tüte*. Das sieht zunächst nach regionalsprachlichem Abseits aus. Schon ein oberflächlicher Blick ins Internet zeigt aber ein ganz anderes Bild. So findet Google gleich an erster Stelle eine eigene Website mit der Adresse <http://members.aon.at/sackerl/>. Dort erfährt man, dass das normalsprachliche Wort *Tragetasche* lautet. Solche Tragetaschen vulgo Sackerln erfüllen aber offensichtlich eine ganz wichtige Funktion, die an dieser Stelle so beschrieben wird:

Die Tragetasche ist heute nicht nur ein umweltgerechtes Transportbehältnis, sie [ist] vielmehr auch eine Visitenkarte, ein Werbeplakat oder ein Prestigeobjekt. Insbesondere aber vermittelt eine Tragetasche das Image und die Qualität eines Unternehmens. Überlassen Sie es also nicht dem Zufall, wie lange Sie Ihren Kunden in guter Erinnerung bleiben.

Das *Sackerl* wird hier also, man glaubt es kaum, zum Prestigeobjekt und steht damit symbolisch für die Nähe zum Kunden. Sprachlich entspricht diesem Gebrauch die Kategorie »Hochwertwort« oder gar »Mirandum«. Wenngleich im weiteren Text immer neutral-fachsprachlich von *Tragetasche* die Rede ist, so ist doch der elektronische Knopf (»Button«) im linken Auswahlrahmen für die Erzeugnisse dieser Firma mit *Sackerln* benannt. Auch die weiteren Einträge bei Google sind durchaus sackerlfreundlich: Ein *feines Sackerl* wird von einer talentierten Jung-Designerin genäht (Kurier), das *fibra-Sackerl* ist eine großartige Idee zur Steigerung der Werbewirkung, und *Recycling-Sackerln* vergrünen nachhaltig den Handel. Natürlich gibt es auch die *Speibsackerln* und die *Sackerln fürs Gackerl*, aber Erstere erleichtern schon beim Aussprechen das körperliche Schicksal und Letztere versöhnen einen endgültig mit den körperlichen Hinterlassenschaften der lieben Tiere. Ein ähnliches Bild ergibt auch eine etwas seriösere Auswertung der Belege im elektronischen Korpus des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim. In den

österreichischen Zeitungen ist fast durchwegs von *Sackerln* die Rede, *Tüten* gibt es nur beim Eisverkäufer und dort, wo der Unterschied zwischen österreichischem und deutschem Deutsch zum Thema gemacht wird (wie in den *Niederösterreichischen Nachrichten* vom 8. Oktober 2007, S. 14). Unser *Sackerl* ist zwar von Robert Sedlaczek in seinem *Kleinen Handbuch der bedrohten Wörter Österreichs* angeführt (S. 131 f.), wird aber dort nicht als bedroht dargestellt. Derzeit gibt es also keinen Grund zur Sorge. Die Ruhe an der *Sackerl*-Front wird nur von unserer Sanela gestört, die vielleicht (wenn die Szene nicht erfunden ist) ihre Lebenseinstellungen und damit auch ihre Sprache vom deutschen Fernsehen bezogen hat. Sie wird allein dadurch wohl keinen bleibenden Schaden erleiden, und die österreichische Akkulturation steht ihr vielleicht noch bevor. Man könnte mit Epiktet (2008, S. 5) sagen: »Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern ihre Meinungen und Urteile über die Dinge«, und man könnte (und müsste vielleicht) über diese Meinungen und Urteile nachdenken. Dazu habe ich aber hier keinen Platz, und dazu ist wohl auch das Feld zu weit. Ich bleibe hier bei den Dingen, denn dazu gibt es auch in aller Kürze etwas zu sagen.

4. Die beste aller möglichen Welten

Im Jahr 1710 erschien der Text *Abhandlungen zur Rechtfertigung Gottes* des Universalgelehrten und Philosophen Gottfried Wilhelm Leibniz. Leibniz behauptete dort, dass wir in der besten aller möglichen Welten leben, und zwar trotz aller nur allzu deutlicher Weltübel. Seine Argumente sind schlagend: Weil Gott alles weiß, muss er die beste aller möglichen Welten kennen; weil Gott alles kann, liegt es in seiner Macht, sie einzurichten; und weil Gott gütig ist, tut er das auch. Es kann natürlich sein, dass es keinen Gott gibt – aber das zu denken konnte damals als unvernünftig gelten (und gefährlich war es obendrein). Der Gott der Sprachwissenschaft ist die funktionierende Kommunikation. Wer behauptet, dass die Formen unserer Sprache kommunikativ nicht funktionell sind, wird vielleicht nicht als unvernünftig gelten; er oder sie muss sich aber darauf gefasst machen, für seinen oder ihren Standpunkt gute Argumente vorzubringen. Gefahr besteht freilich nicht, denn, wie schon gesagt, Kulturpessimismus, Sprachrealismus, Sprachkritik haben immer Saison. Es kann natürlich sein, dass die sprachliche Kommunikation tatsächlich nicht funktioniert. Aber in der Alltagssprache und in der Alltagskommunikation ist es noch immer vernünftig, an unseren Gott zu glauben – bis zum Beweis des Gegenteils. Ich bleibe hier bei den Dingen, dem österreichischen Deutsch, Sanela, dem Fernsehen und bei dem, was dazu empirisch begründet zu sagen ist. Denn das ist gar nicht wenig, und in diesem Bereich hat sich in der letzten Zeit wohl tatsächlich einiges geändert.

5. Das Prestigespiel der Sprache

Zum österreichischen Deutsch: Stephan Elspaß (2007) hat an der Universität Augsburg ein verdienstvolles Projekt in die Wege geleitet, den *Atlas zur deutschen Alltags-*

sprache, der auch im Internet aufgeschlagen werden kann. Als »Alltagssprache« wird hier eine von der jüngeren Generation (10 bis 30/40) gesprochene regionale Form des Standarddeutschen verstanden, die Umfragen erfolgen mittels per E-Mail versendeten Fragebögen. Besonders aufschlussreich ist seine Darstellung der Wortgeografie von *Semmel* und *Brötchen*. »Menschen geben oft ein bestimmtes Wort auf zu Gunsten eines anderen, zum Beispiel weil sie glauben, dass Wort A altmodisch wurde und Wort B trendiger oder nach mehr Standard lautet.« (Ebd., S. 211) So wird *Semmel* in den östlichen Teilen Deutschlands kaum mehr gebraucht, hat sich aber nach Bayern verbreitet und ist noch die dominante Variante in Österreich. »Aber die dominanteste Form im nördlichen und zentralen Deutschland wurde *Brötchen*, und dieses Wort wurde mehr und mehr auch im Südwesten aufgenommen.« Es ist wohl nur eine Frage der Zeit, dass es in den Südosten eindringt und damit zu uns kommt. Diesmal ist wohl nicht das Fernsehen schuld, sondern Backkonzerne und Supermarktketten sind hier die Täter. Fraglich ist, ob sich unsere *Semmeln* zur Gänze verdrängen lassen. Aber nicht fraglich ist der Anfang der Kausalkette, die *Spracheinstellungen*: Wörter können altmodisch werden, aber auch trendiger; sie können in den Substandard absinken oder zum Standard erhöht werden, ob uns das gefällt oder nicht. Und damit sind wir unversehens zu Sanela und ihrem Fernsehen gekommen, denn hier können wir die lebenden Personen und das soziale Umfeld beobachten und einen zureichenden Überblick über den Tathergang ermitteln. Das Schema dieser Vorgänge ist seit Langem gut bekannt und in dem *Sprachwandel*-Büchlein von Rudi Keller (1994) überzeugend zusammengefasst. Ich versuche eine Kürzestfassung mit größtmöglicher Vereinfachung für unsere Beispiele. Eines der wichtigsten Motive des Wortwandels ist das Bedürfnis nach Auffälligkeit: Auffälligkeit sichert das Gelingen eines Kommunikationsaktes auf einem Markt der Überfülle von Texten (besonders nachvollziehbar in den Formen der Werbesprache). Sie wird aber auch durch die Nachfrage an persönlicher Komplexität befördert, die gerade unsere moderne Gesellschaft kennzeichnet: Unregelmäßigkeit, Abweichung und Individualisierung tragen zur seinsgerichteten Perspektive im Alltagsleben bei (vgl. Schulze 2003, S. 217, 222, 244). Metonymisch ausgedrückt: Das Streben nach Expressivität und Auffälligkeit kann Wörter aus dem fachsprachlich-technologischen Bereich (*Brötchen*) und Prestigeformen (*Tüte*) begünstigen; andererseits können auch regionalsprachliche Varianten gerade durch ihre regionale Werthaftigkeit Prestige erlangen und damit zu erstaunlichen Wiederbelebungsprozessen führen. In metaphorischer Fassung: Die Expressivität sucht sich ihre Ausdrücke aus dem Bereich der Provokation, des Fremden, der kühnen Metaphern. Zurück zum Anfang der Kausalkette: Neu ist in unserer Zeit die Herausbildung einer »Alltagssprache« als Varietät, die offen für interne Anpassungen je nach kommunikativer Situation und symbolischem Bedürfnis ist. Sie ist offensichtlich besonders erfolgreich. Nicht erfolgreich (oder nur in einem funktionell sehr eingeschränkten Bereich erfolgreich) sind nationalistisch bewertete sprachliche Formen und Kommunikationsmuster. Man mag das bedauern oder begrüßen, der Gott der Kommunikation erhält sein Opfer, und wir leben vielleicht tatsächlich in der besten aller möglichen Sprachwelten.

6. Nähe und Ferne

Ich sehe das österreichische Deutsch begründet durch Sprachformen der Nähe (Koch/Oesterreicher 1985). In seinen literatursprachlichen Ausformungen finden sich Äußerungsformen der Spontaneität, Vertrautheit, Expressivität und affektiven Teilnahme (bei Koch/Oesterreicher 1985, S. 24 »hergestellte Nähe«), und zwar auf allen sprachlichen Ebenen. Besonders auffällig mag das im Bereich der österreichspezifischen Lexik sein, aber auch grammatische Erscheinungen sind hier beteiligt. In der österreichischen Literatursprache kann es da bis zur Verwendung von Dialektausdrücken gehen (z. B. bei Theodor Kramer). Literatursprache kann eben auch und wohl gerade durch nächersprachliche Formen gelingen, sowohl in Österreich (z. B. Robert Schindel »Der Kalte«) als auch anderswo (z. B. Hermann Burger »Kirchberger Idyllen«). Schon Koch/Oesterreicher (1985, S. 24) haben entsprechende Beispiele aus dem Bereich der romanischen Sprachen erwähnt. Österreichische Schriftsteller verhalten sich in diesem Bezug verschieden (Wiesinger 2014, S. 219–229; Muhr 1997, S. 88–116); Glossare sind immer hilfreich – sie wären es auch dort, wo Schriftsteller besonders norddeutsche Wörter gebrauchen (z. B. Siegfried Lenz). Schöne Literatur besteht eben nicht nur aus einem »gemeinsamen Ausgleichsdeutsch«, sondern auch aus stilistisch gekonnter Verwendung regionalsprachlicher Ausdrucksweisen.

7. Der Essentialismus und seine Folgen

Neben sprachrealistischen Vorurteilen behindern auch essentialistische Missverständnisse eine sachliche Diskussion über das österreichische Deutsch: Was kann zu den »notwendigen Eigenschaften« gehören? Wenn ich von einer bestimmten Sprache spreche, was meine ich damit? Je abstrakter diese Eigenschaften, Merkmale und Regeln sind, desto universeller wird mein gemeinter Sprachbegriff sein. Das kann bis zur logizistisch begründeten Universalgrammatik gehen, und im Land der unbegrenzten Möglichkeiten versuchen sogar Forscher, Spuren der Sprache Adams und Evas in den jetzt gebrauchten Sprachen aufzuweisen. Je konkreter diese Eigenschaften, Merkmale und Regeln angesetzt werden, desto mehr nähert sich mein gemeinter Sprachbegriff dem persönlichen Sprachgebrauch des Einzelnen, und hier kann es bald sein, dass auch schon lange verheiratete Partner nicht (mehr?) die gleiche Sprache sprechen. Ein besonderes essentialistisches Missverständnis ist die Ansicht, man *müsse* den Rechtschreibregeln gemäß das Adjektiv *österreichisch* in der Sprachbezeichnung großschreiben, also »Österreichisches Deutsch«. Im § 60 des Regelwerks, in dem die Bereiche der Eigennamen als geschlossene Liste aufgezählt werden, sind aber Sprachenbezeichnungen nicht vorhanden. Dass es sich um eine nur einmal vorhandene Entität handelt, ist weder für die Geltung als Eigenname (Nübling 2012, S. 35) noch für die Rechtschreibung relevant; andernfalls müsste man auch dieses Adjektiv in Wortgruppen wie »österreichischer Bundespräsident« (es gibt keine Doppelmonarchie mehr) und »österreichische Zugauskunft« (wenn es sie noch gibt) großschreiben (und natürlich auch die entsprechen-

den Personen und Einrichtungen in anderen Ländern). Möglicherweise kann man hier einen Fall von terminologischer Proprialisierung (Nübling 2012, S. 56 ff. zu »neue Bundesländer« in Deutschland) sehen; da aber hier die wissenschaftliche Terminologie nicht gefestigt ist, sind solche Proprialisierungsansprüche eher ein sprachpolitischer Zug als sachlich begründet. Die Großschreibung »Österreichisches Deutsch« mag verwenden, wer es so will – aber die Kleinschreibung »österreichisches Deutsch« kann nicht falsch sein.

8. Mythen und ihre Realität

Das österreichische Deutsch wird in der Boulevardpresse zunehmend zum Mythos, wie ihn Roland Barthes (1964, S. 108) beschrieben hat: Es geht nicht um die Sache in ihrer Funktionalität und unter ihren wissenschaftlichen Perspektiven, sondern um ihren symbolischen Sinngehalt. Symbolische Sinngehalte sind viel besser zu Aufregung, Ablehnung, emotionell geführten Diskussionen usw. geeignet als linguistische Erbsenzählerei – pardon: ausreichend intensive Korpusrecherche und Analyse. Symbolische Sinngehalte sind für das menschliche Leben wichtig und insofern auch notwendig. Sie dürfen aber in der wissenschaftlichen Diskussion nicht mit objektiven Sachverhalten und Tatbeständen verwechselt werden. Und es schadet auch nichts, die Boulevardpresse und ihre Anverwandten als das zu sehen, was sind: Unterhaltungsliteratur.

9. Sanelas Sackerl

Wenn ich auf den Niedergang des österreichischen Deutsch angesprochen werde, so möchte ich wie Jesus zu seinen Jüngern sagen: Fürchtet euch nicht! Dort, wo es sinnvoll und nützlich ist und elementaren Kommunikationsbedürfnissen entspricht (in der Alltagskommunikation, in der Poesie, in nächsprachlicher Umgebung), wird es weiterleben; dort, wo es um sachlogische Textqualitäten geht (wie in der Fachsprache), wird es weiterhin marginal bleiben. Das, was wir tatsächlich brauchen, ist größtmögliches Verständnis für die Plurizentrik unserer Standardsprache, für die Notwendigkeit des sprachlichen Prestigespiels und größtmögliche Toleranz für die mitspielenden nationalen Varianten. Dazu kommt noch ein größeres Verständnis für sprachsoziologisch beschreibbare Vorgänge des Sprachwandels (in Ergänzung zu den sprachgeografischen Befunden). Und unsere Sanela? Vielleicht findet sie jemanden, der ihr die österreichische Sprachform mit einem *Sackerl* mit *Zuckerln* versüßt.

Literatur

- BARTHES, ROLAND (1964): *Mythen des Alltags*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ELSPASS, STEPHAN (2007): Variation and Change in Colloquial (Standard) German. In: Fandrych, Christian; Salverda, Reinier (Hg.): *Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen*. Tübingen: Narr (= Studien zur Deutschen Sprache, Bd. 41), S. 201–216.
- EPIKTET (2008): *Handbüchlein der Moral*. Übersetzt von Kurt Steinmann. Stuttgart: Reclam.
- GLATTAUER, NIKI (2010): *Der engagierte Lehrer und seine Feinde*. Wien: Ueberreuter.
- KELLER, RUDI (1994): *Sprachwandel*. Tübingen-Basel: Francke (= Uni-Taschenbücher, 1567).
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- MUHR, RUDOLF (1997): Die österreichische Literatursprache – Wie entstehen die Normen einer plurizentrischen Standardsprache? In: Muhr, Rudolf; Schrodtt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*. Wien: öbv&hpt, S. 88–116.
- NÜBLING, DAMARIS (2012): *Namen*. Tübingen: Niemeyer.
- SCHULZE, GERHARD (2003): *Die beste aller Welten*. München-Wien: Hanser.
- SEDLACZEK, ROBERT (2007): *Kleines Handbuch der bedrohten Wörter Österreichs*. Wien: Ueberreuter.
- WIESINGER, PETER (2014): *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte*. Wien-Münster: LIT-Verlag, 3., aktual. und erw. Aufl.

Bibliografische Ergänzung

Sprachrealistische Vorurteile: Theoretischer Hintergrund und weitere Literatur:

- SCHRODTT, RICHARD (2014): Von den Kräften der deutschen Sprachkritik. In: Plewnia, Albrecht; Witt, Andreas (Hg.): *Sprachverfall?* Berlin-Boston: de Gruyter, S. 243–272.

Essentialismus:

- POPPER, KARL (2¹⁹⁹⁴): *Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie*. Tübingen: Mohr, besonders S. 177 und S. 248.

Nähe – Distanz:

- Das Modell wurde von Vilmos Ágel und Mathilde Hennig (2006): *Grammatik aus Nähe und Distanz*. Berlin-New York: de Gruyter) ausgebaut. Ich beziehe mich nur auf den Originaltext von Koch/Oesterreicher (1985).

Jutta Ransmayr, Ilona Elisabeth Fink

Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache

Vorläufige Ergebnisse des FWF-Projekts

Das »österreichische Deutsch« wird oft bei bestimmten Anlässen mit großer Vehemenz verteidigt, so zum Beispiel im Zuge des EU-Beitritts 1995, als sich Österreich in einem Zusatzprotokoll zum Beitrittsvertrag 23 Austriazismen gesetzlich schützen ließ. Dennoch wird in der Literatur zum Deutschen als plurizentrischer Sprache mehrfach auf sprachliche Minderwertigkeitsgefühle bei österreichischen SprecherInnen gegenüber Sprechern aus Deutschland verwiesen wie etwa bei Clyne (1995), Ammon (1995) oder Muhr (1989).

Es gibt in diesem Zusammenhang auch Hinweise darauf, dass selbst unter österreichischen PädagogInnen, die als wichtige normsetzende Instanz die Standardnorm in Schulen vermitteln, Unklarheit und Unwissen bezüglich der plurizentrischen Variation des Deutschen und deren Umsetzung im Unterricht besteht (vgl. Ammon 1995, Legenstein 2008, Heinrich 2010). So ist anzunehmen, dass eine Sensibilisierung der Lernenden im Laufe ihrer Ausbildungszeit für die Variation in der deutschen Sprache kaum stattfindet. Dieses mangelnde Sprachreflexionswissen könnte wiederum in Zusammenhang mit dem mangelnden sprachlichen Selbstbewusstsein von österreichischen SprecherInnen stehen.

ILONA ELISABETH FINK siehe Seite 8.

JUTTA RANSMAYR siehe Seite 8.

Ausgehend von diesem Befund haben wir ein Projektkonzept zur Rolle des österreichischen Deutsch als Bildungs- und Unterrichtssprache im österreichischen Bildungswesen ausgearbeitet, das als FWF-Projekt im September 2012 begonnen hat. Das zweijährige Projekt wird unter der Leitung von Prof. Rudolf de Cillia von Jutta Ransmayr und Ilona Elisabeth Fink am Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien, durchgeführt.¹

1. Theoretische Grundlagen

Was den theoretischen Zugang für dieses Projekt betrifft, gehen wir davon aus, dass die deutsche Sprache als plurizentrische und plurinationale Sprache konzeptualisiert, beschrieben und analysiert werden kann, die über drei nationale Standardvarietäten in den Vollzentren Deutschland, Österreich und der Schweiz verfügt und die weiters eigene Merkmale in den Halbzentren Südtirol, Liechtenstein, Belgien und Luxemburg aufweist, so wie es in Publikationen zur Variation der deutschen Sprache von Clyne (1995, 2005), Ammon (1995), im Variantenwörterbuch (Ammon u. a. 2004) etc. dokumentiert ist.

Diese Sicht, die sich auf fachlicher bzw. theoretischer Ebene mehrheitlich durchgesetzt hat, wurde nicht unbedingt in die Praxis des Sprachunterrichts übernommen. Untersuchungen zu Spracheinstellungen unter Deutschlehrenden und -lernenden im In- und Ausland (Ammon 1995, de Cillia 1997, Markhardt 2005, Ransmayr 2006) haben gezeigt, dass das österreichische Standarddeutsch vielfach

1 Im *Standard* vom 2.7.2014 wird in einem Gastkommentar von einem Assistenzprofessor der Universität Graz und einem in Australien tätigen Germanisten die Behauptung aufgestellt, dass das Forschungsprojekt »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« (Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft) »in der Konzeption und in den Fragestellungen auf einer Diplomarbeit basiert, die bereits 2008 an der Universität Graz verfasst wurde. Die meisten Ergebnisse wurden schon dort publiziert.« Dies ist sachlich falsch. Dieses Forschungsprojekt basiert auf einer umfassenden Analyse der Fachliteratur zum Zeitpunkt der Erstellung des Projektkonzepts, was in einer fünfseitigen Literaturliste seinen Niederschlag findet, auf Interviews mit elf ExpertInnen der Deutschdidaktik vor Erstellung des Forschungsdesigns, auf einer Analyse der Deutschlehrpläne für Volksschule, Sekundarstufe I und II, der Studienpläne für die LehrerInnenausbildung in Deutsch an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, der Analyse von je drei Deutschlehrbuchserien in Grundstufe, Sekundarstufe I und II, auf einer Fragebogenerhebung bei SchülerInnen der Sek. I (n=1264) und LehrerInnen (GS, Sek. I + II, n=164) aller Bundesländer, auf 21 Interviews mit LehrerInnen aller Schultypen aller Bundesländer, auf zwei Gruppendiskussionen mit SchülerInnen und LehrerInnen und teilnehmender Beobachtung in sieben Schulklassen. Das vom FWF finanzierte Projekt (P 23913-G18) wurde im Rahmen des hoch kompetitiven internationalen Begutachtungsverfahrens als förderwürdig beurteilt und bewilligt. Da die definitiven Projektergebnisse noch gar nicht vorliegen, kann keine Rede davon sein, dass »die meisten Ergebnisse [...] schon dort publiziert« wurden.

Die im *Standard* wiedergegebene falsche Behauptung stellt nicht nur eine Rufschädigung der das Projekt durchführenden WissenschaftlerInnen dar, sondern auch der anonymen GutachterInnen des FWF, denen unterstellt wird, nicht durchschaut zu haben, dass das Projekt »nur auf einer Diplomarbeit basiert«.

nicht als Standardvarietät wahrgenommen wird, sondern mit Dialektgleichsetzungen konfrontiert ist und vor allem im Deutschunterricht im nicht-deutschsprachigen Ausland fälschlicherweise vielfach als Substandard- oder Nonstandard-Varietät gilt (Ransmayr 2005, S. 374).

Die Untersuchung gängiger DaF-Lehrwerke durch Sara Hägi (2006) hat gezeigt, dass die Umsetzung des plurizentrischen Konzepts in den DaF-Lehrbüchern meist unzulänglich erfolgt. Was den Unterricht in Deutsch als Muttersprache bzw. Bildungssprache betrifft, lag, bis auf eine Fallstudie über DaM-Lehrwerke in Sekundarstufe I (Heinrich 2010), noch keine vergleichbare umfassende Lehrwerksanalyse der gängigsten Lehrwerke für den Deutsch-Muttersprachenunterricht in Österreich vor. Die Ergebnisse der im Rahmen unseres Projekts durchgeführten Analyse der in Österreich meistverwendeten Deutsch-Lehrbücher werden in diesem Beitrag weiter unten vorgestellt.

Wir gehen im Projekt davon aus, dass in unserem Kontext des Deutsch als Muttersprache-Unterrichts die Funktion der deutschen Sprache als »Bildungssprache« im Vordergrund steht, die vom einzelnen Lernenden aus gesehen die L1, die L2 oder die L3 sein kann. Dieser Bildungssprachenunterricht ist zwar für eine Mehrzahl der SchülerInnen Erstsprachen-/Muttersprachenunterricht, in anderen Fällen aber auch Zweit- oder Drittsprachenunterricht (Prozentsatz der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen in Pflichtschulen 2012/13 in Österreich 25,2%, in Wien 58,4%). Angesichts der Tatsache, dass die größte Zuwanderergruppe in Österreich heute aus Deutschland kommt (2013: ca. 157.800 deutsche StaatsbürgerInnen, Österreichischer Integrationsfonds²), kann auch davon ausgegangen werden, dass ein bestimmter Anteil der SchülerInnen bundesdeutsche Varietäten als Erstsprache erworben hat. Daher werden im Projekt die innersprachliche Mehrsprachigkeit innerhalb der deutschen Sprache, die Rolle von dialektalen Varietäten und vor allem die plurizentrischen Varietäten des Deutschen thematisiert.

2. Forschungslücken

Die Forschungslücken bestanden zu Projektbeginn auf den wissenschaftlichen und pädagogischen Ebenen im Wesentlichen in den folgenden Bereichen:

- LehrerInnenausbildung: Inwieweit sind unterschiedliche Varietäten des Deutschen ein Thema in der LehrerInnenausbildung und -fortbildung?
- Lehrpläne für österreichische Schulen: Wird sprachliche Variation berücksichtigt?
- Unterrichtspraxis und Materialien: Korrekturverhalten, wie sind Lehrmaterialien konzipiert (monozentrisch/plurizentrisch)?
- Spracheinstellungen der LehrerInnen und SchülerInnen
- Kodex: Welche Nachschlagewerke werden verwendet?

2 http://www.integrationsfonds.at/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2013/integration_im_ueberblick/ [Zugriff: 22.6.2014].

3. Methoden der Untersuchung und Datenerhebung

Im Sinne einer Daten- und Methodentriangulation wurden die Daten in Form von mehreren unterschiedlichen Corpora mit unterschiedlichen Methoden erhoben. Zunächst wurden ca. 160 Lehrende (Volksschule, Sekundarstufe I und II) und rund 1.300 SchülerInnen (Sekundarstufe II) in ganz Österreich mittels Fragebogen befragt. Weiters wurden qualitative Leitfadenterviews mit 21 DeutschlehrerInnen, sieben teilnehmende Beobachtungen im Deutschunterricht sowie zwei Gruppendiskussionen mit LehrerInnen und SchülerInnen durchgeführt.

4. Vorläufige Ergebnisse

Zum jetzigen Zeitpunkt (Juni 2014) liegen erste Ergebnisse der Analyse der Lehrpläne, Studienpläne und Lehrbücher, sowie der Fragebogenerhebung unter LehrerInnen und SchülerInnen vor.

4.1 Zur Analyse der Lehrpläne

Im Rahmen dieses Projekts wurden die Lehrpläne für das Fach Deutsch für Volksschulen, die Sekundarstufe I (Allgemeinbildende höhere Schule = AHS, Hauptschule = HS und Neue Mittelschule = NMS, Kooperative Mittelschule = KMS) und für die Sekundarstufe II (AHS, Wahlpflichtfach Deutsch und AHS Sekundarstufe II DaZ) analysiert.

Im Lehrplan für die Volksschule wird auf allen Schulstufen der Grundstufe I und II wiederholt auf die *Standardsprache* verwiesen, zum Beispiel:

Im Einzelnen geht es darum, die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern. [...] wesentliche Aufgabe des Teilbereichs Sprechens ist es, [...] sie [die Schülerinnen und Schüler, die Verf.] zu einem möglichst sicheren Gebrauch der Standardsprache zu führen. (Bildungs- und Lehraufgabe/allgemein, S. 1)³

Nicht-standardsprachliche Varietäten werden im Kontext Sprechen/richtige Satzmuster bzw. Erweiterung der Sprachfähigkeit erwähnt:

Der Übergang von der Mundart oder der regionalen Umgangssprache zur Standardsprache soll sich ohne Bruch vollziehen. (Didaktische Grundsätze/allgemein, S. 24)⁴

Dass der Standardsprache eine *Norm* zugrunde liegt, geht aus dem Lehrplan der Volksschule implizit hervor. Allerdings gibt es keine konkreten Verweise darauf, wie diese Norm definiert ist, zumeist bezieht sich der Normverweis auf das Rechtschrei-

3 Lehrplan Volksschule auf der Homepage des BMUKK [Zugriff: 5.9.2012].

4 https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS7T_Deutsch_3994.pdf?4dzgm2 [Zugriff: 31.7.2014].

ben. Obwohl der Begriff »normgerecht« vielfach verwendet wird, existieren keinerlei Empfehlungen oder Richtlinien hinsichtlich der »Zielnorm«.

Die Lehrpläne der Sekundarstufe I (AHS, NMS, HS), die sich bis auf wenige Unterschiede gleichen, haben gemeinsam, dass der Umgang mit Varietäten unsystematisch erscheint; es ist von Standardsprache, Herkunftssprache oder Muttersprache die Rede, diese werden jedoch nicht näher definiert. Im Abschnitt »Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist« ist gar von der deutschen Standardsprache die Rede:

Aussprache und Intonation sollen der deutschen Standardsprache möglichst nahe kommen. (*Lehrplan der Sekundarstufe I*, S. 27)⁵

Wenn in den Lehrplänen von *Normen* die Rede ist, so ist es unklar, worauf sie sich beziehen. Im Abschnitt »Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist« wird beispielsweise recht vage vorgeschrieben, dass Schülerinnen und Schüler »bestimmte Sprachnormen« einzuhalten haben; ähnlich verhält es sich mit »der richtigen Aussprache«, die im selben Kapitel zu finden ist. An keiner Stelle wird erläutert, welche Norm gemeint ist.

Im Lehrplan für Deutsch in der AHS-Oberstufe werden *Varietäten* im Kontext innere und äußere Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Sprachreflexion thematisiert:

Die Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität schaffen auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit. (Bildungs- und Lehraufgabe/Beiträge zu den Bildungsbereichen, S. 1)⁶

Allein an einer Stelle des Sekundarstufe-II-Lehrplans findet die »*österreichische Standardsprache*« Erwähnung. Die SchülerInnen sollen:

- verschiedene sprachliche Register einschließlich der - österreichischen - Standardsprache beherrschen. (Lehrstoff/mündliche Kompetenz/Sprechsituationen und Sprechanlässe/7. und 8. Klasse, S. 3)⁷

Abgesehen von diesem Hinweis bleibt der Lehrplan eher vage. Wie auch in den anderen Lehrplänen werden weder andere *nationale Standardvarietäten* oder das Konzept der *Plurizentrik* des Deutschen genannt, noch werden *nicht-standard-sprachliche Varietäten* näher erläutert.

5 https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla_2012_ii_185_anl1_22513.pdf?4dzi3h [Zugriff: 31.7.2014].

6 https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 [Zugriff: 31.7.2014].

7 https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 [Zugriff: 31.7.2014].

Weiters haben alle Lehrpläne gemeinsam, dass vielfach Begriffe wie »normgerecht«, »Sprach- und Schreibnormen«, »Sprach- und Schreibrichtigkeit«, oder »Normenwandel« verwendet werden, allerdings die Frage offen bleibt, auf welche Norm Bezug genommen werden soll – das *Österreichische Wörterbuch* oder andere Nachschlagewerke werden nicht erwähnt. Die Norm bleibt undefiniert, sodass es letztlich dem Ermessen des Lehrenden überlassen bleibt, diese Norm ebenso wie den »Standard« für den eigenen Unterricht festzulegen.

4.2 Zur Analyse der Studienpläne

Im Rahmen dieses Projekts wurden die Studienpläne für das Unterrichtsfach Deutsch an den Universitäten Wien, Graz, Klagenfurt, Salzburg und Innsbruck sowie die Volks- und Hauptschul-Curricula der Pädagogischen Hochschulen Wien, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten, Salzburg, Tirol und der KPH Wien/Krems untersucht.

Alle *Studienpläne für die Volksschullehrer-Ausbildung* haben gemeinsam, dass weder das österreichische Deutsch, die Plurizentrik noch nationale Varietäten des Deutschen darin Erwähnung finden.

Grundsätzlich findet sich in den Curricula für den *Studiengang Hauptschullehrer* mehr zum Thema Varietäten als in den Curricula für den Studiengang Volksschule. Die innere Mehrsprachigkeit wird angesprochen, im Curriculum für den Studiengang Hauptschule der PH Salzburg wird das österreichische Deutsch explizit erwähnt; weiters ist hier die Rede von verschiedenen Varietäten des Deutschen, von Sprachnormen und -varietäten und der Problematik von Dialekt (Herkunftssprache) und Standard.

Insgesamt ist der Umgang mit Normbegriffen in den Volksschul- und HauptschullehrerInnen-Studienplänen der Pädagogischen Hochschulen unsystematisch, Begriffe wie »sprachrichtig« und »normgerecht« werden unkommentiert verwendet und es wird auf keinen Kodex hingewiesen.

Die Analyse der Studienpläne für das Lehramt Deutsch an den *Universitäten* zeigt, dass nur die Studienpläne der Universitäten Wien und Graz auf nationale Varietäten hinweisen, wobei die Termini »Plurizentrik« und »österreichisches Deutsch« ausgespart bleiben. Auch hier bleibt die Normfrage ungeklärt und es gibt keinen Hinweis auf einen Kodex. Wiederholt ist von »der deutschen Standard-sprache« die Rede – auch hier ein Hinweis auf eine eher monozentrische Sichtweise der deutschen Sprache. Als Ergänzung zur Studienplananalyse wurden im Rahmen dieses Projekts die *Lehrveranstaltungen* je zweier Semester der Universitäten Wien, Graz, Klagenfurt, Salzburg und Innsbruck untersucht. Dies ergab, dass das österreichische Deutsch und das plurizentrische Konzept nur in wenigen Lehrveranstaltungen thematisiert werden.

4.3 Lehrbuchanalyse

Je drei der meistverwendeten *Lehrbuchserien der Volksschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II* (AHS) wurden im Rahmen dieses Projekts analysiert: Für die Grundstufe wurde die jeweils vierte Schulstufe der Serien *Funkelsteine, Sprachlichter* und *Lilos* untersucht, für die Sekundarstufe I jeweils die achte Schulstufe der Serien *Treffpunkt Deutsch, Deutschstunde* und *Ganz klar Deutsch* und für die Sekundarstufe II jeweils die 11./12. Schulstufe der Serien *Aktion Sprache, Das Sprachbuch* und *Klartext Deutsch*.

In diesen Lehrwerken der Grundstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II wird die österreichische Standardvarietät bis auf eine Ausnahme nicht explizit thematisiert. Die in den Lehrbuchtexten vorkommenden Deutschlandismen und Helvetismen sind bis auf Einzelfälle nicht als solche deklariert; es bleibt dem Ermessen und der Kompetenz der Lehrkraft überlassen, auf plurizentrische Variation hinzuweisen. Auch die Herkunft der AutorInnen der Texte in den Lehrbüchern wird nur vereinzelt angeführt. Nur eine der von uns untersuchten Lehrbuchserien (*Deutschstunde 4 plus*) widmet ein Kapitel dem Thema Sprachvergleich Österreich – Deutschland, bedient sich dabei allerdings eher umgangssprachlicher österreichischer Ausdrücke bzw. Grenzfälle des Standards, was den Lernenden keine sachliche Information bietet. Auch in den Lehrerbegleitheften finden sich keinerlei theoretische Hintergrundinformationen dazu. Darüber hinaus gibt es keine Verweise auf Wörterbücher oder Sprachkodices, weder in den Lehrwerken noch in den dazugehörigen Lehrerbegleitheften. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass den im Rahmen dieses Projekts untersuchten Lehrwerken vermutlich eher ein monozentrisches Sprachkonzept zugrunde liegen dürfte, da keine eindeutigen Hinweise auf eine gegenteilige Orientierung gefunden werden konnten.

4.4 Erste Ergebnisse der Fragebogenerhebung unter LehrerInnen und SchülerInnen

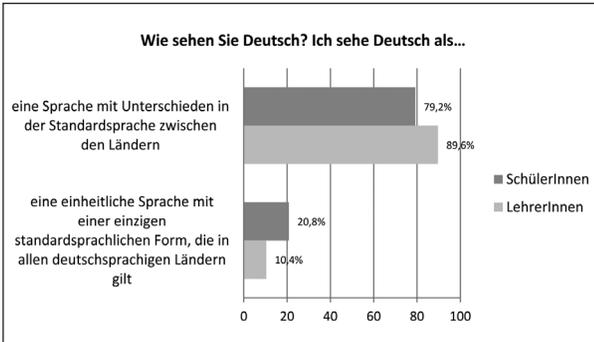
Da wir mitten in der statistischen Auswertung der Fragebogenerhebung unter LehrerInnen und Schülerinnen sind, werden hier grobe erste Ergebnisse präsentiert.

Auf die Frage »Wie sehen sie Deutsch?« wählten rund 90 Prozent der befragten LehrerInnen die Antwortmöglichkeit »Ich sehe Deutsch als eine Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache zwischen den Ländern«, und nur ca. zehn Prozent entschieden sich für die Antwort »Ich sehe Deutsch als eine einheitliche Sprache mit einer einzigen standardsprachlichen Form, die in allen deutschsprachigen Ländern gilt« (Abb. 1)

SchülerInnen tendierten etwas stärker als LehrerInnen zur ersten Antwortmöglichkeit: Rund ein Fünftel der SchülerInnen stimmten der Aussage zu, Deutsch sei eine einheitliche Sprache mit einer einzigen standardsprachlichen Form.

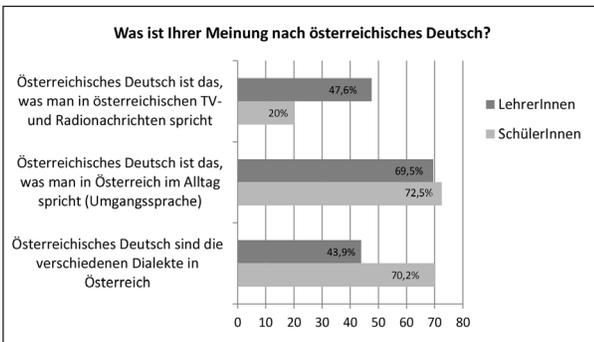
Auch hinsichtlich der Frage, was österreichisches Deutsch ist, unterschieden sich LehrerInnen und SchülerInnen in ihren Antworten:

Abb. 1: Wie sehen Sie Deutsch?



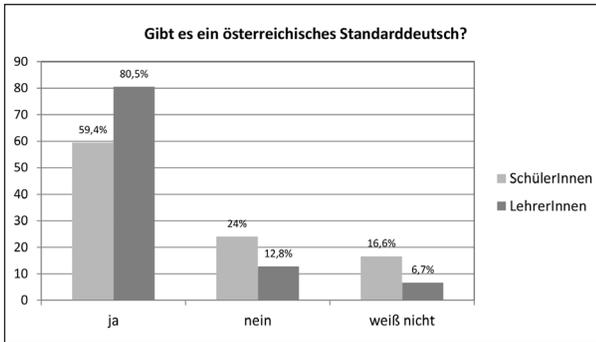
Fast die Hälfte der LehrerInnen, jedoch nur ein Fünftel der SchülerInnen gaben an, österreichisches Deutsch sei für sie »das, was man in österreichischen TV- und Radionachrichten spricht«. Die meisten SchülerInnen und LehrerInnen (jeweils rund 70 %) betrachteten die Umgangssprache als österreichisches Deutsch. SchülerInnen nahmen in ihrem Blick auf das österreichische Deutsch auch die österreichischen Dialekte zu einem größeren Prozentsatz als LehrerInnen mit hinein. Insgesamt zeigt sich hier jedoch deutlich, dass sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen den Begriff »österreichisches Deutsch« vor allem mit Umgangssprache und Dialekten verbinden (Abb. 2).

Abb. 2: Was ist österreichisches Deutsch für Sie? (Mehrfachnennungen möglich)

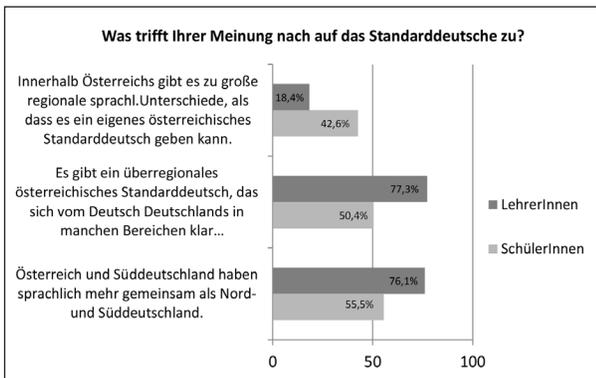


Die Frage, ob es ein österreichisches Standarddeutsch gäbe, bejahten mehr als 80 Prozent der Lehrenden, während nur rund 60 Prozent der befragten SchülerInnen sich dieser Ansicht anschlossen (Abb. 3).

Ihre Sicht auf die deutsche Sprache konzeptualisieren LehrerInnen und SchülerInnen folgendermaßen: Fast 80 Prozent aller befragten LehrerInnen und mehr als 50 Prozent der SchülerInnen sind der Ansicht, dass Österreich und Süddeutsch-

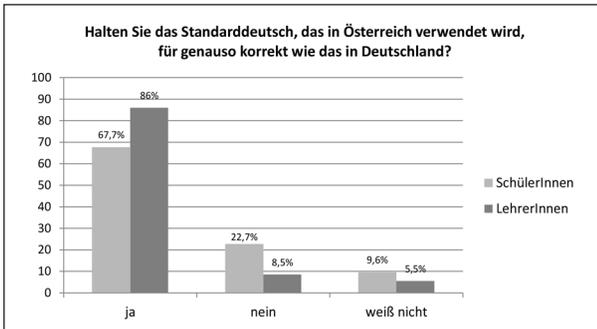
Abb. 3: Gibt es ein österreichisches Standarddeutsch?

land sprachlich mehr gemeinsam haben als Nord- und Süddeutschland und dass es ein überregionales österreichisches Standarddeutsch gibt, das sich vom Deutschen Deutschlands klar unterscheidet. Nur 18 Prozent der LehrerInnen und ca. 40 Prozent der SchülerInnen meinen, dass es innerhalb Österreichs zu große regionale sprachliche Unterschiede gibt, als dass es ein eigenes österreichisches Deutsch geben könnte (Abb. 4).

Abb. 4: Österreichisches Deutsch, verschiedene Konzepte (Mehrfachnennungen möglich)

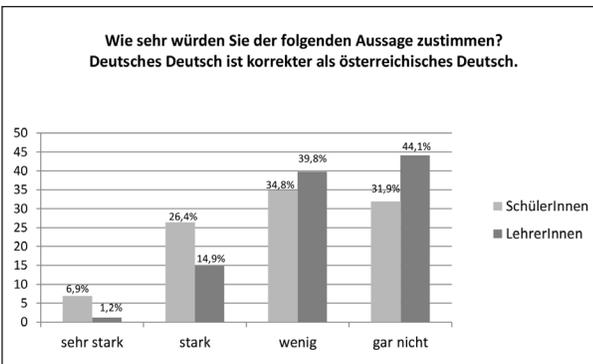
Wenn es um die Frage der Richtigkeit des österreichischen Standarddeutsch geht, so halten fast 90 Prozent der befragten LehrerInnen das österreichische Standarddeutsch für genauso korrekt wie das deutsche Standarddeutsch, nur etwa acht Prozent der Lehrenden glauben dies nicht. Deutlich weniger SchülerInnen, rund zwei Drittel, halten das österreichische Deutsch für genauso korrekt wie das deutsche Deutsch. Fast ein Fünftel der SchülerInnen allerdings hält das österreichische Deutsch für weniger korrekt (Abb. 5).

Abb. 5: Österreichisches Deutsch genauso korrekt wie Bundesdeutsch?



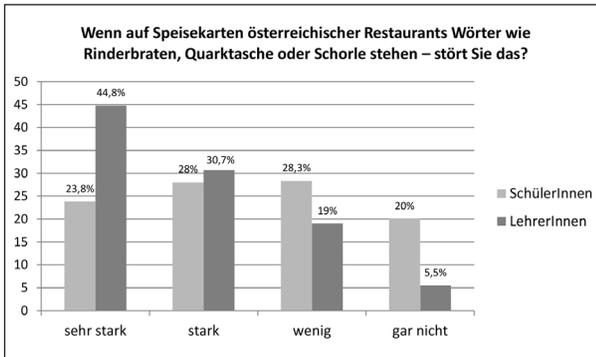
Interessanterweise deuten die Ergebnisse einer Kontrollfrage an anderer Stelle des Fragebogens auf eine Unsicherheit der Befragten hinsichtlich der »Korrektheit« des österreichischen Standarddeutsch im Vergleich zum Deutsch Deutschlands hin: Waren es zuvor noch 86 Prozent der Lehrenden und rund 68 Prozent der SchülerInnen, die dem österreichischen Standarddeutsch mit dem deutschländischen Standarddeutsch vergleichbare Richtigkeit bescheinigten, so waren es in der Kontrollfrage nur mehr rund 44 Prozent der LehrerInnen und 32 Prozent der SchülerInnen, die sich der Aussage, dass das Deutsch Deutschlands NICHT korrekter als das österreichische Deutsch wäre, anschließen. Satte 55 Prozent der Lehrenden und 68 Prozent der SchülerInnen stimmten der Aussage, dass deutsches Deutsch korrekter als österreichisches Deutsch wäre, mehr oder weniger stark zu (Abb. 6).

Abb. 6: Plurizentrisches vs. monozentrisches Sprachverständnis



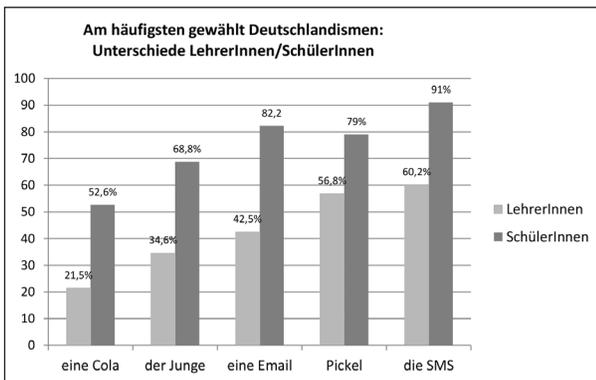
Hinsichtlich ihrer Akzeptanz fremdnationaler Varianten ist ebenfalls ein Unterschied zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu erkennen: Wesentlich mehr LehrerInnen (75 %) geben an, dass sie Begriffe wie beispielsweise »Rinderbraten« oder »Quarktasche« auf Speisekarten österreichischer Restaurants sehr stark oder stark stören, bei SchülerInnen sind es nur 51 Prozent (Abb. 7).

Abb. 7: Rinderbraten, Quarktasche oder Schorle



Auch in der Sprachverwendung sind Unterschiede zu vermerken. So sollten die Befragten in 30 Sätzen, die zur Auswahl jeweils Austriazismen und Deutschlandismen oder österreichische Ost- und Westvarianten sowie teilweise als Alternative auch gemeindeutsche Varianten enthielten, unterstreichen, welchen Ausdruck des Begriffspaars sie in einem schriftlichen Text eher verwenden würden. Hierbei tendierten SchülerInnen wesentlich häufiger zu Deutschlandismen als LehrerInnen (Abb. 8).

Abb. 8: Deutschlandismen



Auch bei Abschiedsgrußformeln verhält es sich ganz ähnlich: Fast 80 Prozent der SchülerInnen und nur rund 60 Prozent der LehrerInnen gaben an, »Tschüss« zu verwenden. »Servus« wurde immerhin noch von 50 Prozent der LehrerInnen gewählt, jedoch nur von etwas über 20 Prozent der SchülerInnen (Abb. 9).

Punkto Wichtigkeit des österreichischen Deutsch im Deutschunterricht gaben fast zwei Drittel der befragten LehrerInnen an, dass sie das Thema »Österreichisches Deutsch« für ein wichtiges oder sehr wichtiges Thema im Deutschunterricht halten; etwa ein Drittel hält es für wenig bis gar nicht wichtig (Abb. 10).

Abb. 9: Abschiedsgrußformeln (Mehrfachnennungen möglich)

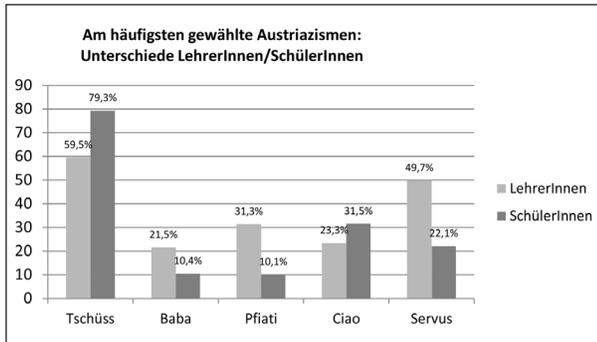
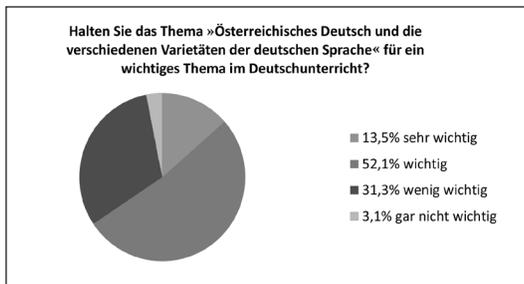


Abb. 10: Österreichisches Deutsch wichtiges Thema im Deutschunterricht?



Die Mehrheit der befragten LehrerInnen gab an, dass das österreichische Deutsch für sie persönlich ein wichtiges Thema sei. Das Konzept der plurizentrischen Sprachen als solches ist der überwiegenden Anzahl der Lehrenden nicht bekannt (Abb. 11).

Abb. 11: Bekanntheit plurizentrisches Konzept



5. Schlussbemerkung

Mit dem vorliegenden Projekt wird es erstmals möglich sein, Informationen zur Rolle des österreichischen Deutsch als Bildungs- und Unterrichtssprache im Rah-

men der Bildungslandschaft Österreichs in einem größeren Ausmaß zur Verfügung zu stellen. Weiters sollen Antworten auf den Zusammenhang von Spracheinstellung, Sprachloyalität und Normakzeptanz gegenüber den Varietäten des Deutschen bei Lehrenden und SchülerInnen gefunden werden, sodass die subjektiven Konzeptualisierungen der Variation des Deutschen bei den betreffenden Gruppen entsprechend rekonstruiert werden können. Schließlich sollen die Projektergebnisse in Empfehlungen für die Gestaltung von Lehrbüchern, zukünftigen Lehr- und Studienplänen und LehrerInnenfortbildungskonzepten einfließen.

Literatur

- AMMON, ULRICH (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: de Gruyter.
- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; EBNER, JAKOB; ESTERHAMMER, RUTH; GASSER, MARKUS; HOFER, LORENZ; KELLERMEIER-REHBEIN, BIRTE; LÖFFLER, HEINRICH; MANGOTT, DORIS; MOSER, HANS; SCHLÄPFER, ROBERT; SCHLOSSMACHER, MICHAEL; SCHMIDLIN, REGULA; VALLASTER, GÜNTER (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin-New York: de Gruyter.
- CLYNE, MICHAEL G. (1995): *The German language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DERS. (2005): Pluricentric Language/Plurizentrische Sprache. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter (Hg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. (An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 1. Teilband). Berlin-New York: de Gruyter, 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl., S. 296–300.
- DE CILLIA, RUDOLF (1997): »I glaub, dass es schon richtig ist, dass der österreichische Dialekt do muaß i sogn holt bleibt«. Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr, Rudolf; Schrodt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien: öbv & hpt, S. 116–126.
- HÄGI, SARA (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- HEINRICH, ILONA ELISABETH (2010): *Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- LEGENSTEIN, CHRISTIAN (2008): *Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit, Universität Graz.
- MARKHARDT, HEIDEMARIE (2005): *Das österreichische Deutsch im Rahmen der EU*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- MUHR, RUDOLF (1989): Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache – Gespaltenes Bewusstsein – Gespaltene Identität. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 13. Jg., H. 2 (»Österreich-Bilder«), S. 74–98.
- DERS. (2005): Language attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In: Muhr, Rudolf (Hg.): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 11–20.
- ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS (2013): *migration&integration*. Online: http://www.integrationsfonds.at/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2013/integration_im_ueberblick/ [Zugriff: 22.6.2014].
- RANSMAYR, JUTTA (2005): *Das österreichische Deutsch und sein Status an Auslandsuniversitäten. Eine empirische Untersuchung an Germanistikinstituten in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn*. Dissertation, Universität Wien.
- DIES. (2006): *Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.

Rudolf Muhr

Österreichisches Deutsch und österreichische Identität am Beispiel des *Österreichischen Wörterbuchs*

Das Verhältnis von Sprache und Identität in Österreich ist angesichts der komplexen Geschichte Österreichs im vorigen Jahrhundert und dadurch, dass das Land seine Landessprache mit anderen Ländern teilt, historisch belastet und vielfach tabuisiert. Einleitend wird auf den Begriff »Identität« und auf die Geschichte der österreichischen Identitätsentwicklung eingegangen sowie das wechselhafte Verhältnis von Sprache und Nation in Österreich beleuchtet. Im zweiten Teil wird anhand des *Österreichischen Wörterbuchs* gezeigt, wie eine exogen orientierte Normpraxis die Sprachwirklichkeit verfälscht und das Erlernen der Schriftsprache erschwert.

1. »Identität« – Begriff und Bedeutung

Der Begriff der »Identität« hat mehrere Bedeutungen: »Identisch sein« bedeutet, dass eine Person oder ein Objekt mit einem anderen exakt übereinstimmt. Dieser Identitätsbegriff spielt eine Rolle, wenn Original und Fälschung eines Kunstwerks zu unterscheiden sind. Identität in diesem Sinne ist die Summe der spezifischen Eigenschaften einer Person oder eines Objekts. Davon verschieden ist die personale bzw. soziale Identität, die Menschen im Verlauf ihrer Sozialisation entwickeln. Identität als Person zu haben bedeutet, dass man sich von anderen Menschen unterscheidet, gleichzeitig aber genug Gemeinsamkeiten aufweist, um von einer sozialen Gruppe (Familie, Verein etc.) weiterhin als Mitglied betrachtet zu werden. Das Entwickeln von personaler und sozialer Identität ist daher ein Balanceakt: Obwohl Abgrenzung notwendig ist, müssen genug Gemeinsamkeiten erhalten blei-

ben, um nicht den sozialen Zusammenhang/die Mitgliedschaft in der Bezugsgruppe zu verlieren. G. H. Mead (1968, S. 178), stellt dazu fest: »Bei Identität kann es sich sowohl um ein Subjekt, als auch um ein Objekt handeln.« Indem jemand Identität (Selbstbewusstsein) entwickelt, wird die Person für sich selbst zum Objekt: Der Einzelne erfährt sich »aus der besonderen Sicht anderer Mitglieder der gleichen gesellschaftlichen Gruppe oder aus der verallgemeinerten Sicht der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer.« Dieser Prozess kann nach Mead (1968, S. 182) nur im Rahmen eines gesellschaftlichen Kontexts stattfinden: »Diese Identität, die für sich selbst Objekt werden kann, ist im Grunde eine gesellschaftliche Struktur und erwächst aus der gesellschaftlichen Erfahrung. Wenn sich eine Identität einmal entwickelt hat, schafft sie sich gewissermaßen selbst ihre gesellschaftlichen Erfahrungen.«

Identität in diesem Sinne ist daher kein abgeschlossener Vorgang, sondern ein dauerhafter Prozess, der sich durch Interaktion konstituiert. Sie führt dazu, dass Einzelne oder Gruppen, bestimmte Werte, Handlungen oder Merkmale für sich als gültig ansehen. Sie »stehen« dann für diese Person/Gruppe, definieren sie und sind als solche ihrer sozialen Umgebung bekannt.

2. Die Konstituierung der Identität(en) von Gesellschaften und Sprachgemeinschaften

Die Prozesse der Konstituierung und Aufrechterhaltung von Identität gelten nicht nur für einzelne Mitglieder einer Gesellschaft, sondern auch für Gesellschaften als Ganzes, sobald sich diese als unabhängige politische und soziale Entitäten etabliert haben. Neu gegründete staatliche Einheiten durchlaufen im Prinzip ähnliche Definitionsprozesse. Durch Abgrenzung von der bisherigen politischen und/oder gesellschaftlichen Einheit und der Etablierung einer hinreichend großen Anzahl von Unterscheidungsmerkmalen wird eine geordnete Interaktion mit benachbarten Einheiten versucht. Die UNO organisiert solche Prozesse für neue Nationen (Kosovo, Ost-Timor) im Rahmen des so genannten »nation building«. Sie hat das Ziel, die Institutionen des neuen Staates zu errichten und einen gesellschaftlichen Konsens zu grundsätzlichen Fragen zu finden, wie zum Beispiel, welche Sprachen auf dem neu errichteten Territorium anerkannt bzw. offiziell verwendet werden sollen. Die getroffenen Entscheidungen müssen die Kriterien »Repräsentativität« und »Legitimität« erfüllen, da sie auf die Anerkennung der Bevölkerung angewiesen sind. Da neue politische Einheiten in allen Fällen durch Abspaltung von bisherigen Einheiten durch Kriege, Revolutionen, Entkolonisation usw. entstehen, markiert ihre Konstitution eine Abwendung von den bisherigen gesellschaftlichen Gemeinsamkeiten. Dies führt auch zur Wahl neuer Mittel der kollektiven Selbstdefinition. Beispiele dafür sind die Wahl des protestantischen Glaubens durch (nord)deutsche Fürsten im 16. Jahrhundert, die Wahl sozialistischer/kapitalistischer Gesellschaftssysteme nach 1945 in Afrika und Asien nach der Entkolonisierung. Aber auch die Einführung des Mazedonischen und die Aufteilung des Serbokroatischen in drei Standardsprachen (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) gehören hierher. Andere Beispiele für sprachliche Separation als Ausdruck nationaler Selbstständigkeitsbestrebungen sind die

Entwicklung des Amerikanischen Englisch in der Zeit zwischen 1776 bis ca. 1850, die Sprachen Afrikaans, Katalanisch, Hebräisch, Indonesisch, Malaiisch usw. (vgl. Fishman 1993, S. 343). Ein derartiger Akt der Ver-Selbständigung findet oft vor dem parallelen Vorhandensein anderer mächtiger Sprachen statt – Afrikaans: Englisch, Katalanisch: Spanisch, Hindi: Englisch usw. Im Fall plurizentrischer Sprachen geschieht das vor dem Hintergrund einer anderen (mächtigen) Varietät – Belgisches Niederländisch: Niederländisches Niederländisch, Irisches Englisch: Britisches Englisch, Österreichisches Deutsch: Deutschländisches Deutsch usw. –, die die jeweiligen Entscheidungen massiv beeinflusst. Dieser Einfluss kann Verselbständigungstendenzen verstärken oder abschwächen – je nachdem, welche Einstellungen die sozialen Eliten vertreten: Exonormative/integrative Einstellungen, die die eigene Varietät möglichst eng an die dominante Norm binden oder endonormative/selbstbestimmende, die von den Eigeninteressen ausgehen und möglichst die eigenen Sprachverhältnisse abbilden (vgl. Stewart 1968, Willemyns 1993). Diese beiden Haltungen sind von fundamentaler Relevanz für die Entwicklung von Varietäten plurizentrischer Sprachen, da sie darüber bestimmen, ob es zur Entwicklung einer eigenständigen linguistischen Identität kommt oder nicht.

3. Entkolonisierung und Nativierung als Strategien endonormativer Normfixierung

Die Soziolinguistik hat sich seit den 1980er-Jahren verstärkt den Entwicklungen »großer« plurizentrischer Sprachen gewidmet, allen voran dem Englischen, das weltweit in rund 72 Ländern eine offizielle Funktion innehat. Anders als im Deutschen wird die Existenz nationaler Varietäten (NAV) des Englischen weder in Frage gestellt, noch der plurizentrische Charakter der Sprache durch seltsame Modelle (Deutsch ist eine »pluriareale« Sprache) auf die Ebene von Dialekten herabgestuft. Man spricht in der angelsächsischen Soziolinguistik seither von den »Englishes« und meint damit nationale Varietäten, die eng mit der nationalen Identität der jeweiligen Länder verbunden sind. Dies hat seinen Grund darin, dass die Verbreitung des Englischen das Ergebnis von Kolonisation und die Entwicklung von nationalen Varietäten das Ergebnis der Entkolonisation und der staatlichen Unabhängigkeit ist. Schneider (2007) hat ein »Dynamisches Modell der Evolution der »New Englishes« im postkolonialen Kontext« entwickelt, das ebenso gut auch auf andere plurizentrische Sprachen wie Deutsch angewendet werden kann. Von zentraler Bedeutung für Schneiders Modell ist der »Begriff der sozialen Identität und ihrer Konstruktion und Rekonstruktion von symbolischen sprachlichen Mitteln« (Schneider 2007). Es führt zu einer allmählichen Selbst-Identifikation mit der eigenen Nation und den sprachlichen Merkmalen der eigenen Sprachgemeinschaft, die mit der politischen, wirtschaftlichen und schließlich kulturellen Entkolonialisierung einhergeht. Schneider unterscheidet fünf Phasen der Entwicklung: (1) Gründungsphase (2) Exonormative Stabilisierungsphase (3) Nativierungssphase, (4) Endonormative Stabilisierungsphase und (5) Differenzierung. Die Gründungsphase ist in der Regel mit traumatischen politischen Ereignissen verknüpft, die eine Abwendung von der bisherigen

Schwesternation zur Folge haben. Beispiele sind der Anschluss Österreichs 1938, die Nazi-Okkupation Luxemburgs, der Irisch-Britische Unabhängigkeitskrieg, der Jugoslawienkrieg usw. In der zweiten Phase erfolgt eine Kodifizierung auf der Basis exogener Normen, die eine zu starke Eigenentwicklung vermeidet und sich an den Normen der dominanten Nation orientiert. Erst in der Nativierungsphase kommt es zu einer Hinwendung zu den eigenen Normen. Und in Phase 4 – der endonormativen Phase – kommt es endgültig zu einer Abkehr von den Normen der dominanten Nation, die von da an keine signifikante Rolle mehr spielen. Es kommt auf der Basis der Eigennormen zur Stabilisierung und zur völligen Orientierung an den landeseigenen Normen.

Im folgenden Abschnitt soll kurz auf die Entwicklung der linguistischen Identität Österreichs seit 1918 anhand von Schneiders Modell und den Kriterien der Exonormativität bzw. Endonormativität eingegangen werden, da sie einen Schlüssel für das Verständnis der derzeitigen Sprachsituation in Österreich darstellen.

4. Die Entwicklung der sprachlichen Identität Österreichs am Beispiel des *Österreichischen Wörterbuchs*

Die staatliche Eigenständigkeit der Ersten Republik entstand bekanntlich gegen den Willen der österreichischen Regierung, die sich – gemäß der damaligen völkischen Prinzipien (und des 14-Punkte-Programms des amerikanischen Präsidenten Wilson) – an Deutschland anschließen wollte und 1919 bereits einen Vertrag ausgearbeitet hatte. Der Zusammenschluss wurde von den Alliierten verhindert, was einen »Staat wider Willen« zur Folge hatte. Parteienübergreifend betrachtete man Österreich als »deutschen Staat«, wie u. a. der Erlass Otto Glöckels (sozialdemokratischer Schulreformer und erster Unterrichtsminister der Ersten Republik) vom 10. September 1919 zeigt (Dachs 1982, S. 62):

Die Loslösung Deutschösterreichs aus dem Staatsverbande mit den nichtdeutschen Völkern der alten Monarchie macht es zur Selbstverständlichkeit, daß wir in Zukunft die Geschichte unserer Heimat wieder mehr als bisher als einen Teil der Geschichte Deutschlands überhaupt darstellen. Die heranwachsende Jugend soll ihre Heimat als ein deutsches Land auch geschichtlich kennen und schätzen, sie soll auch aufgrund der Geschichte ihr Volk und sein Gebiet als untrennbar verknüpft empfinden mit dem gesamten Deutschtum, mögen die politischen Grenzen diese nationale Einheit auch heute nicht voll zum Ausdruck bringen.

Ganz in diesem Sinne äußerte sich auch der austrofaschistische Bundeskanzler Schuschnigg im Jänner 1935 (ebd., S. 336): »Sorget dafür und seid ängstlich darauf bedacht, daß die Jugend trotz aller Schulreformen richtig deutsch schreiben, richtig deutsch sprechen und richtig deutsch denken lernt. Das ist die Grundvoraussetzung der nationalen Schule Österreichs.« Unter diesen politischen Voraussetzungen war die Entwicklung einer sprachlichen Eigenständigkeit nicht möglich und fand auch nicht statt: Aus der Zeit der Ersten Republik gibt es keine einzige Publikation zum Österreichischen Deutsch, sieht man von jener von Hrauda (1938) ab, die aber erst 1948 veröffentlicht wurde.

Die kollektiven Erfahrungen von 1938–1945 und die »Lagerstraße«, in der die politische Elite Österreichs in den KZs gemeinsam dem Naziterror ausgesetzt war, führte zu einer Abkehr vom »deutschen Weg«, der die Politik der Ersten Republik geprägt hatte. Man wollte wieder ein souveränes – und nach zwei faschistischen Systemen – unabhängiges und demokratisches Österreich und eine Hinwendung zu den eigenen österreichischen Normen. Diese Bestrebungen wurden von Linkssozialisten, Kommunisten und antifaschistischen Konservativen getragen und vom ÖVP-Unterrichtminister Hurdes und Ernst Fischer (KPÖ) unterstützt. Viktor Matejka, Kulturstadtrat der Stadt Wien und Unterstützer dieser Aktivitäten legte diese Intentionen in einem Artikel im *Wiener Tagebuch* dar (Matejka 1948, S. 6) dar:

Jeder sollte an der Pflege österreichischer Sprachgesinnung mitarbeiten. Es liegt an uns allen, Österreich auf diesem Gebiet österreichisch zu machen und mit der aufmerksamen und liebevollen Pflege unserer Sprache die Spuren des nazistischen Ungeistes tilgen zu helfen.

In der Soziolinguistik wird das als Sprachplanung bezeichnet, die weltweit in der Form von Korpusplanung und Statusplanung eingesetzt wird, um nichtkodifizierte gesprochene Sprachen zu verschriftlichen oder Sprachen nach gesellschaftlichen Umbrüchen den geänderten Umständen anzupassen. Im österreichischen Fall ging es darum, den nazistischen Sprachgebrauch zu beseitigen und die endonormativen (eigenen) Merkmale des Österreichischen Deutsch zu verstärken, um ein positives Österreichbewusstsein zu fördern. Bereits 1945 schickte der Jurist Karl Wolff einen Entwurf eines ÖWB an das Unterrichtsministerium, wurde dort aber von den deutschnational eingestellten Beamten blockiert (Langbein 1947). Erst ab 1947 kam es zur Gründung einer Kommission, die zuerst von Franz Wollmann (Lehrbuchautor und bekennender Deutschnationaler) geleitet wurde, später aber großkoalitionär von Albert Krasnigg (SPÖ) und Anton Simonic (ÖVP). Sie sammelte aus ganz Österreich über die Landesschulräte Wortmaterial. Die erste Auflage erschien 1951 und enthielt rund 20.000 Einträge. Es war damit eine Wiederaufnahme des österreichischen Schulwörterbuchs von 1879, das bis 1941 in österreichischen Schulen in Verwendung war. Einige der lexikographischen und grammatischen Prinzipien der Erstellung des ÖWB wurden von Krasnigg/Simonic (1952) in zwei Artikeln in der Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* dargelegt. Sie beschreiben die Zuordnung strittiger Genera von Substantiven und die Behandlung der Fugenmorpheme, wobei einerseits der »gemeindeutsche« Charakter des ÖWB betont wird, andererseits wurden »ausschließlich die in den Kreisen österreichischer Gebildeter allgemein üblichen und von unseren guten Schriftstellern und Journalisten als natürlich gebrauchten Formen aufgenommen«. Allerdings wurden aber auch Angleichungen an den Duden vorgenommen, wo es (1952a, S. 219) »ohne Preisgabe des süddeutschen Sprachgefühls geschehen kann«. Und es wird davor gewarnt »ein solches mundartliches oder umgangssprachliches Geschlecht eines Substantivs zu verwenden.« Die Autoren halten hinsichtlich der handlungsleitenden Prinzipien fest (1952b, S. 282):

Der Wörterbuchverfasser hat die gute, natürlich gewachsene und allgemein übliche Sprache zu registrieren, aber niemals Sprache zu machen. Soweit dies andere versuchen, hat er sogar im Interesse einer echten lebendigen Sprache dagegen zu arbeiten. [Im Original gesperrt]

Damit wird deutlich, dass das *ÖWB* in seiner ersten Auflage empirisch fundiert und als ein deskriptives Wörterbuch angelegt war. Es grenzte normativ gegen weit verbreitete Formen der gesprochenen österreichischen Alltagssprache ab, stützte sich als Korpus auf die »Sprache der Gebildeten«, nahm Angleichungen bei Doppelformen an den *Duden* vor, verstand sich als »gemeindeutsch« und »süddeutsch« und ist damit ein sehr konservatives Wörterbuch, das deutlich elitaristische Züge trug, jedoch den österreichischen Wortschatz verzeichnet. Das *ÖWB* folgte lexikographisch bis zur 35. Auflage damit unausgesprochen den Prinzipien der exonomativen Stabilisierung, indem man bis auf wenige Ausnahmen an einer gemeinsamen Orthographie festhält, den eigenen Wortschatz zwar aufnimmt, jedoch bei den Markierungskriterien (ugs., dial., usw.) mit dem *Duden* konform geht. Das *ÖWB* wurde trotzdem weiter abgelehnt, und es wurde verlangt, dass man »eine österreichische Sonderschreibung gänzlich verwirft und nur die im *Duden* festgelegte und allen geläufige Rechtschrift gelten lässt.«¹ Dahinter steht der seither erhobene Vorwurf, man würde »Sprachlenkung« und Sprachseparatismus betreiben, ja eine »eigene Sprache schaffen wollen«. Der letztere Vorwurf wird bis heute unvermindert weitertransportiert und fand sich lange Zeit sogar auf den Seiten der *Wikipedia* (Eintrag »Österreichisches Deutsch«). Bekämpft wurde die Tatsache, dass die österreichischen Normen in einem eigenen Wörterbuch verzeichnet wurden, da sie symbolisch bis heute für ein eigenständiges Österreich stehen und potentiell die Tendenz der Verselbständigung in sich bergen. Dieser Akt der sprachlichen Selbstbestimmung wurde seither mit verschiedenen Mitteln, darunter auch dem der üblen Nachrede bekämpft. Dazu gehörte der abwertende Begriff »Hurdestanisch«, der als Kampfbegriff gegen das *ÖWB* verwendet wurde und dem Wörterbuch unterstellte, dass es ein hinterwäldlerisches Dialektwörterbuch sei. Sein Ursprung geht darauf zurück, dass 1947 unter Unterrichtsminister Hurdes, der Name für das Fach »Deutsch« durch »Unterrichtssprache« ersetzt wurde. Motivation dafür war, dass auf Druck der Alliierten der zweisprachige Unterricht für die Sprachminderheiten eingeführt wurde und dort neben Deutsch noch eine andere Unterrichtssprache vorhanden war. Man verknüpfte die Erstellung des *ÖWB* mit der Änderung des Unterrichtsfachs Deutsch und denunzierte damit das gesamte Unternehmen, indem man unterstellte, dass eine Art Nichtsprache geschaffen würde. Bemerkenswert ist auch, dass in allen neueren Publikationen zum Österreichischen Deutsch bzw. den nationalen Varietäten des Deutschen (z. B. Ammon 1995, Wiesinger 2000) dieser Begriff ebenfalls ausgebreitet wird.

Der Wortschatz des *ÖWB* wurde in den darauffolgenden Jahren (1952–1985) von einer großen Kommission allmählich erweitert, die sich monatlich traf (vgl. Pacolt 1999). Ihr Vorsitzender war Richard Meister – Präsident der Akademie der Wissenschaften – und während des Nationalsozialismus Professor an der Uni Wien und nach Ranzmaier (2005), ebenfalls großdeutsch bzw. deutschnational eingestellt.

1 Alois Schwab: *Unsere Rechtschrift*. Zitiert nach A. Krassnigg »Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht«. EU 1955, S. 298–302.

Pacolt (1999) weist darauf hin, dass der eingeschlagene Weg der Kodifizierung angesichts des massiven Widerstands seitens der etablierten (Wiener) Germanistik, wo bis Mitte der 1970er-Jahre zahlreiche ehemalige Nationalsozialisten tätig waren (vgl. Ranzmaier 2005, u. a.), und des Widerstands seitens des »Wiener Sprachvereins« – ebenfalls ein Sammelbecken ehemaliger Nationalsozialisten (Mehl etc.) und Sprachkonservativer –, nicht anders möglich war.

1979 erschien die 35. Auflage des *ÖWB*, die den Wortbestand insgesamt erhöhte und um zahlreiche Wörter aus der gesprochenen Sprache erweiterte, sie jedoch nicht durchgehend als »umgangssprachlich« oder »dialektal« bzw. bei unklarer regionaler Verwendung als »landschaftlich« markierte sowie teilweise auch unmarkiert ließ. Es handelt sich dabei erstmals um den Versuch der linguistischen Destigmatisierung gängiger Lexik und zugleich um einen Akt der endonormativen Kodifizierung, die am Höhepunkt der sogenannten »Kreisky-Ära« stattfand. Dieser Versuch scheiterte zur Gänze aufgrund des Protests von drei Gruppen: (1) Universitätsgermanisten, (2) AHS-Lehrer und (3) konservative Publizisten (Weigel u. a.). Paradigmatisch stehen dafür die seinerzeitigen Vorwürfe von Wiesinger (1980), Fröhler (1982) und Weigel (1980). Die 35. Auflage sei demnach (1) sprachnivellierend durch Aufnahme von mundartlichem Wortschatz, der aufgewertet werde, (2) absondernd und provinzialisierend, (3) betriebe Sprachlenkung und Sprachpolitik, (4) fehlerhaft und theoretisch wenig fundiert, (5) willkürlich auswählend (ostlastig) und (6) versuche »an die Stelle der bis jetzt auch in Österreich allgemein anerkannten deutschen Schriftsprache im Sinne einer Gemeinsprache ein an niedrigeren Sprachschichten orientiertes ›Österreichisch‹ zu setzen«. Weigel (1980) verlangte die »Enthausmeisterung« des *ÖWB*. Das *ÖWB* wurde von einem nationalen Wörterbuch, das möglichst repräsentativ den Wortschatz verzeichnet, zu einem Wörterbuch der Schriftsprache undefiniert. Demnach dürfe (Wiesinger 1980, S. 372) nur jene Lexik aufgenommen werden, die »in ihrem Gebrauch unmarkiert-wertfrei [ist], sodaß sie in allen Sprachschichten verwendet [wird] und damit auch schriftsprachlich [gilt]«, bzw. sei nur Wortschatz aufzunehmen (Fröhler 1982, S. 166), »der der gesamten Sprachgruppe gemeinsam ist«. Diese Kritik zeigt eine klare Stoßrichtung:

- 1) Kampf um die Aufrechterhaltung des elitaristischen Charakters der Schriftsprache.
- 2) Die Angst der Kritiker vor vermeintlichem Verlust ihres sozialen Kapitals im Sinne von Bourdieu.
- 3) Die Abwehr der Nativierung der Sprachnormen und der sprachlichen Eigendefinition Österreichs.
- 4) Das Heraufbeschwören einer angeblichen Abspaltung des Österreichischen Deutsch vom Deutschen (Hollandisierung).

Obwohl diese Kritik als unhaltbar und als unwissenschaftlich widerlegt wurde (Replik der Herausgeber im *Profil* sowie Clyne 1985, Muhr 1983), bildete sie trotzdem die Grundlage für die Kodifizierung in den darauffolgenden Ausgaben des *ÖWB* bis zum heutigen Tag. Mit einem Wort: Die genuin österreichische Lexik, die in der gesprochenen Sprache verwendet und teilweise auch in Zeitungen und

Magazinen geschrieben wird, wird überwiegend als »umgangssprachlich«, »derb« oder als »dialektal« markiert und damit von der Schriftsprache ausgeschlossen. Für den Schriftsprachenerwerb in österreichischen Schulen bedeutet das, dass alles, was im alltäglichen Sprachgebrauch »normal« ist, in der Schule potentiell »falsch« ist und Gefahr läuft, von den LehrerInnen sanktioniert zu werden. Dazu einige Beispiele für allgemein gebräuchliche österreichische Lexik und Phraseologie aus der aktuellen 42. Auflage des ÖWB mit der Markierung »ugs.«/«sal.« und der damit verbundenen Abwertung:

Gurkerl, das: Essiggurkerl | (ugs.) (im Fußball) Schuss durch die Beine des Gegners; → Steirertor

Hackl, das (öst. ugs.): kleine Hacke; ...

hantig (ugs.): bitter | (abw.) zänkisch, unfreundlich

hapern (ugs.): mangeln; es hapert am/beim Geld (es ist kein oder wenig Geld vorhanden); bei ihm hapert's in Englisch

Hutschnur (sal.): das geht mir über die Hutschnur (das geht mir zu weit)

Scherzl, das, -s/-[n] (ugs.): [Brot-]anschnitt, [Brot-]rest; → Scherz² (reg.) (Küchenspr.) eine Rindfleischsorte | (ugs., scherzh.) sein Scherzl (seinen Anteil an etwas, z. B. an einer Strafe) bekommen | (ugs.), (scherzh.) Hinterteil

Stückerl, das (ugs.): Stückchen; etw. spielt alle Stückerln (ist bes. technisch ausgefeilt)

Dass »hapern« und »hantig« als umgangssprachlich markiert sind, ist völlig unverständlich, da es sich um völlig »normale« Wörter des alltäglichen Wortschatzes handelt. »Hapern« füllt eine semantische Lücke, um einen persönlichen Mangel von jemandem auszudrücken, »hantig« ist emotional konnotiert für Menschen, die wenig umgänglich sind. Wo ist das Problem? Ähnlich verhält es sich mit dem Phraseologismus »das geht mir über die Hutschnur«, der zwar eher im informellen Sprachgebrauch üblich ist, aber jederzeit geschrieben werden kann, ohne dass deshalb ein stilistischer Bruch entsteht.

Dass »Hackl« und »Scherzl« nur »umgangssprachlich« sein sollen, ist ebenfalls höchst erstaunlich, handelt es sich doch um konkrete Sachbezeichnungen, die in Österreich nicht ersetzbar sind. Es gibt zwar das unübliche »Brotanschnitt«, im anderen Fall aber keine Ersetzung, da niemand statt »Hackl« »kleine Hacke« sagt. Anlass für die Markierung mit »ugs.« ist wohl, weil das Diminutivmorphem *-l/erl* anscheinend als nicht standardkonform betrachtet wird, was angesichts seiner Häufigkeit völlig ungerechtfertigt ist! »Scherzl« als Bezeichnung für eine Rindfleischsorte steht im österreichischen Lebensmittelkodex, allerdings als »Scherzel«, was hyperkorrekt ist, da es von niemandem so ausgesprochen wird. Man sieht, dass weder das ÖWB noch die Rechtstexte den allgemeinen Sprachgebrauch abbilden, sondern sich an der dominanten Norm ausrichten und an die vermeintlich »richtige« Form anpassen. Das gilt auch für »Gurkerl«, das als Fachwort der österreichischen Fußballersprache eine ganz bestimmte Aktion bezeichnet und nicht als »ugs.« markiert sein sollte, weil es dafür keinen anderen Ausdruck gibt. Besonders paradox ist die Markierung »ugs.« bei »Stückerl«, das damit als nicht schriftfähig markiert ist, während »Stückchen« als »Normalwort« dargestellt wird, das in Österreich nur marginal in sehr formalen schriftsprachlichen Texten vor-

kommt. Hier sieht man wiederum das handlungsleitende Prinzip dieser Art der exogen orientierten Kodifizierung: Die österreichischen Wörter werden stigmatisiert bzw. wird eine Form vorgeschrieben, die dem österreichischen Sprachgebrauch fremd ist. Und das nur, weil man meint, sonst die Verbindung mit den anderen nationalen Varietäten des Deutschen zu verlieren. Ein weiterer Effekt dieser Praxis ist, dass die Schreibung genuin österreichischer Wörter im *ÖWB* oft verfälscht wird, indem sich die Kodifizierung des *ÖWB* nicht an der österreichischen Aussprache, sondern an den Regeln der »gemeindeutschen« Orthographie/Morphologie orientiert und damit zu Einträgen kommt, die nicht dem Sprachgebrauch entsprechen, wie die folgenden fünf Beispiele exemplarisch zeigen:

gschamig, auch: *geschamig* (ugs.): schamhaft, verschämt, g. tun
gschert, auch: *geschert* (ugs., abw.): geschoren; bäurisch, tölpelhaft
gschmackig, auch: *geschmackig* (ugs.): geschmackvoll, schmackhaft
schiech: meist [ʃiəx] auch *schlach* (ugs.): hässlich, wütend, zornig
Schiechpercht, auch: *Schiachpercht* (Volksk.)

Vier der fünf Einträge haben gemeinsam, dass sie als »umgangssprachlich« markiert sind. Bei den Einträgen 1 bis 3 steht daneben eine Variante, die hyperkorrekt und »verschriftsprachlich« ist, jedoch so nicht verwendet wird. Wer sagt in Österreich schon »Sie ist geschamig!«, »Er ist geschert« (und meint »unzivilisiert«); »Das Steak ist geschmackig!« – Das würde allgemeines Gelächter hervorrufen und den Sprecher lächerlich machen. Es sind Versuche, die österreichischen Ausdrücke in die sogenannte »gemeindeutsche Form« zu pressen. Dasselbe ist der Fall mit dem Wort »schiech«, das in allen Fällen »*schlach*« ausgesprochen wird und ein zentrales Wort des emotionalen Wortschatzes in Österreich ist. Neben der Bedeutung »hässlich« bedeutet es auch »gemein«, »gewalttätig«, »angsterregend« usw. Es ist ein Wort, ohne das man in Österreich nicht auskommt und daher ein Standardwort, das unmarkiert sein sollte. Auch in diesem Fall wird die Schreibung nicht der Aussprache gemäß kodifiziert, sondern gemäß einer »richtigen« gemeindeutschen Schreibung und damit dem Sprachgebrauch entfremdet. Das gilt erst recht für »*Schiachpercht*«, das einen alpenländischen Brauch bezeichnet. Die Google-Recherche ergibt ausschließlich »*Schiachpercht*« und nicht »*Schiechpercht*«. Das *ÖWB* hat aufgrund der andauernden Kritik von Vertretern der exogen normativen Komplikationspraxis einen Weg eingeschlagen, dessen oberstes Prinzip darin besteht, sich nur ja nicht vom sogenannten »Gemeindeutschen« »abzukoppeln«, und das um den Preis, dass die Sprachwirklichkeit nicht nur nicht wiedergegeben, sondern teilweise sogar verfälscht wird. Die Liste ist exemplarisch und ließe sich um viele Beispiele erweitern. Damit nicht der Verdacht aufkommt, hier würde gegen das *ÖWB* an sich argumentiert, sei klargestellt: Die Existenz des *ÖWB* ist für das Österreichische Deutsch von zentraler Bedeutung. In Kritik steht lediglich die exonorative Kodifizierungspraxis, die zugunsten einer endonormativen Orientierung geändert werden sollte und die Nativierung der österreichischen Sprachnormen in Angriff nehmen sollte, damit sie der sprachlichen Identität der ÖsterreicherInnen entsprechen und diese ihre Sprache im *ÖWB* wiederfinden.

Literatur

- AMMON, ULRICH (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland Österreich und der Schweiz*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter (= Contributions to the Sociology of Language, Bd. 84).
- CLYNE, MICHAEL (1985): Reactions to the 1979 Austrian Dictionary – Conservatism or cultural cringe? In: *The cultivated Australian. Festschrift in Honour of Arthur Delbridge*. Hamburg: Buske, S. 263–271.
- DACHS, HERBERT (1982): *Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938*. Wien-München: Jugend & Volk.
- FISHMAN, JOSHUA (Hg., 1993): *The Earliest Stages of Language Planning: The First congress Phenomenon*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- FRÖHLER, HORST (1982): Zum neuen österreichischen Wörterbuch (35. Aufl.). In: *Österreich in Geschichte und Literatur* (ÖGL) 26, H. 3, S. 152–183.
- FRÖLICH-STEFFEN, SUSANNE (2003): *Die österreichische Identität im Wandel*. Wien: Braumüller.
- HRAUDA, CARL FRIEDRICH (1938): *Die Sprache des Österreichers*, veröffentlicht posthum (1948). Salzburg: Österreichischer Kulturverlag.
- KRASSNIGG, ALBERT; SIMONIC, ANTON (1952a): Der oder die Pneumatik? Grundsätzliches zur Diskussion über das Österreichische Wörterbuch. In: *Erziehung und Unterricht*, S. 216–225.
- DIES. (1952b): Gesangsverein oder Gesangsverein? Zur Frage der Wortzusammensetzung. Binde- oder nicht? In: *Erziehung und Unterricht*, S. 268–282.
- LANGBEIN, OTTO (1947): Großdeutsches aus dem Unterrichtsministerium. In: *Österreichisches Tagebuch* 23/47, S. 4–5.
- LEGENSTEIN, CHRISTIAN (2008): *Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht: eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit, Universität Graz.
- MATEJKA, VIKTOR (1948): Sprache und Sprachgesinnung. In: *Wiener Tagebuch* 1/48, S. 6–7.
- MEAD, GEORGE HERBERT (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MUHR, RUDOLF (1983): Über das Für und Wider der Kritik am Österreichischen Wörterbuch. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 4, S. 134–138.
- DERS. (1989): Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache – Gespaltenes Bewußtsein – Gespaltene Identität. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 13. Jg., H. 2 (»Österreich-Bilder«), S. 74–98.
- PACOLT, ERNST (1999): Das Österreichische Wörterbuch. Interview mit Ernst Pacolt zum Österreichischen Deutsch und zum Österreichischen Wörterbuch. In: *Tribüne* 2, S. 10–12.
- RANZMAIER, IRENE (2005): *Germanistik an der Universität Wien zur Zeit des Nationalsozialismus. Karrieren, Konflikte und die Wissenschaft*. Wien: Böhlau.
- SCHNEIDER, EDGAR W. (2007): *Postcolonial English. Varieties Around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMPSON, DAVID (1986): *The Politics of American English*. New York: Oxford University Press.
- STEWART, WILLIAM A. (1968): A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In: Fishman, Joshua (Hg.): *Readings in the Sociology of Language*. Den Haag-Paris: Mouton de Gruyter, S. 531–546.
- WEIGEL, HANS (1980): Die Leiden des jungen Wörterbuchs. In: *Profil* 9, S. 58–59. [Erwiderung darauf in *Profil* 21/1980.]
- WIESINGER, PETER (1980): Zum Wortschatz im Österreichischen Wörterbuch. In: *Österreich in Geschichte und Literatur* (ÖGL), 24, S. 367–397.
- DERS. (2000): Nation und Sprache in Österreich. In: Gardt, Andreas (Hg.): *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 525–563.
- WILLEMYS, ROLAND (1993): Integration vs. particularism. The undeclared issue at the first »Dutch Congress« in 1849. In: Fishman 1993, S. 69–83.

Jutta Ransmayr

Neue Forschungsmöglichkeiten zum österreichischen Deutsch mit dem *Austrian Media Corpus* (AMC)

Die Beschreibung sowie die weitere Erforschung des österreichischen Standarddeutsch stellen immer wieder geforderte Desiderata dar. Zwar ist die lexikalische Ebene der in Österreich gebräuchlichen Standardsprache durch das *Österreichische Wörterbuch* (ÖWB) gut dokumentiert, auch durch Jakob Ebners *Wie sagt man in Österreich?* und das *Variantenwörterbuch* (VWB), das derzeit überarbeitet und neu aufgelegt wird, wird die Wortschatzebene abgedeckt. Aber (noch) nicht alle Ebenen der deutschen Sprache in ihrer österreichischen Ausprägung sind gleichermaßen sorgfältig kodifiziert. Derzeit wird im Projekt »Variantengrammatik« an der Beschreibung der grammatikalischen Unterschiede zwischen den Standardvarietäten des Deutschen nach dem Vorbild des Variantenwörterbuchs gearbeitet. Was jedoch für eine weitergehende und fundierte Erforschung des österreichischen Standarddeutsch grundlegend erscheint und bisher nicht möglich war, ist, das österreichische Standarddeutsch anhand großer Corpora über einen längeren Zeitraum beobachten und die Sprachentwicklung im österreichischen Standarddeutsch auf einer umfassenden empirischen Datengrundlage corpuslinguistisch erforschen und dokumentieren zu können.

Diese Lücke kann nun durch ein neues großes Corpus des Instituts für Corpuslinguistik und Texttechnologie (ICLTT) der Österreichischen Akademie der Wissenschaften geschlossen werden: das *Austrian Media Corpus* (AMC).

1. Was ist das *Austrian Media Corpus* (AMC)?

Das AMC ist eine digitale Textsammlung einer großen Bandbreite an medialen Texten, also überwiegend »journalistischer Prosa«. Sein Inhalt reicht von österreichischen Zeitungen und Magazinen über APA-Pressemeldungen der Austria Presse Agentur bis hin zu Transkripten österreichischer TV- und Radionachrichtentexte. Das Datenmaterial des AMC ist tatsächlich einzigartig und so etwas wie eine »Sprach-Schatztruhe«, die praktisch die gesamte Medienlandschaft eines Landes über mehrere Jahrzehnte lückenlos abdeckt.

Zustande gekommen ist das AMC durch ein Kooperationsprojekt des ICLTT mit der Austria Presse Agentur (APA), die dem ICLTT große Teile ihrer digitalen Bestände für sprachwissenschaftliche Forschungen zur Verfügung stellt. Das Datenmaterial des AMC reicht derzeit (Stand Juni 2014) von der Mitte der 1950er-Jahre (APAMeldungen) über die späten 1980er- und frühen 1990er-Jahre, als Zeitungen und Zeitschriften zu digitalisieren begannen, bis ins Jahr 2013 und beinhaltet daher hinsichtlich der historisch »älteren« Datenbestände aus dem Zeitraum der 1950er- bis zu den späten 1980er-Jahren historisch besonders wertvolle Sprachdaten, und durch die österreichweite Abdeckung sämtlicher Print-Publikationsorgane der letzten rund zweieinhalb Jahrzehnte einen äußerst umfassenden Sprachdatenpool.

2. Inhalt des *Austrian Media Corpus*

Neben der riesigen Anzahl von Austria-Presse-Agentur-Meldungen, die sich über einen Zeitraum von mehr als einem halben Jahrzehnt erstrecken, sind auch sämtliche österreichische überregionale wie regionale Tages- und Wochenzeitungen, die großen österreichischen Magazine sowie österreichische Zeitungen und Zeitschriften, die in größeren Abständen erscheinen (insgesamt mehr als 50 verschiedene Zeitungen und Magazine ab 1990) Teil des AMC (Abb. 1).

Darüber hinaus finden sich im AMC auch Transkripte österreichischer TV- und Radionachrichtentexte samt der darin enthaltenen Interviewtranskripte (ab 2003), sowie OTS-Meldungen¹ der Austria Presse Agentur (ab 1989).

In Summe ergibt dieses Material eine Datenbank von rund 33 Millionen Texten bzw. rund 8 Milliarden Tokens. Im Vergleich mit anderen großen deutschen Sprachcorpora reiht sich das AMC somit unter die größten digitalen Sprachdatensammlungen des deutschen Sprachraums ein. Auch in Österreich selbst ist das AMC die erste und größte Sprachdatenressource seiner Art, anhand dessen auf Basis großer Sprachdatensammlungen vor allem der schriftliche standardsprachliche Sprachgebrauch in Österreich sprachwissenschaftlich erforscht werden kann.

1 OTS = Original Text Service: eine Serviceleistung der APA, wodurch Firmen/Parteien etc. Presseausendungen o. Ä. veröffentlichen können.

Abb. 1: Zeitungen und Magazine im AMC

Überregionale Tageszeitungen	Regionale Tageszeitungen	Wochenzeitungen
<i>Der Standard</i> <i>Die Presse</i> <i>Heute</i> <i>Kurier</i> <i>Kronen Zeitung</i> <i>Kleine Zeitung</i> <i>Medianet</i> <i>Neues Volksblatt</i> <i>Österreich</i> <i>Wiener Zeitung</i> <i>Wirtschaftsblatt</i>	<i>Kärntner Tageszeitung</i> <i>Neue Vorarlberger Tageszeitung</i> <i>Niederösterreichische Nachrichten</i> <i>Oberösterreichische Nachrichten</i> <i>Salzburger Nachrichten</i> <i>Salzburger Volkszeitung</i> <i>Tiroler Tageszeitung</i> <i>Vorarlberger Nachrichten</i>	<i>Falter</i> <i>Die Furche</i> <i>Sportzeitung</i> <i>Burgenländische Volkszeitung</i> <i>Oberländer Rundschau</i> <i>Salzburger Woche</i> <i>Bauernzeitung</i> <i>Kärntner Wirtschaft</i> <i>Solidarität</i>
Monatlich und in anderen Abständen erscheinende Zeitungen	Zeitschriften und Magazine (wöchentlich)	Zeitschriften und Magazine (monatlich)
<i>Arbeit & Wirtschaft</i> <i>Augustin</i> <i>Die Wirtschaft</i>	<i>Format</i> <i>News</i> <i>Profil</i> <i>TV-Media</i> <i>Woman</i> <i>E-Media</i> <i>Der Grazer</i> <i>Horizont</i>	<i>Academia</i> <i>Arbeit und Wirtschaft</i> <i>Datum</i> <i>Die Wirtschaft</i> <i>Echo</i> <i>Gewinn</i> <i>Trend</i> <i>Wiener</i> <i>Wienerin</i> <i>Neuer Kärntner Monat</i> <i>Steirer Monat</i> <i>Industriemagazin</i> <i>Der Konsument</i>

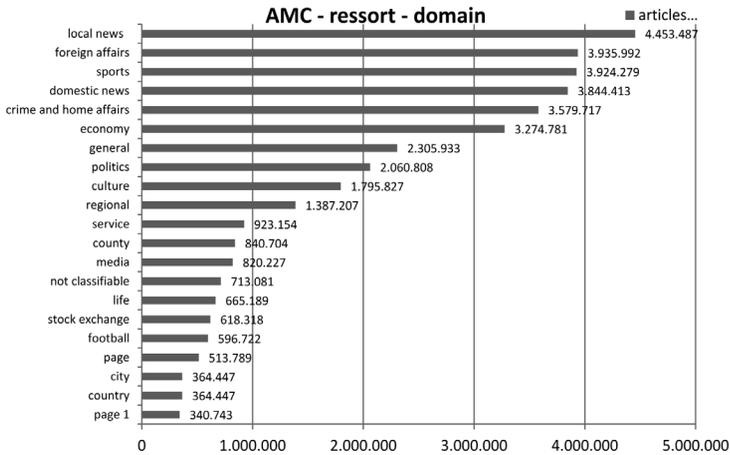
3. Erste Schritte der Nutzbarmachung des *Austrian Media Corpus* für sprachwissenschaftliche Zwecke

Die riesigen Datenmengen mussten für eine sprachwissenschaftliche und lexikographische Nutzbarkeit erst corpuslinguistisch bearbeitet werden. Als ersten Schritt wurden die Daten mithilfe ihrer Metadaten strukturiert und geordnet. Die ersten groben Kategorien, die dafür zur Verfügung standen, sind:

- Quelle (Art und Titel des Textes sowie des Publikationsorgans)
- Publikationsdatum
- Region bzw. Erscheinungsort
- Ressort/Sachbereich

Große Teile der Daten mussten erst systematisiert werden, da insbesondere die Ressort-Bezeichnungen innerhalb der verschiedenen Zeitungen und Magazine je nach Publikationsorgan und dessen »Hausgebrauch« der intern verwendeten

Abb. 2: Übersicht Ressorts AMC



Codes und Abkürzungen für die verschiedenen Sachbereiche (Politik, Ausland, Sport etc.) stark variierten. Abbildung 2 zeigt eine Übersicht über die wichtigsten im AMC enthaltenen Ressorts. Um die Daten für komplexe linguistische Fragen durchsuchen zu können, wurden sie linguistisch annotiert, d. h. mit grundlegenden morphosyntaktischen Informationen getaggt und lemmatisiert.

In Bezug auf den Ursprung der Texte können diese in zwei große Gruppen eingeteilt werden: »ältere« und »jüngere« Daten. Die weiter zurückliegenden Daten – in Summe drei Millionen Artikel bzw. rund 600 Millionen Tokens – können derzeit noch nicht computerlinguistisch genutzt werden, da die Daten im Prinzip als Scan vorliegen und qualitativ erst verbessert und nutzbar gemacht werden müssen. Besonders für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts jedoch sollten durch diese Daten die Lücken in der Sprachdokumentation des österreichischen Deutsch in den besagten Jahrzehnten geschlossen werden können.

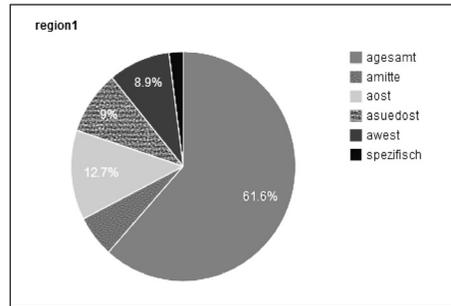
Die »jüngeren« Texte des AMC (ca. 1986–2013) stellen mit mehr als 30 Millionen Artikeln (= mehr als 6 Milliarden Tokens) den bei weitem größten Teil des Corpus dar: Dieses Material ist bereits digitalen Ursprungs und daher von exzellenter Qualität und wird auch bereits in Forschungsprojekten genutzt und ausgewertet, die in Kapitel 5 näher beschrieben werden.

Wenn möglich, wurden die Zeitungen und Magazine regionalen Untergruppen zugeteilt, sodass damit auch innerösterreichische Sprachvariation anhand von Subcorpora erforscht und dargestellt werden kann (Abb. 3).

4. Beispiele laufender Forschungsprojekte und Anwendungsmöglichkeiten des *Austrian Media Corpus*

Das *Austrian Media Corpus* wird bereits in mehreren sprachwissenschaftlichen und lexikographischen Forschungsprojekten verwendet. Seit 2012 kooperiert das ICLTT

Abb. 3:
AMC-Printmedien-Bestand nach Regionen



im lexikographischen Bereich mit dem *Österreichischen Wörterbuch* (ÖBV) und arbeitet durch corpuslinguistische Unterstützung anhand des *Austrian Media Corpus* (AMC) an der 43. Auflage des *Österreichischen Wörterbuchs* mit.

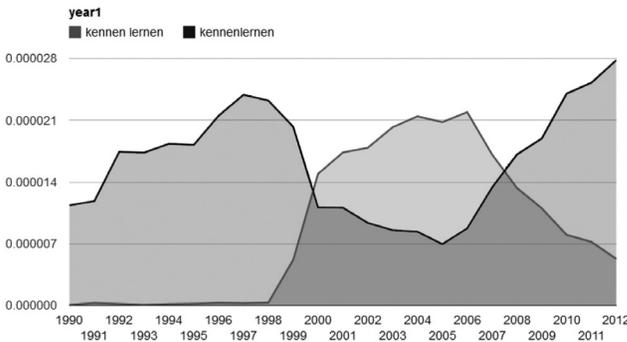
Ein weiteres lexikographisches Projekt, bei dem das AMC zur Anwendung kommt, ist die Neuauflage des *Variantenwörterbuchs*. Das *Variantenwörterbuch des Deutschen* dokumentiert die nationalen und regionalen standardsprachlichen Varianten des Deutschen in den drei »Vollzentren« der deutschen Sprache Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie in den vier »Halbzentren« Liechtenstein, Luxemburg, Südtirol und Ostbelgien. Die möglichst vollständige Erfassung der plurizentrischen nationalen und regionalen Varianten der deutschen Sprache liegt dem Variantenwörterbuch als Ziel zugrunde. Aufbauend auf das *Austrian Media Corpus* (AMC) liefert das ICLTT im Rahmen einer Forschungs Kooperation mit dem Institut für Germanistik der Universität Wien seit 2012 Daten für den gesamten Sprachraum Österreich, um die Neuauflage des *Variantenwörterbuchs* empirisch fundiert und corpusbasiert zu unterstützen.

Das ICLTT kooperiert weiters seit 2012 mit dem Rat für deutsche Rechtschreibung² und stellt dem Rat corpusbasierte Analysen zum Rechtschreibgebrauch in österreichischen Zeitungen aus dem *Austrian Media Corpus* (AMC) zur Verfügung. Somit können nun auch erstmals umfassende Daten zum Variantenschreibgebrauch aus österreichischer Sicht in die Empfehlungen und Maßnahmen des Rats für deutsche Rechtschreibung einfließen.

Die folgende Graphik (Abb. 4) zeigt exemplarisch am Beispiel des Wortes »kennenlernen« eine Möglichkeit der AMC-Corpusanalysen für einzelne Lemmata: Im Falle von »kennenlernen« vs. »kennen lernen« wird der Einfluss einer rechtschreib-

2 Der Rat für deutsche Rechtschreibung ist ein zwischenstaatliches Gremium (Mitgliedsländer: Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein, Südtirol und Belgien), das vonseiten der staatlichen Stellen damit betraut wurde, die Einheitlichkeit der Rechtschreibung im deutschen Sprachraum zu bewahren und die Rechtschreibung auf der Grundlage des orthografischen Regelwerks im unerlässlichen Umfang weiterzuentwickeln und den Schreibgebrauch hinsichtlich der Rechtschreibung zu beobachten. Der Rat ist somit die maßgebende Instanz in Fragen der deutschen Rechtschreibung und gibt als solche mit dem amtlichen Regelwerk das Referenzwerk für die deutsche Rechtschreibung heraus.

Abb. 4: kennenlernen vs. kennen lernen



steuernden Maßnahme (der Rechtschreibreform von 1996 und der Nachjustierung von 2006 durch den Rat für deutsche Rechtschreibung) auf die Akzeptanz und Verwendung amtlich vorgegebener Schreibvarianten durch professionelle SchreiberInnen in den österreichischen Medien dokumentiert (bis 1996 »kennenlernen« als einzig erlaubte Schreibung, 1996–2006 nur »kennen lernen«, ab 2006 sowohl Zusammenschreibung als auch Getrennschreibung möglich).

Neben diesen größeren ersten Forschungsprojekten wird anhand des AMC derzeit beispielsweise auch zur Diminutivbildung im österreichischen Deutsch und anderen sprachwissenschaftlichen Phänomenen in Bezug auf das österreichische Standarddeutsch geforscht. Das *Austrian Media Corpus* des ICLTT stellt eine neue, empirisch fundierte und breite Datengrundlage für Forschungen zum österreichischen Standarddeutsch dar. Das AMC darf auch von externen GastforscherInnen und Studierenden für sprachwissenschaftliche Zwecke vor Ort an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften beforcht werden.

Literatur

- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; EBNER, JAKOB; ESTERHAMMER, RUTH; GASSER, MARKUS; HOFER, LORENZ; KELLERMEIER-REHBEIN, BIRTE; LÖFFLER, HEINRICH; MANGOTT, DORIS; MOSER, HANS; SCHLÄPFER, ROBERT; SCHLOSSMACHER, MICHAEL; SCHMIDLIN, REGULA; VALLASTER, GÜNTER (2004): *Variante Wörterbuch des Deutschen*. Berlin-New York: de Gruyter.
- EBNER, JAKOB (2008): *Österreichisches Deutsch*. Eine Einführung von Jakob Ebner. Mannheim u. a.: Duden.
- DERS. (2009): *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten*. Mannheim: Duden, 4., völlig überarb. Aufl.

Internet [Zugriff: 7.7.2014]

- <http://www.oeaw.ac.at/icltt/amc>
- <http://www.variantenwoerterbuch.net/>
- <http://www.apa.at/Site/index.de.html>
- <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora.html>
- <http://www.dwds.de/http://www.dwds.de/>

Sara Hägi

Eine Tüte voller Leckerbissen

Feinheiten der deutschen Sprache aus plurizentrischer Sicht

1. Deutsch als plurizentrische Sprache: Warum ein Fokus auf Deutschland progressiv sein könnte

»Eine Tüte voller Leckerbissen« – so wirbt die deutsche Bäckerei Kamps auf ihren »aus [...] Papier gefertigte[n] Behältnis[sen] [...] für den Transport gekaufter Waren« (Ammon u. a. 2004, S. 886). Diese umständliche Umschreibung im *Variantenwörterbuch* deutet einerseits darauf hin, dass solche Behältnisse anderswo im amtlich deutschsprachigen Raum anders benannt werden (etwa *Sackerl* in Österreich oder *Sack* in der Deutschschweiz), und andererseits, dass die Verwendung von Varianten die Kommunikation doch auch vereinfachen kann. Der Slogan soll hier auf die deutsche Standardsprache übertragen als Motto dieses Beitrags dienen. Denn dieser Beitrag will

- für standardsprachliche Varianten wie *Tüte* oder *lecker*, die vorrangig in Deutschland verwendet werden, sensibilisieren,
- für die standardsprachliche Varietät Deutschlands sensibilisieren,
- die deutsche Sprache in ihrer plurizentrischen Ausprägung Deutschlehrenden und Deutschlernenden schmackhaft machen.¹

SARA HÄGI ist derzeit Vertretungsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Paderborn. E-Mail: sara.haegi@upb.de

¹ Dieser Beitrag richtet sich auf den Kontext Deutsch als Fremdsprache, die Relevanz bleibt jedoch nicht darauf beschränkt (vgl. BMBF 2014).

Nachdem seit längerem und von verschiedenen Seiten auf den plurizentrischen Charakter der deutschen Sprache hingewiesen wird (vgl. u. a. Clyne 1992, Ammon 1995), die Standardsprachlichkeit auch des österreichischen Deutsch und des Schweizer Hochdeutsch prüfungsrelevant ist (vgl. die Prüfungen des »Österreichischen Sprachdiplom Deutsch« oder das trinationale »Zertifikat Deutsch«) und eine adäquate Umsetzung im Kontext Deutsch als Fremdsprache weiterhin als Desiderat aufgezeigt wird (Ransmayr 2006; Hägi 2006, 2007; BMBF 2014), soll hier der Fokus verschoben werden: weg vom österreichischen Standarddeutsch und seinen Austriazismen bzw. vom Schweizer Standarddeutsch und seinen Helvetismen, hin zum deutschländischen Standarddeutsch und seinen Teutonismen.² Denn Deutschland ist das größte Vollzentrum und das im Kontext Deutsch als Fremdsprache einflussreichste. Gleichzeitig ist das Bewusstsein für die Plurizentrität in Deutschland (im Vergleich etwa zu Österreich und der Schweiz) am geringsten (vgl. Ammon 1995, Schmidlin 2011): Während es in der Deutschschweiz durchaus ein Bewusstsein für Helvetismen wie *Velo* oder *Znüni* bzw. in Österreich ein Bewusstsein für Austriazismen wie *Sackerl* oder *Jause* gibt, sind in Deutschland in der Regel Teutonismen wie *Tüte*, *Bürgersteig*, *Klinke*, *Junge*, *Abitur* oder *lecker* nicht bewusst. Dies liegt zum einen an der Tatsache, dass der *Duden* und andere in Deutschland kodifizierte Nachschlagewerke nicht unterscheiden zwischen Ausdrücken, die nur in Deutschland, und solchen, die im amtlich gesamtdeutschsprachigen Raum verwendet werden.³ Zum anderen liegt es daran, dass, wenn Austriazismen oder Helvetismen gelistet werden, bei den Äquivalenten, die ihnen gegenübergestellt werden, in der Regel nicht unterschieden wird, ob der entsprechende Ausdruck gemeindeutsch oder ein Teutonismus ist. Analog wird auch in den meisten Lehrwerken, auch wenn Austriazismen und Helvetismen markiert werden, auf eine Unterscheidung zwischen gemeindeutschen und deutschländischen Ausdrücken verzichtet.⁴ Dies hat zur Folge, dass sich ein Bewusstsein für eine deutschländische Varietät kaum entwickelt.

Mit anderen Worten: Es gibt in Bezug auf Deutschland und seine Standardvarietät des Deutschen am meisten Aufklärungsbedarf. Gelingt hier eine Sensibilisierung, könnte sie besonders viele Menschen erreichen, nicht zuletzt Deutschlehrende und Deutschlernende. Eine Sensibilisierung für Deutsch als plurizentrische Sprache am Beispiel des deutschländischen Deutsch wird zudem, das ist ein wichtiger Nebeneffekt, nur mit Bezugnahme auf die anderen Zentren möglich sein

2 Zum Terminus *Teutonismus* und seinem Äquivalent *Deutschlandismus* siehe Schmidlin 2011, S. 75f.

3 Symptomatisch ist die Tatsache, auf die Ammon (1994) aufmerksam gemacht hat, dass es zum *Duden*-Band *Wie sagt man in Österreich?* (Ebner 2009) bzw. *Wie sagt man in der Schweiz?* (Meyer 1989) kein Pendant *Wie sagt man in Deutschland?* gibt.

4 Eine Ausnahme stellt das im Cornelsen-Verlag erschienene Grundstufenlehrwerk für erwachsene Deutschlernende *Ja genau!* dar (vgl. Böschel/Giersberg/Hägi 2009 ff.).

und somit auch die Kenntnisse über die anderen Zentren der deutschen Sprache erweitern.⁵

2. Deutschländisches Deutsch

2.1 Deutsch in Deutschland: das vermeintlich normale Deutsch

Wenn in Bezug auf Österreich und die Schweiz zum Beispiel im Kontext Deutsch als Fremdsprache mitunter darauf hingewiesen werden muss, dass in diesen Ländern Deutsch (auch) Amtssprache ist (vgl. Demmig/Hägi/Schweiger 2013), gilt dieses Wissen in Bezug auf Deutschland als selbstverständlich, quasi als Banalität. Klar wird in Deutschland Deutsch gesprochen, was denn sonst? Die Selbstverständlichkeit, mit der Deutsch in Deutschland als Normalität gilt,⁶ geht einher mit einer selten in Frage gestellten, konkreten Vorstellung von einem richtigen und guten Deutsch und der Annahme, dass dieses, wenn überhaupt, dann in Deutschland vorzufinden sei (vgl. Scharloth 2006, König 2011).

Ein Bewusstsein für Varietäten fehlt jedoch auch bei einem solchen monozentrischen Habitus (vgl. Hägi i. Dr.) keineswegs: Auch in Deutschland, wo eine monozentrische Sichtweise am stärksten vertreten ist (vgl. Ammon 1995, Schmidlin 2011), werden Varietäten wahrgenommen – allerdings fast ausschließlich auf regionaler und/oder nonstandardsprachlicher Ebene.⁷

Es liegt meines Erachtens auf der Hand, dass ein Bewusstsein für die deutschländische Standardvarietät dazu führt, dass das österreichische Standarddeutsch und das Schweizer Standarddeutsch nicht auf die gleiche Ebene wie regionale und nonstandardsprachliche Varietäten innerhalb Deutschlands gestellt, sondern, im Gegenteil, in ihrer Standardsprachlichkeit und ebenso in ihrer Normalität stärker wahrgenommen werden.

5 In diesem Beitrag beziehe ich mich aus Platzgründen auf die drei Vollzentren des Deutschen, zu den Halbzentren, d. h. Gebieten, in denen Deutsch zwar Amtssprache ist, die aber keinen eigenen Kodex haben, siehe Ammon 1995, Ammon u. a. 2004.

6 An dieser Stelle kann die faktische Mehrsprachigkeit in Deutschland nur angedeutet werden, etwa mit der konsequenten Verwendung des Terminus »amtlich deutschsprachig« und dem Verweis auf Arbeiten zum monolingualen Habitus (Gogolin 1994, Fürstenau/Niedrig 2011).

7 Das wird z. B. dann deutlich, wenn man mir in Deutschland sagt, man höre mir sofort an, dass ich aus der Schweiz sei, ich darauf erwidere, dass ich umgekehrt meinem Gegenüber ebenfalls sofort anhöre, dass er/sie aus Deutschland sei, worauf die Reaktion meist ist: Ja, aber ich würde nicht hören, woher aus Deutschland, er/sie komme, woraufhin ich wiederum entgegenne, dass man auch mir nicht anhöre, woher aus der Schweiz ich komme, wenn ich Standarddeutsch spreche.

2.2 Teutonismen: blinden Flecken auf der Spur

Mit *Tüte*, *Bürgersteig*, *Junge*, *Klinke*, *Abitur* und *lecker* wurden bereits Teutonismen benannt. Diese sind selbstverständlich nicht auf die Ebene der Lexik begrenzt, sondern finden sich genauso auf der Ebene der Aussprache, der Grammatik und der Pragmatik (vgl. z. B. Hägi 2013). Mit der Kodifizierungspraxis und der Asymmetrie lässt sich, wie oben bereits erwähnt, erklären, warum diese Varianten kaum als solche wahrgenommen, sondern für gemeindeutsche Ausdrücke gehalten werden. Im Folgenden möchte ich an ausgewählten Beispielen konkrete Unterschiede in der Wahrnehmung von Varianten zeigen, und zwar zwischen Austriazismen und Helvetismen auf der einen und Teutonismen auf der anderen Seite:

- 1) a. *Servus*
b. *Erdäpfelsalat*
- 2) a. *Übergewand*
b. *Unterleibchen*
- 3) a. *wirklich*
b. *Da beißt die Maus keinen Faden ab.*

Die Beispiele zeigen Austriazismen (1), Helvetismen (2) und Teutonismen (3) und sind Kontexten entnommen, die, wie im Folgenden noch weiter ausgeführt wird, exemplarisch für die Verwendung von Varianten sind.

Bei den Beispielen *Servus* und *Erdäpfelsalat* handelt es sich um so genannte *Demonstrationszentrismen* (vgl. Ammon 1995, S. 99).

Demonstrationszentrismen sind nationale Varianten, die gezielt eingesetzt werden, zum Beispiel in der Werbung (*Servus Österreich*) oder in der Politik (*Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat*).⁸ Demonstrationszentrismen setzen ein Varietätsbewusstsein voraus, deswegen finden sie sich vor allem im österreichischen Deutsch und im Schweizer Standarddeutsch. In Bezug auf das Deutsch in Deutschland gibt es demonstrativ eingesetzte Varianten auf regionaler und nonstandard-sprachlicher Ebene bzw. aus der Außenperspektive auch auf standardsprachlicher, nationaler Ebene eben dann, wenn eine deutschländische Standardvarietät als solche bewusst ist – was bisher selten der Fall ist.

Die unter (2) genannten Varianten *Unterleibchen* und *Übergewand* sind dem Dialog von Hugo Loetscher und Franz Hohler mit ihrem jeweiligen deutschen Lektoren entnommen: In beiden Fällen wurden die Schriftsteller von ihrem Lektor darauf aufmerksam gemacht, dass diese Helvetismen in Deutschland keiner verstehe,

⁸ Ausführlich hierzu de Cillia/Wodak 2006, Hägi i. Dr.

so dass sich sowohl Loetscher⁹ als auch Hohler¹⁰ mit der bedingten kommunikativen Reichweite dieser Varianten auseinandergesetzt haben (vgl. Hägi 2000).

Die unter (3) genannten Beispiele stehen stellvertretend für Varianten, die aus der Fremdperspektive heraus als solche erkannt werden, so genannte *Schibboleths*¹¹. So handelt sich etwa bei *wirklich* um eine Aussprache-Variante einer Deutschen, die ihr selber wohl kaum bewusst ist, beobachtet von einem Österreicher (Haas ³2010, S. 55, vgl. Hägi i. Dr.):

Literaturbeilage: Mit dir kann man ja wirklich nur übers Wetter reden.

Wolf Haas: Ja, mit dir kann man ja wirklich nur übers Wetter reden.

Auch eine Wendung wie *Da beißt die Maus keinen Faden ab* wird erst in der Konfrontation mit der jeweiligen Entsprechung – in Österreich *Da fährt der Zug drüber*, in der Deutschschweiz *Das schleckt keine Geiss weg* – als spezifische Variante Deutschlands bewusst (Beispiel aus Anger-Schmidt/Habringer 2011, S. 87).

9 »In meinem Roman *Der Immune* gibt es eine Szene, da kommt der betrunkene Vater nach Hause, unterm Arm zusammengerollt das ›Überkleid‹. Was ist das ein Überkleid? fragte mein deutscher Lektor, das versteht in Deutschland kein Mensch. Wie lautet denn das Wort auf hochdeutsch? Und nach einiger Überlegung: Overall. Das fand ich nun wiederum nicht allzu deutsch, zudem war es falsch; den Overall gab es in Europa erst seit dem Zweiten Weltkrieg, und er besteht aus einem einzigen Stück, während mein ›Übergwändli‹, d. h. mein Überkleid, aus Jacke und Hose besteht; die Szene aber spielte in den dreißiger Jahren. [...] Wir gingen von Büro zu Büro und von Intellektuellen zu Intellektuellen, bis wir einen fanden, der hatte Beziehung zum Volk, der hatte in den Semesterferien an einer Tankstelle gearbeitet. Sie hatten das Kleidungsstück ›blauer Anton‹ genannt. Ich weigerte mich zu schreiben, er trug unterm Arm zusammengerollt den blauen Anton.« (Loetscher 1986, S. 34) Dieses Erlebnis hat Loetscher unter dem Titel *Was ein schweizerischer Arbeiter zur Arbeit trägt* zu einer Glosse verarbeitet (Loetscher 1983, S. 45–52).

10 »Als Franz Hohler einen Lastwagenfahrer plastisch darstellen wollte und ihn in einem Unterleibchen hinters Steuer setzte, wurde er durch seinen Lektor darauf aufmerksam gemacht, dass dies völlig unverständlich sei. Hohler, der daraufhin jedem Anrufer aus Deutschland die Frage stellte, was er sich unter einem Unterleibchen vorstelle, merkte bald, dass die Assoziationen gar nicht mit seinen Vorstellungen übereinstimmten. Weil er wiederum mit einem *Unterhemd* etwas anderes verbindet als Deutsche, änderte er die Stelle folgendermaßen um: ›Erboost überstieg er die Kette, zwang einen heranfahrenden Kleinbus zum Halten und überstieg vor dem Einkaufszentrum nochmals die Kette, worauf ihm der Beifahrer des Kleinwagens, ein schnauzbärtiger junger Mann mit nackten Armen zurief: ›Chasch ja grad na uf d Straß ligge!‹ [Hohler 1991, S. 222]« (Hägi 2000, S. 23).

11 Der soziolinguistische Terminus *Schibboleth* geht auf das Alte Testament (Richter 12, 5–6) zurück, wo besiegte ephraimitische Flüchtlinge ihre Herkunft leugnen, jedoch an ihrer Aussprache »Sibboleth« anstelle von »Schibboleth« (hebräisch »Strom; Ähre«) erkannt, überführt und getötet werden (vgl. Ammon 1995, S. 204).

Die Beispiele (1) bis (3) illustrieren die ersten drei Quadranten (A, B, C) des *Johari-Fensters* (Abb. 1), das ich im Folgenden auf Eigenvarianten (Abb. 2) übertragen möchte:

	mir bekannt	mir unbekannt
anderen bekannt	A Öffentliche Person	C Blinder Fleck
anderen unbekannt	B Mein Geheimnis; Private Person	D Bereich des Unbewussten

Abb. 1: Johari-Fenster (vgl. Große Boes/Kaseric 2010, S. 205)

	mir bekannt	mir unbekannt
anderen bekannt	A bewusste Varianten, <i>Demonstrationszentrismen</i> (z. B. <i>Servus</i>)	C unbewusste Varianten, <i>Schibboleths</i> (z. B. <i>würklich</i>)
anderen unbekannt	B auf die eigene Varietät begrenz- ter Verständlichkeitsradius von Varianten; Strategie im Umgang: vermeiden bzw. erläutern (z. B. <i>Übergewand</i>)	D unbewusste Varianten, die auch von anderen nicht als Varianten erkannt werden

Abb. 2: Johari-Fenster übertragen auf Eigenvarianten

Auch wenn wahrscheinlich die meisten deutschländischen Eigenvarianten unbewusste Varianten sind, heißt das natürlich nicht, dass es nicht auch Helvetismen oder Austriazismen in diesem Quadranten gibt; Letztere finden sich allerdings auch in den Quadranten A und B.

Das Johari-Fenster zu adaptieren, scheint mir deswegen geeignet, als das Modell eingesetzt wird, um Selbstreflexionsprozesse zu begleiten, mit dem Ziel, »eigene Verhaltensweisen und die Wirkung auf andere besser einschätzen zu können« (Große Boes/Kaseric 2010, S. 208):

Dies kann nur geschehen, wenn man den Bereich der Geheimnisse (B) und des Blinden Flecks (C) verkleinert und damit den Bereich der Öffentlichen Person (A) vergrößert. Den Geheimen Bereich (B) kann man durch mehr Selbstoffenbarung verkleinern. Dadurch lässt sich die Wirkung bisher nicht gezeigter Verhaltensweisen testen und das Umfeld kann sich ein genaueres Bild machen. Dieses wiederum führt zu einem verbesserten und genaueren Feedback, das dazu führt, den Bereich des Blinden Flecks (C) zu verkleinern.

Übertragen auf die Varianten will ein selbstreflexiver Umgang in Bezug auf Deutsch als plurizentrische Sprache zu einer bewussteren Verwendung von Eigenvarianten bzw. zu einer Sensibilität für ihre Wirkung führen. Dies geschieht dann, wenn die Bereiche der Quadranten B und C verkleinert und der Bereich A gestärkt wird, also immer mehr unbewusste Varianten bewusst werden und der Umgang mit den Varietäten ein selbstverständlicher und selbstbewusster wird. Auch Schmidlin (2011, S. 296) konnte mit ihrer Untersuchung zeigen, dass mehr Variantenkenntnis zu mehr Toleranz Varietäten gegenüber führt (vgl. Hägi i. Dr.).

3. Deutschländisch? Wo Genauigkeit komisch klingt, aber weiterbringt

Deutschländisch ist tatsächlich ein linguistischer Terminus (vgl. z. B. Schmidlin 2011, S. 78), einer, der sich wie die meisten Fachwörter dadurch auszeichnet, dass er besonders präzise ist. Im Folgenden möchte ich kurz erläutern, was konkret für die Verwendung des Terminus *deutschländisch* spricht und welche weiteren Termini mit einer plurizentrischen Auffassung einhergehen und helfen, den Ansatz konkret zu erfassen.

Verwendet man als Bezeichnung *Deutsch* bleibt – meistens auch im Kontext – unklar, ob sich eine Aussage nur auf Deutschland oder den gesamtdeutschsprachigen Raum bezieht. Auch die Spezifizierung *deutsches Deutsch* bleibt mehrdeutig, da *deutsch* bzw. *Deutsch* ambig ist und sowohl »deutschsprachig« als auch »auf Deutschland bezogen« bedeuten kann. Aufgrund der Geschichte der beiden Deutschlands mit jeweils eigenen sprachlichen Ausprägungen grenzt sich *bundesdeutsches Deutsch* von DDR-Deutsch ab, ist *bundesdeutsch* bereits mit einer anderen Bedeutung belegt und entsprechend keine deckungsgleiche Alternative zu *deutschländisch*. *Deutschländisches Deutsch* ist also, im Kontext von Deutsch als plurizentrischer Sprache, das Pendant zum einen zum *österreichischen Deutsch*¹², zum anderen zu *Schweizer Standarddeutsch* (vgl. Dürscheid/Businger 2006).¹³

Eine Differenzierung zwischen *deutsch* im Sinne von »sich auf Deutschland beziehend« und *deutsch* im Sinne von »sich auf den amtlich gesamtdeutschsprachigen Raum beziehend« ist für eine plurizentrische Auffassung unabdingbar. Die Praxis zeigt, dass eine Nichtdifferenzierung, auch bei bester gegenteiliger Absicht (vgl. Hägi i. Dr.), eine monozentrische Sichtweise verstärkt. Dass *deutschländisch* als künstliche Wortschöpfung komisch klingt und möglicherweise ungern verwendet wird, mag zum einen am Ausdruck liegen. Es könnte jedoch auch sein, dass man sich weniger mit dem Terminus als mit dem Konzept dahinter anzufreunden hat.

12 *Österreichisches Deutsch* bezieht sich im engeren Sinne auf die Standardsprache und grenzt sich von *Deutsch in Österreich* ab (vgl. Ebner 2014).

13 Auch hier ist der im Vergleich zu *Schweizer Deutsch* umständlichere Terminus *Schweizer Standarddeutsch* eindeutig der präzisere: Schweizerdeutsch ist in der Bedeutung ebenfalls ambig, kann sich einerseits auf die Standardsprache der Deutschschweiz beziehen, aber auch auf die da verwendeten Dialekte. Entsprechend häufig kommt es zu Verwechslungen bzw. Missverständnissen (vgl. Hägi 2006).

Das Konzept dahinter bedeutet zum einen: Sobald die deutsche Standardsprache mündlich oder schriftlich realisiert wird, wird eine nationale Standardvarietät realisiert, besonders häufig die deutschländische. Alternativen wären das österreichische Standarddeutsch oder das Schweizer Standarddeutsch. Das bedeutet zum anderen, dass man mit dem Realisieren einer Standardvarietät selbstverständlich Varianten verwendet. Wie viele? Eine Tüte voller Leckerbissen? Ja. Mindestens!

Literatur

- AMMON, ULRICH (1994): Über ein fehlendes Wörterbuch »Wie sagt man in Deutschland?« und über den übersehenen Wörterbuchtyp »Nationale Varianten einer Sprache«. In: *Deutsche Sprache* 22, H. 1, S. 51–65.
- DERS. (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin-New York: de Gruyter.
- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; EBNER, JAKOB; ESTERHAMMER, RUTH; GASSER, MARKUS; HOFER, LORENZ; KELLERMEIER-REHBEIN, BIRTE; LÖFFLER, HEINRICH; MANGOTT, DORIS; MOSER, HANS; SCHLÄPFER, ROBERT; SCHLOSSMACHER, MICHAEL; SCHMIDLIN, REGULA; VALLASTER, GÜNTER (2004): *Varietätenwörterbuch des Deutschen*. Berlin-New York: de Gruyter.
- ANGER-SCHMIDT, GERDA; HABINGER, RENATE (2011): *Völlig richtig! Mit Sprache jonglieren und Bilder erfinden, spielerisch natürlich!* St. Pölten: Residenz.
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (Hg., 2014): (*Österreichisches*) *Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*. Wien: BMBF. Online: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2> [Zugriff: 5.8.2014].
- BÖSCHEL, CLAUDIA; GIERSBERG, DAGMAR; HÄGI, SARA (2009 ff.): *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache*. Kurs- und Übungsbuch. A1/Band Iff. Berlin: Cornelsen.
- CLYNE, MICHAEL (1992): German as a pluricentric language. In: Clyne, Michael (Hg.): *Pluricentric languages. Differing norms in differing nations*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 117–147.
- DE CILLIA, RUDOLF; WODAK, RUTH (2006): Ist Österreich ein »deutsches« Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- DEMMIG, SILVIA; HÄGI, SARA; SCHWEIGER, HANNES (Hg., 2013): *Das DACH-Prinzip in der Landeskunde*. München: iudicum.
- DÜRSCHIED, CHRISTA; BUSINGER, MARTIN (Hg., 2006): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr.
- EBNER, JAKOB (2009): *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten*. Mannheim: Duden, 4., völlig überarb. Aufl.
- DERS. (2014): Österreichisches Deutsch – ein Klärungsversuch. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.): (*Österreichisches*) *Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*. Wien: BMBF, S. 7–9.
- FÜRSTENAU, SARA; NIEDRIG, HEIKE (2011): Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau Sara; Gomolla Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–87.
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster-New York: Waxmann.
- GROSSE BOES, STEPHANIE; KASERIC, TANJA (2010): *Trainer-Kit: Die wichtigsten Trainingstheorien, ihre Anwendung im Seminar und Übungen für den Praxistransfer*. Bonn: managerSeminare.
- HAAS, WOLF (2010): *Das Wetter vor 15 Jahren*. München: dtv.
- HÄGI, SARA (2000): *Helvetismen im Werk Deutschschweizer Schriftstellerinnen und Schriftsteller der Gegenwart*. Köln (unveröffentlichte Examensarbeit).
- DIES. (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Lang (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Bd. 64).

- DIES. (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 37, S. 5–13.
- DIES. (2013): Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hg.): *Das DACH-Prinzip in der Landeskunde*. München: iudicium, S. 97–121.
- DIES. (i. Dr.): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachnenpolitisch-didaktisches Problem. In: Lenz, Alexander N.; Glauninger, Manfred M. (Hg.): *Standarddeutsch in Österreich – Theoretische und empirische Ansätze* (= Wiener Arbeiten zur Linguistik, Bd. 1).
- HOHLER, FRANZ (1991): *Der neue Berg*. München: Luchterhand.
- KÖNIG, WERNER (2011): In Norddeutschland spricht man besseres Hochdeutsch. In: Ernst, Oliver; Freienstein, Jan Claas; Schaipp, Lina (Hg.): *Populäre Irrtümer über Sprache*. Stuttgart: Reclam, S. 21–37.
- LOETSCHER, HUGO (1983): *Der Waschküchenschlüssel und andere Helvetica*. Zürich: Diogenes.
- DERS. (1986): »Für eine Literatur deutscher Ausdrucksweise: Nicht ganz unpersonliche Ausführungen.« In: Löffler, Heiner (Hg.): *Das Deutsch der Schweizer: Zur Sprach- und Literatursituation der Schweiz*. Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer, S. 25–39.
- MEYER, KURT (1989): *Wie sagt man in der Schweiz? Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten*. Mannheim: Duden.
- RANSMAYR, JUTTA (2006): *Der Status des Österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- SCHARLOTH, JOACHIM (2006): Schweizer Hochdeutsch – schlechtes Hochdeutsch? In: Dürscheid, Christa; Businger, Martin (Hg.): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr, S. 81–96.
- SCHMIDLIN, REGULA (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin-Boston: de Gruyter (= Studia Linguistica Germanica, Bd. 106).

Ilona Elisabeth Fink

»Wimmerl is eigentlich wirklich a Mundortwort, oba ›Pickel‹ is a net schöner.«

Ergebnisse einer Studie über das Korrekturverhalten von österreichischen Lehrenden

1. Der muttersprachliche Deutschunterricht

Die österreichische Varietät der plurizentrischen deutschen Sprache hat sowohl im Ausland als auch in Österreich selbst Imageprobleme, wie zahlreiche Studien, u. a. Ransmayr (2005), Ammon (1995) und Muhr (1995), zeigen. Dies kann laut Muhr (1995, S. 81) unter anderem einen herabgesetzten Marktwert österreichischer Produkte, aber auch berufliche Benachteiligungen von SprecherInnen des österreichischen Deutsch zur Folge haben. In der Fachliteratur ist in diesem Zusammenhang von sprachlichen Minderwertigkeitsgefühlen und mangelndem Wissen über die österreichische Standardvarietät der deutschen Sprache die Rede.

Die Ergebnisse einiger Untersuchungen zur Spracheinstellung österreichischer Lehrender (Ammon 1995, Legenstein 2008, Heinrich 2010) weisen darauf hin, dass dies auch auf DeutschlehrerInnen zutrifft. Zudem besteht oft Unklarheit bezüglich der Umsetzung der plurizentrischen Variation der deutschen Sprache im Unterricht.

Im muttersprachlichen Deutschunterricht wird, damit die SchülerInnen zu kompetenten Mitgliedern der Gesellschaft werden, Schreiben und Lesen gelernt sowie der Umgang mit Schriftlichkeit geübt. Laut Steinig/Huneke (2004, S. 12 f.) unterstützt der muttersprachliche Deutschunterricht aber die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen nicht nur; er versucht auch, diese Entwicklung in eine be-

stimmte Richtung zu lenken, da er sich an sprachlichen Normen und gesellschaftlichen Erwartungen orientiert.

Zur Entstehung dieser Normen bzw. sprachlicher Standards nennt Ammon (2005, S. 28) vier soziale Kräfte:

- Sprachkodifizierer, die den sprachlichen Kodex erstellen
- Sprachexperten; diese wirken kritisch auf Sprachkodifizierer ein
- Modellsprecher bzw. -schreiber, an deren Texten sich Kodifizierer orientieren, und
- Sprachnormautoritäten, wie zum Beispiel DeutschlehrerInnen, welche den Auftrag haben, und auch dazu befugt sind, die standardsprachlichen Normen durchzusetzen.

In diesem Zusammenhang weist Ammon (2005, S. 34) auch darauf hin, dass alle vier Instanzen aufeinander einwirken; so üben zum Beispiel LehrerInnen auf alle anderen drei Instanzen während der Schulzeit einen großen Einfluss aus. Insofern beeinflussen also DeutschlehrerInnen durch die Vermittlung sprachlicher Normen die Entwicklung der Sprachkultur ihres Landes (Ammon 1995, S. 75 und S. 436).

Die Vermittlung und Aufrechterhaltung standardsprachlicher Sprachnormen ist also, so auch Muhr (1997, S. 33 f.), ein zentraler Aspekt des Lehrberufes. Die SchülerInnen sollen die korrekten Formen der Schrift- bzw. Standardsprache erlernen, da diese die überregionale Kommunikation gewährleisten. Daher besteht die Korrekturarbeit von Lehrpersonen vor allem darin, zu beurteilen, was korrekt bzw. stilistisch adäquat ist und was nicht.

Sind Varianten laut Kodex nicht standardsprachlich, sind LehrerInnen berechtigt, diese zu korrigieren; insofern, so zeigen Ammon (1995, S. 75 und S. 436) sowie Huneke und Steinig (2004, S. 13) in diesem Zusammenhang auf, können sie auch den Schwund bzw. die Festigung nationaler Varianten beeinflussen: Entscheiden sie sich dafür, spezifische Austriazismen entweder zugunsten einer bundesdeutschen oder einer gemeindeutschen Variante zu korrigieren oder aber sie zu tolerieren bzw. deren Verwendung gar zu loben, haben sie Einfluss darauf, ob diese Austriazismen als Standard anerkannt werden oder nicht.

Nun besteht, wie bereits dargelegt, unter Deutschlehrenden oft Unklarheit bezüglich des zu unterrichtenden Standards. Diese Unsicherheit bezüglich des österreichischen Standarddeutsch spiegelt sich u. a. auch im Korrekturverhalten der österreichischen DeutschlehrerInnen wider, wie im folgenden Kapitel gezeigt werden soll.

2. Bisherige Studien zum Korrekturverhalten von DeutschlehrerInnen

Abgesehen von einer Pilotstudie von Ammon (1995), meiner eigenen Fallstudie (Heinrich 2010) und einer Erhebung von Legenstein (2008) existieren keine umfassenden Untersuchungen zu Einstellung und Wissen österreichischer DeutschlehrerInnen bezüglich des österreichischen Deutsch sowie über das Korrekturverhalten der PädagogInnen.

Folgende Ergebnisse ergab die Pilotstudie Ulrich Ammons (1995):

Um das Korrekturverhalten von DeutschlehrerInnen bezüglich nationaler Varianten zu untersuchen, wurde LehrerInnen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein Aufsatz in dreifacher Ausführung zur Korrektur vorgelegt: einmal mit Deutschlandismen, einmal mit Austriazismen und einmal mit Helvetismen (LehrerInnen aus Deutschland wurden nur die Aufsätze mit Austriazismen und Helvetismen vorgelegt). Die Ergebnisse zeigten, dass fremdnationale Varianten negativer bewertet wurden als eigennationale Varianten, Deutschlandismen aber insgesamt positiver beurteilt wurden als Austriazismen oder Helvetismen. Einige DeutschlehrerInnen aus der Schweiz und aus Österreich korrigierten sogar eigene nationale Varianten zugunsten gemeindeutscher Alternativen (Ammon 1995, S. 446 und S. 480). Weiters ließen sich Parallelen zwischen dem Korrekturverhalten und der Kenntnis nationaler Varianten feststellen: einerseits waren fremdnationale Varianten den Lehrenden weniger bekannt und wurden somit auch häufiger korrigiert; andererseits sind Deutschlandismen außerhalb ihres eigenen Zentrums besser bekannt als Austriazismen und Helvetismen; dementsprechend wurden sie tendenziell auch als fremdnationale Variante seltener korrigiert (Ammon 1995, S. 447). Einen Grund für die Tendenz, auch eigene nationale Varianten zu verbessern, sehen Ammon (1995, S. 480) und auch Muhr (1995, S. 96) unter anderem in der Unkenntnis über die eigene Varietät bzw. die sprachlichen Verhältnisse im eigenen Land, was wiederum dadurch bedingt wird, dass das Thema der nationalen Varietäten in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen keine große Rolle spielt.

Im Rahmen meiner Fallstudie, die 2010 durchgeführt wurde, legte ich drei Lehrpersonen sowie einer Lehrbuchautorin, die ebenfalls als Deutschlehrerin tätig war, und einem Experten einen fiktiven Schüleraufsatz, der viele Austriazismen enthielt, zur Korrektur vor. Alle Befragten gaben während des Interviews, das ich anschließend mit ihnen führte, an, dass das österreichische Deutsch einen hohen Stellenwert für sie habe.

Zwei Befragte gaben an, dass sie das österreichische Deutsch nicht negativ bewerten würden, eine Lehrerin bekräftigte, sie würde das österreichische Deutsch als Bezugsnorm ansehen. Trotzdem wurde der Aufsatz oder wurden zumindest Teile davon von den meisten TeilnehmerInnen als umgangssprachlich gewertet, und es zeigte sich eine gewisse Tendenz, Austriazismen zugunsten bundesdeutscher Varianten zu korrigieren. Hierbei war auffallend, dass alle LehrerInnen bei österreichischen Lebensmittelbezeichnungen mehr Toleranz zeigten als bei anderen Austriazismen. Insgesamt ergab sich der Eindruck, dass bei der Korrektur zuweilen etwas unsystematisch vorgegangen wurde; immer wieder wurden auch Wertungen ausgesprochen; so seien beispielsweise Erzählungen im Präteritum »ordentlich«, und das Wort »Pickel« »nicht schöner als Wimmerl«, so eine der Befragten. Dies lässt den Schluss zu, dass persönliche Präferenzen bei der Korrektur eine gewisse Rolle zu spielen scheinen.

Da das österreichische Standarddeutsch sowohl in österreichischen Lehr- und Studienplänen als auch in der Ausbildung der DeutschlehrerInnen kaum themati-

siert wird, wie durch eine Analyse im Rahmen eines FWF Forschungsprojekts¹, das derzeit am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien durchgeführt wird, festgestellt wurde, bleibt es den Lehrenden letztlich selbst überlassen, eine Norm für den eigenen Unterricht und somit auch für die Korrektur zu erfinden.

3. Untersuchung des Korrekturverhaltens österreichischer Lehrender im Rahmen des Projekts »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache«

Da bis auf die beiden oben kurz umrissenen Pilotstudien (Ammon 1995 und Heinrich 2010) keine Untersuchungen zum Korrekturverhalten österreichischer Lehrender existieren, sollte diese Forschungslücke im Rahmen des oben erwähnten Forschungsprojekts, das seit 2012 an der Universität Wien durchgeführt wird, geschlossen werden. So wurde im Herbst 2013 eine Fragebogenerhebung unter LehrerInnen in ganz Österreich an VS, HS, NMS und AHS der Sekundarstufe I und II durchgeführt. Der Fragebogen enthielt folgenden Aufsatz, der von den LehrerInnen den Anweisungen entsprechend korrigiert werden sollte:

Bitte lesen Sie den folgenden Aufsatz eines elfjährigen Schülers durch. Gibt es Ausdrücke bzw. Formulierungen, die Sie in Hinblick auf normative Sprachrichtigkeit und Ausdruck korrigieren würden? Wenn ja, dann kennzeichnen Sie diese bitte folgendermaßen:

durchgestrichen = Fehler
Wellenlinie = stilistisch unpassender Ausdruck, aber nicht falsch

Bitte führen Sie Verbesserungsvorschläge sowie jegliche andere Kommentare im Korrekturrand an:

Meine Weihnachtsferien

Die letzten Weihnachtsferien waren sehr schön, weil ich nicht zur Schule gehen musste. Am Vormittag habe ich immer am Eck auf den Postboten gewartet, weil ich schon im Voraus wissen wollte, welche Geschenke ich heuer bekommen würde. Da ich auf die letzte Schularbeit eine Eins bekommen hatte, erwartete ich mir besonders viele. Am Nachmittag bin ich meistens mit anderen Jungs Ski laufen gegangen, obwohl ich eigentlich der Mama helfen hätte sollen. Danach hat mir die Oma oft mein Leibgericht gemacht: Palatschinken mit Aprikosenkonfitüre oder Powidl und Sahne.

An Weihnachten habe ich schon in der Früh in der Küche gestanden, um Mama dabei zu helfen, Plätzchen zu backen. Danach habe ich alle Küchenkastln ausgewischt, den Boden gefegt und den Mülleimer hinausgestellt. Dann habe ich noch schnell der Frau Meier ein Sackerl mit Backwerk und Zuckerln gebracht, bevor ich zum Schlachter gehen musste, um den Schweinebraten abzuholen und beim Greißler Vogerlsalat, Tomaten und ein Hendl zu kaufen.

Leider habe ich nicht so viele Geschenke bekommen, vielleicht weil ich den Wolfgang, meinen Bruder, immer wegen seiner Wimmerln sekkiert habe, und außerdem habe ich ihm einmal die Stutzen gefladert, während er gerade auf der Uni war.

1 FWF-Projekt »Die Rolle des österreichischen Standarddeutsch und seiner soziolinguistischen Varietäten als Unterrichts- und Bildungssprache«; Projektteam Rudolf de Cillia, Jutta Ransmayr und Ilona Elisabeth Fink, <http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/home/>.

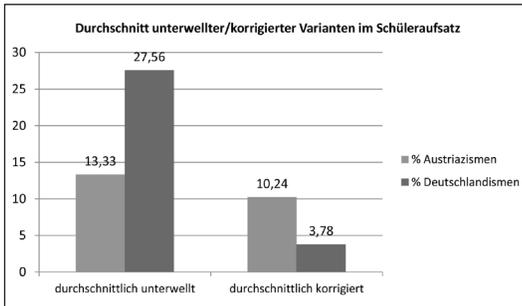


Abb. 1:
Unterwelterte/korrigierte Varianten

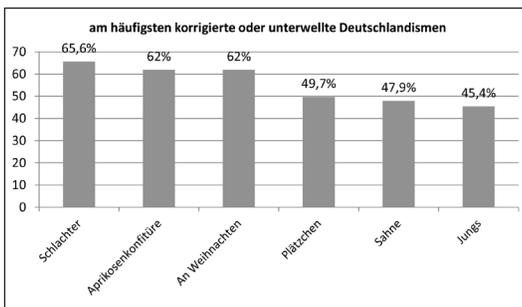


Abb. 2:
Deutschlandismen

Insgesamt wurden 164 Fragebögen von LehrerInnen aus ganz Österreich ausgefüllt. Die statistische Auswertung der erhobenen Daten wurde mit dem Programm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) durchgeführt. Im folgenden Kapitel sollen nun die Ergebnisse dieser Untersuchung präsentiert werden.

3.1 Ergebnisse der Studie zum Korrekturverhalten österreichischer Lehrender für Deutsch als Muttersprache

Der den DeutschlehrerInnen vorgelegte Aufsatz enthält 51 nationale Varianten: 33 Austriazismen und 18 Deutschlandismen. Von diesen 51 Varianten wurden durchschnittlich 14,03 Varianten unterweltert oder korrigiert, das sind 27,5 Prozent. Vergleicht man das Korrekturverhalten bezüglich Austriazismen mit dem von Deutschlandismen, ergibt sich ein differenzierteres Bild:

Rund 10 Prozent der Austriazismen wurden durchschnittlich korrigiert, also als Fehler markiert, aber nur etwas über drei Prozent der Deutschlandismen. Diese wurden jedoch häufiger unterweltert: durchschnittlich 33 Prozent, wohingegen nur durchschnittliche 13 Prozent der Austriazismen unterweltert wurden (Abb. 1).

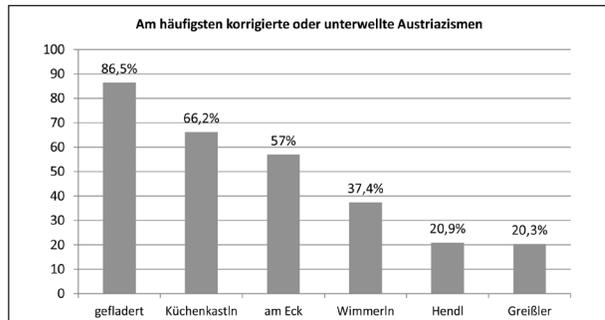
Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass Deutschlandismen für österreichische Lehrende weniger gewohnt sind und daher eher unterweltert werden; zugleich werden sie aber als korrekt empfunden und somit seltener korrigiert, auch seltener als Austriazismen. Die am häufigsten korrigierten oder unterwelterten Deutschlandismen sind in Abbildung 2 zusammengefasst.

Die zu diesen Deutschlandismen am häufigsten genannten Korrekturvorschläge bzw. Anmerkungen sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Deutschlandismen	Korrekturvorschläge/Anmerkungen
<i>Jungs</i>	»deutsches« Deutsch, Buben, Burschen
<i>Aprikosenkonfitüre</i>	»deutsch«, das passt nicht zusammen!, Marillenmarmelade
<i>Sahne</i>	»deutsch«, A Schlagobers, Schlag, Obers, Schlagrahm, »das passt nicht zusammen!«, inzwischen schon quasi selbstverständlich
<i>An Weihnachten</i>	Zu Weihnachten, Am Hl. Abend, am Weihnachtstag, Ausdruck!, dte. Version
<i>Plätzchen</i>	»deutsch«, Ö: Kekse
<i>Schlachter</i>	»deutsch«, Fleischhauer, Ö: Fleischer, Metzger, Fleischhacker

Die am häufigsten korrigierten oder unterwellten Austriazismen waren die in Abbildung 3 dargestellten.

Abb. 3:
Austriazismen



Folgende Korrekturvorschläge bzw. Anmerkungen wurden zu diesen Austriazismen notiert:

Austriazismen	Korrekturvorschläge/Anmerkungen
<i>Am Eck</i>	An der Ecke, Mundart, ugs.
<i>Küchenkastln</i>	-kästchen, -regale, Küchenkästen, Schränke, Küchenkasteln, Küchenkasterln, Mundart, zu umgangssprachlich
<i>Wimmerln</i>	Ugs., Hautunreinheiten, Mitesser, Mundart, Pickel, Akne
<i>Gefladert</i>	Ausdruck, Dialektausdruck, genommen/weggenommen, gestohlen, stibitzt, Mundart, ugs., zu umgangssprachlich
<i>Greißler</i>	Dorfladen, Lebensmittelgeschäft, Kaufmann
<i>Hendl</i>	Hähnchen, Hendel, Henderl, Huhn, Mundart!, ugs.

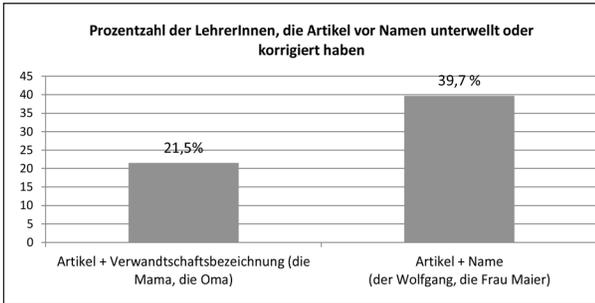


Abb. 4: Artikel

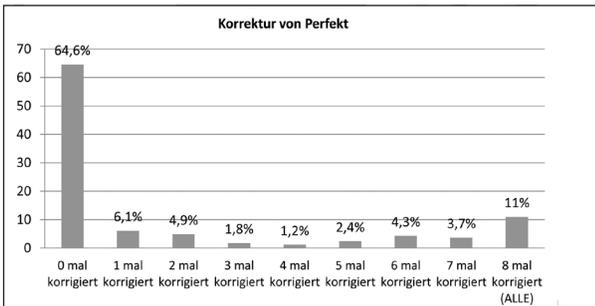


Abb. 5: Perfekt

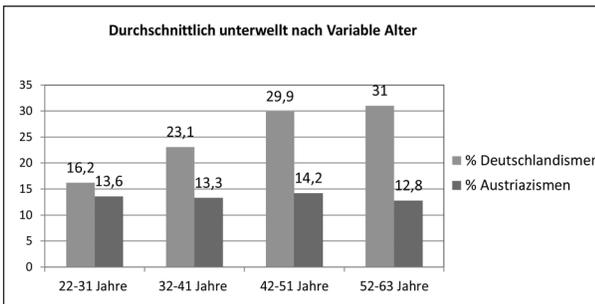


Abb. 6: Alter

Anhand dieser Tabelle ist ersichtlich, dass manche Austriazismen zugunsten gemeindeutscher oder bundesdeutscher Varianten korrigiert wurden.

Bei der Korrektur von Artikeln vor Eigennamen fiel bei der Auswertung auf, dass jene, die vor einem Namen wie zum Beispiel »Frau Maier« stehen, häufiger korrigiert wurden als diejenigen, die in Kombination mit einer Verwandschaftsbezeichnung verwendet wurden (z. B. »die Oma«) (Abb. 4).

Das Perfekt als Erzählzeit wurde von den meisten Lehrenden akzeptiert: über 60 Prozent haben es nicht als Fehler markiert (Abb. 5).

Unterschiede im Korrekturverhalten gab es je nach Alter der Lehrperson; so wurden, wie obiges Diagramm zeigt, Deutschlandismen mit steigendem Alter der Deutschlehrenden häufiger korrigiert (Abb. 6).

Abb. 7:
Schulform

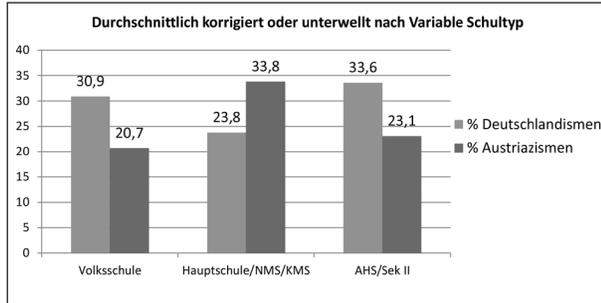
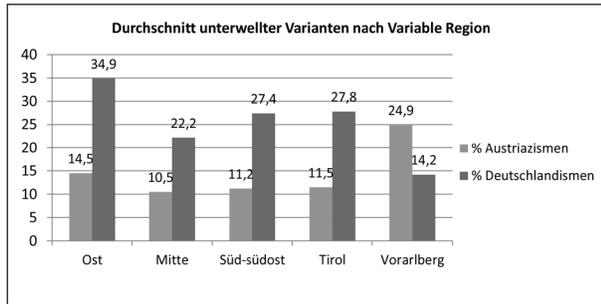


Abb. 8:
Region



Auch je nach Schulform zeigten sich bei der Korrektur Unterschiede (Abb. 7).

Anhand dieses Diagramms ist ersichtlich, dass Lehrende an Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen oder Kooperativen Mittelschulen Austriaismen durchschnittlich öfter und Deutschlandismen durchschnittlich weniger oft korrigieren oder unterweltsen als VolksschullehrerInnen oder DeutschlehrerInnen, die an einer AHS oder BHS unterrichten.

Auch nach regionaler Herkunft der LehrerInnen unterscheidet sich das Korrekturverhalten, wobei der Unterschied zwischen den östlichen Bundesländern (Wien, Niederösterreich und Burgenland) und Vorarlberg am markantesten ist: So wurden im Osten durchschnittlich 14,5 Prozent der Austriaismen unterweltsen, in Vorarlberg jedoch 24,9 Prozent. Umgekehrt unterweltsen DeutschlehrerInnen aus Ostösterreich durchschnittlich 34,9 Prozent der Deutschlandismen, in Vorarlberg wurden nur 14,2 Prozent der bundesdeutschen Varianten unterweltsen (Abb. 8).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass DeutschlehrerInnen als wichtige NormvermittlerInnen in besonderem Maße zur Entwicklung der Sprachkultur ihres Landes beitragen. Die Ergebnisse zweier Pilotstudien (Ammon 1995 und Heinrich 2010) zeigen eine gewisse Tendenz unter DeutschlehrerInnen, Deutschlandismen positiver zu beurteilen als Austriaismen (bzw. auch als Helvetis-

men) oder österreichische Varianten zugunsten gemeindeutscher Ausdrücke zu korrigieren.

Die Ergebnisse der im Rahmen des FWF Forschungsprojekts »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« durchgeführten Untersuchung haben gezeigt, dass Austriazismen häufiger korrigiert, Deutschlandismen jedoch häufiger unterwelt werden. Perfekt als Erzählzeit in einem Erlebnisaufsatz wurde zwar korrigiert, über 60 Prozent der LehrerInnen markierten es aber nicht als Fehler. Unterschiede im Korrigierverhalten zeigten sich nach den Variablen Alter, Schultyp und Bundesland:

- Je älter die Lehrenden, desto öfter wurden in der vorliegenden Studie Deutschlandismen unterwelt
- Lehrende an einer HS, NMS oder KMS unterwelten/korrigierten Austriazismen häufiger als VS- bzw. AHS-/Sek II-LehrerInnen; bei der Korrektur von Deutschlandismen zeigte sich eine gegenteilige Tendenz
- LehrerInnen aus östlichen Bundesländern unterwelten Austriazismen deutlich seltener als Vorarlberger LehrerInnen; umgekehrt unterwelten DeutschlehrerInnen aus Ostösterreich durchschnittlich mehr Deutschlandismen als LehrerInnen aus Vorarlberg.

Diese Ergebnisse zeigen, dass beim Korrekturverhalten österreichischer Lehrender eine leichte Tendenz besteht, Austriazismen zugunsten gemeindeutscher oder bundesdeutscher Varianten zu korrigieren oder sie zumindest zu unterwellen; sie zeigen aber auch, dass es keine klare Linie gibt: Beim Korrekturverhalten von DeutschlehrerInnen in Österreich gibt es zum Teil große Unterschiede. Dies weist wiederum auf eine gewisse, den Umgang mit sprachlicher Variation betreffende Unsicherheit hin.

Die Ursache dessen wird darin vermutet, dass unter österreichischen PädagogInnen Unwissen und Unklarheit bezüglich der eigenen nationalen Varianten und der sprachlichen Verhältnisse im eigenen Land besteht.

So wären sprachpolitische Maßnahmen zur Förderung des soziolinguistischen Status des österreichischen Deutsch von großer Wichtigkeit (de Cillia 2006, S. 59). Diese sollten u. a. die explizite Erwähnung des österreichischen Deutsch als nationale Varietät der plurizentrischen deutschen Sprache in den Lehrplänen und -büchern sowie eine Sensibilisierung für sprachliche Variation sowohl bei der Ausbildung der LehrerInnen als auch im Deutschunterricht umfassen.

Literatur

- AMMON, ULRICH (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin-New York: de Gruyter.
- DERS. (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hg.): *Standardvariation. Wieviel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin-New York: de Gruyter (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2004), S. 28–40.
- DE CILLIA, RUDOLF (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann; Tselikas, Paul R. (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen*. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 51–66.
- HEINRICH, ILONA ELISABETH (2010): *Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- LEGENSTEIN, CHRISTIAN (2008): *Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit, Universität Graz.
- MUHR, RUDOLF (1995): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff »Standardsprache« in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, Rudolf; Schrodt, Richard; Wiesinger, Peter (Hg.): *Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache. Bd. 2: Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 75–109.
- DERS. (1997): Welche Sprache wird an Österreichs Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 21, H. 3 (»Fremde Muttersprache Deutsch«), S. 32–46.
- RANSMAYR, JUTTA (2005): *Das österreichische Deutsch und sein Status an Auslandsuniversitäten. Eine empirische Untersuchung an Germanistikinstituten in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn*. Dissertation, Universität Wien.
- STEINIG, WOLFGANG; HUNEKE, HANS-WERNER (2004): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt, 2., überarb. und erw. Aufl.

Manuela Glaboniat, Brigitte Mitteregger

»Österreichisches Deutsch« in internationalen DaF-Prüfungen

Die Rolle des ÖSD in der Plurizentrik-Diskussion

»Österreichisches Deutsch« ist nicht nur in Österreich und der österreichischen Sprach- und Bildungspolitik ein Thema, sondern auch im internationalen Kontext, vor allem im Bereich Deutsch als Fremdsprache, »ein heißes Eisen«. Ein Einblick in die international angebotenen Prüfungen des ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) soll das verdeutlichen.

1. ÖSD – Was ist das?

Das ÖSD ist ein mehrstufiges, international anerkanntes Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Es bietet auf den sechs Niveaustufen des Europarats von A1 bis C2 standardisierte Prüfungen sowohl für Erwachsene als auch für Kinder und Jugendliche an. Das ÖSD versteht sich als kommunikativ orientiertes Prüfungssystem. Die Fertigkeiten *Leseverstehen*, *Hörverstehen*, *Schreiben* und *Sprechen* werden getrennt getestet, wobei die Prüfungstexte und Aufgabenstellungen möglichst authentisch und in reale Verwendungssituationen eingebettet sind. In den Anforderungen orientieren sich die Prüfungen des ÖSD an

MANUELA GLABONIAT leitet den Fachbereich »Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und ist Leiterin des ÖSD.
E-Mail: manuela.glaboniat@aau.at, manuela.glaboniat@osd.at

BRIGITTE MITTEREGGER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des ÖSD und vor allem in der Testkonstruktion und Ausbildung von Prüfenden tätig. E-Mail: brigitte.mitteregger@osd.at

den Niveaubeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) sowie an *Profile deutsch* (Glaboniat u. a. 2005). Die Prüfungen sind kursunabhängig und werden von ausgebildeten Prüfenden nach einheitlichen Richtlinien durchgeführt und anhand festgelegter Kriterien bewertet. Grammatik- und Wortschatzkenntnisse sowie Aussprache und Orthografie werden als inhärente Bereiche der kommunikativen Kompetenz angesehen und als solche nur implizit überprüft und bewertet.

Erste Initiativen, ein *österreichisches* Zertifikatssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich zu entwickeln, gab es bereits 1992/1993, vor allem auf Anregung von österreichischen Sprachkursanbietern im Ausland in Kooperation mit einschlägigen österreichischen Institutionen wie dem ÖDaF (dem Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache), österreichischen Ministerien und dem 1993 an der Universität Wien eingerichteten Lehrstuhl für DaF. Im Jahr 1994 wurde das ÖSD offiziell gegründet und in der Folge unter Beteiligung namhafter DaF-Expert/inn/en weiterentwickelt. Die ersten Prüfungen fanden 1995 an sieben lizenzierten Zentren mit rund 100 Teilnehmenden statt, mittlerweile legen jährlich rund 55.000 Deutschlernende an über 350 Prüfungszentren – sowohl in Österreich als auch weltweit – ÖSD-Prüfungen ab.¹

2. Das plurizentrische Konzept in ÖSD-Prüfungen

Von Beginn an fühlte sich das ÖSD dem Konzept der deutschen Sprache als plurizentrischer Sprache verpflichtet.²

»Plurizentrisch« bedeutet, dass eine Sprache aufgrund regionaler Gegebenheiten über mehrere »Zentren« verfügt und damit auch unterschiedliche Varietäten aufweist. Um eine Sprache als »plurizentrisch« bezeichnen zu können, sind einige Kriterien ausschlaggebend, die vor allem das Vorkommen in mehreren Staaten und den Status der Sprache in diesen Ländern betreffen. Um als »Vollzentrum« einer Sprache bzw. als »nationale Standardvarietät« zu gelten, müssen in der Regel folgende Bedingungen erfüllt sein:

- Der Gebrauch der betreffenden Varietät wird als geltende Norm in Verwaltung, Gesetzgebung, Schule und anderen öffentlichen Institutionen angesehen und hat somit amtliche Gültigkeit (offizieller Status).
- Es gibt Sprachexpert/inn/en, die sich wissenschaftlich mit dem Fachbereich auseinandersetzen und für entsprechende Kodifizierungen, günstigstenfalls eigene Wörterbücher und Grammatiken, sorgen (offizieller Sprachkodex).
- Es gibt Normautoritäten wie Lehrende und andere Personengruppen, welche die Varietät verwenden und vermitteln.

1 Nähere Informationen auf www.osd.at.

2 Das ÖSD beruft sich dabei generell vor allem auf die Arbeiten von Ammon 1995, Muhr 1994 und 2000. Das gilt auch für die folgenden Ausführungen, soweit nicht anders angegeben.

- Es gibt Modellsprecher/innen und -schreiber/innen (Mediensprecher/innen, Schauspieler/innen, Autor/inn/en und Journalist/inn/en), die »Modelltexte« liefern, an denen sich wiederum der Sprachkodex orientiert.

Das Deutsche erfüllt jedes dieser Kriterien und zählt somit – wie auch Armenisch, Arabisch, Chinesisch, Hindi-Urdu, Englisch, Französisch, Koreanisch, Indonesisch/Malaiisch, Niederländisch, Portugiesisch, Spanisch und andere – zu den plurizentrischen Sprachen (vgl. Clyne 1992). Es verfügt mit den drei nationalen Vollzentren Deutschland, Österreich und Schweiz über drei Standardvarietäten. Sind nicht alle Kriterien erfüllt – fehlen zum Beispiel »eigene« sprachliche Nachschlagewerke – spricht man von nationalen Halbzentren, für die deutsche Sprache sind das Liechtenstein, Ostbelgien, Luxemburg und Südtirol (vgl. Ammon u. a. 2004).

Gerade im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, zu betonen, dass die linguistischen und kommunikativen Gemeinsamkeiten zwischen den Varietäten weit größer sind als die Unterschiede, andernfalls würde es sich um eigenständige Sprachen handeln. Man geht davon aus, dass mehr als 90 Prozent des gesamten Sprachmaterials der deutschen Sprache deckungsgleich, also »gemeindeutsch« sind. Die Unterschiede sind in der mündlichen Kommunikation, der Aussprache und der Betonung am deutlichsten wahrnehmbar. Varianz findet sich außerdem im Wortschatz, in der Grammatik, in der Orthografie sowie in der Pragmatik. Die konkreten sprachlichen Unterschiede zwischen den drei deutschen Standardvarietäten werden als »Varianten« bezeichnet.

Mit dieser Konzeption wird eine Abkehr von der – im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht teilweise immer noch vorhandenen – sogenannten »monozentrischen« Sprachauffassung vollzogen, die von einer einheitlichen Norm, von der Vorstellung von »Zentrum« und »Rand« ausgeht und die sprachlichen Unterschiede als »Abweichung« von der Norm betrachtet (vgl. Clyne 1995).

Das ÖSD verfolgt(e) nicht nur aus sprachpolitischen, sondern auch linguistischen, lerntheoretischen und didaktischen Gründen von Anfang an den plurizentrischen Ansatz als Grundprinzip. Ziel ist es, die Prüfungsteilnehmenden auf die spezifischen linguistischen und kommunikativen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Ländern vorzubereiten und die sprachlichen Besonderheiten als gleichwertige und gleichberechtigte standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen zu vermitteln. Die natürliche Variation innerhalb der deutschen Sprache soll daher auch in den Prüfungsaufgaben abgebildet werden. Die Lernenden sollen befähigt werden, ihren Kommunikationsradius auf das gesamte deutschsprachige Gebiet auszudehnen. Keinesfalls soll die Berücksichtigung der Standardvarietäten das Erlernen der deutschen Sprache erschweren oder verkomplizieren. Die Hinweise zu den Varietäten sollen den Lernenden die Möglichkeit geben, Sprecher/innen bzw. Texte aus den verschiedenen Sprachregionen zu verstehen oder sich auf den Aufenthalt in einem bestimmten deutschsprachigen Gebiet vorzubereiten (vgl. Glaboniat u. a. 2013, S. 57).

Das Prinzip der Plurizentrik entspricht auch der Intention des Europarats und dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER). Es geht darum, die Vielfalt der Sprachen zu bewahren und zur Bewusstmachung der Variationen beizutragen.

Die dem plurizentrischen Ansatz der Prüfungen zugrundeliegende Idee ist es, überregional produzieren und regional rezipieren zu können. Die Prüfungen orientieren sich an der sprachlichen Realität und vermitteln eine gebrauchsfähige Sprache anstatt einer abgehobenen (einheitlichen) Norm.

Wie wichtig dem ÖSD dieser Ansatz ist, erkennt man schon am Namen bzw. an der Abkürzung des österreichischen Prüfungssystems. So stehen die Initialen ÖSD nicht nur für Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, sondern vor allem auch für die drei Länder **Ö**sterreich, **S**chweiz, **D**eutschland.

Im Folgenden soll nun gezeigt werden, wie dieses plurizentrische Konzept in ÖSD-Prüfungen umgesetzt wird.

3. Zur Umsetzung von Plurizentrik in ÖSD-Prüfungen

Die plurizentrische Konzeption der Aufgaben zeigt sich am augenscheinlichsten in der Verwendung (quasi-)authentischer³ Lese- und Hörtexte. Dabei werden nicht nur authentische Zeitungs- oder Radiotexte aus österreichischen, deutschen und Schweizer Medien verwendet, sondern auch Sprecher und Sprecherinnen aus den verschiedensten Regionen des deutschsprachigen Raums für Höraufnahmen in das Tonstudio des ÖSD gebeten.

Wie oben bereits erwähnt, zeigen sich Unterschiede zwischen den drei Standardvarietäten vor allem in lexikalischer, phonetisch-phonologischer, morphologischer, semantischer und pragmatischer Hinsicht, in geringerem Ausmaß auch auf grammatikalischer Ebene (vgl. u. a. Ammon 1995, Muhr 1995).

Die folgenden Beispiele sollen die konkrete Umsetzung in verschiedenen Bereichen veranschaulichen:

3.1 Wortschatz

Im Bereich der Lexik finden sich in den ÖSD-Prüfungen zum Beispiel österreichische Varianten wie *Jänner* (A) für Januar, *Polster* (A) für Kissen und *Stiege* (A) für Treppe. Es kommen aber auch Schweizer Varianten wie *Velo* (CH) für Fahrrad oder *parkieren* (CH) für parken vor sowie deutschländische Varianten wie *Sonnabend* (D) für Samstag oder *Schorle* (D) für Wein/Saft mit Soda oder Mineralwasser.

Außerdem gibt es auch jene Begriffe, für die in allen drei Ländern unterschiedliche Varianten gebräuchlich sind, zum Beispiel:

3 »Quasi-authentisch« bedeutet, dass die Texte bearbeitet, z. B. gekürzt und dem Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Niveaustufe angepasst sein können, dabei aber glaubwürdig bleiben und von Muttersprachler/innen als natürlich und ungekünstelt wahrgenommen werden.

Türklinke (D) – Türschnalle (A) – Türfalle (CH)
Abiturient (D) – Maurant (A) – Maturand (CH)
Vorfahrt (D) – Vorrang (A) – Vortritt (CH)
Klempner (D) – Installateur (A) – Spengler (CH)
Hausmeister (D, A) – Hausbesorger (A) – Abwart (CH)

Bis zur Stufe B1 sind die relevanten Varianten in Wortlisten mit entsprechenden Erklärungen und Länderhinweisen angeführt (vgl. für B1 z. B. Glaboniat u. a. 2013, S. 121 ff.). In Prüfungstexten werden vorkommende Varianten zusätzlich anhand von Fußnoten erklärt. Sollten Lernende die jeweilige Variante nicht kennen, haben sie keinen Nachteil und das Verstehen der Texte bleibt gewährleistet.

3.2 Grammatik

Varietätenspezifische Besonderheiten im Bereich der Grammatik zeigen sich zum Beispiel in der Verwendung von Perfekt, Präteritum und Plusquamperfekt. Die fast ausschließliche Verwendung des Perfekts und das weitgehende Fehlen des Präteritums in der gesprochenen Sprache sowie der eingeschränkte Gebrauch des Plusquamperfekts sind typisch für das »österreichische Deutsch«. Das Perfekt der Verben *stehen*, *sitzen* und *liegen* wird je nach Varietät mit *sein* (A, teilweise auch im süddeutschen Raum) oder *haben* (D) gebildet. Auch variierende Artikel (die/das Cola, die/das E-Mail, der/das Laptop) oder Unterschiede in der Wortbildung (*Aufnahmsprüfung/Aufnahmeprüfung*, *Schweinsbraten/Schweinebraten*) sowie Pluralbildung (*der Polster*: die *Pölster/Polster*) spiegeln sich in den Prüfungstexten wider.

3.3 Orthografie

Seit der großen Rechtschreibreform von 1996 (inkl. der Überarbeitungen von 2004 und 2006) beschränken sich die Unterschiede in der Orthografie hauptsächlich auf den Gebrauch des »ß«, das in der Schweiz nicht vorkommt, und minimal auf die Schreibung einiger Fremdwörter. In Prüfungstexten, die Schweizer Medien entnommen sind, wird der Schweizer Orthografie entsprechend konsequent ein Doppel-s, kein »ß«, verwendet. Die Herkunft der Texte wird jeweils angegeben, wodurch Irritationen für Prüfungsteilnehmende vermieden werden.

3.4 Aussprache

In Österreich, in der Schweiz sowie im süddeutschen Raum wird das anlautende »s« in der Regel nicht stimmhaft gesprochen (z. B. in *Sonne*). Die Realisierung des anlautenden »ch« in Lehnwörtern oder Ländernamen erfolgt in den drei deutschsprachigen Ländern unterschiedlich, zum Beispiel bei *Chemie*, *Chirurg* oder *China* (A: »Kemie«, norddeutsch: »Schemie«, CH: »China« mit »ach«-Laut). Die Endsilbe

Abb. 1:

Angabe zur Herkunft der Texte
 (aus: B2 Mittelstufe Deutsch, Variante
 JUGENDLICHE, Leseverstehen,
 Aufgabe 2)

2 Überschrift: _____

Ob beim Joggen, Spazieren oder zu Hause: Beim Musikhören mit dem MP3-Player warnen Lärmforscher davor, ihn bis zum Anschlag aufzudrehen. Sechs von zehn Balken auf der Lautstärke-Skala eines Abspielgeräts seien hingegen unbedenklich. Wie stark Musik das Gehör beeinträchtigen kann, hängt auch von der Musikart ab: Zu laut abgespielte Charts mit Pop- und Rocksongs sind für das Ohr deutlich schädlicher als Oldies und Jazz. Denn aktuelle Popstücke hätten kaum ruhige Sequenzen, und der Lärmpegel in einem Song sei fast durchgängig hoch. Am wenigsten belaste Klassik das Gehör, denn in Beethovens und Mozarts Stücken seien auch ruhigere Abschnitte enthalten.

[aus einer deutschen Online-Zeitung]

»-ig« wird in A, CH und im süddeutschen Raum mit Verschlusslaut gesprochen (z. B. *fleißig*: süddeutsch, A, CH: »fleißig«; norddeutsch: »fleißich«). Außerdem werden manche Wörter unterschiedlich betont, z. B. *Kaffee, Telefon, Sakko* (A meist auf der letzten Silbe, sonst auf der ersten Silbe); ebenso üblich ist die unterschiedliche Betonung mancher Fremdwörter wie *Asphalt, Balkon* oder von Akronymen wie *CD, WC* (in CH auf der ersten, sonst auf der zweiten Silbe). Weitere Unterschiede gibt es auch in Bezug auf Sprechtempo und -melodie.

3.5 Pragmatik

Unterschiede zwischen den Standardvarietäten lassen sich vor allem im Bereich der Höflichkeitskonventionen und Grußformeln sowie im Umgang mit Titeln feststellen. Die Verwendung von konjunktivischen Modalverben beim Formulieren von Fragen und Bitten ist fürs österreichische Deutsch charakteristisch, während deutsche Sprecher/innen eher indikativische Formen verwenden, zum Beispiel »Könntest du mir bitte die Mitschrift borgen?« (A), »Leihst du mir bitte die Aufzeichnungen?« (D) (vgl. Muhr 2000, S. 142). Außerdem werden akademische Titel in Österreich häufiger verwendet als in den anderen deutschsprachigen Ländern und sind zum Teil fester Bestandteil des Namens (z. B. »Guten Morgen, Herr Diplomingenieur Berger.«).

3.6 Rezeption

Wie bereits erwähnt, werden bei den Hörtexten Sprecher/innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz eingesetzt. Sie sprechen Standardsprache, die je nach Herkunft der Sprecher/innen variiert. Die Lesetexte sind Medien aller drei Länder entnommen, die Quelle bzw. Herkunft der Texte wird jeweils angegeben (vgl. Abb. 1).

3.7 Produktion

Bei der Bewertung der produktiven Leistungen gilt das Prinzip der Gleichwertigkeit und Toleranz. Lernende sollen die Standardvariante verwenden können, die sie erlernt haben. Unabhängig vom Prüfungsort und der standardsprachlichen Herkunft der Prüfenden soll es bei der Bewertung keine Benachteiligung oder sogar Sanktionen geben. Varianz in den oben genannten Bereichen darf auf keinen Fall zu ungleicher Bewertung führen.

Das bedeutet, dass es vor allem Lehrende und Prüfende sind, die im Bereich Plurizentrik stärker aus- und fortgebildet werden müssen bzw. sich bei Unklarheiten in der Unterrichts- oder Bewertungspraxis entsprechend informieren oder gegebenenfalls nachschlagen müssen.

4. Zertifikat B1 als »Sonderfall«

Das *Zertifikat B1* (ZB1) nimmt im Prüfungsangebot des ÖSD eine Sonderstellung ein, denn diese Prüfung wurde tatsächlich in trinationaler Kooperation gemeinschaftlich vom Goethe-Institut für Deutschland, dem ÖSD für Österreich und der Universität Freiburg für die Schweiz entwickelt. Sie ersetzt seit 2013 das ebenso in trinationaler Kooperation erstellte *Zertifikat Deutsch* (ZD).⁴

Beim *Zertifikat B1* (ZB1) handelt es sich um eine modular aufgebaute Prüfung, d. h. die vier Fertigkeiten *Lesen*, *Hören*, *Schreiben* und *Sprechen* sind als einzelne Module konzipiert und können unabhängig voneinander abgelegt werden. Wie bereits das bisherige *Zertifikat Deutsch* verfolgt auch die Prüfung Zertifikat B1 den plurizentrischen Ansatz. Aufgrund der größeren räumlichen Ausdehnung der deutschen Standardvarietät ist der Anteil der deutschen Lese- und Hörtexte größer als jener von Schweizer und österreichischen Texten. Für Lehrende und Lernende wurde eine Wortliste mit dem für die Niveaustufe B1 relevanten Wortschatz erstellt. In der Wortliste sind neben den gemeindeutschen Ausdrücken auch dem Niveau entsprechende standardsprachliche Varianten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz enthalten (Glaboniat u. a. 2013, S. 121 ff.).

5. Grundlagen: GER und *Profile deutsch*

Die ÖSD-Prüfungen orientieren sich wie eingangs erwähnt in ihren Anforderungen und Aufgabenstellungen an den Niveaubeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) sowie an *Profile deutsch* (Glaboniat u. a. 2005). Während der Referenzrahmen sprachenübergreifend konzipiert ist, stellt *Profile deutsch* die Konkretisierung des GER für die deutsche Sprache dar. Dieses in

4 Das *Zertifikat Deutsch* wurde als Gemeinschaftsprodukt von 1999 bis 2013 von folgenden Institutionen herausgegeben: Goethe-Institut, ÖSD, telc (The European Language Certificates) und Universität Freiburg (Schweiz).

Abb. 2: Hinweis zu Varianten in *Profile deutsch*: Abendessen (A), Abendbrot (D), Nachtessen (CH)

Thematischer Wortschatz A1 - B2 Sammelmappe | Umwel

Thematischer Wortschatz

- Personalien, Informationen zur Person
- Wohnen
- Umwelt
- Reisen und Verkehr
- Verpflegung
 - Essen, Trinken, Mahlzeiten

A1 A2 B1 B2 C1 C2
 nur mit Niveaueingabe
 mit Wortfeldern und DACH-Fenstern

produktiv und rezeptiv
 Substantiv
 Alle Einträge
 Originalreihenfolge

Rezeptiv	Produktiv	Wort
A1	A1	Essen
A1	A1	Trinken
A1	A1	Hunger
A2	A2	Appetit
A1	A1	Durst
A2	B1	Mahlzeit
A1	A1	Frühstück
A1	A1	Mittagessen
A2	B2	Imbiss
A2	B1	Sandwich
A1	A1	Abendessen
A1	B1	Speise, Haupt-, Süß-
A2	B1	Gericht
A1	A1	Küche
A1	A2	Menü, Mittags-
A1	B1	Vorspeise
A1	A1	Suppe
A2	B1	Beilage

Beispiele
Detailangaben
Verweise

Klassifizierung	Thematischer Wortschatz: Mahlzeiten
Artikel	das
Plural	Abendessen
Wortart	Substantiv
	auch:
	Nachtessen, Abendbrot

trinationaler Kooperation (D, A, CH) entwickelte Arbeitsinstrument richtet sich an DaF/DaZ-Lehrende, Institutsleiter/innen sowie Entwickler/innen von Curricula und kann zur Planung, Durchführung und Evaluierung des Unterrichts herangezogen werden. Kernstück von *Profile deutsch* sind die Kannbeschreibungen, die festlegen, welche Sprachhandlungen von Lernenden auf einem bestimmten Niveau erwartet werden. Zudem werden die für die Sprachhandlungen erforderlichen sprachlichen Mittel und grammatischen Strukturen aufgelistet und beschrieben. Hinsichtlich sprachlicher Varianz betont *Profile deutsch* wie der *Referenzrahmen*, »dass im Fremdsprachenunterricht die Akzeptanz von unterschiedlichem Sprachgebrauch zusammen mit dem Verstehen von Varietäten einen zentralen Stellenwert einnimmt« (Glaboniat u. a. 2005, S. 82). Dementsprechend finden sich bei den Wortschatzangaben Einträge zu den Varianten (vgl. Abb. 2), in der Grammatik werden Unterschiede zu regionalen und nationalen Varianten kurz kommentiert. Die Varianten wurden jedoch bewusst keinem bestimmten Niveau zugeordnet, da die Relevanz der jeweiligen Variante vom Lernort (in deutschsprachigen oder anderssprachigen Ländern) sowie den Perspektiven und Zielen der Lernenden abhängig ist. Als Basis für die Einträge und Länderkennzeichnungen diente das *Varietätenwörterbuch des Deutschen* (Ammon u. a. 2004), das systematisch die Standardvarianten des Deutschen erfasst und im Unterschied zu *Profile deutsch* viele linguistische Detailangaben enthält, zum Beispiel wo und in welcher Form eine Variante verwendet wird. *Profile deutsch* möchte einen offenen Umgang mit der deutschen Sprache fördern. Die Angaben zu den Varianten informieren Lehrende und Prü-

Abb. 3: Erklärung von Varianten anhand von Fußnoten
(aus: Zertifikat B1, Modellsatz ERWACHSENE, Leseverstehen, Teil 2)

<p>Mit der Rundfahrt „Zeltreise per Velo**“ können Touristen das Städtchen Murten und seine Geschichte sportlich neu entdecken. Die Tour startet am Bahnhof von Murten, wo die sportlichen Teilnehmer auf das eigene oder ein gemietetes Velo steigen. Die weniger sportlichen und jene, die es schon immer ausprobieren wollten, steigen aufs Elektro-Velo. Dieses kann ebenfalls am Bahnhof gemietet werden. Vom Bahnhof führt der Weg auf den historischen Hügel, wo Karl der Kühne sein Hauptquartier aufbaute, bevor sein Heer im Jahr 1476 besetzt wurde. Die Sportlichen kommen bei der Fahrt auf den Hügel ins Schwitzen, während die E-Biker ganz einfach den Elektromotor nutzen.</p>	<h3>Tour durch Murten Geschichte</h3>	<p>Oben angekommen kann man die wunderbare Aussicht auf den Murtensee genießen. Nach einer kurzen Pause geht es weiter nach Merlach. Dort steht ein Denkmal für Soldaten, die in der Schlacht bei Murten 1476 umgekommen sind. Danach geht die Fahrt zum Hafen und in die Altstadt. Unterwegs erfahren die Velofahrer vieles über die Region. „Mit der Velorundfahrt für Gruppen wollen wir unser Angebot für aktive Radfahrer erweitern“, sagt der Geschäftsführer von Murten Tourismus. Damit soll sowohl das Gebiet für Velo-Touristen interessant gemacht als auch der Trend zum E-Bike unterstützt werden.</p>
--	---	---

*Velo = Schweizer Standard für „Fahrrad“

aus einer Schweizer Broschüre

fende darüber, welche Ausdrücke und Strukturen als »Standarddeutsch« gelten und somit beim Bewerten von Leistungen im Sinne der Gleichwertigkeit akzeptiert werden müssen.

6. Abwehr und unbegründete Ängste

Der authentische Zugang und die plurizentrische Ausrichtung der ÖSD-Prüfungen stießen und stoßen nicht nur auf Begeisterung. Manche Lehrende befürchte(te)n, der Lernwortschatz könnte unnötig anwachsen und Lernende müssten nun zusätzlich auch noch Varietätenkompetenz zeigen, um die Prüfungen zu bestehen. Die Erfahrungen in der Prüfungsdurchführung bestätigen jedoch, dass die Bedenken unbegründet sind und die Einbeziehung der drei Standardvarietäten den Schwierigkeitsgrad zumindest statistisch gesehen nicht anhebt, vor allem wenn Lernende auch im Unterricht bzw. in der Prüfungsvorbereitung entsprechend darauf vorbereitet werden. Als Grundprinzip gilt, dass die plurizentrische Konzeption hauptsächlich die rezeptiven Fertigkeiten, das Lese- und Hörverstehen, betrifft und von Prüfungsteilnehmenden nicht verlangt wird, verschiedene nationale Varianten produktiv zu beherrschen. Sprachliche Besonderheiten werden in Fußnoten oder Anmerkungen erklärt, sodass auch Lernende, die mit der jeweiligen Variante nicht vertraut sind, keinen Nachteil haben (vgl. Abb. 3). Testkonstrukteure und -konstrukteurinnen achten besonders darauf, dass das Verstehen der Texte durch die Verwendung von Varianten nicht beeinträchtigt bzw. erschwert wird, auch wenn diese an lösungsrelevanten Stellen vorkommen können und den Lernenden möglicherweise nicht bekannt sind.

Im Bereich der produktiven Fertigkeiten können zwar in Schreib- und Sprechimpulsen zum Beispiel landestypische Grußformen enthalten sein, Vertrautheit mit den Varietäten wird dennoch nicht vorausgesetzt und spielt nur marginal eine Rolle. Keinesfalls wird von Lernenden erwartet, dass sie die für die jeweilige Varietät spezifischen Ausdrücke kennen und einander gegenüberstellen können. So wäre es ausreichend, das Wort *Kissen* (CH, D) zu verstehen/zu verwenden, ohne die österreichische Variante *Polster* nennen zu können. Auch müssen Lernende nicht über grammatikalische Unterschiede Bescheid wissen, sie können zum Beispiel das Perfekt, je nachdem, welche Standardvarietät sie erlernt haben, mit *haben* oder *sein* bilden.

7. Backwash-Effekt: Auswirkungen auf den Unterricht

Nur kurze Zeit nach der Einführung des neuen *Zertifikats B1* an Prüfungszentren des ÖSD und des Goethe-Instituts wurden von diversen Verlagen mehrere Bände mit Vorbereitungsmaterialien herausgegeben. Sie alle haben eine Gemeinsamkeit: Die Inhalte sind plurizentrisch orientiert, Lernende trainieren die Fertigkeiten mit authentischen standardsprachlichen Texten aus den drei deutschsprachigen Ländern. Auch für die ÖSD-Prüfungen anderer Stufen entstanden in den letzten Jahren diverse Vorbereitungsbände mit plurizentrischer Ausrichtung. Genau diesen Effekt wollten die Testkonstrukteure und -konstrukteurinnen erzielen: Der Gedanke der Plurizentrik sollte in die Kursgruppen getragen werden und den DaF-Unterricht im Sinne einer Orientierung an der sprachlichen und kommunikativen Realität des Deutschen nachhaltig verändern. Der angestrebte Rückkoppelungseffekt auf den Unterricht (Backwash) ist zweifellos vorhanden. In den ÖSD-Lernzielkatalogen finden sich deshalb auch didaktische Hinweise, die zur Bewusstmachung der nationalen Varianten von Beginn an aufrufen, »ohne deshalb die Berechtigung der Standardsprache als Basis des Sprachunterrichts in Frage zu stellen« (Muhr 2000, S. 34).

Es stellt sich die Frage, ob die Standardvarietäten über die Prüfungsvorbereitung hinaus im DaF-Unterricht ausreichend Beachtung finden. Ein Blick in gängige Lehrwerke zeigt, dass einige Autor/inn/en den Varietäten mittlerweile einen größeren Stellenwert einräumen. Allerdings fehlt häufig noch, wie Sara Hägi in ihrer empirischen Analyse von Lehrmaterialien feststellt, ein linguistisches Konzept, weshalb der plurizentrische Ansatz teilweise oberflächlich umgesetzt wird, eine klare Terminologie fehlt und auch Ungenauigkeiten sowie Pauschalisierungen vorkommen (vgl. Hägi 2006).

Literatur

- AMMON, ULRICH (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin-New York: de Gruyter.
- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; EBNER, JAKOB; ESTERHAMMER, RUTH; GASSER, MARKUS; HOFER, LORENZ; KELLERMEIER-REHBEIN, BIRTE; LÖFFLER, HEINRICH; MANGOTT, DORIS; MOSER, HANS; SCHLÄPFER, ROBERT; SCHLOSSMACHER, MICHAEL; SCHMIDLIN, REGULA; VALLASTER, GÜNTER (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin-New York: de Gruyter.
- CLYNE, MICHAEL G. (Hg., 1992): *Pluricentric languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- CLYNE, MICHAEL G. (1995): *The German language in a changing Europe*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- EBNER, JAKOB (1998): *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. Mannheim: Duden, 3., vollständig überarb. Aufl.
- GLABONIAT, MANUELA (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck u. a.: Studien-Verlag.
- DIES. (2007): Landeskunde im Bereich des Sprachentestens und Zertifizierens. In: *ÖDAF-Mitteilungen. Alles unter einem DACHL. Von der Vielfalt landeskundlichen Lernens*, H. 2, S. 46–54.
- GLABONIAT, MANUELA; MÜLLER, MARTIN; RUSCH, PAUL; SCHMITZ, HELEN; WERTENSCHLAG, LUKAS (2005): *Profile deutsch A1-C2 (Version 2.0)*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- GLABONIAT, MANUELA; PERLMANN-BALME, MICHAELA; STUDER, THOMAS (2013): *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.
- HÄGI, SARA (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- MUHR, RUDOLF (1994 und 2000): *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik, Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. Wien: öbv&hpt.
- DERS. (1995): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff »Standardsprache« in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, Rudolf; Schrodt, Richard; Wiesinger, Peter (Hg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 75–110.
- WIESINGER, PETER (Hg., 1988): *Das österreichische Deutsch*. Wien-Köln-Graz: Böhlau (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 12).

Internet

<http://www.osd.at> - ÖSD-Modellprüfungen und Übungsmaterialien [Zugriff: 14.7.2014].

Andrea Moser-Pacher

Leichtfüßiges Wandern in Sprachwelten zwischen Dialekt, österreichischem Standard und Quersprachigkeit

Warum wissen die Fische nicht, dass es im Wasser nass ist? Klar, sie schwimmen immer im kühlen Nass und kennen nichts anderes.

Warum wissen die meisten Österreicherinnen und Österreicher nicht, dass sie Österreichisches Deutsch sprechen – im Gegensatz zum deutschländischen Deutsch und zum Schweizer Standarddeutsch? Ganz klar, denn die meisten leben in einem Feld der diffusen sprachlichen Wahrnehmung. Da gibt es zwei Eckpfeiler: der eine heißt »Hochdeutsch«, der andere »Dialekt«.

Auf die Frage, welche Sprache sie sprechen, antworten meine Schülerinnen und Schüler in der Regel spontan: »Dialekt!« Meine Sprache als Deutschlehrerin klassifizieren sie als: »Hochdeutsch – aber nicht ganz!«

Auch wenn der linguistische Begriff Standarddeutsch längst eingeführt wurde, wird beharrlich das Wort »Hochdeutsch« verwendet für alles, was mit Bildung, Schreiben, Schule zu tun hat. Die Sprache der Kommunikation ist der Dialekt oder eben die Umgangssprache, wobei auch diese Begriffe für die meisten Schülerinnen und Schüler nicht klar umrissen sind. Dass die Schriftsprache anderen Regeln folgt als die mündliche Sprache und der Ausdruck »Hochdeutsch« dafür genauso unpräzise ist wie für meine Sprache und Sprechweise als Lehrperson in der Schule, muss

erst langsam Schritt für Schritt ins Bewusstsein geholt werden. Was ist dann das gesprochene Österreichische Deutsch? Ein Dialekt? Die Alltagssprache? Oder gibt es so etwas wie eine gesprochene österreichische Standardsprache? Wo kann man diese hören?

Wenn man in der Klasse das Österreichische Deutsch zum Lerngegenstand machen möchte, dann sollte die Gemengelage der linguistischen Begriffe sorgfältig sortiert werden. Der Brückenkopf zum Lernen ist die Sprache der Kinder und Jugendlichen: ihr Dialekt, ihre Umgangssprache, ihre Mehrsprachigkeit. Was ist die Schriftsprache, was die mündliche Sprache? Was versteht man unter konzeptioneller Schriftlichkeit und was unter konzeptioneller Mündlichkeit? Man kann sprechen »wie gedruckt« oder so, wie einem »der Schnabel gewachsen« ist. Man kann auch schreiben wie gesprochen, das machen die Jugendlichen ohnehin: in den SMS, in Facebook, in ihren Blogs usw.

Wie sieht es nun mit der österreichischen Sprache aus? Mündlich gibt es ein Kontinuum von der Mundart bis zur Standardsprache, deren allbekanntes Beispiel die NachrichtensprechInnen in TV und Radio sind. Jakob Ebner (vgl. Ammon u. a. 2004, S. XXXVI) spricht von formellem und informellem Standard. Auch in dieser Hinsicht gilt es, die Wahrnehmung zu schulen und die Ohren für sprachliche Nuancen zu öffnen. Und das ist eigentlich der Punkt, der durch die Beschäftigung mit dem Österreichischen Deutsch erreicht werden soll: Sprachaufmerksamkeit¹ und Wahrnehmung von Menschen in ihren und mit ihren Sprachen und Stimmen.

Didaktisch gilt es, einige Schritte einzuhalten, wenn man möchte, dass das Wissen über das Österreichische Deutsch, weitere Varietäten der deutschen Sprachen, »Muttersprachen« und »Quersprachen« mehr als an der Oberfläche haften bleibt, dass es »einwurzelt« (vgl. Wagenschein⁴2008, S. 78 f.), um bei einem Begriff von Simone Weil zu bleiben.

- *Wahrnehmung*

Die Schulung der Wahrnehmung erweist sich als das Um und Auf, um sprachliche Lernprozesse dieser Art in Gang zu setzen. Günstig erweist es sich, wenn die Signale in der ersten Lernphase eindeutig sind. Im Sinne der konstruktivistischen Didaktik geht es dabei um ein Lernen durch Differenzwahrnehmung (vgl. Siebert³2005, S. 69 ff.).

Beispielsweise setzen wir dazu im Unterricht zwei Hörspiele ein, die sowohl eine Variante der österreichischen Alltagssprache als auch eine spezifisch bundesdeutsche Sprache zu Gehör bringen: *Kein Platz für Idioten* von Felix Mitterer² und *35 Kilo Hoffnung* von Anna Gavalda. Auf der einen Seite die berührenden Stimmen von Otto Grünmandl und dem Autor Felix Mitterer selbst, auf der anderen Seite der typisch norddeutsche Sound und Sprachgebrauch, wie wir ihn aus den von Wenzel Lüdecke (www.berliner-synchron.de) synchronisierten Filmen kennen.

1 Zum Konzept der Language Awareness vgl. Luchtenberg 2002.

2 In diesem Fall ausgehend vom Tiroler Dialekt.

- *Wertschätzung*

Schwarze Pädagogik ist nicht nur mit dem Rohrstock verknüpft, sondern auch mit dem Imperativ: Sprich Hochdeutsch! Sprich schön! Lern zuerst Deutsch! Besonders dann, wenn damit Abwertung, Beschämung, (para)verbale Gewalt verbunden ist.

Didaktisches Gebot Nummer zwei ist daher Wertschätzung und Annahme aller Sprachen und Menschen in der Klasse. Das zeigt sich, indem im Sinne der *language awareness* allen Sprachen Raum gegeben wird und damit allen Schülerinnen und Schülern in ihrer sprachlichen Entwicklung.

- *Sprachvorbild*

Wo bleibt die Sprache in der Klasse? Vielfach nur mehr in Arbeitsanweisungen auf Arbeitsblättern: schriftlich, stumm, anonym (aus dem Internet).

Sprachenlernen vollzieht sich jedoch im Dialog, die Lehrperson als durchtönder Spiegel³ sollte sich als Sprachvorbild in allen Facetten der Sprache erweisen. Nicht maßregeln ist das Gebot der Stunde, sondern im Sinne des »kontrollierten Dialogs« als zuhörender und antwortender Partner und »kompetenter Anderer« (Wygotski) die Sprache immer ein Stück höher oder weiter schrauben.⁴ Von sprachlicher Eingeschränktheit zu mehr Differenziertheit, von radebrechend beherrschter Zweitsprache oder vom Dialekt zur Bildungssprache im Standarddeutsch – bei uns in Österreich naturgemäß in der österreichischen Varietät.

- *Leichtfüßiges Wandern zwischen allen Sprachen*

»Ich gehe mit jedem Menschen durch seine Tür hinein, um ihn durch meine Tür wieder herauszuführen.« (Ignatius von Loyola)

Ganz im Sinne von Ignatius von Loyola sollte es die Aufgabe einer sprachbewussten Lehrkraft sein, gut zuhören zu können, um die Kinder immer wieder in ihrem Sprachstand abzuholen und im Sinne eines Spiralcurriculums in die »Zone der nächsten Entwicklung« (vgl. Wygotski⁵1974, S. 241 f.) zu führen. Dies erfordert eine hohe sprachliche Flexibilität und ein entsprechendes Wissen um die Leistung der jeweiligen Codes und Sprachschichten sowie ihre Bedeutung für die Identität der Lernenden. Es bedeutet auch für uns Lehrpersonen, den Mut zu haben, sprachliche Gewissheiten und Normen zu verlassen und sich den Brüchen seiner eigenen inneren und äußeren Mehrsprachigkeit zu stellen.

3 Vgl. lat. *personare* = durchtönen.

4 Umgekehrt ist aber auch die Fähigkeit der Lehrperson gefragt, die Fachsprache bzw. Bildungssprache in die Sprache, die im Klassenzimmer gesprochen wird, rückzuübersetzen. Wagenschein⁴(2008, S. 122) formuliert dies als didaktische Regel. Dabei stellt er die »Sprache des Verstandenen« (in der Standardsprache) der »Sprache des Verstehens« (in der »Muttersprache« im Sinne der familiären Alltagssprache) gegenüber. Urs Ruf und Peter Gallin³(2005a, S. 184; ³2005b, S. 25) verweisen in ihrem Konzept des Dialogischen Lernens explizit auf diese sprachliche Schaukelleistung und plädieren für eine didaktische Umorientierung, was den bisher üblichen Stellenwert der Standardsprache im Lernprozess betrifft.

Je mehr wir Lehrerinnen und Lehrer über unsere eigene Sprache in Österreich Bescheid wissen, desto lockerer und verlockender werden wir den Sprachunterricht gestalten können und desto eher wird es uns gelingen, möglichst viele Schülerinnen und Schüler in das paradoxe Boot der Sprache zu holen. Alle Sprachen sind gleichwertig und dennoch gibt es Unterschiede im Rang, mag dieser nun kulturell, situativ oder funktional bedingt sein. Aber wie mit der Aporie von Gleichwertigkeit und Rang umgehen? Mögliche Schlüssel wären Sicherheit in der persönlichen Identität und Sprache. Ebenso ein Stück Humor und kreative sprachliche Leichtigkeit, wie sie sich in verschiedenen jugendlichen (Quer-)Sprachen äußert. Daher gilt es, unseren Hafen – das Österreichische Deutsch – zu orten und zu kennen, damit wir uns am Weltmeer der Sprachen und Sprachenvielfalt frei, neugierig und selbstbewusst bewegen können.

Für unsere Schülerinnen und Schüler bedeutet dies: das Eigene und das Fremde kennen, Klarheiten gewinnen und das Eigene im Fremden wiederfinden und umgekehrt. Daher können Unterrichtseinheiten oder Unterrichtseinstiege zum Österreichischen Deutsch durchaus die sprachliche Vielfalt widerspiegeln. Und keine Sorge, die Schülerinnen und Schüler sind durchaus in der Lage, das österreichische Standarddeutsch als plurizentrische Varietät zu erkennen, in seinem Wert und Rang anzuerkennen und es sich selbst als Schlüssel zum Bildungserfolg aneignen zu wollen. Wird in unseren mehrsprachigen Klassenzimmern die »Sprache der Nähe« wertschätzend zugelassen, so ebnet sich der Weg in Richtung Bildungssprache, die dann nicht mehr als fremde »Sprache der Distanz«⁵ erlebt wird. Ins sprachdidaktische Stammbuch der Lehrkräfte sei jedoch geschrieben: »Es genügt nicht, dass man zur Sache spricht. Man muss zu den Menschen sprechen.« (Stanislaw Jerzy Lec)

Didaktische Vorschläge

Textstellen aus der sprachlichen Vielfalt der österreichischen Literatur (siehe Beitrag von Hannes Schweiger in diesem Heft) und der Pop-Musik mit Porträtfotos der AutorInnen kombinieren, zuordnen lassen und die Texte auf Austriazismen hin untersuchen. Dialektale Gedichte oder Liedtexte in die Standardsprache übersetzen lassen usw.⁶

5 Die Begriffe Nähesprache und Distanzsprache – bezogen auf unterrichtliches Handeln im Dialekt, der Alltags- und Standardsprache – wurden von Rudi Muhr bereits 1989 geprägt; er bezeichnet diese Sprachformen als »Innenstandard« und »Außenstandard« (vgl. Muhr 1989, S. 79 f.; Muhr 2007, S. 30 ff.).

6 Als Einstieg in das Thema Österreichisches Deutsch bieten sich auch einzelne Videosequenzen von österreichischen Kabarettisten an, die die Klaviatur der österreichischen Seele und Sprache famos bespielen. Beispiele [Zugriff: 30.6.2014]:

DÖF (Joesi Prokopetz): *Deutsches Mädel*. Online: <http://www.myvideo.at/watch/8997321>

Gunkl: *Eh & Immerhin*. Online: <http://www.youtube.com/watch?v=o8-mk2EXII4>

Wir sind Kaiser: *Deutschunterricht*. Online: <http://www.youtube.com/watch?v=x2LyHitohT0>

Stellvertretend dazu zwei Textausschnitte:



Daniel Glattauer, 2011.
Fotograf: Heribert Corn
© www.corn.at/Deuticke

DANIEL GLATTAUER
Typologie der Vanillekipferlesser

Kalorienmäßig genießt das Kipferl einen katastrophal schlechten Ruf. Völlig zu Unrecht, wie mit Poldi Hauser belegt werden kann (Poldi Hauser, Mann von Hermi Hauser – rote Wangen, rosa Pudel, weinroter Bauchschutz). Unglaublich, aber wahr: Poldi nimmt beim Vanillekipferlverspeisen ab. Hier die genauen Maße: Ein Vanillekipferl kommt auf 50 Kalorien. Um fünf Stück abzubauen, müsste Poldi 20 Minuten joggen, aber er hat nur eine einzige Jogginghose, und die braucht er fürs Fernsehen. Oder er müsste eine halbe Stunde skilanglaufen, aber leider schläft er bereits beim Zuschauen ein. Oder er müsste 40 Minuten den Fußboden aufreiben, doch das würde Hermi niemals zulassen. Poldis Rechnung geht anders auf. Er verbraucht: 20 Kalorien bei der Suche nach Hermis je aktuellem Vanillekipferlversteck; 10 Kalorien aus Angst, erwischt zu werden; 20 Kalorien, weil er tatsächlich erwischt wird; 10 Kalorien, um sich Hermis scharfem Befehl, die Kipferln sofort wieder zurückzulegen, zu widersetzen; 20 Kalorien, um sie panikartig in den Mund zu stopfen und hinunterzuwürgen; 120 Kalorien, um diese Tat im anschließenden Streitgespräch über den Sinn des Weihnachtsfests zu verteidigen. (Glattauer 2014, S. 25 f.)

Didaktischer Tipp

Texte zum Thema Essen sprechen die sinnliche Seite von uns an. Warum nicht Paralleltexte schreiben lassen? Typologie der Wiener Schnitzel-Esser/innen, Typologie der Schulbuffet-Esser/innen ... Oder man lässt Geschichten rund um das weihnachtliche Kekse-Backen und Kekse-Essen erzählen. Beschreibungen, Berichte und Schilderungen rund um den Weihnachtstisch bieten sich ebenso an.

Ergänzend dazu ist forschendes Lernen auch bei Kochrezepten möglich.

Vanillekipferln

20 dkg (sprich: Deka) Butter,
15 dkg Mehl, 10 dkg geriebene
Mandeln, 7 dkg Zucker; die
goldgelb gebackenen Kipferln in
Vanillezucker drehen (Mischung
aus Staubzucker und 1–2 Pk.
[sprich: Packerl] Vanillezucker).
(aus einem handgeschriebenen
Kochbuch/Steiermark)

Vanillehörnchen

210 g Butter, 280 g Mehl,
3 Eigelb, 120 g gemahle-
ne Mandeln, 100 g Zu-
cker, 2 Pk. (sprich: Päck-
chen) Vanillezucker; zum
Wälzen: Puderzucker
(www.kochbar.de;
Zugriff: 30.6.2014)

Vanille-Gipfeli

250 g Mehl, 1 Prise Salz,
200 g Butter, 75 g Puder-
zucker, 1 Päckli Vanille-
zucker, 100 g geschälte
Mandeln (fein gemahlen);
zum Wenden: 6 Esslöffel
Puderzucker und 1,5
Päckli Vanillezucker
(www.richtigeinfach.ch;
Zugriff: 30.6.2014)



Wir danken Herrn Akkilic für die Erlaubnis, sein Gedicht und Foto veröffentlichen zu dürfen.

SENOL AKKILIC
Mir san die Neichn

Mir san die neichn,
mir san die echtn,
mir san die Kümmel-Kanaken-Österreicher.

Fragts uns net,
woher mir kumman,
fragts uns net,
wer mir san.
Mir san jetzt do daham.

Mir san neich für eich.
Ihr seids neich für uns.
Wickl wollma kane.
A net ane aufn Deckl.

Unsere Buam und Madln,
des müaßts zugebn,
san farbige Tupfn in dera Stodt.

Wer, wenn net sie,
wird in zehn, zwanzg Jahr
eure Pensionen zahln?

Kohle und Knödl
san nimma unser Ziel.
Der Grund is,
daß i nimma zruck will.
Versteh mi net falsch.
Sag net, des is Oasch.
Hamma net dreißg Jahr lang
ghacklt mitanand?
Jetzt, wo des Haus steht,
soll i mi auf amoi drahn?

Schau net so bled,
wo soll i denn hin?
wasst net,
dass i daham scho
a Fremder bin?
(Akkilic 1999, S. 25 f.)

Didaktischer Tipp

Dieses Gedicht gehört gehört! Ein möglicher Zugang wäre, das Gedicht in verschiedenen sprachlichen Registern lesen zu lassen: lustig mit Schmä, traurig und niedergeschlagen, zornig, selbstbewusst, mit Akzent, auf Wienerisch, »stoaensteirisch«, in der »Zeit im Bild«-Sprache ..., auch chorisches Sprechen! Und dann die Stimmen und Stimmungen genießen – und reflektieren! Was spricht mich an? Was könnte dem Text am besten gerecht werden?

Literatur

- AKKILIC, SENOL (1999): *Die Fremde in mir. Lyrik und Prosa der österreichischen Volksgruppen und Zuwanderer*. Hg. von Helmuth A. Niederle. Klagenfurt-Wien: Hermagoras, S. 25 f.
- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS EBNER, JAKOB u. a. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin-New York: de Gruyter.
- GLATTAUER, DANIEL (2014): Typologie der Vanillekipferlesser. In: Ders.: *Der Karpfenstreit: oder Die schönsten Weihnachtskrisen*. Wien: Deuticke im Paul Zsolnay Verlag.
- LUCHTENBERG, SIGRID (2002): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 16. Jg., H. 3 (»Sprachaufmerksamkeit«), S. 27–46.
- MUHR, RUDOLF (1989): Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache – Gespaltenes Bewußtsein – Gespaltene Identität. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 13. Jg., H. 2, S. 74–98.
- DERS. (2007): *Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachdatenbank*. Wien u. a.: Peter Lang.
- RUF, URS; GALLIN, PETER (2005a): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Bd. 1. Seelze-Velber: Kallmeyer, 3., überarb. Aufl.
- DIES. (2005b): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern*. Bd. 2. Seelze-Velber: Kallmeyer, 3., überarb. Aufl.
- SIEBERT, HORST (32005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- WAGENSCHNIG, MARTIN (2008): *Verstehen lehren*. Weinheim-Basel: Beltz.
- WYGOTSKI, LEW SEMJONOWITSCH (31974): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: S. Fischer.

Hannes Schweiger

Österreichisches Deutsch in der Literatur Überlegungen zu einem sprach- und kulturreflexiven Unterricht

Hauptanliegen dieses Beitrags ist es, anhand einiger konkreter Beispiele Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Literatur zur Auseinandersetzung mit österreichischem Deutsch im Sinne einer Verbindung aus sprach- und kulturreflexivem Lernen eingesetzt werden kann. Dabei werden einige Fragen, die zum Themenkomplex österreichisches Deutsch in der Literatur von großer Relevanz sind, nur am Rande gestreift, nicht aber eingehend diskutiert: Wie häufig greifen Verlage in die Texte ihrer Autorinnen und Autoren ein und verändern in Österreich gebräuchliche Varianten zugunsten ihrer deutschländischen Entsprechungen? Wie gehen Autorinnen und Autoren mit derartigen Eingriffen um? Welche Bedeutung messen sie der Berücksichtigung österreichischer Varianten in ihren Texten bei? Das Spektrum reicht von Gleichgültigkeit gegenüber der Frage, ob der Sessel ein solcher bleiben kann oder durch einen Stuhl ersetzt wird, bis zu einem Insistieren auf den österreichischen Varianten und Disputen mit dem Verlag oder gar einem Verlagswechsel. Rudolf Muhr (1997) hat in einer Pionierstudie aus der Mitte der 1990er-Jahre die Positionen und Erfahrungen von Autorinnen und Autoren erhoben und damit eine wichtige empirische Grundlage für die weitere Beschäftigung mit diesem Thema geschaffen.

Ebenfalls nur am Rande erwähnt werden soll in diesem Beitrag die Frage, inwiefern die Verwendung österreichischer Varianten ein konstitutives Merkmal

österreichischer Literatur ist. Wendelin Schmidt-Dengler stellt dazu unmissverständlich fest:

Das österreichische Deutsch reicht – selbst wenn man ein hohes Maß an Besonderheit in Rechnung zu stellen gewillt ist – nicht hin, um die Besonderheit der österreichischen Literatur als einer österreichischen auch zu behaupten, mögen solche Eigenheiten auch für Texte eine (eher regionale) Zuweisung möglich machen – eine eindeutig konturierbare österreichische Literatur ist daraus nicht ableitbar. (Schmidt-Dengler 1995, S. 39)

Hingegen lassen sich grundsätzliche Unterschiede zwischen der österreichischen und der deutschen Literatur feststellen, wenn die sozialen und historischen Rahmenbedingungen in Betracht gezogen werden (ebd., S. 46). Mir geht es in dem vorliegenden Beitrag nicht um die Diskussion dieser Fragen, sondern darum, wie Literatur als Impuls dafür genutzt werden kann, sprachliche Unterschiede innerhalb des amtlich deutschsprachigen Raumes oder damit verknüpfte Konstruktionen deutscher, österreichischer und Schweizer Identitäten im Unterricht zu thematisieren. Dementsprechend fiel die Auswahl auf Texte, die sprachliche und kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten inszenieren und sich mit diesen explizit auseinandersetzen.

1. Zum Einstieg: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Literarische Texte können einen prägnanten und spielerischen Einstieg in die Beschäftigung mit österreichischem Deutsch im Speziellen und Fragen der Plurizentrik im Allgemeinen ermöglichen. So eignet sich beispielsweise Ernst Jandls Gedicht *café hawelka* sehr gut als Einstieg in die Thematik:

den mülleimer meiner existenz
hätte ich vor äonen
den mistkübel meiner existenz genannt.
aber auch wir österreichischer
gerieten in den deutschen brand
und nennen dampfnudeln
was einst schön buchteln hieß.
(Jandl 1997/10, S. 78)

Die Aufgabe dazu kann lauten: »Schreibt ein Gedicht nach Ernst Jandls Muster, in dem ihr Beispiele für österreichisches Deutsch verwendet.« Zur Unterstützung erhalten die Schüler_innen ein Textskelett:

hätte ich vor äonen
_____ genannt.
aber auch wir österreichischer

und nennen _____

was einst _____ hieß.

Sie können den Ausgangstext aber auch freier variieren, wenn sie im kreativen Schreiben und im Übernehmen von Textstrukturen geübt sind.

In ihrem von Jutta Bauer illustrierten Buch *Ein und alles* liefert Christine Nöstlinger, deren Bücher sich generell zur Beschäftigung mit österreichischem Deutsch sehr gut eignen, in vier »Lektionen« Beispiele für sprachliche Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich (Nöstlinger/Bauer 1992, S. 39, 40, 42, 43). Die Texte können als Lückentexte präsentiert werden, wobei wahlweise entweder die in Deutschland oder die in Österreich üblichen Varianten weggelassen werden und von den Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden sollen – entweder mit Hilfe einer vorgegebenen Liste oder durch eigene Recherche in Wörterbüchern. In der vierten Lektion fügt die Autorin zu den Unterschieden Gemeinsamkeiten in Gestalt von Anglizismen hinzu, die in Deutschland und Österreich gleichermaßen verbreitet sind. Der Auswahl ist deutlich das Entstehungsjahr des Textes anzumerken, sind doch viele der Anglizismen im Sprachgebrauch von Jugendlichen des Jahres 2014 nicht mehr anzutreffen. Die Aufgabe an die Schüler_innen könnte dementsprechend lauten: »Welche Anglizismen sind heute typisch und werden häufig verwendet? Aktualisiert den Text!«

Entscheidend bei der Auseinandersetzung mit den erwähnten Texten Nöstlingers im Speziellen und mit Beispielen für Merkmale des österreichischen Deutsch im Wortschatzbereich im Allgemeinen ist die erforderliche Differenzierung zwischen Standard, Umgangssprache und Dialekt. Die Lernenden können zunächst nach ihrer eigenen Einschätzung gefragt werden: »Welche der Wörter in diesen Texten sind eurer Meinung nach nicht standardsprachlich?« Dem folgt die Überprüfung ihrer Hypothesen im österreichischen Wörterbuch. Die Texte können auch als Basis für die vergleichende Arbeit mit Wörterbüchern dienen: »Welche dieser Wörter sind in welchem Wörterbuch zu finden und welche Informationen gibt es dazu jeweils? Wie werden sie jeweils eingestuft: als standardsprachlich, umgangssprachlich oder regional?« Derartige Aufgaben dienen der Sensibilisierung für die Unterschiede zwischen Standard, Umgangssprache und Dialekt, wobei es auch zu thematisieren gilt, in welchen Situationen welche Sprachformen als angemessener betrachtet werden oder häufiger anzutreffen sind. Dabei geht es nicht um die Abwertung dialektaler oder umgangssprachlicher Varianten, sondern lediglich um die reflektierte Auseinandersetzung mit Fragen der Sprachpraxis und Sprachnorm.

2. Plurizentrische Kompetenz erweitern mit PAUL

Ein Analyseinstrument, das sich zur systematischen Lektüre von (literarischen) Texten mit dem Ziel der Erweiterung der rezeptiven Varietätenkompetenz besonders gut eignet, ist das von Sara Hägi entwickelte »plurizentrische Arbeits- und Lernheft«, kurz: PAUL (vgl. Hägi i. Dr.).

Im PAUL werden vier Bereiche differenziert:

I Gleicher Ausdruck, gleiche Bedeutung

Beispiele: *der Baum, der Tisch*

In diesen Bereich werden alle Wörter, Phrasen und Sätze eingeordnet, die gemeindeutsch sind, also im gesamten amtlich deutschsprachigen Raum konstant sind.

II Unterschiedlicher Ausdruck, gleiche Bedeutung

Beispiele: *der Kulturbeutel (D) = die Toilettetasche (A) = das Necessaire (CH)*

Beispiele für diese Rubrik fallen am deutlichsten als nationale oder regionale Varianten auf. Die Schüler_innen haben neben der Einordnung der in Texten identifizierten Beispiele auch die Aufgabe, Entsprechungen in den anderen Varietäten zu suchen.

III Gleicher Ausdruck, unterschiedliche Bedeutung,

Beispiele: *Paprika, Pfanne*

»Gefährlich« sind Beispiele für diesen Bereich, weil die Bedeutungsunterschiede aufgrund der gleichen Wortgestalt mitunter nicht auffallen, es aber wichtig ist, sie zu kennen, um Missverständnisse zu vermeiden. So bezeichnet in der Schweiz eine Pfanne jenes Kochgerät, das in Österreich und Deutschland Topf heißt. Ein Paprika in der Schweiz ist in Österreich und Deutschland ein Peperoni.

IV Unterschiedlicher Ausdruck, unterschiedliche Bedeutung

Beispiel: *Migros Kulturprozent (CH)*

In diesen Bereich fallen vor allem so genannten Sachspezifika, die regionale oder nationale Besonderheiten beschreiben. So bezieht sich etwa »Migros Kulturprozent« darauf (vgl. Hägi i.Dr.), dass der Schweizer Konzern *Migros* mit einem Prozent seines Gewinns das kulturelle Schaffen in der Schweiz fördert.

		AUSDRUCK	
		=	≠
BEDEUTUNG	=	I	II
	≠	III	IV

Abb. 1:

Der Analyseraster für das »plurizentrische Arbeits- und Lernheft« (kurz: PAUL)

Lernende können einen PAUL anlegen, um über einen längeren Zeitraum systematisch Beispiele für die unterschiedlichen Bereiche zu sammeln. Denkbar ist auch, in der Klasse einen PAUL an die Wand zu hängen, um ihn fortlaufend ergänzen zu können. Da das Deutsche zum überwiegenden Teil Gemeinsamkeiten zwischen D, A und CH aufweist, empfiehlt es sich, im Bereich I vor allem jene Beispiele zu sammeln, von denen die Lernenden angenommen hatten, sie wären nationale oder regionale Spezifika. Der PAUL kann auch als Analyseraster für die Lektüre literarischer Texte verwendet werden, um beim Lesen den Blick für Variationen in der deutschen Sprache zu schärfen.

In den Büchern von Christine Nöstlinger findet sich am Ende häufig ein Glossar, in dem Spezifika des österreichischen Deutsch oder im Speziellen des Wienerischen vor allem für das Lesepublikum in Deutschland erklärt werden. Eine weitere Aufgabe an Lernende, um ihren plurizentrischen Blick zu schärfen, ist die eigenständige Erstellung eines solchen Glossars. Die Lernenden bekommen einen Text oder Textausschnitt und sollen sich überlegen, welche Wörter sie für das Lesepublikum in Deutschland oder in der Schweiz erklären müssten. Um die Aufgabe bewältigen zu können, ist es notwendig, dass ihnen die sprachlichen Unterschiede zwischen D, CH und A prinzipiell bewusst sind. Ansonsten bedarf die Aufgabe der Recherche in

Wörterbüchern und Lexika und kann sehr gut in Kleingruppen gelöst werden. Bei der Lektüre längerer Texte kann ein solches Glossar fortlaufend erstellt werden.

Komplexer sind Transferaufgaben, bei denen die Lernenden einen Text oder eine Textstelle umschreiben sollen. Die Aufgabe lautet: »Der Text spielt in X und weist sprachliche Besonderheiten auf, die für X charakteristisch sind. Überlegt euch, was geändert werden muss, wenn der Text in Y spielt.« Besonders gut eignen sich für diese Aufgaben Ausschnitte aus Krimis, die sich durch Lokalkolorit auszeichnen. So könnte etwa eine Szene aus einem der zahlreichen Köln-Krimis in eine österreichische Stadt versetzt werden. Oder die Lernenden könnten sich umgekehrt fragen, was an einem Text verändert werden muss, der im Original in Wien spielt, wie etwa Krimis von Stefan Slupetzky oder Eva Rossmann, und nun nach Berlin transferiert wird.

3. Deutschland und Österreich – verfreundete Nachbarn¹

Das Wetter vor 15 Jahren von Wolf Haas liefert viele Beispiele, um nationale Identitätskonstruktionen, für die auch sprachliche Markierungen relevant sind, kritisch zu reflektieren. In dem Text wird die Geschichte einer Jugendliebe zwischen einem deutschen Jungen und einem österreichischen Mädchen nicht in konventioneller Weise erzählt, sondern sie lässt sich nur bruchstückhaft aus dem Interview der deutschen »Literaturbeilage« mit dem Autor des Romans, »Wolf Haas«, rekonstruieren. Wie Angelika Baier überzeugend ausführt, eröffnet die Darstellung der Beziehung zwischen Österreich und Deutschland in Wolf Haas' Roman »die Möglichkeit, subtile Prozesse der Abgrenzung des Fremden vom Eigenen, der Re/Produktion von Stereotypen sowie der Etablierung von (nationalen und individuellen) Machtverhältnissen nachzuzeichnen« (Baier 2011, S. 174). Sowohl für »Wolf Haas« als auch für die »Literaturbeilage« ist Nation eine relevante Bezugsgröße. Dabei werden allerdings stereotype Vorstellungen einer österreichischen und einer deutschen Nation immer wieder untergraben und als historisch kontingent ausgestellt.

Sehr gut macht der Roman an mehreren Stellen deutlich, wie sprachliche Unterschiede zur Herstellung bzw. Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen eingesetzt werden können. »Wolf Haas« zeigt sich gerade durch die Verwendung österreichischer Varianten, die die »Literaturbeilage« nicht versteht und die er ihr erklären muss, als der Überlegene:

Literaturbeilage: Das ist ein Scherz, oder?

Wolf Haas: Sie sind eine Blitzgneißlerin.

Literaturbeilage: Eine was?

Wolf Haas: Entschuldigung, das war jetzt blöd. Vergessen Sie's.

Literaturbeilage: Jetzt will ich's aber wissen. (Haas 2006, S. 81)

1 Vgl. Matzner-Holzer 2005.

Auffällig sind an der sprachlichen Gestalt des Textes nicht nur immer wieder von »Wolf Haas« verwendete österreichische Varianten, von denen einige als dialektal, andere (wie z. B. »Blitzgneißerin«) als Grenzfälle der österreichischen Standardsprache eingestuft werden können. Darüber hinaus wird die »Literaturbeilage« aufgrund ihrer Aussprache als Deutsche charakterisiert, indem einige Wörter lautlich transkribiert werden. So heißt es etwa »wirklich«, »ürgendwie« oder »Östreich«. Wolf Haas' Roman bietet viel Stoff für die Frage nach der Funktion und Wirkung solcher sprachlicher Markierungen im Hinblick auf Identitätskonstruktionen und das Herstellen von Machtbeziehungen. Ausgehend von den relevanten Textstellen bei Wolf Haas (v. a. Haas 2006, S. 8, 45, 74, 81, 109, 161, 185) können die Schüler_innen weitere Beispiele für die diskriminierende Thematisierung sprachlicher Unterschiede oder Abweichungen vom jeweils dominanten Standard sammeln, in Boulevardzeitungen ebenso wie in anderen literarischen Texten.

Ein in diesem Sinne ebenfalls sehr gut geeigneter Text ist Dirk Stermanns *sechs österreichischer unter den ersten fünf*, in dem ein Düsseldorf 1987 nach Wien kommt und in seiner neuen Wahlheimat eine Vielzahl an kuriosen und witzigen Episoden erlebt. Die sprachlichen Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich werden gleich zu Beginn thematisiert, wenn Dirk von dem bereits seit einiger Zeit in Wien lebenden und aus Köln stammenden Hartmut »zur Begrüßung ein peinliches Vokabelheft in die Hand« gedrückt bekommt und sodann auf einer Party von ihm darüber aufgeklärt wird, dass es in Österreich »das Cola« statt »die Cola« und »der Radio« statt »das Radio« heißt (Stermann 2010, S. 37). Es werden in diesem Roman aber nicht nur immer wieder sprachliche Unterschiede explizit angesprochen, sondern auch damit verbundene Wertungen thematisiert. Als Dirk im ORF zu arbeiten beginnen kann, macht ihn der ORF-Abteilungsleiter gleich darauf aufmerksam, wie sein deutscher Akzent zum Ausschlusskriterium wird: »Grüß Gott. Sie werden hier bei uns natürlich niemals im Radio sprechen dürfen«. Dennoch schickt ihn der Abteilungsleiter in einen Sprachkurs: »Für die sozialen Kontakte am Gang. Muss ja nicht jeder sofort merken, dass Sie ein Deutscher sind.« (Stermann 2010, S. 67 f.) In humorvoller, parodistischer Weise werden in Dirk Stermanns Text Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Sprachgebrauch und die Herstellung von Zugehörigkeiten mittels Sprache thematisiert. Sein Roman eignet sich ebenso wie Wolf Haas' Parodie auf ein Autoreninterview für einen subjektivierungskritischen Umgang mit Literatur. Mit dem Begriff »subjektivierungskritisch« meinen Dirim/Eder/Springsits (2013, S. 136) »eine Position, die Subjektivierungen nicht als unveränderbar gegeben und zwingend notwendig voraussetzt«. Wie werden Fremde in literarischen Texten beschrieben? Welche Mechanismen der Zuschreibung und der Festlegung von Subjektpositionen gibt es? Wie können diese Zuschreibungen aber auch unterlaufen, konterkariert, als Konstruktionen kenntlich gemacht werden? Welche Handlungsspielräume haben Figuren in den Texten trotz mit Machteffekten verbundener Zuschreibungen? Diese Fragen lassen sich anhand der erwähnten Beispieltex-te, in denen kulturelle und sprachliche Differenzen inszeniert werden, besonders anschaulich diskutieren, um davon ausgehend eine Brücke zum alltäglichen Sprachgebrauch im Umfeld der Jugendlichen zu schlagen.

Die Auseinandersetzung mit Plurizentrik und sprachlicher Variation in literarischen Texten dient der Erweiterung des kritischen Sprachbewusstseins und der Kompetenz zur Sprachreflexion durch die Schüler_innen. Im Sinne Sigrid Luchtenbergs (1995, S. 96) soll Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten bewusster gemacht und das Nachdenken über Sprache initiiert werden. Von zentraler Bedeutung ist dabei das Lernziel, sprachliche Vielfalt und Dynamik als Potential zu sehen und differenziert betrachten zu können. Dabei gilt es, immer wieder das Augenmerk auf die Mechanismen der Herstellung von Identitäten und das Ziehen von Grenzen mittels Sprache zu legen, aber auch den sprachlichen Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie zwischen unterschiedlichen Regionen innerhalb des amtlich deutschsprachigen Raumes Aufmerksamkeit zu schenken. Mit Claire Kramtsch gesprochen zielt die Arbeit mit Literatur auf »die Reflexion über die sprachliche Form und deren Wirkung« (Kramtsch 2011, S. 40) und damit auf die Förderung symbolischer Kompetenz ab, d. h. der Kompetenz, Prozesse der Bedeutungsherstellung verstehen und nachvollziehen zu können. Gerade literarische Texte stellen diese Prozesse in exemplarischer Weise aus.

Literatur

- BAIER, ANGELIKA (2011): Grenz/Beziehungen in Wolf Haas' Roman »Das Wetter vor 15 Jahren«. In: Boehringer, Michael; Hochreiter, Susanne (Hg.): *Zeitenwende. Österreichische Literatur seit dem Millennium: 2000–2010*. Wien: Praesens, S. 173–193.
- DIRIM, İNCI; EDER, ULRIKE; SPRINGSITS, BIRGIT (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzeck, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Filibach bei Klett, S. 121–141.
- HAAS, WOLF (2006): *Das Wetter vor 15 Jahren*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- HÄGI, SARA (i. Dt.): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. In: Lenz, Alexandra N.; Glauninger, Manfred (Hg.): *Standarddeutsch in Österreich – Theoretische und empirische Ansätze*. Wien: Vienna University Press.
- JANDL, ERNST (1997): *poetische werke in 10 bänden*. Hg. von Klaus Siblewski. München: Luchterhand.
- KRAMSCH, CLAIRE (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, S. 35–40.
- LUCHTENBERG, SIGRID (1995): Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs »Reflexion über Sprache«. In: *Der Deutschunterricht* 4, S. 93–108.
- MATZNER-HOLZER, GABRIELE (2005): *Verfreunde Nachbarn. Österreich – Deutschland. Ein Verhältnis*. Wien: Edition Atelier, 2., überarb. Aufl.
- MUHR, RUDOLF (1997): Die österreichische Literatursprache – Wie entstehen die Normen einer plurizentrischen Standardsprache? Ergebnisse einer AutorInnenbefragung. In: Muhr, Rudolf; Schrodt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien: öbv&hpt, S. 88–116.
- NÖSTLINGER, CHRISTINE; BAUER, JUTTA (1992): *Ein und alles. Ein Jahresbuch mit Geschichten, Bildern, Texten, Sprüchen, Märchen und einem Tagebuch-Roman*. Weinheim-Basel: Beltz.
- SCHMIDT-DENGLER, WENDELIN (1995): Vom Staat, der keiner war, zur Literatur, die keine ist. Zur Leidensgeschichte der österreichischen Literaturgeschichte. In: Muhr, Rudolf; Schrodt, Richard; Wiesinger, Peter (Hg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: hpt, S. 38–52.
- STERMANN, DIRK (2010): *sechs österreichischer unter den ersten fünf. Roman einer Entpfeifenisierung*. Berlin: Ullstein.

Gregor Chudoba

Der Klang der Heimat

Zur Phonologie des österreichischen Deutsch

kdo še verujev svetništvo jezika, kdo ga sesa poželjivo, jezik, ki več ne branja, ne orje.

wer glaubt noch an die heiligkeit der sprache, wer saugt sie gierig auf,
sprache, die nicht mehr eggt und nicht pflügt.

(Maja Haderlap 1998, S. 132/133)

Dieser Beitrag liefert Überlegungen und Material für den Einsatz in der Sekundarstufe II. Ziel ist eine geschärfte, wissens- und erfahrungsbasierte Sprachaufmerksamkeit, die zur kritischen Dekonstruktion populärer Verkürzungen befähigt und, idealiter, zu einer Erweiterung und einem spielerisch-kreativen Gebrauch des eigenen Repertoires an Aussprachevarianten anregt. Nach einem groben Überblick über Eckpunkte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema werden Arbeitsblätter und -aufträge vorgestellt, die den Lernenden einen entdeckenden Umgang erlauben sollen.

1. Aussprachestandards und das österreichische Deutsch

Wenn von österreichischem Deutsch die Rede ist, so denkt man gemeinhin an den spezifischen Wortschatz an Austriazismen, der bekanntlich seit EG-Zeiten in genau 23 Einheiten die österreichische Identität gegenüber der rest-deutschsprachigen definiert. Dass diese Beschränkung auf knapp zwei Dutzend Begriffe eher bürokratisch-kulinarischer Natur ist denn linguistischer, zeigen die 8.000 Stichwörter des *Wörterbuchs des österreichischen Deutsch* im Dudenverlag (Ebner 1998). Dass aber

GREGOR CHUDOBA ist Senior Lecturer am Institut für Anglistik und Amerikanistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte in Fremdsprachenphonetik und Dramapädagogik.

E-Mail: gregor.chudoba@aau.at

auch auf anderen Ebenen der Sprachbeschreibung teils auffällige Unterschiede festzumachen sind (vgl. z. B. Ebner in diesem Heft oder Sedlacek 2004), ist sprachwissenschaftlich unumstritten, auch wenn es im allgemeinen Sprachverständnis weniger Beachtung findet.

Im Folgenden sollen nun die Hauptunterschiede zwischen dem bundesdeutschen und dem österreichischen Deutsch in Bezug auf die Aussprache, mit anderen Worten: auf phonetisch-phonologischer Ebene beschrieben werden. Anhand von Beispielen und Aufgaben soll dieser Vergleich zudem anschaulich und handelnd nachvollziehbar gemacht werden. Die Abgrenzung der österreichischen von der Schweizer Varietät wird dabei nicht thematisiert, da sie einerseits in der Beschreibung der genuin österreichischen Varietät impliziert ist, und da andererseits, im Gegensatz zur bundesdeutschen Varietät, der Einfluss des Schweizerischen auf das Österreichische als vergleichsweise gering betrachtet werden kann.

Der Vergleich der Aussprache gestaltet sich jedoch schwieriger als jener von Wortschatz oder Grammatik, zuvorderst wegen der Frage nach dem Register oder dem Sprachniveau, das für den Vergleich herangezogen wird. SprecherInnen variieren situationsabhängig dieses Register hinsichtlich der Aussprachegewohnheiten stärker als ihren Wortschatz oder ihren Satzbau. In öffentlichen Situationen mit stark formellem Charakter wird auf präzise Artikulation bedeutend größerer Wert gelegt als in privaten Situationen informellen Charakters. Regionale Unterschiede innerhalb der Hauptvarietät kommen in der Aussprache stärker und durchgängiger zum Tragen als im Wortschatz. Sowohl bezüglich Präzision wie auch regiolektaler Variation sind die Abstufungen zahlreich und die Stufenübergänge gleitend. Nicht zuletzt ist die Kodifizierung schwerer durchzuführen, da die Aussprache im Allgemeinen eben nicht schriftlich festgehalten wird.

Der Vergleich wird daher üblicherweise – und auch in diesem Beitrag – vereinfachend auf die jeweiligen Varietätenstandards bezogen, welche wiederum, grob gesprochen, vom Sprechgebrauch von BerufssprecherInnen in überregionalen Medien abgeleitet werden (Krech u. a. 2010, S. 6). So lassen sich drei Hauptvarietäten des Deutschen definieren, mit den medialen und sprachnormativen Zentren Deutschlands, Österreichs und der Schweiz als Definitionsmächten der Standards. Der Standard darf dabei jedoch keineswegs als die allgemein übliche Ausspracheform betrachtet werden; für das Britische Englisch etwa geht David Crystal von drei Prozent der Briten aus, die den Standard in seiner reinen Form sprechen (Crystal 2011, S. 365). Dessen ungeachtet ist der Standard diejenige Form, die überregional verstanden wird, generell hohen Status besitzt und – hier schließt sich der Kreis – kodifiziert vorliegt.

Die gebräuchlichsten Beschreibungen des bundesdeutschen Aussprachestandards sind gegenwärtig der *Ausspracheduden* (Mangold 2006) und das *Deutsche Aussprachewörterbuch* von Eva-Maria Krech u. a. (2010). Für die Spezifika des österreichischen Deutsch, siehe Ebner (2014, in diesem Heft), Muhr (2007), Sedlacek (2004), Wiesinger (2010 a und 2010 b) und generell die Publikationen der Forschungsstelle Österreichisches Deutsch unter <http://www-oedt.kfunigraz.ac.at/>.

2. Spezifika der österreichischen Aussprache des Deutschen

Prägende Unterschiede zwischen dem bundesdeutschen und dem österreichischen Deutsch können dabei in drei Bereichen festgehalten werden, deren Darstellung sich im Folgenden weitgehend an Wiesinger 2010a orientiert.

Bei den Vokalen ist der durchschnittlich hellere Klang der österreichischen Aussprache dem geringeren Öffnungsgrad der kurzen Hochzungenvokale geschuldet. Zugleich wird im österreichischen Standard die leichte Tendenz des Bundesdeutschen zur Rundung der kurzen Vorderzungenvokale [ɪ] und [ɛ] vermieden. Dadurch ist der Unterschied zwischen *Miete* [i:] und *Mitte* [ɪ] geringer als im Bundesdeutschen (vor allem in seinen nördlicheren Ausprägungen) (Wiesinger 2010a, S. 237). Die allgemeine Tendenz in Umgangssprache und Dialekt zur Entrundung der Vorderzungenvokale im Süddeutschen (König 2011, S. 149) findet im österreichischen Standard unter anderem ihren Niederschlag in der Entrundung des Diphthongs <eu> zu [oi] oder [œ] (vgl. »Leute« in Muhr 2007).

Bei den Konsonanten sticht die Entsonorisierung von Plosiven und Frikativen hervor, so dass *Bus* und *lieb* gleichermaßen stimmlos gesprochen werden, also mit [b̥] oder [p], *Dach* und *fad* mit [d̥] oder [t], *gern* und *Tag* mit [g̥] oder [k] aber auch *See* und *Sonne* mit [z̥] oder [s]. Tendenziell geht auch die Aspiration der stimmlosen Fortisplosive (p, t, k) verloren, was in Summe zu einer Angleichung der im Norddeutschen deutlich unterschiedenen »harten« und »weichen« Konsonanten (also Fortes und Lenes) führt. Eine weitere umgangssprachliche Eigenheit des Süddeutschen, die sich sukzessive auch im österreichischen Standard durchsetzt, ist die Aussprache von <-ig> am Wortende als [-ik], etwa in *zwanzig* oder *geduldig*, wo in bundesdeutschem Standard [-iç] gesprochen wird. Der markante Glottisschlag des Deutschen beim vokalischen Neueinsatz ist im Österreichischen nur schwach ausgeprägt. Es ist vor *Apfel* etwa kein Kehlkopf-Knacklaut zu hören.

Weitere Unterschiede sind (in einer überschaubaren Anzahl von Fällen) bei der Akzentsetzung zu beobachten, so werden die Wörter *Kaffee* und *Tabak* anders als im Bundesdeutschen auf der letzten Silbe betont, während *Mathematik* wiederum österreichisch vorwiegend auf der vorletzten und bundesdeutsch auf der letzten Silbe betont wird. Bekannt sind die unterschiedlichen Aussprachen des Lehnworts *Chemie* (mit anlautendem [k] in Österreich, aber [ç] oder umgangssprachlich auch [ʃ] in der BRD) und ähnlicher Gräzismen. Beim Lehnwort *Chance* orientiert sich das Österreichische am Französischen, während bundesdeutsch [ʃaŋsə] oder [ʃaŋs] gebräuchlich sind; ein Phänomen, das für Lehnwörter französischer Ursprungs vorsichtig verallgemeinerbar ist.

Zusammenfassend und etwas popularisierend lässt sich sagen, dass Oppositionen zwischen Phonemen im österreichischen Deutsch die Tendenz aufweisen, abgeschwächt zu werden, so dass sich in Summe ein Klangbild ergibt, das weniger Extreme aufweist als das des Bundesdeutschen.

3. Arbeitsblätter zur österreichischen Aussprache

Mittels der Arbeitsblätter, die unter www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2014-3.html abrufbar sind, sollen nun die Hauptunterschiede dargestellt und drei Thesen diskutiert werden, wie diese Unterschiede nach sprachgeschichtlichen, soziologischen und pragmatischen Gesichtspunkten zu interpretieren sind. Die Arbeitsblätter können dafür in toto oder nur teilweise als Unterrichtsmaterial eingesetzt werden. Dabei empfiehlt sich der zugrunde gelegte Zugang, nach kürzest möglicher Einführung zuerst die Arbeitsaufträge zu erteilen und danach die Resultate mittels der Kommentare zu reflektieren.

- *These 1: Die Grenzen zwischen den Hauptvarietäten des Deutschen sind diffus und in stetem Wandel.*

Die drei Varietäten des Deutschen (Bundesdeutscher, Österreichischer und Schweizer Standard) sind nicht voneinander abgrenzbar wie Deutsch und Ungarisch. Wo der Übergang vom einen zum anderen Standard liegt, hängt vom betrachteten Phänomen ab. So kann München in vielen Fällen mit Wien mehr Gemeinsamkeiten aufweisen als mit Köln oder Berlin. Zudem gilt für die Varietäten ebenso wie für das Gemeindeutsche, dass sie sich beständig wandeln, also Änderungen unterliegen; all dies gilt auch im Hinblick auf die Aussprache. Zu beachten ist, dass die Staatsgrenzen vor allem Grenzen der Verwaltungssprachen sind, nicht Grenzen der umgangssprachlichen Varianten oder der Aussprachestandards.

- *These 2: Die Aussprache ist stark vom – kontextsensitiv – gewählten Register abhängig und dabei stärker variierbar als andere Ebenen der Sprachbeschreibung wie Wortschatz oder Satzbau.*

Je nach Situation wählen SprecherInnen unterschiedliche sprachliche Register, die sich auch durch die Aussprache zeigen. Die Übergänge sind fließend und führen dazu, dass sich zum einen die Register nur vage voneinander abgrenzen lassen (vgl. etwa die Unterschiede zwischen den Kategorisierungen bei Muhr 2007 und Wiesinger 2010a) und dass zusätzlich die Zuordnung der einzelnen Phänomene häufig umstritten ist; ob eine lautliche Realisierung als umgangssprachlich oder als standardkonform zu betrachten ist, bleibt folglich häufig Ermensensfrage.

- *These 3: Sprachliche Register sind statuskonnotiert: mit Aussprachevarianten ist gesellschaftliches Ansehen verknüpft. Je mehr Register den einzelnen Sprechenden dabei zur Auswahl zur Verfügung stehen, umso größer das Handlungsrepertoire und die Fähigkeit zu angemessener Kommunikation.*

Die Aussprache ist die Visitkarte des Sprechenden. Sie wird vom Gegenüber intuitiv bewertet und trägt viel zur Zuschreibung von Status oder von Gruppenzugehörigkeit bei. Dabei ist je nach Gesprächssituation der mediale Standard nicht immer die ideale Aussprachevariante. Selbst innerhalb der medialen Landschaft weisen sich stärker regional orientierte Fernseh- und Radiokanäle oft auch durch regional gefärbte Aussprachevarianten aus. Noch weniger ist die Standardaussprache in informellen und subsprachlichen Situationen ange-

messen. Anliegen des Sprachunterrichts ist es daher auch, das Kontinuum an Aussprachevarianten rezeptiv bewusst und für den produktiven Einsatz verfügbar zu machen, um so die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden zu erweitern. SchülerInnen, deren Sprachverständnis diese Aspekte integriert, werden ihre Aussprache in zunehmend bessere Übereinstimmung mit den Anforderungen der kommunikativen Situation zu bringen lernen.

4. Zusammenfassung

Das österreichische Deutsch unterscheidet sich auch in der Aussprache von den in Deutschland und in der Schweiz gebräuchlichen Varietäten. Zu beachten ist dabei, dass sich die Aussprache je nach Kontext, nach regionaler Einbettung und nach Präzisionsanspruch der Situation innerhalb einer weiten Bandbreite verändern kann. Als Zielstandard wird je Hauptvarietät eine mediale Aussprachenorm herangezogen, deren tatsächlicher Gebrauch wenigen Konstellationen vorbehalten ist. Ein Verständnis für die Abwandlungen der Aussprache erweitert das Handlungsspektrum der Lernenden und lässt sie den Klang ihrer sprachlichen Heimat mit mehr Autonomie und Virtuosität wählen und anwenden.

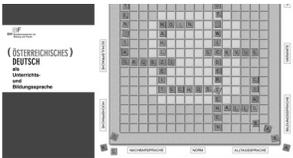
Literatur

- CRYSTAL, DAVID (2011): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd edition, 7th printing.
- EBNER, JAKOB (1998): *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. Mannheim: Duden, 3., vollständig überarb. Aufl.
- HADERLAP, MAJA (1998): *Gedichte | Pesmi | Poems*. Slowenisch, Deutsch und Englisch. Übersetzung ins Deutsche von Klaus Detlef Olof, ins Englische von Tom Priestly und John L. Plews unter Mitarbeit von Ljubica Črnivec, ins Slowenische von Marija Smolić. Zeichnungen von Rudi Benétk. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- KÖNIG, WERNER (2011): *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. München: dtv, 17., durchgesehene und korr. Aufl.
- KRECH, EVA-MARIA; STOCK, EBERHARD; HIRSCHFELD, URSULA; ANDERS, LUTZ CHRISTIAN (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
- MANGOLD, MAX (2006): *Duden – Das Aussprachewörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag, 6., überarb. und aktualisierte Aufl.
- MUHR, RUDOLF (2007): *Österreichisches Aussprachewörterbuch, Österreichische Aussprachedatenbank*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- SEDLACEK, ROBERT (2004): *Das österreichische Deutsch*. Wien: Ueberreuter.
- TEUSCHL, WOLFGANG (1971): *Da Jesus und seine Hawara – Wiener Evangelium*. Salzburg: Residenz.
- WIESINGER, PETER (2010a): Die Standardaussprache in Österreich. In: Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula; Anders, Lutz Christian (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter, S. 229–258.
- DERS. (2010b): Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter Mouton, S. 360–372.

Dagmar Gilly

Lehr- und Lernmaterialien zum österreichischen Deutsch für den Deutschunterricht

Zur Unterstützung der Arbeit von Deutschlehrenden an Schulen in Österreich stellt das BMBF zwei Publikationen zur Verfügung:



(Österreichisches) Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache/Sek. I + II

Diese Publikation steht unter

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2> als Download zur Verfügung.



Wortgeschwister. Ein Spiel zur Förderung der Sprachaufmerksamkeit Sek. I + Volksschule

Die Publikationen richten sich an alle, die in ihrem Unterricht die Vielfalt des deutschsprachigen Raums und die Besonderheiten der deutschen Sprache in Österreich vertiefend thematisieren möchten. Sie laden Lehrende, Lehramtsstudierende und Lernende dazu ein, das österreichische Deutsch als Varietät der deutschen Sprache in ihrer Standardform als Teil der vielfältigen »Sprachenlandschaft«, die uns umgibt, bewusst wahrzunehmen und auf Basis von grundlegendem Wissen zu reflektieren. Sie verstehen sich als Beitrag zu einem sprachbewussten und sprachsensiblen Umgang miteinander und zur Beachtung des plurizentrischen Ansatzes im Sprach(en)unterricht – auch im Deutschunterricht.

Die Materialien umfassen:

- Basisinformationen über den aktuellen Diskussionsstand zum österreichischen Deutsch im Kontext der Plurizentrik
- Lehr- und Lernmaterialien (27 Arbeitsblätter, Memory, Wissensquiz, Kommentare und Lösungen)
- Ein Kartenspiel mit dem Titel *Wortgeschwister*, ein Spiel zur Förderung der Sprachaufmerksamkeit

DAGMAR GILLY ist Leiterin des Bundeszentrums für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. E-Mail: dagmar.gilly@phst.at

Ilona Elisabeth Fink

Österreichisches Deutsch als nationale Varietät der plurizentrischen deutschen Sprache

Eine bibliographische Auswahl

Der Deutschunterricht ist einer der wichtigsten Bereiche der schulischen Bildung. Die deutsche Sprache erfüllt im österreichischen Schulsystem verschiedene Funktionen: Sie ist einerseits Lehrgegenstand, und andererseits – bis auf wenige Ausnahmen – Unterrichtssprache. Der Deutschunterricht ist Muttersprachenunterricht für ca. drei Viertel der österreichischen SchülerInnen, Zweit- oder Drittsprachenunterricht für die anderen, und Unterricht (in) der Bildungssprache, die den Zugang zur Bildung sichert.

Welchen Status aber hat die spezifisch österreichische Varietät der plurizentrischen deutschen Sprache im österreichischen Bildungssystem? Was ist überhaupt österreichisches Deutsch? Und welcher Umgang mit sprachlicher Variation ist im Unterricht sinnvoll? Dass das österreichische Deutsch sowohl im In- als auch im Ausland von Imageproblemen gekennzeichnet ist (vgl. Ransmayr 2006; Muhr 1995, S. 84), liegt nicht zuletzt auch daran, dass unter österreichischen SprecherInnen des Deutschen mangelhaftes Wissen bezüglich des österreichischen Deutsch besteht.

Die hier vorliegende Bibliographie enthält zum einen einführende Werke in den Themenbereich österreichisches Deutsch und Plurizentrik sowie Kodices des österreichischen Deutsch; zum anderen weiterführende Beiträge zum soziolinguistischen Status des österreichischen Deutsch, zur Sprachenpolitik und zum Sprachunterricht.

Außer einer 2014 vom BMBF herausgegebenen Broschüre zum österreichischen Deutsch, die ebenfalls unten aufgelistet ist, sind zu diesem Thema kaum Lehrmaterialien vorhanden. Eine ausführliche Bibliographie von Rudolf Muhr zum Thema »österreichisches Deutsch« findet sich in seinem Beitrag »Zur sprachpolitischen Situation des Österreichischen Deutsch 2001–2012« (de Cillia/Vetter 2013).

1. Monographien: einführende Beiträge zu den Themen österreichisches Deutsch, Plurizentrik und Sprachenpolitik

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Barbour, Stephen; Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin-New York: de Gruyter.
- Clyne, Michael G. (1995): The German language in a changing Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Cillia, Rudolf (1998): Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich. Klagenfurt-Celovec: Drava.
- de Cillia, Rudolf; Wodak, Ruth (2006): Ist Österreich ein »deutsches« Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Heinrich, Ilona Elisabeth (2010): Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe I für Deutsch als Muttersprache. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Legenstein, Christian (2008): Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung. Diplomarbeit, Universität Graz.
- Markhardt, Heidemarie (2005): Das österreichische Deutsch im Rahmen der EU. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Neuland, Eva (Hg., 2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Ransmayr, Jutta (2006): Der Status des Österreichischen Deutsch an Auslandsuniversitäten. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Reihe Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart, Bd. 7).
- Schmidlin, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin- New York: de Gruyter.
- Sedlaczek, Robert (2004): Das österreichische Deutsch. Wien: Ueberreuter.
- Wiesinger, Peter (Hg., 1988): Das österreichische Deutsch. Wien: Böhlau (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 12).
- Wiesinger, Peter (2014): Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. 3., aktualis. und neuerlich erw. Auflage. Wien-Berlin: LIT-Verlag (= Austria: Forschung und Wissenschaft – Literatur- und Sprachwissenschaft, Bd. 2).
- Wodak, Ruth; de Cillia, Rudolf; Reisigl, Martin; Liebhart, Karin; Hofstätter, Klaus; Kargl, Maria (1998): Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

2. Handbücher und Sammelbände: weiterführende Beiträge zu sprachpolitischen und soziolinguistischen Aspekten des österreichischen Deutsch sowie Sprachunterricht, sprachliche Variation und Identität

- Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig; Kallmeyer, Werner (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin: de Gruyter, S. 28–40.

- Clyne, Michael G. (1993): Die österreichische Nationalvarietät des Deutschen im wandelnden internationalen Kontext. In: Muhr, Rudolf (Hg.): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarschaftlichen Bezügen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 26-38.
- Clyne, Michael G. (1995): Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache: Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht. In: Muhr, Rudolf; Schrodt, Richard; Wiesinger, Peter (Hg.): Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 2. Österreichisches Deutsch. Linguistische, Sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 7-17.
- de Cillia, Rudolf (1995): Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat. Österreichisches Deutsch und EU-Beitritt. In: Muhr, Rudolf; Schrodt, Richard; Wiesinger, Peter (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: hpt, S. 121-131.
- de Cillia, Rudolf (2006): »Sieg im Marmeladekrieg« - Das Protokoll Nr. 10 zehn Jahre danach. In: Fill, Alwin; Marko, Georg; Newby, David; Penz, Hermine (Hg.): Linguists (don't) only talk about it: Essays in Honour of Bernhard Kettemann. Tübingen: Stauffenburg, S. 123-139.
- de Cillia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): Begegnungssprache Deutsch - Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 51-65.
- de Cillia, Rudolf (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: de Cillia, Rudolf; Gruber, Helmu; Krzyzanowski, Mihal; Menz, Florian (Hg.): Discourse - Politics - Identity. Diskurs - Politik - Identität. FS für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenburg, S. 245-255.
- Dürscheid, Christa; Elspaß, Stephan; Ziegler, Arne (2011): Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard - das Projekt »Variantengrammatik des Standarddeutschen«. In: Konopka, Marek; Kubczak, Jacqueline; Mair, Christian; Štícha, František; Waßner, Ulrich H. (Hg.): Grammatik und Korpora 2009; Grammar & Corpora 2009. Tübingen: Narr (= Corpus Linguistics and Interdisciplinary Perspectives on Language, Bd. 1), S. 123-140.
- Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hg., 2005): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch des IDS 2004. Berlin-New York: de Gruyter.
- Innerhofer, Franz (1993): Österreichische Schriftsteller, österreichisches Deutsch und deutsche Verlagslektoren. In: Muhr, Rudolf (Hg.): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien: öbv, S. 21-25.
- Muhr, Rudolf (1993): Österreichisch - Bundesdeutsch - Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Muhr, Rudolf (Hg.): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien: Holder-Pichler-Tempsky, S. 108-123.
- Muhr, Rudolf (1997): Die österreichische Literatursprache - Wie entstehen die Normen einer plurizentrischen Standardsprache? Ergebnisse einer AutorInnenbefragung. In: Muhr, Rudolf; Schrodt, Richard (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten des Deutschen. Wien: hpt, S. 88-116.
- Muhr, Rudolf (Hg., 2012): Non-dominant Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture. In memory of Michael Clyne. Wien u. a.: Peter Lang.
- Muhr, Rudolf (2012): Zur sprachpolitischen Situation des Österreichischen Deutsch 2001-2012. In: de Cillia, Rudolf; Vetter, Eva (Hg.): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt-Wien: Peter Lang, S. 257-305.
- Schmidlin, Regula (2003): Deutsch als plurizentrische Sprache: eine lexikographische und didaktische Herausforderung. In: Schneider, Gunther; Clalüna, Monika (Hg.): Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. München: Iudicium, S. 324-339.

Wiesinger, Peter (2001): Die deutsche Schrift- und Standardsprache in Österreich: Stellung, Beurteilung, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad; Stammerjohann, Harro (Hg.): Hochsprachen in Europa. Entstehung, Geltung und Zukunft von Hochsprachen in Europa. Freiburg im Br.: Füllibach.

3. Artikel in Zeitschriften: Beiträge zum Umgang mit sprachlicher Variation in Unterricht, Lehrplänen und Lehrbüchern sowie zur Plurizentrität des Deutschen

Ammon, Ulrich (2004): Sprachliche Variation im heutigen Deutsch: nationale und regionale Standardvarianten. In: Der Deutschunterricht, 56. Jg., H. 1, S. 8–17.

Baßler, Harald; Spiekermann, Helmut (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: Linguistik online, Bd. 9, Nr. 2.

Boeckmann, Klaus-Börge (2009): »Sprachen der Bildung« statt »Deutsch als Zweitsprache«. In: ÖDaF-Mitteilungen, 25. Jg., H. 2, Sonderheft zur IDT: Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich, S. 16–28.

de Cillia, Rudolf (1997): »Alles bleibt, wie es ißt«. Österreichs EU-Beitritt und die Frage des österreichischen Deutsch. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 23, S. 239–258.

de Cillia, Rudolf (2012): Sprache/n und Identität/en in Österreich. In: Der Sprachdienst 5/12, S. 166–179.

de Cillia, Rudolf; Fink, Elisabeth; Ransmayr, Jutta (2013): »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen«. In: ÖDaF-Mitteilungen, Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013, H. 2, S. 34–47.

Fink-Heinrich, Ilona Elisabeth (2010): Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache. In: verbal Newsletter, Jahrgang XI, H. 2-2010, S. 9–10.

Griesmayer, Norbert (2004): Zur Sprachauffassung im neuen Lehrplan DEUTSCH für Österreichs Schulen der Zehn- bis Achtzehnjährigen. In: Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften 15, Nr. Juni 2004.

Muhr, Rudolf (1997): Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 21. Jg., H. 3 (»Fremde Muttersprache Deutsch«), S. 32–46.

Nagy, Anna (1996): Deutsch als plurizentrische Sprache – einige Konsequenzen für den Deutschunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen, H. 1, S. 48–51.

Pfrehm, James W. (2007): »Heuer« – ein Nationalvarietäten-Schibboleth. Eine empirische Studie zur Plurizentrität des Deutschen. In: ÖDaF-Mitteilungen, H. 2, S. 60–65.

Pfrehm, James, W. (2011): The Pluricentricity of German: Perceptions of the Standardness of Austrian and German Lexical Items. In: Journal of Germanic Linguistics 23.1, S. 37–64.

Ransmayr, Jutta (2007): Charmant, aber falsch? Das Image-Defizit des österreichischen Deutsch im Ausland und die daraus folgenden Konsequenzen für die DaF-Praxis, den Landeskundeunterricht sowie für die Forschung und Österreichs Kulturarbeit im Ausland. In: ÖDaF-Mitteilungen, H. 2, S. 66–76.

Ransmayr, Jutta (2009): »Und dass es keine Paradeiser mehr gibt, is' ewig schad' ...«. Überlegungen zum österreichischen Deutsch im heimischen Bildungssystem. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 33. Jg., H. 4 (»Sprechen«), S. 72–81.

Weitere *ide*-Themenhefte zu den Themen Österreichisches Deutsch, Mehrsprachigkeit und Sprachaufmerksamkeit

H. 2/1989: »Österreich-Bilder«

H. 3/1997: »Fremde Muttersprache Deutsch«

H. 3/2002: »Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness«

H. 2/2005: »Sprachbegegnungen«

H. 2/2008: »Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht«

H. 4/2009: »Sprechen«

Ransmayr, Jutta (2012): Zur Wahrnehmung der Varietäten des Deutschen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache. In: Der Sprachdienst, Bd. 5. Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache, S. 198–207.

Rastner, Eva-Maria (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: ide. Informationen zur deutschdidaktik, 21. Jg., H. 3 (»Fremde Muttersprache Deutsch«), S. 80–93.

4. Nachschlagewerke: Kodices des österreichischen Deutsch

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

Duden (2008). Das große österreichische Schulwörterbuch. Mannheim u. a.: Duden.

Ebner, Jakob (2008): Österreichisches Deutsch. Eine Einführung von Jakob Ebner. Mannheim u. a.: Duden.

Ebner, Jakob (2009): Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch. 4., völlig überarb. Aufl. Mannheim: Duden.

Muhr, Rudolf (2007): Österreichisches Aussprachewörterbuch und Österreichische Aussprachdatenbank. Mit DVD. Frankfurt-Wien: Peter Lang.

Österreichisches Wörterbuch (⁴²2012). Wien: ÖBV.

5. Internetseiten: Anregungen für den Unterricht sowie Informationen zu Sprache und Kultur in Österreich [Zugriff: 7.7.2014]

BMBF: Broschüre »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache«: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2>

Forschungszentrum Telekommunikation Wien/TU Graz; Forschungsstelle Österreichisches Deutsch: Speech Dat Web Austria. So spricht Österreich: <http://speechdatweb.oedeutsch.at>

Kultur und Sprache: weltweit unterrichten.at: <http://www.kulturundsprache.at>

Ö1/BMBF/PH Wien: Projekt »Ö1 macht Schule«.

Gemeinschaftsprojekt der PH Wien, des BMBF und des ORF/Ö1 mit dem Ziel, Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe II auf der Basis von Ö1 Sendungen aufzubereiten. <http://oe1.orf.at/schule/>

Ö1 Radiokolleg: »Hüferl, Kren und Powidl. Österreichisches Deutsch unter Druck«, Gestaltung: Winfried Schneider. 7.-10.4.2014. Ab Herbst 2014 kostenlos downloadbar. Inkl. Serviceteil mit Literatur- und Linklisten sowie praxisbezogene didaktische Handreichungen: Arbeitsblätter, Glossar und Vorschläge für verschiedenste Aktivitäten im Unterricht. <http://oe1.orf.at/schule/>

Österreich Institut: <https://www.oesterreichinstitut.at>

Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD): <http://www.osd.at>

Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF): <http://www.oedaf.at>

Universität Graz: »Forschungsstelle Österreichisches Deutsch« <http://www.oedeutsch.at>

Universität Wien: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. <http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at>



Hajnalka Nagy, Werner Wintersteiner

Zentralmatura Deutsch 2014

Welche Lehren wir aus dem Fall *Die Schnecke* ziehen können

Das Thema der (bislang freiwilligen und probeweisen) zentralisierten Literaturmatura 2014 hat hohe Wellen geschlagen. Die Auswahl des Textes, Manfred Hausmanns *Die Schnecke*, und die Aufgabenstellung wurden zu Recht breit kritisiert. Dieses Debakel ist besonders für uns, das Institut für Deutschdidaktik (IDD), eine schwere Enttäuschung. Schließlich haben wir uns deswegen sehr für die neue Reifeprüfung engagiert, um mit schlechten Traditionen didaktischen Brauchtums zu brechen, statt sie – nun auf zentraler Ebene – fortzusetzen. Damit steht aber die eigentliche Rechtfertigung der neuen Reifeprüfung in Frage.

Das IDD, das von 2009 bis 2013 eine internationale ExpertInnengruppe zur Erarbeitung der Grundlagen der Zentralmatura Deutsch geleitet hat, war – aufgrund einer Entscheidung des BIFIE – nicht involviert in die Reifeprüfung 2014. Dennoch fühlen wir uns selbstverständlich verantwortlich für die Grundlagenarbeit. In diesem Sinne ist es uns wichtig, die Ereignisse einmal etwas ausführlicher zu kommentieren, um den unerfreulichen Vorkommnissen wenigstens in der Debatte einen positiven Sinn abzugewinnen und wenn möglich zu notwendigen Kurskorrekturen beizutragen.

HAJNALKA NAGY ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, Transkulturelle Literaturdidaktik, Weltliteratur im Unterricht, Literatur und Mehrsprachigkeit. E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

WERNER WINTERSTEINER ist Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge an der der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: (Transkulturelle) Literaturdidaktik und literarische Bildung, interkulturelles Lernen und literarische Mehrsprachigkeit, Literatur, Politik und Frieden, kulturwissenschaftliche Friedensforschung und Friedenspädagogik. E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

Darüber hinaus meinen wir, dass der »Fall Deutsch-Matura 2014« schlaglichtartig eine Reihe von Problemen unseres Bildungswesens aufzeigt, die weit über die Frage der Reifeprüfung hinausgehen. Mit dem folgenden Kommentar möchten wir die bereits begonnene Debatte weiter vertiefen.

1. Die Fakten

Zunächst sollen die Fakten in Erinnerung gerufen werden: Bei der (probeweisen und freiwilligen) zentralisierten Deutschmatura 2014 ist Manfred Hausmanns Text *Die Schnecke* zum Einsatz gekommen. Es handelt sich um einen katholisch-konservativen Autor, der – ohne als Blut- und Boden-Dichter zu gelten – doch in der NS-Zeit eine unrühmliche Rolle gespielt hat – ein Faktum, auf das bei den Informationen zur Aufgabenstellung nicht verwiesen wird, ebenso wenig wie auf die beachtliche Anerkennung, die er nach dem Zweiten Weltkrieg erhalten hat. Sein in mystisch-schwülstiger Sprache vorgetragener »Existenzialismus« schlägt sich auch im gegenständlichen Text nieder (siehe 3.1).

Die Aufgabe war – entsprechend den neuen Richtlinien – als Teilaufgabe mit der Themenklammer »Verantwortung gegenüber Umwelt und Gesellschaft« gestellt worden. Die zweite diesbezügliche Teilaufgabe war eine Erörterung, basierend auf einem Bericht über den chinesischen Drei-Schluchten-Damm.

Wie viele SchülerInnen diese Aufgabenstellung gewählt haben und wie sie benotet wurden, ist nicht zu eruieren, da laut BIFIE das Unterrichtsministerium angesichts der aufgetretenen so genannten »Datenlücke« im Frühjahr 2014 die Sammlung entsprechender Daten untersagt habe. Ebenfalls laut BIFIE waren die ersten Reaktionen der Lehrerschaft auf die Deutschmatura sehr positiv, was sich in zahlreichen zustimmenden Anrufen manifestiert habe.¹

Wenige Tage danach hat allerdings die IG AutorInnen, zusammen mit dem Salzburger Germanisten Karl Müller, mit massiven Vorwürfen gegen den Text und die Aufgabenstellung die Öffentlichkeit alarmiert (*Salzburger Nachrichten*, 9.5.2014: »Zumutung für die Schüler«). Es wird auf die NS-Nähe des Autors verwiesen und kritisiert, dass dieses Faktum in den beigelegten Unterlagen nicht erwähnt werde:

Müller kritisiert, dass die »anonymen Verantwortlichen« für die Maturaufgabe die historische Rezeptionssituation im Jahr 1947 völlig ausblendeten. Der Text, bei dem es vordergründig um die Tötung einer Schnecke geht, habe in der damaligen Rezeptionssituation unmittelbar nach Nazi-terror und Holocaust von bestimmten Lesern so verstanden werden können, dass sie sich pardoniert fühlten – oder, als Naziopfer, den Text als ungläubliche Zumutung empfanden. (Schliesselberger 2014a)

Viel plakativer und problematischer fällt die Bewertung durch die IG AutorInnen selbst aus, die so zitiert wird:

1 Mitteilung einer BIFIE Mitarbeiterin, Mai 2014.

»Die Geschichte ist eine Parabel zur Rechtfertigung des Holocausts«, empört sich IG-Vorsitzender Gerhard Ruiss. Erschreckend sei, dass die Ersteller der Matura-Aufgabe »entweder völlig naiv an die Sache herangingen oder den fürchterlichen Ideologemen (Gedankengut, Anm.) selbst bepflichten«. (Brühl 2014a)

Ab nun wird der Text in mehreren Zeitungen kurz als »Nazi-Text« bezeichnet.² Hier ein paar Beispiele der Online-Ausgaben: »Deutschmatura: Text rechtfertigt Holocaust« (*Kurier*, 12.5.2014), darauf hin »Text mit NS-Ideologie zur Interpretation vorgelegt« (ORF, 13.5.2014), »Nazi-Text bei Zentralmatura« (OE24, 13.5.2014), »Deutschmatura: Aufgabentext mit NS-Ideologie« (*Salzburger Nachrichten*, 13.5.2014) unter Verweis auf eine APA-Meldung, »Zentralmatura wegen NS-Ideologie in der Kritik« (*Kleine Zeitung*, 13.5.2014). Wie die APA am selben Tag berichtet, sieht sich nun auch die Ministerin veranlasst zu reagieren, wobei sie inhaltlich keine Position bezieht: »Unterrichtministerin Gabriele Heinisch-Hosek (SPÖ) wird nach der Aufregung um einen Text aus den Deutsch-Aufgaben für die Zentralmatura, der in Zusammenhang mit der NS-Ideologie steht, mit dem zuständigen Bildungsforschungsinstitut BIFIE über die Sache reden.« (*Der Standard*, 13.5.2014)

Als ausführlichste und fundierteste Stellungnahme eines Experten erscheint am 13. Mai 2014 der Kommentar des Salzburger Germanisten Werner Michler mit dem Titel »Zentralmatura offenbart Bankrott schulischer Fachkultur« (Michler 2014). Michler kritisiert zunächst die Auswahl des Textes als »Missgriff«: Er sei »in jenem unerträglichen, jeden klaren Gedanken vereitelnden Gestus des Raunens gehalten, der aus Gegenaufklärung und Antimoderne aller Spielarten bekannt ist«. Darüber hinaus sei auch die Aufgabenstellung selbst problematisch, da sie den Hintergrund des Autors verschweige: »Ohne zeitgeschichtlichen Kontext sind weder Sprache noch Gegenstand des Textes verständlich, noch viel weniger seine Strategien. Schon im Erscheinungsjahr des Textes war sein Autor in eine Reihe von Debatten verstrickt und musste sich kompromittierende Artikel aus der NS-Zeit vorhalten lassen.« (Ebd.) Es sei völlig unverständlich, wieso die AufgabenstellerInnen nicht einen der zahlreichen qualitätsvollen Texte der modernen Literatur ausgewählt haben. Michler geht aber auch auf die Themenklammer ein und kritisiert, dass es keinen Sinn mache, einen literarischen Text mit einem Sachtext über den Dreischluchten-Damm zusammenzuspannen. Darüber hinaus sieht er den Skandal als ein Symptom für die schleichende Abwertung des Literaturunterrichts im schulischen Fächerkanon.

Karl Müller, ebenfalls vom Salzburger Germanistik-Institut, versucht auch den Blick auf den Text zu differenzieren, indem er die Bedeutungspotentiale, die dieser »durchaus anspruchsvolle literarische Text« anbietet, aber auch das zur Interpretation notwendige Analyseinstrumentarium sichtbar macht:

2 Eine Ausnahme bildet hierzu der Kommentar von Anne-Catherine Simon (*Die Presse*, 15.5.2014), die den Text als »inhaltlich zeitlos grün, also passend für eine Diskussion über den menschlichen Umgang mit der Natur« bewertet und keine NS-Ideologie »herauslesen« will.

Denn zumindest folgende Lesarten bietet die Struktur dieses Textes an: 1. nettes (?) »Gartenerlebnis«, 2. private Schuldarbeitung im Zeichen von religiöser Urschuld (Stichwort »mystisches Grauen« wie in der Originalpublikation von 1947) und 3. eine Rezeption, die das Jahr 1947 (über das Private hinaus) mit berücksichtigt und mit historisch sensibilisierten Leser/inne/n rechnet, die sich mit ethischen, religiösen und gesellschaftlichen Fragen von kalkulierter bzw. unausweichlicher Vernichtung auseinander gesetzt haben. (Müller 2014)

Müller problematisiert aber nicht nur die Frage nach dem adäquaten Umgang mit dem konkreten Text, indem er für philologische Sorgfalt und einen reflektierten, kontextorientierten, diskurs- und zeitgeschichtliche Zusammenhänge berücksichtigenden Zugang plädiert, sondern fragt nach dem schulischen Umgang mit literarischen Texten im Allgemeinen, der anscheinend »aus literaturwissenschaftlicher Perspektive« »unakzeptabel« und »vollkommen veraltet« sei. Diese grundlegenden Fragen literarischer Bildung in Österreichs Schulen werden aber in der weiteren Diskussion nicht mehr aufgegriffen.

Eine von Werner Wintersteiner verfasste Stellungnahme des Instituts für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, die den Blick weg von der NS-Ideologie und der polarisierenden Frage: »Zentralmatura Ja-Nein« auf die Komplexität bildungspolitischer Reformen und die Notwendigkeit öffentlicher Debatten in Sache »Bildung« lenken will, wird von *Standard* und *Presse* für die Printausgabe abgelehnt und kann erst mit einiger Verspätung (am 22.5.2014) in der Online-Ausgabe des *Standard* erscheinen (»Zentralmatura als Chance für demokratische Diskussionskultur?«, Wintersteiner 2014).

2. Die Folgen

Mit diesen ersten Reaktionen wurde eine sehr lebhafte und sehr notwendige Debatte losgetreten. Was inzwischen in Rundfunk, Tageszeitungen, Blogs, Gewerkschaftsmedien usw. an Kommentaren erschienen ist, ist kaum noch zu überblicken. Darüber hinaus fanden an der Universität Klagenfurt (organisiert vom Institut für Deutschdidaktik) und der Universität Wien (organisiert vom Institut für Germanistik und der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik) öffentliche Diskussionsveranstaltungen zu der Thematik statt. Im Zuge der Debatte wurde auch bekannt, dass der Text als »didaktisches Brauchtum« jahrzehntelang in den Lesebüchern vertreten war und auch schon mehrmals als Thema von Maturaarbeiten gedient hat (Schliesselberger 2014b). Die Zentralmatura hat hier also eine Tradition erst sichtbar und angreifbar gemacht, mit der man sich kritisch auseinandersetzen muss.

Die Lebhaftigkeit und Emotionalität der Diskussion zeigt, dass es um weitaus mehr als um den konkreten Anlassfall geht. In der Debatte fokussiert sich die Auseinandersetzung um die Zentralmatura selbst, um den Literaturunterricht als solchen, um die neue LehrerInnenbildung, ebenso wie das Unbehagen über die gesamte Bildungspolitik, vor allem über die Standardisierung und erlebte Engführung von Unterricht. In diesem Sinne handelt es sich dabei oft auch um eine Stellvertreter-Diskussion.

Das macht die Auseinandersetzung so schwierig, aber auch sehr fruchtbar. Im Grunde ist ja das einzig Gute am Debakel der versuchsweisen Deutschmatura, dass eine bildungspolitische Diskussion in Gang gekommen ist. Die Zentralisierung der Matura, und besonders der emotional und ideologisch stark aufgeladenen Literatur-Matura, ermöglicht erst eine ernsthafte bildungspolitische Debatte. Die dabei erfolgte Vermischung von Themen, die Emotionalisierung und die (zunächst) unklare Fokussierung – all das ist ein normales Kennzeichen einer echten politischen Debatte, was man vielleicht bedauern mag, was man aber nüchtern zur Kenntnis nehmen muss. Die Tatsache, dass diese Debatte anlässlich einer misslungenen Maturaaufgabe zu einem literarischen Thema entstanden ist, darf nicht den Blick dafür verstellen, dass es nicht erst einen besonderen Skandal oder Misstand brauchen sollte, um bildungspolitisch über die Reifeprüfung zu diskutieren. Die österreichische Reifeprüfung verleiht nicht nur ein Abgangszertifikat mit einer gewissen Qualitätsbescheinigung, sondern auch die Studienberechtigung für die meisten Studienfächer. Das macht die Reifeprüfung zu einer eminent *politischen* Angelegenheit, und es ist nur natürlich, dass sie immer wieder Gegenstand von öffentlichen Diskussionen wird. Diese Politisierung hat ihr Gutes, in dem Sinne, dass die Öffentlichkeit ein Recht hat, über bildungspolitische Fragen breit zu diskutieren. Sie ist aber auch problematisch in dem Sinne, dass schnell politisches Kalkül und Parteitaktik die Oberhand über Sachentscheidungen gewinnen können. Wir können also zwischen einer positiven (inhaltlichen) und einer negativen (taktisch motivierten) Politisierung unterscheiden, die sich allerdings in der Praxis kaum voneinander trennen lassen.

3. Die Fragen

Eben deswegen möchten wir mit unserer Darstellung zur Klärung beitragen, indem wir die verschiedenen Ebenen unterscheiden, die die Debatte inzwischen entwickelt hat, und wenigstens im Ansatz skizzieren, mit welchen Punkten man sich künftig genauer auseinandersetzen sollte. Denn es besteht kein Zweifel, dass zwar bei einigen Punkten sofortiger Handlungsbedarf besteht, dass hier aber auch einige grundsätzliche Probleme angesprochen werden, die nicht kurzfristig lösbar sind. Einige der Diskussionsebenen sind ganz offensichtlich zutage getreten:

1. Der Text und seine Lesarten. Die Zentralmatura-Aufgabe im Kontext literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Überlegungen.
2. Die Ursachen für den »Fall Hausmann« und wie solche »Pannen« künftig zu verhindern wären.

Einige andere Probleme sind weniger offensichtlich, aber wohl langfristig genauso wichtig:

3. Stellenwert und Aufgabe der Zentralmatura und damit im Zusammenhang: Ziele und Möglichkeiten schulischen Literaturunterrichts im Lichte der medialen Debatte.
4. Die Bildungspolitik: Reformen und ihre Umsetzung.

3.1 Der Text und seine Lesarten. Die Zentralmatura-Aufgabe im Kontext literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Überlegungen

Den Ausgangspunkt der Debatte um die neue Reifeprüfung im Fach Deutsch bildete der Kurztext von Manfred Hausmann (aus dem Jahr 1947), der den KandidatInnen im Kontext der Themenklammer »Umgang mit Natur und Leben« ohne Hinweise auf den zeitgeschichtlichen Hintergrund vorgelegt worden war. Die Mediendebatte kreist um diesen inhaltlichen Fehler, wobei sowohl der Text selbst als auch der Umgang mit dem Text kritisch beurteilt (und verurteilt) wurden. Das Problem lässt sich allerdings nicht auf den – umstrittenen – nationalsozialistischen Hintergrund des Autors sowie auf die fehlende Kontextualisierung in der Infobox reduzieren. Die mediale Betonung dieser Hinweise erschwert eher eine sachliche Debatte, die nicht nur die Frage der Ästhetik dieses Textes erörtern, sondern die verschiedenen Zugänge zum Text

- in der Aufgabenstellung selbst,
- im schulischen Literaturunterricht und
- in den unterschiedlichen literaturwissenschaftlichen Ansätzen (Stichwort textnahes versus kontextorientiertes Lesen) sichtbar machen sollte.

Im Folgenden soll hier eine kurze Analyse des Textes geliefert werden, um darauf basierend die Schwierigkeiten literarischer Aufgabenstellungen für die Matura, auch angesichts ihrer kulturpolitischen Bedeutung, zu beleuchten.

Lesarten des Textes

Vordergründig geht es im Text um ein alltägliches Ärgernis: Ein Mann, der in seinem Garten Nutzpflanzen pflegt, ist erbost, dass Schnecken seinen Salat wegfressen. Als er jedoch eine Schnecke eliminieren will, wird ihm deren Schönheit und Einzigartigkeit bewusst. Diese Erkenntnis und die genaue Betrachtung der Schnecke führen den Mann (und den/die Leser/in) hinter das Vordergründige, d. h. Offensichtliche. Es drängt sich nämlich die Frage auf, ob man dieses »Wunder« der Natur zerstören darf, nur um die vom Menschen geschaffene künstliche Natur und Ordnung zu retten.

Der Text problematisiert somit in der Aufzählung zahlreicher Gegensätze wie Natur/Kultur, Nützlichkeit/Schönheit, das »Gewordene«/das »Gewollte« die ewige Frage nach dem Platz des Menschen in der »Schöpfung«, indem er gleichzeitig die paradoxe Situation des Menschen, dessen Gefangensein in eben diesen Gegensätzen zwischen »Blut« und »Geist« (in Hausmanns Diktion) sichtbar macht. Was Hausmann hier in einer verdunkelnden Sprache zu fassen versucht, ist allerdings nicht einfach ein Auswuchs seiner Ideologie, den man abtun könnte, sondern ein reales Problem.

Es geht um einen Widerspruch, den beispielsweise Horkheimer/Adorno in der *Dialektik der Aufklärung* folgenderweise beschreiben: »Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche

Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt.« (Horkheimer/Adorno 1987, S. 56)³ Die Geburt des Subjekts im Zeichen der Vernunft ist nur auf Kosten der Unterdrückung des Anderen im Ich und der Verfügung über das Andere möglich, das von der Ordnung der Vernunft ausgeschlossen wird: »Der Listige überlebt nur um den Preis seines eigenen Traums, den er abdingt, indem er wie die Gewalten draußen sich selbst entzaubert.« (Ebd., S. 65)

Dies wird auch dadurch illustriert, dass der Mensch hier die Schnecke zertritt, wiewohl er vorhin ihre Schönheit bewundert hat. Mit der Tat bestätigt er nun – wieder in Hausmanns Sprache – jene »heillose Zerrissenheit« des Menschen, der »an der Natur« und somit – weil er selber Teil der Natur ist – »an sich selbst schuldig werden muss«. Diese Tat wirft ihn aber – wenn wir bei der religiösen Metaphorik bleiben und uns nicht den NS-Hintergrund des Autors, sondern seine religiöse Zugehörigkeit zum Christentum vor Augen halten – zurück auf die Erbsünde, d. h. er bleibt »verloren« und ohne »Erlösung«. In dieser Lesart würde die Schnecke keineswegs irgendeine niedrige Rasse symbolisieren – wie dies zum Beispiel die IG AutorInnen suggeriert –, sondern die Schöpfung Gottes par excellence repräsentieren, angesichts derer der Mensch seiner Schuld bewusst wird.

Diese Erhöhung der Schnecke von einem einfachen »Kriechtier« zu einem einzigartigen Kunstwerk der Natur kann durch eine genaue sprachliche Analyse sehr gut verfolgt werden: In der extrem bildhaften Sprache wird nämlich das Tier zu einem Edelstein (vgl. die Ausdrücke »ein Wunder von goldenem Licht und gläserner, perlmuttfarbener Trübung«, »silberne Flecken«, »Opale«, »Goldglanz«, »Antikglas«, »Geglitzer«) idealisiert, das in der sprachlichen Abstraktion von seiner konkreten Gestalt abgekoppelt und zum Exemplarischen der Schöpfung Gottes stilisiert wird. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass diese Bewunderung und Überhöhung der Natur fast ausschließlich dem Schneckenhaus, also der unbelebten Natur, gilt, und nicht der Schnecke als der belebten Natur.

Für diese Lesart, die nur eine der möglichen Lesarten ist, musste man nichts anderes tun, als die semantischen Felder – die so genannten »Isotopieebenen« des Textes – zu untersuchen: einerseits die Metaphern und sprachlichen Bilder, die die Schnecke zu einem Edelstein stilisieren (s. o.), andererseits Ausdrücke, die zur »religiösen« Semantik gehören. Hellhörig wird man schnell bei Worten wie »ein Wunder von goldenem Licht« (überhaupt die Metaphorik des Lichts!), »Goldglanz«, »Unschuld und Wissen«, »schuldig werden«, die Gleichheit aller Wesen in der Natur, »mystisches Grauen« (und nicht mythisches), »verloren in Sünde«, »heillose Zerrissenheit.«

Eine andere Lesart, die sich zum Beispiel mit erkenntnistheoretischen Problemen auseinandersetzt, wäre durch die Untersuchung anderer semantischer Felder

3 Nicola Mitterer hat in der vom Institut für Deutschdidaktik organisierten Veranstaltung zur Zentralmatura-Diskussion gezeigt, mit wie vielen anderen Texten (u. a. mit einer Textstelle in Adalbert Stifters *Nachsommer*, mit *die grüne seite* von Alfred Kolleritsch und Jonathan Safran Foers *Eating animals*) Hausmanns Text sich in Verbindung bringen lässt. Die Nähe zur *Dialektik der Aufklärung* ist geradezu offensichtlich.

ebenfalls zulässig. Es wird ja im Text minutiös beschrieben, wie der Mann die Natur der Schnecke – durch Betupfen und Beobachten – zu erkennen sucht. Dabei dominiert im ersten Teil die sich langsam vorantastende Wahrnehmung des tätigen Mannes – gekennzeichnet durch ein verlangsamtes Erzähltempo mit vielen Aneinanderreihungen, Partizipialkonstruktionen, Adjektiven und wenigen Verben – und seine Perspektive, während die Schnecke »passiv« gezeichnet ist. Erst in einem zweiten Teil (»O jetzt! Was geschieht jetzt?«) wird die Schnecke »aktiv«, wobei diese Aktivität auch am rhetorischen Mittel des Trikolons (»er schimmert [...], er atmet, er wogt«) und der Beschleunigung des Erzähltempos erkennbar wird. Die Annäherung, die Erkenntnis erfolgt an einem konkreten Fall, der immer mehr abstrahiert wird, so dass man zu einer allgemeingültigen Aussage kommt. Das Paradoxe an dieser Erkenntnis ist aber, dass der Mann nur das »Haus« des Tieres so bildhaft zu beschreiben vermag – d. h. das Sichtbare, Oberflächliche –, während das Wesen des Tieres im Inneren verborgen bleibt.⁴ Nicht zufällig fällt bereits am Anfang des Textes das Wort »Erscheinung« und nicht zufällig wird die Bewegung der Schnecke einem Schweben ähnlich: »Die Schnecke kriecht nicht, sie *schwebt*. Der Mann hat es nicht gewußt, aber es ist so. Sie schwebt über seine Hand *wie ein Nebelstreif* über eine Wiese. Und das Licht im Gehäuse hört nicht auf, zu *erscheinen* und sich zu trüben, zu versickern und von neuem *aus der Tiefe zu steigen*.« (Hervorhebung, die Verf.)

Die Schnecke als Imagination, eine Erscheinung, als eine Projektion des Menschen, um über die eigene Natur zu sprechen? Dieses »textnahe Lesen« macht nicht nur jene »sprachlichen Diskursebenen« erkennbar, die auch Karl Müller hervorgehoben hat, sondern vermag ebenfalls auf die Ambivalenz des Textes hinzuweisen, zumal ein aufmerksamer Leser bereits beim ersten Durchlesen viele irritierende Ausdrücke (Begriffe wie »träumendes Blut« und Sätze wie »Das Wissen stachelt den Willen an«) registriert und auch den zweiten Abschnitt des Textes (»Von dieser Art also ...«), der plötzlich in die Gedankenwelt des Autors selbst hineinführt, zumindest als befremdlich empfindet. Dass hier etwas nicht »passt«, merken übrigens auch die MaturantInnen selbst, die ihre Irritation auch benennen, so zum Beispiel wenn sie zwei Ebenen des Textes, eine »oberflächliche« und eine »ethische« unterscheiden, über die ungewöhnliche Position des Erzählers nachdenken oder den »kindliche[n] Blick« des Mannes mit den »fast wissenschaftlichen Aussagen« konfrontieren.⁵ Dieses Befremden ist auch mit einer zeitgeschichtlichen Kontextualisierung nicht lösbar, und das »Aufrollen« weiterer »Philosopheme« (»organisistische, irrationalistische, biologistisch-darwinistische, zivilisationskritische [Urwald – Siedlung], geist-, lebens- und naturmystizistische, weiters mythisierende und pseudoreligiöse sowie letztlich deterministische und metaphyzistische«, Karl Müller, zitiert im Offenen Brief der IG AutorInnen 2014) würde sogar jeden/jede Germanistikstudent/in überfordern. Deswegen ist die Frage nach dem Umgang mit dem Text – wie Werner Michler oder Karl Müller zu Recht bemerken – kardinal. Die

4 Eine Konklusion, die auch eine Maturantin zieht. (Der Text liegt uns vor.)

5 Interpretationen von MaturantInnen liegen uns vor.

literaturwissenschaftliche Debatte, welche die in der neuen Matura zentrale Methode des »textnahen Lesens« mit der alten werkimmanenten Methode, wie wir meinen irrtümlich, in eins setzt, ist im Fall Hausmann deswegen so brisant, weil sie genau von jenen Deutungsmechanismen dominiert wird, die die ganze Debatte um den NS-Hintergrund Hausmanns bestimmen. Die in der Nachkriegszeit als »Werkimmanenz« bekannt gewordene Methode wurde nämlich von einer heterogenen Gruppe deutscher LiteraturwissenschaftlerInnen (z. B. Wolfgang Kayser, Emil Stai-ger) geprägt, die angesichts der Erfahrung des Missbrauchs von Literatur in der NS-Zeit versuchten, politische, gesellschaftliche und geschichtliche Aspekte aus der Interpretation auszuklammern und auf der »Autonomie« des Textes als sprachliches Kunstwerk zu beharren.⁶ Kritisiert wurde das Verfahren daraufhin gerade wegen dieser »Geschichtsvergessenheit« und der Nicht-Berücksichtigung verschiedenster Kontexte. Im Konzept der neuen Matura geht es aber nicht um eine ahistorische werkimmanente Analyse, sondern um die Frage, wie kompetent SchülerInnen mit einem unbekanntem Text als sprachliches und ästhetisches Gebilde umgehen können, ohne dass sie Informationen, die von vornherein den Blick in eine mögliche Interpretationsrichtung lenken, vorgesetzt bekommen. Es geht also um textnahes Lesen.

Unsere textnahe Analyse zeigt erstens, dass die Kritik, der Text könne oder müsse gar als Verharmlosung des Naziterrors und des Holocaust verstanden werden, nicht unbedingt die nächstliegende Interpretation ist, sondern weitere, ebenso zulässige und plausiblere Lesarten ausblendet. Zweitens zeigt die Analyse, dass »textnahes Lesen« nicht gegen ein als »kontextorientiert« bezeichnetes Lesen ausgespielt werden darf, zumal durch die Analyse sprachlicher Besonderheiten des Textes gewisse »Philosopheme« klar ausgemacht werden können.

Aufgabenstellung in der neuen Matura

Im Konzept der neuen Matura geht es nicht um das Abfragen kanonisierten Wissens (bezüglich Epochen und AutorInnen), sondern um die Erarbeitung eines Kanons an literarischen Umgangsformen (vgl. Staud 2010, S. 29). Die scheinbare Reduktion auf die Prüfung von Analyse- und Interpretationskompetenzen (die eigentlich komplexe Handlungen wie »[Text]Reproduktion – Reorganisation – Transfer und Reflexion« miteinschließen) will jenen »inhaltistischen« Textinterpretationen gegensteuern, die leider ebenfalls lange zum gängigen didaktischen Repertoire des Deutschunterrichts gehörten. Natürlich werden nicht nur »Kompetenzen« getestet, wie es in den kritischen Stellungnahmen heißt, sondern auch »Wissensbestände«. Beim Lesen werden doch Fachwissen (über das System Literatur, Autoren, Epochen), Weltwissen und spezifisches Textwissen (in Bezug auf Textsorten, Gattungen, Erzähler, rhetorische Mittel) aktualisiert. Die Aufgabenstellungen fokussieren auf zumindest drei große Operationen: *Textzusammenfassung* (= Reproduktion des

⁶ Vgl. www.uni-due.de/einladung/Vorlesungen/hermeneutik/winterpret.htm [Zugriff: 1.8.2014].

Textes); *Textanalyse* (= Reorganisation) und *Textdeutung* (= Reflexion und Interpretation), wobei jedoch die eigentliche Schwierigkeit darin besteht, Aufgaben aus den didaktischen Potentialen des Textes abzuleiten. Der Schwachpunkt der literarischen Aufgaben der diesjährigen Matura sind also nicht die fehlenden Informationen zum Autor, sondern die Aufgaben selbst, die nicht aus den Deutungspotentialen des Textes heraus entwickelt, nicht sinnvoll aufeinander abgestimmt sowie unklar formuliert sind: »Untersuchen Sie den Aufbau der Kurzgeschichte und die sprachlichen Mittel, die der Autor einsetzt, um *den Protagonisten* darzustellen.« (Hervorhebung von den Verf.)

Es wäre dennoch ein Fehler zu glauben, dass die AufgabenstellerInnen selbst ohne Kontextualisierung einen Text für die Matura auswählen und dazu Aufgaben stellen können bzw. dass der Literaturunterricht selbst ohne philologische Sorgfalt und Hinzuziehen von Kontexten auskommen darf. Eine Differenzierung zwischen *Lernaufgaben* und *Prüfungsaufgaben* (d. h. Matura) ist in diesem Sinne nicht nur von besonderer Relevanz, sondern soll ebenfalls mit der Klärung der gewählten literaturwissenschaftlichen Methode einhergehen.

In der Diskussion um die Aufgabenstellungen geht es vor allem darum, welche Informationen in der so genannten »Infobox« nötig gewesen wären, um den Hausmann-Text auch hinsichtlich seines zeithistorischen Kontextes deuten zu können.

»Eine Darstellung des Kontexts und insbesondere ein klarer Hinweis auf die Rolle Hausmanns in der NS-Zeit hätten den problematischen Hintergrund des Autors transparent gemacht. Das wäre »sinnvoll und notwendig« gewesen«, meinte die IG AutorInnen (ORF, 13.5.2014). Selbstkritisch haben auch VertreterInnen des BIFIE geäußert, man hätte eine Verdeutlichung des historischen Kontexts und einen Hinweis auf den problematischen biografischen Hintergrund des Autors mitliefern sollen. Wir halten es allerdings für sehr fraglich, ob das tatsächlich zu einem besseren Verständnis des Textes und dessen schillernden Bedeutungspotentialen beigetragen hätte. Eine solche Notiz hätte mit hoher Wahrscheinlichkeit die Wahrnehmung ganz auf die Biographie des Autors gelenkt und den Blick auf den literarischen Text verstellt. Damit wären die KandidatInnen statt zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit der Thematik und Ästhetik des Textes wohl zu einer »ideologiekritischen« Pflichtübung angeleitet worden. Emanzipatorisches Lernen mit und anhand von Literatur sieht anders aus. Wer so argumentiert wie wir, dem wird schnell vorgeworfen, die politische Dimension ausblenden zu wollen. Das ist aber keineswegs gemeint. Wir beschreiben bloß einen Mechanismus schulischer Aufgabenstellung und -lenkung.⁷

7 Eine Wiener Lehrerin hat übrigens verdienstvollerweise dieses Experiment durchgeführt. Sie hat ihren SchülerInnen die Aufgabenstellung der Reifeprüfung mit einem ergänzten Zusatz zur Biographie des Autors (auf Basis der Stellungnahme der IG AutorInnen) als Interpretationsübung aufgegeben. Und prompt haben gerade ihre begabtesten SchülerInnen den Text als verkappte NS-Propaganda gelesen, die Salatpflanze als »Metapher für die arische Gesellschaft«, während die Juden »mit der Metapher einer kleinen hilflosen Schnecke« beschrieben würden. Text und Stellungnahme der Lehrerin liegen uns vor.

Die Frage, wie viel Information die Infobox enthalten sollte, ist nicht nur deswegen problematisch, weil sie den Blick auf den literarischen Text verstellen kann, sondern auch deswegen, weil sie SchülerInnen dazu verleitet, Informationen über die Biographie des Autors überzubewerten und unreflektiert in die Analyse miteinzubeziehen. Zusatzinformationen zur Epoche oder zur Gattung werden schnell generalisiert, sodass der zu analysierende Text hinter der »Epochenbeschreibung« verschwindet bzw. die konkrete Textanalyse durch verallgemeinernde Aussagen ersetzt wird. Eine detailliertere Infobox mag also zwar den Forderungen literaturwissenschaftlichen und philologischen Arbeitens entsprechen, kann aber dennoch keinen Beitrag dazu leisten, herauszufinden, ob und inwieweit KandidatInnen der Deutsch-Matura imstande sind, Texte »kontextorientiert« zu analysieren; sie kann aber sehr wohl mangelnde Kompetenzen im Umgang mit Texten verdecken.

Abgesehen davon, dass man Hausmann keineswegs so einfach als einen den Nazis nahestehenden Dichter einordnen kann (es gibt Fakten, die das Gegenteil zu beweisen scheinen), trifft der NS-Vorwurf unserer Meinung nach auch nicht den Punkt. Der entscheidende Punkt ist, dass dieser Text als Maturathema zweifellos ungeeignet ist. Und zwar nicht deswegen, weil hier eine Nazi-Ideologie zum Ausdruck käme. Tatsächlich wirft dieser Text existentielle Fragen – die Macht des Menschen seiner kreatürlichen Umwelt gegenüber – in ungeschöner Darstellung auf (der Mann, der die Schnecke bewundert, bringt sie dennoch um), doch durch seine obskurantische, religiös-mystische Sprache deckt er sie auch gleich wieder zu. Dieses Gemisch im Stress einer Prüfungssituation zu entwirren, dürfte nicht nur MaturantInnen überfordern. Natürlich ließe sich diese mystifizierende Darstellung von Fragen menschlicher Gewalt gegenüber der »Natur« in einer Unterrichtsstunde mit großem Gewinn an Hand dieses Textes bearbeiten. Und zwar nicht aufgrund seiner Qualitäten, sondern gerade aufgrund seiner Schwächen. Und nicht zuletzt auch aufgrund der Tatsache, dass manches von Hausmanns Ideologie in heutigen ökologischen Debatten noch immer aufzufinden ist ... Aber nicht alles, was man im Unterricht machen kann, eignet sich auch für die Reifeproofung.

3.2 Systemfehler der zentralisierten Reifeproofung Deutsch, und wie sie behoben werden könnten

Die Auswahl des Hausmann-Textes und der naiven Aufgabenstellung sind sicher eine »Panne« des BIFIE als der zuständigen Agentur für die Organisation der Reifeproofung. Zugleich muss man aber nach den strukturellen Ursachen fragen, um Maßnahmen zu entwickeln, um solchen Pannen künftig vorzubeugen. In diesem Zusammenhang scheinen die folgenden Punkte von besonderer Relevanz zu sein:

- Es hat sich als Fehler erwiesen, dass das BIFIE die Zusammenarbeit mit der universitären Deutschdidaktik vor dem ursprünglich vereinbarten Zeitpunkt beendet hat, um die Sache selbst in die Hand zu nehmen. Eine permanente wissenschaftliche Begleitung, in welcher Form auch immer, ist unerlässlich. Es muss aber jedenfalls sichergestellt werden, dass sowohl die »strategische Planung« wie

auch die Qualitätskontrolle aller Aufgabenstellungen – nicht nur der literarischen Aufgaben – wissenschaftlich abgesichert ist. Dies ist besonders in dieser Anfangsphase von elementarer Bedeutung.

Auf diese Kritik hat das BIFIE geantwortet, dass es ohnehin für eine neue wissenschaftliche Begleitung gesorgt habe, die allerdings im Gegensatz zu der früheren Gruppe anonym bleibt und deren konkrete Involvierung niemals transparent gemacht wurde. Wir halten daher diese Kritik aufrecht und erinnern an eine Empfehlung, die wir dem Unterrichtsministerium gegenüber in der ersten Phase unserer Involvierung, im Jahre 2008, ausgesprochen haben: »Wissenschaftliche Begleitung der Reform der Reifeprüfung in einer mehrjährigen Implementierungsphase, um die Qualität der neuen Reifeprüfung zu überprüfen, zu verbessern und unerwarteten bzw. unerwünschten Folgen effizient zu begegnen.« (Aus einem Schreiben der ExpertInnengruppe zur SRDP)

- Die bisherige Ausbildung der AufgabenstellerInnen, d. h. also der Lehrkräfte, die die Aufgaben formulieren und die Texte aussuchen, ist viel zu oberflächlich, und vor allem auf technische, nicht auf didaktisch-inhaltliche Fragen konzentriert. Angesichts der aufgetretenen Probleme bedarf es nun vor allem einer intensiven literaturdidaktischen Fortbildung, da die literarischen Aufgaben wohl am schwierigsten adäquat zu stellen sind. Diese sollte sofort organisiert werden und zumindest eine Zeit lang – wenigstens bis zum Abschluss der flächendeckenden Implementierung der Zentralmatura an der BHS – die Arbeit begleiten, um ein solides Fundament zu schaffen.

Inzwischen gibt es bereits Gespräche zwischen BIFIE und IDD bezüglich einer Fortbildung der AufgabenstellerInnen.

- Sehr problematisch ist auch, dass der Blick der AufgabenstellerInnen offensichtlich vor allem auf das Thema, und nicht auf die literarische Qualität des Textes gerichtet war. Aus dieser Perspektive hat der Hausmann-Text gepasst, und man hat seinen ideologischen Gehalt und seine sprachliche Verfasstheit ignoriert. Diese eingeschränkte Blickrichtung wird wohl durch die »Themenklammer« nahegelegt, die eine Verbindung zwischen den beiden Teilaufgaben der Deutschmatura herstellen soll. Man muss deshalb darüber nachdenken, ob man auf diese Klammer bei literarischen Themen nicht lieber verzichten sollte. Nur durch absolute thematische Freiheit kann sichergestellt werden, dass ästhetische Gesichtspunkte bei der Literatúrauswahl im Vordergrund stehen. In diesem Sinne plädieren wir, eine Anregung von Stephan Müller (Universität Wien) aufnehmend, dafür, bei der Literaturmatura doch wieder nur eine einzige Aufgabe zu stellen. Dies wäre außerdem eine deutliche Aufwertung der Literaturprüfung. Natürlich ist dies ein Abweichen von der Logik der neuen Matura, die immer das Verfassen zweier – unterschiedlicher – Textsorten vorsieht. Allerdings lässt sich die »literarische Ausnahme« mit der Komplexität der Aufgabe plausibel begründen. Obwohl viele sachliche Gründe für diese Kurskorrektur sprechen, sind wir doch skeptisch, dass dieser Vorschlag Gehör findet. Denn die Zentralmatura ist viel zu sehr politisiert in einem negativen Sinne, als dass inhaltliche Argumente einfach aufgenommen werden könnten.

- Eine der Schwachstellen der neuen Matura ist die so genannte Infobox, die eine rudimentäre Kontextualisierung des Textes leisten sollte. Es sollte ganz gewiss die Frage, wie Informationen zu einem Text so formuliert werden können, dass sie vernünftig einbeziehbar, aber trotzdem noch ergebnisoffen bleiben, dringend geklärt werden. Man sollte jedoch auch nicht aus dem Blick verlieren, was die Matura prüfen will, nämlich, ob SchülerInnen in der Lage sind, ihr Wissen über literarische Texte, die gelernten Epochen, Gattungen und AutorInnen in einer Prüfungssituation zu aktualisieren und selbständig, ohne vorgesetzte Informationen, Zusammenhänge herzustellen. Ob eine solche Leistung von SchülerInnen tatsächlich erwartbar ist, bleibt in der bisherigen Diskussion außen vor.
- Die Frage, was in der Deutschmatura als »Wissen« vorausgesetzt werden kann, hängt eng mit der Frage nach möglichen Einschränkungen zusammen: Wären – wie Juliane Köster auf der Fachtagung zur Zentralmatura bemerkt hat – Einschränkungen bezüglich Epoche/Stoffe/Werke notwendig (NN, *Die Presse* 2011), oder wie Karl Müller verlangt, die Festlegung »konkreter literarischer bzw. literarhistorischer Stoffgebiete« gewinnbringend? Die neue Zentralmatura entschied sich für einen verbindlichen Kanon der Textsorten, ohne »klassische« Kanonfragen zu berühren, hätte sie doch dadurch eine schier endlose Diskussion losgetreten. Die mögliche Festlegung vorhin erwähnter Einschränkungen, die erst recht als »Entmündigung«, als eine vollkommene Begrenzung freier Lehre interpretiert würde, würde eine breite fachwissenschaftliche -und didaktische Kanondebatte voraussetzen, die natürlich nicht von zentraler Stelle – vom BIFIE – bestimmt und ausgetragen werden könnte. Jedenfalls wird wohl, wie wir meinen, kein Weg an einer »sanften Kanonisierung« vorbeiführen.
- Ausdrücklich möchten wir nochmals hervorheben, dass die wissenschaftliche Begleitung und Einschulung sowie Evaluation nicht nur für die Literaturaufgaben, sondern für die gesamte zentralisierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung gelten muss.

Wir sind der Auffassung, dass diese bzw. ähnliche strukturelle Maßnahmen sofort gesetzt und öffentlich sichtbar gemacht werden müssen. Denn hinter die einmal erreichte Erwartungshaltung der Öffentlichkeit auf Information und Diskussionsmöglichkeit darf man nicht mehr zurückfallen.

3.3 Der Stellenwert der Zentralmatura und des Literaturunterrichts im Lichte der medialen Debatte

In der medialen Debatte um die Zentralmatura Deutsch können zwei große Themenbereiche ausgemacht werden: Die Stellungnahmen fokussierten einerseits auf den Hausmann-Text und dessen NS-Hintergrund, andererseits auf die technischen und strukturellen Fehler der Matura. Dabei werden einige wichtige Fragen unterbelichtet, deren Klärung aber zur Aufhebung der Konflikte wesentlich beitragen könnte. So eine Frage ist zum Beispiel, welchen Stellenwert und welche Aufgabe die Zentralmatura überhaupt im Bildungssystem sowie für das Selbstverständnis der

österreichischen Gesellschaft hat, und damit im Zusammenhang, was Literaturunterricht im Zeitalter der Standardisierung, Medialisierung und Globalisierung leisten kann und soll. Die Auseinandersetzung mit diesen grundlegenden Fragen könnte viele Missverständnisse aus dem Weg räumen und einer breiten Öffentlichkeit nicht nur die bildungspolitische Relevanz, sondern die gesellschaftliche Tragweite der Zentralmatura bzw. des Literaturunterrichts bewusst machen. Dabei geht es letztlich um die Frage, welche Werte und Normen für eine Gesellschaft als tragdienenswert gelten. Im Folgenden sollen deswegen die Konfliktlinien und die Argumentationsstrategien der Debattierenden sowie ihr spezifischer Blick auf die Matura und den Literaturunterricht sichtbar gemacht werden.

Der Medienwirbel um den »Fall Hausmann« ist ohne die allgemeine Diskussion um die Zentralmatura, die nicht erst mit dem Bekanntwerden der offensichtlichen Fehler bei der Matura begann, sondern die bereits seit einigen Jahren läuft, nicht zu verstehen. Die Konflikte wurden zwar auch früher schon in den leitenden Medien ausgetragen, jedoch unter Beteiligung weitaus weniger Diskutierender. Die eigentliche Debatte verlief zwischen dem BIFIE und der IG AutorInnen, genauer: zwischen dem Leiter der ExpertInnengruppe Deutsch (Werner Wintersteiner) sowie der Teamleiterin des BIFIE für die Reifeprüfung Deutsch (Susanne Reif-Breitwieser) und dem Schriftsteller Ludwig Laher. Die Kritikpunkte, die in einem offenen Brief der IG AutorInnen zusammengefasst waren, bestimmten und bestimmen teilweise heute noch die extrem polarisierte Diskussion. Unter anderem befürchteten die AutorInnen die Marginalisierung der Literatur im Literaturunterricht vor allem deswegen, weil ab nun lediglich eine literarische Aufgabe in der Matura gestellt wird und die Interpretationskompetenzen nur an einem »einfachen« Kurztext ohne jegliches Kontextwissen geprüft werden. Darüber hinaus verfehle die Reduktion der Literatur auf einen »Impulstext« – so Laher – den ästhetischen Eigenwert der Literatur, die standardisierten Aufgabenstellungen schränkten zudem jedwede Originalität und Kreativität ein. Das Argument, die neue Reifeprüfung verlange kein »kritisches Denken«, sondern liefere vorgefertigte Meinungen mit, fällt so oft, dass der Ruf nach freiem Denken von diesem Zeitpunkt an in den weiteren Stellungnahmen und Kommentaren programmatisch gegen die Reifeprüfung eingesetzt wird (vgl. dazu IG AutorInnen 2009; Laher 2011, 2013 und 2014; Masek 2014; Gstättnner 2014). Kritisiert wird aber weniger die Matura, sondern jenes Konzept, das dahinter steht, nämlich die Kompetenzorientierung und Standardisierung, die das didaktische Tun und Handeln ab den späten 1990er-Jahren prägen.

Tatsache ist allerdings, dass die neue Reifeprüfung für die AHS wie bisher drei Aufgabenpakete zur Auswahl vorsieht, von denen eines zumindest eine literarische Teilaufgabe enthalten muss. Die BHS hatten bislang nur zwei Aufgabenpakete zur Wahl und zumeist gar keine literarische Aufgabe. So gesehen ist die neue Reifeprüfung sicher kein Schritt in Richtung Marginalisierung der Literatur, für die BHS ist sie eher eine Ausweitung des Literaturanteils. Dass man aber hier noch Nachbesserungen vornehmen sollte, haben wir unter 3.2 argumentiert.

Dass es in diesem Konflikt zu keiner Annäherung kommt, liegt vermutlich hauptsächlich daran, dass die MitarbeiterInnen der Entwicklungsgruppe der neuen

Reifeprüfung und ihre KritikerInnen der Matura einen ganz unterschiedlichen Stellenwert beimessen. Für Erstere bedeutet die Matura nicht nur eine Abschlussprüfung, sondern eine für das weitere Studium notwendige Qualifikationsprüfung, die österreichweit den gleichen Standards entsprechen soll, aber nur bestimmte Kompetenzen (und Wissensbestände) in Bezug auf den Umgang mit literarischen und nicht-literarischen Texten prüft. (Ob dieses Prüfungsformat nicht – wie in vielen anderen Ländern – durch eine Aufnahmeprüfung an den Universitäten ersetzt werden sollte, ist eine weitere Frage, die in der Debatte um Zentralmatura öffentlich diskutiert werden könnte.) Demgegenüber begreifen die IG AutorInnen, manche GermanistInnen und viele LehrerInnen die Reifeprüfung als Symbol der literarischen Bildung schlechthin und verweisen darauf, dass sie massive Auswirkungen auf den Literaturunterricht selbst hat. Das, was in der Matura nicht geprüft wird – zum Beispiel die Interpretation ganzer Romane oder die Kenntnis bestimmter kanonischer Texte und AutorInnen – werde automatisch aus dem gesamten Literaturunterricht ausgeblendet. Und was aus dem Literaturunterricht verschwindet, verschwinde auch aus der kulturellen Tradition des Landes Österreich: »Da es aber keinen Kanon gibt, werden nur kurze Texte wie Gedichte oder Auszüge aus Büchern bei der Matura interpretiert werden können. [...] Im Unterricht wird weniger gelesen. Die Literatur wird marginalisiert. Alles Kreative wird beschnitten. Sprache wird auf Funktionales reduziert.« (Schacherreiter, zitiert in Brühl 2014b)

An diesem Argument ist durchaus etwas dran, auch wenn es vollkommen überzogen ist. Der so genannte Backwash-Effekt von Prüfungen ist tatsächlich gegeben, also der Effekt, dass Prüfungen auch die Inhalte und Formen des Unterrichts mitsteuern können. Dennoch ist ein seriöses Urteil über den Einfluss der Reifeprüfung auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte schwer zu fällen, da eine Reihe anderer Faktoren ebenfalls eine ähnliche Wirkung haben können. Dass ausgerechnet aufgrund der Matura nun weniger gelesen und damit die Literatur an den Rand gedrängt würde, dafür gibt es keinerlei Beleg.

An den Argumenten ist ersichtlich, dass die IG AutorInnen die Matura bzw. das »reflektierte Lesen«, das nun nicht mehr Teil der Matura sei, als Bildungsgut und »Kultur-tugend« (vgl. Offener Brief der IG AutorInnen 2009) definieren, anhand dessen ÖsterreicherInnen ihr Selbstverständnis als »Kultur-land« und ihre Identität etablieren können: »Goethe, Nestroy oder Bernhard – so Lina Hofstädter – machen unsere Identität als Kollektiv aus.« (Lina Hofstädter, zitiert in Brühl 2014b) Übersehen wird hier nicht nur die bisherige, wie unsere Untersuchungen nahelegen, keineswegs berauschende Qualität der Reifeprüfung. Auch die Tatsache, dass der klassische Literaturunterricht als Vermittlung der deutschsprachigen Literatur und Kultur immer schon nur für eine kleine Schicht der Gesellschaft Identifikationsangebote zu bieten vermochte, fällt unter den Tisch. Indem die IG AutorInnen aus der Perspektive eines ganz bestimmten Literaturunterrichts – nämlich des klassischen der gymnasialen Oberstufe – argumentiert, vergisst sie einerseits, dass das neue Format der Reifeprüfung gerade BHS-SchülerInnen erlaubt, sich im Unterricht wieder vermehrt mit Literatur zu beschäftigen und diese für ihre Identitätsentwicklung zu nutzen. Andererseits blendet diese »kulturalistische« und »germano-zentri-

sche« Argumentation, die Literaturunterricht als monokulturelle »nationale Bildung« begreift, die Tatsache aus, dass ein dem nationalen Paradigma verhafteter Literaturunterricht und die damit transportierte kulturelle Identität in der Zeit weltweiter Migration dem Selbstverständnis vieler SchülerInnen (und AutorInnen!) in Österreich nicht mehr entsprechen.

Zudem forcieren solche Ansätze Dichotomisierungen (»Matura Alt = Kunst und Kultur *versus* Matura Neu = Standards und Kompetenzen ohne Kulturbezüge«), die in dieser Form nicht haltbar sind, weil sie zwei grundverschiedene Bereiche – nämlich eine Kanonfrage (»nationale« Literatur versus »transkulturelle« Literatur) sowie ein didaktisches Konzept (die »Kompetenzorientierung«) – miteinander vermischen: »Die ›konservative‹ Frage, ob die Kenntnis des kulturellen Kanons nicht doch zum Kompetenzbündel von Maturanten gehören soll, ist völlig aus dem didaktischen Diskurs verschwunden. Wer (so wie ich) daran festhält, dass jemand, der eine höhere Schule besucht hat, Namen wie Mozart, Schiele, Goethe oder Kafka doch einmal begegnet sein soll, gerät bei schneidigen Fortschrittlern schnell in den Generalverdacht elitärer Dünkelhaftigkeit und eines neokolonialistischen, eurozentrischen Kulturverständnisses.« (Schacherreiter 2012) Während es bei der Kompetenzorientierung darum geht, zwischen Wissensbeständen (= Weltwissen, Sachwissen, kulturelles Wissen) und Kompetenzen (= Fähigkeit, ein Problem/eine Aufgabe zu lösen) zu unterscheiden, ist die Kanonfrage naturgemäß auch mit der Frage der kulturellen Identität und des kulturellen Gedächtnisses eng verbunden. Wenn jemand über diese Verbindung lang genug nachdenkt, wird er auch erkennen, dass der »klassische« Literaturunterricht immer schon ein »Herrschaftsinstrument« war, der ganz bestimmte Vorstellungen von Kultur, Literatur und letztlich von Identität einer dominierenden Gesellschaftsgruppe zur Geltung brachte.

In die aktuelle Diskussion um den »Fall Hausmann« mischen sich weitere Stimmen, die nicht nur diese »kulturalistische Argumentationslinie« stärken (siehe Karl Müller), sondern auch weitere Entgegensetzungen, nämlich jene zwischen Demokratie und autoritärer Staatsmacht, zwischen »Gebildeten« und Unprofessionellen (vgl. z. B. Gstättnner 2014) und letztlich zwischen individueller Freiheit/Kreativität und nacheiferndem Gehorsam etablieren. Neben der bereits bekannten IG AutorInnen melden sich GermanistInnen wie Werner Michler und Karl Müller und weitere Universitätsangehörige wie Michaela Masek zu Wort. Auch die LehrerInnen tun ihren Unmut in offenen Briefen (Janacs 2014 & AHS Rahlgasse, Wien) kund und letztlich nimmt auch der Leiter der ExpertInnengruppe Deutsch, Werner Wintersteiner, Stellung.

In der Debatte sind zahlreiche Themen angesprochen. Kritisiert werden die Textwahl und der Autor selbst; die mangelnden Hintergrundinformationen in der Infobox; die Kommentierung des Textes durch das BIFIE; die technischen Pannen, die die gesamte Matura auch in den anderen Fächern begleiteten; die AufgabenstellerInnen und die mitwirkenden ExpertInnen und MitarbeiterInnen des BIFIE, die für das neue Format und für das ganze Debakel verantwortlich gemacht werden. Hie und da klingt es an: Die Matura macht nur die Fehler einer »schulischen Fachkultur« (Werner Michler), ein deutschdidaktisches »Brauchtum« (Wintersteiner

2014, Schliesselberger 2014b) sichtbar. Die logische Folgerung daraus, dass nämlich wir alle (d. h. GermanistInnen und DidaktikerInnen, die LehrerInnen ausbilden; LehrerInnen, die oft ohne philologische Sorgfalt an Texte herangehen; Schul- und LesebuchautorInnen, die jenen Textkanon festlegen, der heute noch »heimlich« in die Unterrichtsrealität hineinwirkt; ExpertInnen, die diesen Text zugelassen haben) im selben Boot sitzen und Mitverursacher der Krise literarischer Bildung sind, wird nicht gezogen; die extremen Entgegensetzungen zwischen »uns, Gebildeten« und »euch, Unprofessionellen« bleibt erhalten. Das Paradebeispiel für diese polemische Haltung, die auf die totale Vernichtung der »Gegner« ausgerichtet ist, ist der Kommentar von Egyd Gstättnner, der MitarbeiterInnen des BIFIE als »amtseidvergewaltigte Pflichterfüller und getriebene Befehlsempfänger« bezeichnet, »die abgeschmackte Absurditäten exekutieren – zum Schaden, zur Traumatisierung und Beekelung einer ganzen Generation.« Demgegenüber stehen die »guten Lehrer«, die man »nicht aus einem Müllberg von Bürokratie lugend erkennt, sondern – neben Fachwissen, Fachliebe – an Talent, Persönlichkeit und Menschlichkeit.« (Gstättnner 2014) Eine solche Geringschätzung und Denunzierung der »Bürokrat/inn/en der Schulreform« (Offener Brief der IG AutorInnen 2009) findet sich wiederholt. AufgabenstellerInnen wurden in diversen Foren nicht nur als »naiv« und »unprofessionell« bezeichnet, die den Text nicht einmal zu begreifen imstande seien (Schliesselberger 2014a), sie wurden auch der Nazi-Ideologie bezichtigt (vgl. Offener Brief der IG AutorInnen 2014).

Paradox an den Gegenüberstellungen ist, dass letztlich die gleiche Gruppe, nämlich Lehrer und Lehrerinnen, einmal mit einem negativen und ein anderes Mal mit einem positiven Bild besetzt werden. Sind die AufgabenstellerInnen, die heuer für die neuen Maturaaufgaben verantwortlich waren und eigentlich auf eine altbewährte Tradition des Umgangs mit Literatur zurückgegriffen haben, nicht die gleichen engagierten LehrerInnen, die im alten System »mit viel Mühe und Aufwand« (Masek 2014), professionell und sorgfältig Aufgaben und Texte auswählten? Sind nicht die LehrerInnen, die sich im alten System um eine »differenzierte schriftliche Matura« (Janacs 2014) bemühten, die gleichen LehrerInnen, die vor einem Jahr von allen möglichen Seiten als »faul« bezeichnet wurden, weil sie zu viel freie Zeit haben und zu wenig Engagement an den Tag legen (vgl. die Debatte um das neue Lehrerdienstrecht)?

Die Debatte ist also nicht nur hochpolitisiert, sie ist auch von drei großen Ideologemen geprägt. Das eine ist das bürgerliche Ideologem der *Demokratie und Freiheit*, das sowohl auf der individuellen wie auch auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene wirkmächtig ist: Hier stehen der »autoritären, antidemokratischen Machteinrichtung« des BIFIE, das »Multiple-Choice-Tests [...] zur Erniedrigung der Machtlosen« einsetzt (Gstättnner 2014), kritisches Denken der SchülerInnen (und BürgerInnen) unterbindet (Laher 2013) und »LehrerInnen zu willfährigen Erfüllungsgehilfen [degradiert]« (Janacs 2014), jene AkteurInnen gegenüber, die an die »grundlegenden Werte einer funktionierenden Demokratie« appellierend für die »Lehr- und Lernfreiheit« für Lehrende und Lernende« (Masek 2014) plädieren. Bei der Skandalisierung eines keineswegs harmlosen Matura-Textes geht es – in dieser

Logik – also um weit mehr als um die heikle Frage der Zentralisierung der Reifeprüfung. Auf dem Spiel steht im Grunde die Etablierung von Österreich als demokratisches und freies Land, das seine braune Vergangenheit nicht nur hinter sich gelassen hat, sondern jederzeit jegliche Form von Autoritarismus und Rassismus (etc.) zu bekämpfen bereit ist.

Das andere Ideologem, das teilweise mit dem ersten eng verflochten ist, steht im Zeichen eines fast schon bis zum Geniekult gesteigerten *Individualismus*. Es setzt Begriffen wie »Lust«, »Kreativität« und »Originalität« die Schlagworte »Standardisierung«, »Kompetenz« und »Uniformierung« entgegen: »Ich bin bei denen, die meinen, dass wir Lust und Freude bei der Vermittlung von Bildung, Wissen, Wissenschaft, Kultur – wie bei ihrem Erwerb – durch Module, Operatoren, Anforderungsprofile, Kompetenzraster, Prozent-Beurteilungsschlüssel nicht steigern werden ...« (Gstättner 2014) Es ist hier ein Leichtes, Identität/Individualität gegen Kompetenz, Kreativität gegen standardisierte Aufgaben auszuspielen, aber diese schematische Opposition verspricht zu viel: Als ob es möglich wäre, schulisches Lernen abschließlich nach dem Lustprinzip zu organisieren. Zudem hilft die mantrahafte Wiederholung dieser Oppositionen auch nicht, einen immanenten Widerspruch schulischer Sozialisation und des Deutschunterrichts zu lösen: Nämlich die Tatsache, dass der Deutschunterricht, um SchülerInnen die Teilhabe im Handlungsfeld »Literatur« (und Kultur) zu ermöglichen bzw. sie auch in sprachlicher Hinsicht »handlungsfähig« zu machen, jene oft gängelnden Sprachnormen, Sprachmuster und Sprachhandlungen zunächst weitertradiieren muss, die sie später als kritische, urteilsfähige Menschen – so steht zu hoffen – hinterfragen können sollten.

Kritisches Lesen wird in diesem Sinne eben nicht dort erfolgreich, wo man den »nationalsozialistischen Hintergrund« eines Autors vorgesetzt bekommt und die dazu passende »Ideologiekritik« herunterbetet, sondern beginnt dort, wo man sich von sprachlichen Strukturen eines Textes irritieren lässt und Sprachmanipulationen des Textes durchschaut. Das setzt einen Deutschunterricht (Literaturunterricht) voraus, der nicht nur mit minutiösen sprachlichen Analysen die Konstruiertheit jedweden Textes aufzeigt, sondern auch die sprachliche Sozialisation als Gewaltakt stets bewusst mitreflektiert.

Drittens wird ein mächtiges Konzept ins Spiel gebracht, das *Österreichs Position als Kulturland* festigen soll und das als Deutungsmuster im Selbstbild der ÖsterreicherInnen schon immer eine zentrale Rolle gespielt hat. Hier geht es um die Herstellung einer gemeinsamen Wir-Identität via Literatur, die zu schützen und zu bewahren die Zentralmatura berufen sei: »Dies steht einem so reichen Literaturland, wie es Österreich darstellt, einfach an und ist eine Investition in die Literatur unserer Republik.« (Vgl. Karl Müller 2014) Es wurde bereits erwähnt, dass diese Argumentation vor allem angesichts zunehmender Transkulturalisierung des Alltags wie der Literatur selbst an gewisse Grenzen stößt und vor allem weitere heikle Fragen provoziert, zum Beispiel die nach dem angeblich existierenden »genuin Österreichischen«, nach Kanonbildungsprozessen und schließlich den Mechanismen einer »schulischen Fachkultur«, die selbst im Spannungsfeld diverser Bildungsaufträge (Politische Bildung, Interkulturelles Lernen, Kompetenzorientierung,

Identitätsorientierung, Umgang mit neuen Medien, Ästhetische Bildung) steht und mit den Gespenstern ihrer eigenen Vergangenheit kämpft.

3.4 Die Politik der Reformen

Ein zentraler und komplexer Punkt dieser Debatte, der bisher kaum diskutiert wurde, ist die politische Dimension von Reformen, die Schnittstelle zwischen Bildungspolitik, Wissenschaft und Schule. Hier aber liegt unseres Erachtens der Schlüssel für den Erfolg aller Innovationen. Denn oft kommt es dabei auf das Wie ebenso sehr wie auf das Was an. Dies umfasst mehrere Punkte, auf die hier jeweils kurz eingegangen werden soll.

Verordneter Verzicht auf die Kooperation mit der Wissenschaft

Das BIFIE hat, das ist nicht zu bestreiten, die Hauptverantwortung für den »Fall Hausmann« zu tragen, der je nach Sprachregelung als »Panne« bzw. als »Skandal« bezeichnet wird. Dennoch ist es nicht fair, alle Schuld auf das BIFIE abzuwälzen, wie das gegenwärtig geschieht. Denn das BIFIE ist sehr starkem politischem Einfluss ausgesetzt, dem es sich nicht entziehen kann. Und im Zweifelsfall muss das BIFIE die Verantwortung übernehmen, damit nicht über politische Verantwortlichkeiten gesprochen werden muss.

So wurde das BIFIE – wie es offiziell heißt, aus Kostengründen – dazu gedrängt, die Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutschdidaktik (IDD) vorzeitig zu beenden. Ursprünglich war vorgesehen, dass das IDD nicht nur ein Konzept für die Reifeprüfung erarbeitet, sondern auch ihre Implementierung bis zum Abschluss, also bis zu ihrer Einführung an den BHS, wissenschaftlich begleitet. Dann aber wurde uns mitgeteilt, dass das BIFIE sich nun in der Lage fühle, alles in Eigenregie zu erledigen. So endete die Zusammenarbeit bereits im Frühjahr 2013, nach der Auswertung der ersten Schulversuche.

Um wenigstens bei der heiklen Frage der literarischen Themen nachzubessern, hat das IDD im Jahre 2013 dem BIFIE einen Vorschlag für ein weiteres Forschungs- und Entwicklungsprojekt speziell zur Literaturmatura gemacht. Obwohl der Vertrag bereits akkordiert und von uns unterschrieben war, hat das BIFIE ihn wieder gekündigt, mit dem Hinweis, man habe den Auftrag, solche Projekte mit der eigenen Expertise durchzuführen ...

Es ist nicht schwer zu erkennen, dass die Gefahr, dass es zu Pannen kommt, durch diese Politik ziemlich gesteigert wird.

Wo bleibt die politische Verantwortung?

Das BMBF, obwohl letztverantwortlich, hat unseres Wissens überhaupt nicht mit einer eigenen Stellungnahme auf die Hausmann-Affäre reagiert. Das Einzige, was medial bekannt wurde, ist die folgende dürftige Information:

Unterrichtsinisterin Gabriele Heinisch-Hosek (SPÖ) wird nach der Aufregung um einen Text aus den Deutsch-Aufgaben für die Zentralmatura, der in Zusammenhang mit der NS-Ideologie steht, mit dem zuständigen Bildungsforschungsinstitut BIFIE über die Sache reden. Sie werde diese Woche mit den beiden Direktoren zusammentreffen, sagte sie am Dienstag am Rande des Ministerrats. (*Der Standard*, 13.5.2014)

Da diese beiden Direktoren bereits ohnedies vorher ihren Rücktritt angekündigt hatten, dürfte sich die Sache aus der Sicht des Unterrichtsministeriums damit erledigt haben. Die Ministerin, die in den Medien bereits wegen vorheriger Pannen mit »Ich habe die Nase voll« zitiert wurde (*Der Standard*, 9.5.2014), sah keine Notwendigkeit zu weiteren Äußerungen. Die Übernahme der politischen Verantwortung hieße aber u. E., zu den Vorfällen inhaltlich Stellung zu nehmen und die Maßnahmen zu erläutern, die man getroffen hat, um eine Wiederholung solcher »Pannen« auszuschließen.

Kommunikation Bildungspolitik und Schule

Es geht um den »Fall Hausmann«, aber es geht auch um noch mehr. Denn die Einführung der neuen, teilzentralisierten Reife- und Diplomprüfung ist unter den LehrerInnen auf einigen Widerstand gestoßen, obwohl nicht zu übersehen ist, dass viele die Reformen auch begrüßen. Dieser Widerstand hat sehr unterschiedliche Motive, die von der Abwehr alles Neuen, die Vertretung vermeintlicher gewerkschaftlicher Standesinteressen bis zu der berechtigten Kritik an fragwürdigen Punkten der Reform reichen. Und tatsächlich ergibt sich das Dilemma, dass die Zentralisierung ein gewisses Mindestniveau der Reifeprüfung flächendeckend bewirken kann, dass aber gerade besonders gute und engagierte Lehrkräfte die neuen Bestimmungen als Einschränkung ihrer eigenen Möglichkeiten und als ein Zurechtstutzen auf den Durchschnitt empfinden. Und das auf dem Hintergrund einer Welle von Standardisierungen, die LehrerInnen, die kompetent und voller Begeisterung ihren Unterricht gestalten, teilweise als Entmündigung erleben. So mischt sich in die – ohnehin voll berechnete – Kritik an der Wahl von Hausmanns *Schnecke* als Maturathema auch das Motiv, durch den Protest wieder selbst die »Souveränität« über den Unterrichts- und Prüfungsprozess zu gewinnen.

Dass die zentralisierte Reifeprüfung als Beschränkung empfunden werden kann, ist aber unserer Meinung nach nicht so sehr der Zentralisierung selbst geschuldet, als vielmehr der Art, wie sie eingeführt wird. Schließlich gibt es in vielen Ländern, in Frankreich bereits seit 1808, zentrale Prüfungen, ohne dass dies von Lehrkräften als Einschränkung der Freiheit in der Lehre und der Wissenschaft (vgl. Masek 2014) verstanden wird. Wir meinen aber, dass eine doch so weit reichende Reform viel stärker unter Einbeziehung der Betroffenen hätte erfolgen sollen – nicht nur, um ihnen das Gefühl von »Ownership« zu geben, sondern vor allem, um von der Expertise der Lehrkräfte zu profitieren, die der eigentliche Motor jeder Reform sein müssen. In diesem Sinne haben wir bereits in unserem *ExpertInnenbericht* im Jahr 2008 dem Unterrichtsministerium folgende Empfehlung ausgegeben:

Gerade weil die Reform der Reifeprüfung in Richtung Zentralisierung ein Novum für die österreichische Schullandschaft und die österreichische Prüfungskultur ist, sollten zwar klare Richtlinien vorgegeben werden, die vor allem den Geist der Innovation betonen. Aber man sollte vorsichtig sein mit allzu detaillierten Festlegungen. Wir warnen davor, gleich von Anfang an alle Bestimmungen festzuschreiben. Wir empfehlen vielmehr, zeitlich limitierte Festlegungen zu treffen, verschiedene Alternativen zu erproben und erst nach einem Beobachtungszeitraum endgültige Entscheidungen zu treffen.

Leider wurde diese Empfehlung, wie auch die meisten anderen unserer diesbezüglichen Vorschläge, nicht beachtet. Dies hängt auch mit der komplizierten Kommunikation zwischen (Bildungs)Politik und Wissenschaft zusammen, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen werden soll.

Kommunikation zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik

Wissenschaft und Politik, wobei damit auch die Bildungsbürokratie gemeint ist, sind zwei sehr unterschiedliche Systeme, die anderen Logiken gehorchen und ganz anders funktionieren. Daher ist die Kommunikation zwischen ihnen schwierig, vor allem wenn sich die Partner dieser Unterschiede zu wenig bewusst sind. Zudem scheint es, als wäre die Inanspruchnahme wissenschaftlicher Expertise keine gesicherte Tradition österreichischer Politik. Damit sind unausgesprochene, aber sehr unterschiedliche Erwartungshaltungen wohl vorprogrammiert.

Ein Beispiel: Im Jahr 2007 erhielt das IDD vom BIFIE das Angebot, eine Analyse der bestehenden Reifeprüfung vorzunehmen und auch die Möglichkeiten und Risiken einer von der Bundesregierung gewünschten Zentralisierung der Deutschmatura (damals nur für die AHS) abzuschätzen. Wir erklärten uns bereit, diese Aufgabe zu übernehmen, zumal sie explizit als ergebnisoffen formuliert wurde und wir keinerlei Einschränkung unserer wissenschaftlichen Freiheit befürchten mussten. Das IDD hat im November 2008 fristgerecht einen Bericht mit 18 Empfehlungen vorgelegt. Unsere Enttäuschung war allerdings sehr groß, als wir erfahren mussten, dass das Ministerium die Entscheidung bezüglich der zentralisierten Deutschmatura bereits getroffen hatte, ehe es noch unseren Bericht erhalten hatte. Wir hatten das Gefühl, als wissenschaftliches Feigenblatt für politische Maßnahmen erhalten zu müssen. Auf unseren massiven Protest hin gab es immerhin eine Aussprache. Die Strukturen und Mentalitäten haben sich dadurch freilich nicht geändert. Hinzu kommt: Wie bei solchen Verträgen bemerkenswerterweise üblich, war es uns nicht erlaubt, unseren Bericht zu veröffentlichen, er ging ins Eigentum des Ministeriums über. Und es wurde uns keine Möglichkeit geboten, den Zuständigen unsere Vorschläge und Empfehlungen zu erläutern.

Als das IDD in einer weiteren Phase ab 2009 die wissenschaftliche Vorbereitung der zentralisierten Reifeprüfung Deutsch übernahm, hofften wir auf eine bessere Kommunikation mit den politisch Verantwortlichen. Und immerhin kam man, nach einigem Zögern, einem unserer wichtigsten Vorschläge nach: der Installation einer einzigen Arbeitsgruppe für AHS und BHS. Alles andere, so unser Argument, hätte zu zwei völlig unterschiedlichen Standards für die Reifeprüfung geführt,

obwohl sie doch in beiden Schultypen die Qualifizierung für ein Universitätsstudium garantiert. Dennoch mussten wir erfahren, dass die Zusammenarbeit nicht einfach war, was nicht heißt, dass es ständig zu Konflikten gekommen wäre. Vielmehr haben wir eine Reihe von Vorschlägen gemacht, die einfach kein Echo fanden. Dies betraf den Vorschlag, die Beurteilung der Reifeprüfung nicht den KlassenlehrerInnen alleine zu überlassen, sondern das Vier-Augen-Prinzip einzuführen; ein Konzept zur Berücksichtigung legasthener KandidatInnen; Überlegungen zur Frage von KandidatInnen mit nicht-deutscher Muttersprache. Wir haben niemals eine Reaktion auf unsere diesbezüglichen Expertisen erhalten. In anderen Fragen, wie etwa dem Beurteilungsraster, gab es immerhin lebhaftere Diskussionen mit MitarbeiterInnen des Unterrichtsministeriums und das Bemühen um gemeinsame Lösungen. Doch »selbstverständlich« war es uns wieder nicht erlaubt, unseren rund 270-seitigen Endbericht zu publizieren, ebenso wenig wie unser Papier zur Qualitätssicherung, das folgende fünf Vorschläge enthielt:

- Qualifizierung der prüfenden Lehrkräfte
- Ausbildung aller an der SRDP Beteiligten
- Monitoring der Aufgabenstellung durch Testtheorie, Fachdidaktik und Schulpraxis
- Evaluierung und Qualitätsüberprüfung nach drei Durchgängen
- Dokumentation als Grundlage jeder Evaluation

Es erübrigt sich, darauf hinzuweisen, wie sehr der »Fall Hausmann« die Notwendigkeit solcher Empfehlungen beweist. Es geht uns aber nicht darum, hier »Recht zu behalten«, sondern darum, auf ein systemisches Problem aufmerksam zu machen – auf die Notwendigkeit einer fairen und offenen Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik.

4. Ausblick

Die breite Debatte um die literarische Aufgabenstellung der diesjährigen Zentralmatura Deutsch hat viele Probleme des österreichischen Bildungssystems zutage gebracht. Es wurde zunächst offensichtlich, wo die Systemfehler der neuen Matura liegen. Es wurde aber auch zumindest in Ansätzen klar, wo die Probleme des schulischen Literaturunterrichts liegen. Die Analyse der medialen Debatte und der darin vertretenen Diskurse hat letztlich auch gezeigt, dass Literaturunterricht (und somit die Matura) ein umkämpftes Feld ist, in das viele AkteurInnen (GermanistInnen, AutorInnen, LehrerInnen, DidaktikerInnen, staatliche Bildungsinstitute) mit unterschiedlichen Konzepten, Absichten und Erwartungshaltungen hineinwirken.

Die radikalen Veränderungen unserer Welt in den letzten zehn Jahren haben auf die schulische Realität und den Deutschunterricht große Auswirkungen gehabt. Die Deutschdidaktik versucht seit Jahrzehnten auf diese neuen, immer neueren Herausforderungen (Globalisierung, Medialisierung, Pluralisierung, Standardisierung) eine entsprechende Antwort zu finden. Es wäre fatal zu denken, dass die teils zentralisierte schriftliche Reifeprüfung die Komplexität schulischen Literatur-

unterrichts abbilden, geschweige denn dessen Schwächen mit einem Schlag lösen könnte. Es wäre aber ebenso fatal, statt einer differenzierten Debatte unter Fachleuten sich mit allzu schnellen Lösungen zufrieden zu geben.

Die zentralisierte Reifeprüfung bietet, wie wir meinen, die große Chance, über Fragen der Bildung breit und demokratisch zu diskutieren und damit permanente Reformen anzustoßen. Wie aber kommen wir zu einer demokratischen Diskussionskultur? Nicht, indem man jeden Fehler in der Probephase zum Anlass nimmt, eine Abschaffung der Zentralmatura zu fordern. Das würde nur vieles wieder unter den Teppich kehren. Auch nicht dadurch, dass die Schulbürokratie behauptet, es sei ohnehin alles in Ordnung und niemand habe sich »einzumischen«. Es bedarf vielmehr eines respektvollen Umgangs miteinander von allen Seiten und wohl auch eines neuen Verhältnisses von Politik und Wissenschaft.

Die zentralisierte Reifeprüfung bietet aber auch für Fachleute die Möglichkeit, sich mit bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen Fragen auseinanderzusetzen. Über wichtige, in diesem Beitrag ebenfalls angesprochene Fragen kann man aber nur dann produktiv diskutieren, wenn man die Logik (partei)politischer Debatten verlässt und differenzierte Positionen zu Wort kommen lässt. In diesem Fall wäre Schule, im Speziellen der Literaturunterricht, zwar weiterhin ein umkämpftes Feld, jedoch eines, dessen Aufgaben und Ziele von Fachleuten und Verantwortlichen der Bildungspolitik gemeinsam verhandelt werden. Vielleicht kann dieser Kommentar dazu beitragen, einen solchen den Differenzen offen begehrenden Dialog zu beginnen.

Literatur [Zugriff auf Internetquellen: 1.8.2014]

- APA (2014): Deutschmatura: Aufgabentext mit NS-Ideologie«. In: *Salzburger Nachrichten*, 13.5.2014. Online: <http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/politik/sn/artikel/deutschmatura-aufgabentext-mit-ns-ideologie-106529/>.
- BRÜHL, UTE (2014a): Deutschmatura: Text rechtfertigt Holocaust. In: *Kurier*, 12.5.2014. Online: <http://kurier.at/thema/schueleranwalt/deutschmatura-text-rechtfertigt-holocaust/65.089.034>.
- DIES. (2014b): Blog statt Goethe. In: *Kurier*, 28.1.2014. Online: <http://kurier.at/thema/schueleranwalt/blog-statt-goethe/44.657.209>.
- Die Presse* (14.11.2011): Deutsch-Zentralmatura: Kommt die Literatur zu kurz? Online: http://diepresse.com/home/bildung/schule/708510/DeutschZentralmatura_Kommt-die-Literatur-zu-kurz.
- Der Standard* (9.5.2014): Heinisch-Hosek über Zentralmatura: »Ich habe die Nase voll«. Online: <http://derstandard.at/1399507007534/Panne-bei-Mathe-Zentralmatura>.
- Der Standard* (13.5.2014): Nazi-Vorwurf: Heinisch-Hosek will Text mit Bifie besprechen. Online: <http://derstandard.at/1399507370115/Zentralmatura-Heinisch-Hosek-will-Text-mit-NS-Ideologie-besprechen>.
- GSTÄTTNER, EGYD (2014): Schluss mit dem Unsinn! Menschlichkeit erreicht man nicht durch standardisierte Unmenschlichkeit. In: *Der Standard*, 1.6.2014. Online: <http://derstandard.at/200001679018/Schluss-mit-dem-Unsinn>.
- HAUSMANN, MANFRED (1947): Die Schnecke. In: Ders.: *Vorspiel. Neue Versuche*. Berlin: Suhrkamp, S. 16–20.
- HORKHEIMER, MAX; ADORNO, THEODOR W. (1987): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In: Horkheimer, Max: *Gesammelte Schriften*, Bd. 5. Frankfurt/M.: Fischer.

- JANACS, CHRISTOPH (2014): *Offener Brief zur Zentralmatura*, 9.5.2014
Kleine Zeitung (13.5.2014): *Zentralmatura wegen NS-Ideologie in der Kritik*. Online: <http://www.kleinezeitung.at/nachrichten/politik/3629549/zentralmatura-ns-ideologie-kritik.story>.
- Der Kurier* (12.5.2014): *Deutschmatura: Text rechtfertigt Holocaust*. Online: <http://kurier.at/thema/schueleranwalt/deutschmatura-text-rechtfertigt-holocaust/65.089.034>.
- LAHER, LUDWIG (2011): Wie viel Mainstream verträgt die Schule? In: *Der Standard*, 16/17.4.2011. Online: <http://derstandard.at/1302745323633/Wie-viel-Mainstream-vertraegt-die-Schule>.
- DERS. (2013): Welche Reife prüft sie? In: *Der Standard*, 15.12.2013. Online: <http://derstandard.at/1385170973808/Ludwig-Laher-Welche-Reife-prueft-sie>.
- DERS. (2014): Vom hohen Ross des Ministeriums. In: *Der Standard*, 1.1.2014. Online: <http://derstandard.at/1388514313586/Vom-hohen-Ross-des-Ministeriums>.
- MASEK, MICHAELA (2014): Empört Euch! Der wahre Skandal der Zentralmatura. In: *Die Presse*, 12.5.2014. Online: <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/3804448/Empoert-Euch-Der-wahre-Skandal-der-Zentralmatura>.
- MICHLER, WERNER (2014): Zentralmatura offenbart Bankrott schulischer Fachkultur. In: *Der Standard*, 12.5.2014. Online: <http://derstandard.at/1399507259844/Zentralmatura-offenbart-Bankrott-schulischer-Fachkultur>.
- MÜLLER, KARL (2014): *Kommentar zur Deutsch-Zentralmatura*. Online: http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Germanistik/documents/Newsletter/NL_1-2014/Zentralmatura_KM-Bericht.pdf.
- OE24 (13.5.2014): »Nazi-Text bei Zentralmatura«. Online: <http://www.oe24.at/oesterreich/politik/Nazi-Text-bei-Zentralmatura/143165759>.
- Offener Brief der IG Autorinnen Autoren* (2009): Gegen die Zentralmatura in Deutsch 2009, [http://www.oeli-ug.at/index.php?id=69&tx_ttnews\[pointer\]=1&tx_ttnews\[tt_news\]=146&tx_ttnews\[backPid\]=70&cHash=f5b3d23d08](http://www.oeli-ug.at/index.php?id=69&tx_ttnews[pointer]=1&tx_ttnews[tt_news]=146&tx_ttnews[backPid]=70&cHash=f5b3d23d08).
- Offener Brief der IG Autorinnen Autoren* (2014): Abschaffung oder vollkommene Neuorganisation der Deutsch-Zentralmatura, 12.5.2014. Online: <http://www.oeliug.at/2014/05/13/offener-brief-der-ig-autoren-abschaffung-oder-vollkommene-neuorganisation-der-deutsch-zentralmatura/>.
- Offener Brief der AHS Rahlgasse Wien*, am 17.6.2014.
- ORF (13.5.2014): *Text mit NS-Ideologie zur Interpretation vorgelegt*. Online: <http://orf.at/stories/2229783/2229784/>.
- Salzburger Nachrichten* (13.5.2014): Deutschmatura: Aufgabentext mit NS-Ideologie. Online: <http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/politik/sn/artikel/deutschmatura-aufgabentext-mit-ns-ideologie-106529/>.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN (2012): Keine Wirkung ohne Nebenwirkung. In: *Die Presse*, 21.10.2012. Online: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/1303796/Keine-Wirkung-ohne-Nebenwirkung>.
- SCHLIESSELBERGER, HELMUT (2014a): Deutschmatura: Zumutung für die Schüler. In: *Salzburger Nachrichten*, 8.5.2014. Online: <http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/politik/sn/artikel/deutsch-matura-zumutung-fuer-die-schueler-106087/>.
- DERS. (2014b): »Die Schnecke im Schulbuch«. Wie kam »Die Schnecke« in die Zentralmatura und warum steht der umstrittene Prosatext noch immer unkommentiert und ohne Hinweis auf das Erscheinungsjahr in Schullesebüchern? In: *Salzburger Nachrichten*, 16.5.2014. Online: <http://www.salzburg.com/nachrichten/rubriken/beststellen/karriere-nachrichten/sn/artikel/die-schnecke-im-schulbuch-107305/>.
- SIMON, ANNE-CATHERINE (2014): *Nazi-Dichter bei der Zentralmatura? Lesen Sie »Die Schnecke«*. In: *Die Presse*, 16.5.2014. Online: <http://diepresse.com/home/meinung/marginalien/3806268/Nazi-Dichter-bei-der-Zentralmatura-Lesen-Sie-Die-Schnecke>.
- STAUD, HERBERT (2010): Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen. In: Fiebich, Peggy (Hg.): *Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz?* Bielefeld: Aisthesis, S. 15–41.
- WINTERSTEINER, WERNER (2014): Zentralmatura als Chance für demokratische Diskussionskultur. In: *Der Standard*, 22.5.2014. Online: <http://derstandard.at/2000001475382/Zentralmatura-als-Chance-fuer-demokratische-Diskussionskultur>.

Gedicht im Unterricht

Marlon Auernig

Der *ringlschbüübsizza* von H. C. Artmann im Deutschunterricht

Der Umgang mit Lyrik stellt meist eine besondere Herausforderung im Deutschunterricht dar und bereitet auch erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern mitunter Kopfzerbrechen. Die Gründe dafür sind vielfältig: Oft ist zugunsten von »pragmatischeren« Textsorten zu wenig Zeit vorhanden, um einem Gedicht in all seinen Einzelheiten gerecht werden zu können, oder den Schülerinnen und Schülern fehlt das nötige linguistische »Handwerkzeug« für eine sinnvolle Analyse. In vielen Fällen wird auch beklagt, dass der Zugang zu lyrischen Werken deshalb schwerfällt, weil sie in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler keinen Bezug zu ihrer aktuellen Lebenswelt haben, was zu einem nicht unerheblichen Teil auf einen anspruchsvollen, elaborierten sprach-

lichen Stil zurückgeführt werden kann. An diesem Punkt kann man mit Mundartgedichten ansetzen, deren Sprachgebrauch dem Alltag der meisten Schülerinnen und Schüler nähersteht als jener, der sich in lyrischen Werken findet, die in der Standardsprache verfasst sind.

Im Folgenden werden einige Möglichkeiten vorgestellt, wie das Mundartgedicht *ringlschbüübsizza* von H. C. Artmann sowohl in Hinblick auf seine semantisch/inhaltlichen als auch auf seine linguistisch/stilistischen Eigenschaften im Unterricht behandelt werden kann. Es wird dabei ein dreigliedriges Modell vorgestellt, wobei sich die erste Phase den inhaltlichen bzw. affektiven Aspekten widmet, die zweite sich mit dem Gedicht unter linguistischen bzw. formalen Gesichtspunkten auseinandersetzt und schließlich in der dritten Phase die erlangten Erkenntnisse zur kreativen, eigenständigen Textgestaltung genutzt werden. Auf diese Weise soll den Schülerinnen und Schülern anhand eines konkreten Beispiels vor Augen geführt werden, inwiefern sich die Auseinandersetzung mit semantischen und linguistischen Fragestellungen sowohl in Hinblick auf analytische Textkompetenz als auch in weiterer Folge auf kreatives Schreiben positiv auswirken kann. Das Ziel ist ein Aufbrechen der in der Wahrnehmung zahlreicher Schülerinnen und Schüler immer noch fest verankerten dualistischen Denkstrukturen, welche textanalytische Zugänge kreativen Ansätzen gegenüberstellen, wodurch ein positiverer Zugang zur Gedichtanalyse bzw. -interpretation, die häufig als langweilig und »trocken« empfunden werden, ermöglicht wird. Zumal vor allem die

H. C. Artmann
ringlschbüübsizza

1 i bin a ringlschbüübsizza
 2 und hob scho sim weiwa daschlong
 3 und eanara gebeina
 4 untan schlofzimabon fagrom..
 5
 6 heit lod i ma r ei die ochte
 7 zu einen a libesdraum -
 8 daun schdol i owa s oaschestrion ei
 9 und bek s me n hakal zaum!
 10
 11 so fafoa r e med ole maln
 12 wäu ma d easchte en gschdis hod gem -
 13 das s mii amoe darwischn wean
 14 doss wiad kar mensch darlem!
 15
 16 i bin a ringlschbüübsizza
 17 (und schlof en da nocht nua bein liacht
 18 wäu i mi waun s so finzta is
 19 fua de dodn weiwa fiacht..)

(Quelle: http://www.treibhaus.at/patronanz/sub_pat_artm1.html; Zugriff: 15.7.2014)

linguistische Analyse einen gewissen Grad an Abstraktionsfähigkeit und Vorwissen verlangt, wären Schülerinnen und Schüler der 11. bis 13. Schulstufe die Zielgruppe der hier vorgeschlagenen Herangehensweise.

Der *ringlschbüübsizza* von H. C. Artmann bietet in unterschiedlicher Hinsicht vielfältige Möglichkeiten für eine interessante und lohnende Auseinandersetzung im Unterricht. Dabei gilt es, den unmittelbaren Zugang, den die Form der Mundartdichtung gewährt, produktiv zu nutzen und die Schülerinnen und Schüler ausgehend von dieser Basis ihrer Umgangssprache mitzunehmen und auf linguistische Aspekte aufmerksam zu machen, die einem auf den ersten Blick vielleicht gar nicht unmittelbar ins Auge springen.

Am Anfang steht eine gemeinsame Lektüre des Gedichtes, wobei einige Begriffe möglicherweise erklärt werden müssen. Auch wenn die Dialektsprache von einem Großteil der Schülerinnen und Schüler gepflegt wird, bedürfen bestimmte Formulierungen, wie der Titel (»Ringelspielbesitzer«), »Hackal« (»Hackbeil«) oder »fafoa« (»verfahre«) eventuell einer Erläuterung. Am besten, man lässt das Gedicht auch laut vorlesen, weil dadurch sowohl die Eigenheiten des Wiener Dialekts als auch die konzeptionelle Mündlichkeit, die ein zentrales sprachliches Element des Gedichts darstellt, am stärksten zur Geltung kommen (an diesem Punkt sei auch auf die berühmte Interpretation durch Helmut Qualtinger verwiesen, die natürlich auch als Kleinod österreichischer Dialektkunst in den Unterricht

eingebraucht werden kann). Außerdem sorgt es in den meisten Fällen für Erheiterung, Begriffe und Redewendungen, die den meisten Schülerinnen und Schülern aus dem Privatbereich geläufig sein werden, im Rahmen einer Gedichtanalyse zu Gehör zu bekommen.

1. Semantisch/affektive Analyse

Die Auseinandersetzung mit Mundartgedichten ermöglicht das Bewusstmachen sprachlicher Elemente, die im Alltagsgebrauch leicht übersehen werden. In der Unterrichtssituation geschieht dies am besten, indem man mit dem Text arbeitet und den Schülerinnen und Schülern diese Elemente anhand von konkreten Beispielen vor Augen führt. Nach der gemeinsamen Lektüre des Gedichts wird zunächst der Inhalt diskutiert. Offenbar geht es darin um einen Ringelspielbesitzer, der nach sieben Morden den nächsten plant, obwohl er von Angstzuständen geplagt wird, wie er in der letzten Strophe steht. Doch mit welchen sprachlichen Mitteln wird dieser psychische Zwiespalt umgesetzt?

In einer ersten analytischen Annäherung könnte man die Schülerinnen und Schüler fragen, wie die stilistischen Aspekte (vor allem auch in Hinblick auf die morbide Thematik des Gedichts) auf sie wirken bzw. welche Assoziationen die teils lautmalerischen Formulierungen bei ihnen auslösen. Dieser erste Zugang erfolgt somit auf einer affektiven Ebene und trägt dem »Anmutungscharakter« Rechnung, den Ulf Abraham als die Art und Weise definiert, wie ein literarischer Text seine Leserschaft »sinnlich, emotional, konkret« affiziert

(vgl. Abraham 1994, S. 13). Diese unbefangene, affektive erste Annäherung legt die Basis für eine abstraktere, kognitiv bestimmte Analyse. Das Ergebnis von beidem wäre ein »synergetischer Textunterricht«, der beide Komponenten (also sowohl die affektive als auch die kognitive) umfasst (ebd., S. 17) und der in traditionellen Unterrichtsschemata mit ihrer Betonung der rational/kognitiven Komponente zumeist nicht zustande kommt. Die Resultate einer alternativ dazu vorgeschlagenen ersten Annäherung auf affektiv/emotionaler Basis können natürlich sehr unterschiedlich ausfallen, und das Ziel einer solchen inhaltlichen Analyse soll auch nicht die automatisierte Wiedergabe von Standardantworten sein (vgl. ebd., S. 20). Das Ziel einer solchen Übung ist vielmehr, die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, sich kritisch mit dem Text auseinanderzusetzen, ihn auf sich wirken zu lassen und ihre Antworten argumentativ (am besten anhand von konkreten Beispielen) begründen zu können.

2. Linguistisch/formale Analyse

Nachdem der »Anmutungscharakter« im Sinne spontaner Assoziationen und subjektiver Empfindungen bei der Textlektüre besprochen worden ist, gilt es nun, das Gedicht hinsichtlich seiner formalen bzw. sprachlichen Aspekte zu erfassen. Zumal es sich dabei um eine Auseinandersetzung mit dem vorhandenen »Textmaterial« unter linguistischen Gesichtspunkten handelt (was von vielen Schülerinnen und Schülern als »trocken« und abstrakt empfunden wird), empfiehlt sich dieser Schritt erst, nachdem sich die Klasse in einer unbe-

schwerten ersten Annäherung mit dem Gedicht vertraut gemacht hat. Im Idealfall wurde dadurch das Interesse daran geweckt, zu analysieren, warum gewisse Formulierungen bzw. gewählte Stilmittel diese und jene Wirkung hervorrufen. Wenn es gelingt, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass eine linguistische Textanalyse in Bezug auf die affektive Dimension des Gedichts aufschlussreiche Einsichten liefern kann, ist in Hinblick auf das von Abraham vorgeschlagene Ideal eines »synergetischen Textunterrichts« schon viel gewonnen.

Zunächst ist einmal festzuhalten, dass es auch bei Mundartgedichten graduelle Unterschiede in Bezug auf die Intensität der regionalen Varietät (sowohl in Hinblick auf das Vokabular als auch auf die Syntax) gibt. Während manche Gedichte nur sporadischen Gebrauch von dialektalen Stilmitteln machen, sind andere für jemanden, der mit der betreffenden Mundart nicht vertraut ist, kaum zu verstehen. Im vorliegenden Fall haben wir es mit einer hochgradigen Konzentration von dialektalen Elementen zu tun – es gibt keine Zeile ohne nicht mindestens ein Dialektwort.

Ein weiteres augenfälliges Merkmal ist die bereits erwähnte konzeptionelle Mündlichkeit. Darunter versteht man laut Steinig und Huneke einen Text, der »auf kommunikativer Ebene eher dialogisch, privat und ungeplant [...]« und außerdem »in einen situativen Kontext eingebunden [ist]« (Steinig/Huneke 2007, S. 32). Der schriftlich verfasste Text rückt somit in die Nähe des gesprochenen, was durch die Konvention, auf die Schrift ausgelegte Texte in Standarddeutsch zu formulieren, auf die

meisten Mundartgedichte zutrifft. Im vorliegenden Fall wäre in diesem Zusammenhang zum Beispiel auf die hohe Zahl an Synkopen (»bsizza« für »Besitzer«, »daschlong« für »erschlagen« oder »darwischn« für »erwischen«) zu verweisen. Eine Synkope ist »der Ausfall eines unbetonten Vokals zwischen zwei Konsonanten« (Weddige 2010, S. 14) und stellt ein typisches Merkmal der gesprochenen Sprache dar.

In den Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit gehört darüber hinaus, bestimmte Konsonanten gemäß ihrer phonetischen Aktualisierung zu repräsentieren, wie es etwa bei »liebessdraum« oder »wiad« der Fall ist, bzw. Monophthonge gemäß ihrer Aussprache im Dialekt als Diphthonge (z. B. »daun«, »fafoa«, »amoe«, »liacht«).

Schließlich wäre zum formalen Aufbau zu sagen, dass es sich um ein Kreuzreimschema handelt, das jedoch recht frei gehandhabt wird. Auch dieses Stilmittel verstärkt den Eindruck einer improvisierten Mündlichkeit, der die Vermittlung eines bestimmten Inhaltes wichtiger ist als die Einhaltung traditioneller lyrischer Konventionen.

3. Verfassen eines eigenen Textes

Durch die Analyse des Gedichtes auf unterschiedlichen Ebenen soll die Grundlage für eine kreative, eigenständige Herangehensweise an das Thema »Mundartgedichte« geschaffen werden. Dies kann auf höchst unterschiedliche Weise geschehen und hängt davon ab, welche Aspekte der vorangegangenen Analyse die Lehrerin oder der Lehrer besonders betonen möchte. Eine naheliegende Möglichkeit wäre z.B. das Verfassen eigener Mundart-

gedichte, deren Inhalt und formaler Aufbau sich am *ringlgschbüßsizza* orientieren. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, den verwendeten Wiener Dialekt entweder in Standarddeutsch oder in eine andere regionale Varietät zu übersetzen, ohne dass sich dabei die Bedeutung der Worte ändert. Des Weiteren bietet die Übertragung der konzeptionellen Mündlichkeit in konzeptionelle Schriftlichkeit (etwa im Sinne eines schriftlichen Geständnisses) eine hervorragende Übung zur Bewusstmachung von Textkonventionen.

Den vielfältigen Möglichkeiten einer schriftlichen (oder auch mündlichen) Weiterverarbeitung des Gedichtes sind nur durch die Kreativität der Lehrerin oder des Lehrers Grenzen gesetzt. Sie sollen in Verbindung mit der vorangegangenen sprachlichen Sensibilisierung eine Überwindung des althergebrachten Dualismus von Theorie und Praxis und damit einen spannenden und interessanten Zugang zur Auseinandersetzung mit lyrischen Werken ermöglichen.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (1994): *Lesarten - Schreibarten*. Stuttgart: Klett.
- ARTMANN, H. C. (o.J.): *Ringlgschbüßsizza*. Online: http://www.treibhaus.at/patronanz/sub_pat_artm1.html [Zugriff: 15.7.2014]
- STEINIG, WOLFGANG; HUNEKE, HANS-WERNER (³2007): *Sprachdidaktik Deutsch - Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- WEDDIGE, HILKERT (2010): *Mittelhochdeutsch - Eine Einführung*. München: C. H. Beck.

MARLON AUERNIG wurde 1982 in Klagenfurt geboren. Nach abgeschlossenen Studien in Anglistik und Amerikanistik sowie Philosophie wandte er sich, nachdem er für fünf Jahre in der Privatwirtschaft tätig war, der Germanistik zu.
E-Mail: mauernig@edu.uni-klu.ac.at

ide empfiehlt



Rudolf Muhr Österreichisches Aussprachewörterbuch, Österreichische Aussprachedatenbank

Frankfurt/M.: Peter Lang 2007. 524 Seiten.
ISBN 978-3-6315-5414-2 • EUR 70,00

Rudolf Muhr, Germanist an der Universität Graz, hat sich als Pionier in einer Reihe von Feldern profiliert, darunter der Bereich DaF/DaZ und der Diskurs um Wesen und Stellung der österreichischen Varietät des Deutschen. Unter seiner Leitung erfolgte an der Forschungsstelle Österreichisches Deutsch die Ausarbeitung des *Österreichischen Aussprachewörterbuches* (ÖAWB) und der daran angeschlossenen *Österreichischen Aussprachedatenbank* (ÖADB), erschienen im Jahr 2007. Eine ergänzende Webpage (www.aussprache.at/) bietet zudem eine Übersicht über das Projekt und lässt auch kostenfrei Transkriptionen abfragen.

Das ÖAWB bietet in seiner ersten Auflage auf über 500 Druckseiten und, auf der Webpage, in elektronischer Form an die 42.000 Lemmata, davon knapp 13.000 auch als Audiodateien in der ÖADB. Das Buch bietet zudem eine

Übersicht über die phonetischen Charakteristika des österreichischen Deutsch, während in der ÖADB und auf der Webpage auch zusammenhängende Texte als Audiodateien zu finden sind. In Summe ergibt sich eine beeindruckende Menge an Daten, zusammengestellt in einem sehr breit angelegten, methodisch aufwändigen Verfahren.

Ein lexikographisches Vorhaben dieser Größe kann nur als »work in progress« betrachtet werden. Im Falle des ÖAWB ist nun, in Anbetracht der Projektdimension unvermeidlich, Entwicklungsbedarf sowohl in grundlegenden Fragen wie auch in ausspracherelevanten Details auszumachen.

Zuvorderst ist die Frage des Zwecks stringenter zu beantworten. Ein Wörterbuch, das normative Beschreibungsansätze ausschließen will (ÖAWB, S. 28), zugleich aber Aussprachestandards beschreiben (S. 28) und Zielnormen für die Öffentlichkeit bieten soll (S. 11), leidet an inhärentem Widerspruch. Einen normfreien Standard gibt es nicht.

Als Zweck des ÖAWB wird weiters angegeben, die österreichische Varietät durch Kontrastierung mit den beiden anderen, in der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz gesprochenen Hauptvarietäten zu fördern (S. 11); zugleich aber sollen Empfehlungen für den Gebrauch in erst- und fremdsprachlichem Deutschunterricht gegeben werden. Einerseits wird also ein eng spezialisiertes Anliegen verfolgt, andererseits soll ein breites Publikum an Sprachlernenden angesprochen werden.

Dieses ungeklärte Spannungsfeld eines engen und zugleich breiten An-

spruchs spiegelt sich in Folge in den inkonsistenten Transkriptionen wider. Einerseits wird bei Mittel- und Hochzungenvokalen zu Zwecken der kontrastierenden Differenzierung A-D-CH auf die IPA-konforme Darstellung, etwa durch [e] und [ɛ], verzichtet; stattdessen werden für die österreichische Varietät Diakritika verwendet, beim obigen Vokalpaar also [e] und [e], um in einer sehr engen Transkription den gegenüber den anderen Hauptvarietäten vergleichsweise geringeren Öffnungsgrad der österreichischen Realisierung wiederzugeben. <Abfälle> wird somit als [apfeɻə] transkribiert, anstelle von [apfeɻə], das als bundesdeutsche Variante angegeben wird. Hier dominiert das differenzierende Anliegen des ÖAWB in der Vokaldarstellung. Andererseits wird in sehr weiter Transkription für die konsonantische Realisierung der /R/-Laute in Österreichischen allein das Symbol [R] verwendet, während eine engere Transkription zumindest auch das frikative [ʀ] angeben müsste. So ist im Fall der Vokaltranskription das Wörterbuch etwa für den Unterrichtsgebrauch in DaF nicht verwendbar, während im Fall der /R/-Repräsentation die Präzision für eine verlässliche Darstellung der auch in den Audiodateien abrufbaren Sprechrealität nicht ausreicht.

Als überarbeitungsbedürftig muss auch die Behandlung des Wortakzents betrachtet werden, bei dem ohne erkennbare Regelmäßigkeit nur in Ausnahmefällen auch Sekundärakzente angegeben werden, so in <Ozeanograph> ['o:tse.ano.ɡra:f] (sic!), aber [o:tse.anogra:'fi:]. Zahlreiche Angaben des Primärakzents sind fraglich oder fehlerhaft, etwa in Deutschfeistritz,

Deutsch-Griffen und Deutschkreutz, für die zu Unrecht sämtlich Erstsilbenbetonung angegeben wird.

Die Behebung struktureller und akzidenteller Mängel dieser Art (detailliertere Besprechungen bieten u. a. Wiesinger 2009 und Pohl 2009) würden das ÖAWB zu einem verlässlichen und fruchtbaren Referenzwerk für Unterricht und Forschung machen. Vorerst empfiehlt sich das ÖAWB für den Deutschunterricht mit sehr weit fortgeschrittenen Lernenden zum kritischen Vergleich mit anderen Aussprachewörterbüchern, vor allem dem rezenten *Deutschen Aussprachewörterbuch* (Krech u. a. 2010), das auch eine umfangreiche Darstellung der Besonderheiten des österreichischen Deutsch enthält.

Ein Alleinstellungsmerkmal unter den Aussprachewörterbüchern ist sicherlich der reiche Fundus der Datenbank (ÖADB) an Aufnahmen von ModellsprecherInnen aus A-D-CH, was die ÖADB auch für mannigfaltige Unterrichtssituationen geeignet macht.

Literatur

- KRECH, EVA-MARIA; STOCK, EBERHARD; HIRSCHFELD, URSULA; ANDERS, LUTZ CHRISTIAN (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
- POHL, HEINZ DIETER (2009): Rudolf Muhr, Österreichisches Aussprachewörterbuch. (Rezension) In: *Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft*, Jg. 33, 2007 (2009), S. 137-141.
- WIESINGER, PETER (2009): Rudolf Muhr: Österreichisches Aussprachewörterbuch (Rezension). In: *Beiträge zur Namenforschung*, H. 44.2, S. 243-49.

Neu im Regal

Hans H. Reich, Hans-Jürgen Krumm **Sprachbildung und Mehrsprachigkeit**

Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster u. a.: Waxmann. 2013. 192 Seiten.
ISBN 978-3-8309-2924-6 • EUR 29,90

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist in Österreich wie in allen anderen europäischen Ländern die Normalität. Was für Alltag, Wirtschaft und Forschung selbstverständlich ist, findet jedoch, trotz einiger sehr engagierter Initiativen, nur zögerlich den Weg in die Bildungsinstitutionen. Der schon vor geraumer Zeit kritisch hinterfragte »monolinguale Habitus der multilingualen Schule« (Gogolin 1994) prägt vielerorts auch heute noch den Schulunterricht, wobei insbesondere migrationsbedingte Mehrsprachigkeit lange Zeit negativ konnotiert wurde. Es wurden vor allem die mangelnden sprachlichen Kenntnisse von SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache betont, die sich hinderlich auf das Lernen der gesamten Klasse, das (soziale) Verhalten und das (inter)kulturelle Miteinander auswirken würden. Das schwache Abschneiden bei den PISA-Studien führte nach dem Bekanntwerden der Ergebnisse der im Jahr 2000 erstmal durchgeführten Testung in der Folge sowohl in Österreich als auch in

Deutschland zu zahlreichen Initiativen, die auf die Förderung von mehrsprachigen Kindern abzielen. Anfangs wurden Kinder mit Migrationsgeschichte, die keineswegs als homogene Gruppe zu sehen sind, vor allem in ihrer Zweitsprache Deutsch gefördert, nach und nach öffneten Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung sowie zur Bedeutung der Weiterentwicklung erstsprachlicher Kompetenzen einerseits sowie gesellschaftliche Veränderungen andererseits allmählich die Tür zu einer plurilingualen Sprachdidaktik, die SchülerInnen mit ihren gesamten (mehr)sprachlichen Ressourcen wertschätzend begegnet und vorhandene Potenziale aufgreift.

Eine Etablierung von Mehrsprachigkeit als eigenständiges und durchgängiges Bildungsziel ist wünschenswert, dies zeigt sich auch darin, dass die Entwicklung des »Curriculum Mehrsprachigkeit« (Reich/Krumm 2013) für Österreichs Schulen durch das BM:UKK gefördert wurde. Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm identifizieren wesentliche sprachliche und lernstrategische Ziele, die sich – so die Autoren – aufbauend auf die bereits bestehenden Lehrpläne in den schulischen Alltag integrieren lassen. Die zu vermittelnden Kompetenzen sind »Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zur Analyse anderer sprachlicher Situationen, Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für Gruppen von Menschen, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, ein Repertoire von Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein« (S. 10).

Eine ausführliche Analyse der Fachliteratur ergänzt die Ausführungen. Dies sowie die profunde Fachdiskussion zu Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik treiben diese wichtige Thematik voran und unterstützen Bemühungen um gezielte Schul- und Curriculumentwicklung. Eine Erprobung und Schärfung des vorliegenden Curriculums in der Unterrichtspraxis wäre höchst wünschenswert.

Monika Budde, Susanne Riegler,
Maja Wiprächtiger-Geppert
Sprachdidaktik

(= Akademie Studienbücher
Sprachwissenschaft)
Berlin: Oldenbourg Akademie-Verlag 2011.
253 Seiten.
ISBN 978-3-0500-4627-3 • EUR 24,95

Auffällig hoch ist die Anzahl von Publikationen, die in den letzten Jahren zur Sprachdidaktik (und ihrer Bedeutung für den Deutschunterricht) erschienen sind, geschuldet wohl der Tatsache, dass die allgemeine Aufmerksamkeit, sei es durch Tests wie PISA sowie die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards und damit verbundenen Überprüfungen stärker die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen in den Blick nimmt. Dies geschieht nicht um die bislang dominierende Beschäftigung mit dem Literaturunterricht abzulösen, sondern um sie durch eine umfassende Auseinandersetzung mit Sprache und ihren Besonderheiten zu schärfen und zu vertiefen.

Eine Teilhabe an einer literal geprägten Gesellschaft kann nur gelingen, wenn unterschiedliche Fertigkeiten und Kenntnisse in den Blick genommen werden; Texte aller Art lassen sich

nur dann erfolgreich rezipieren und produzieren, wenn man grundlegende Techniken beherrscht und über Wissen zu den behandelten Arbeitsfeldern verfügt.

Anliegen der Akademie Studienbücher ist es, eine fundierte Einführung in den jeweiligen Schwerpunkt eines Bandes zu bieten. Dabei soll der neueste Forschungsstand problemorientiert dargestellt und Basiswissen präsentiert werden. Naturgemäß kann dabei nicht allzu sehr in die Tiefe gegangen werden, Fragen und Anregungen am Ende jedes Kapitels regen die Reflexion und die Auseinandersetzung mit dem Dargelegten an, Lektüreempfehlungen verweisen auf ausgewählte Literatur zur weiteren Vertiefung. Eine empfehlenswerte Publikation, für alle, die sich dem Themenbereich Sprachwissenschaft erstmals annähern oder ihre Kenntnisse wieder auffrischen möchten.

Wolfgang Steinig, Hans-Werner Huneke
Sprachdidaktik Deutsch

Eine Einführung
(= Grundlagen der Germanistik, Bd. 38).
Berlin: Erich Schmidt 2011, 4., neu bearbeitete
und erweiterte Auflage. 322 Seiten.
ISBN 978-3503122400 • EUR 17,80

Es ist keine ganz neue Publikation, die hier vorgestellt wird, dennoch gilt die Einführung von Steinig und Huneke in die Sprachdidaktik im Deutschstudium weiterhin zu Recht als Grundlagenwerk. Die 4., neu bearbeitete Auflage bietet weiterhin einen tiefen Einblick in sprachdidaktische Grundlagen, die Geschichte der Sprachdidaktik sowie in die Kernbereiche mündlicher und schriftlicher Kommunikation, bezieht aber auch Inhalte und Ergebnisse

aktueller Diskussionen mit ein. Die vorliegende Publikation macht es sich zur Aufgabe, theoretische Grundlagen der Sprachdidaktik zu erläutern, unterschiedliche Positionen darzulegen und den Stand der Wissenschaft in den einzelnen Bereichen auszubreiten, dabei vergisst sie aber auch nicht auf einen Anbindung an die Praxis, mit Vorschlägen zur Unterrichtsplanung und -gestaltung, Lektüreempfehlungen, Hinweisen auf unterstützende Arbeitsmaterialien sowie einem umfassenden Glossar und Sachindex. Eine Publikation, die Studierenden des Lehramts Deutsch, aber auch Lehrern und Lehrerinnen vorbehaltlos zu empfehlen ist.

Gerlind Belke

Mehr Sprache(n) für alle

Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012. 257 Seiten.
ISBN 978-3834010216 • EUR 19,80

Gerlind Belke macht sich schon seit vielen Jahren um den Sprachunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit verdient. In zahlreichen Publikationen ist sie darum bemüht, einen kindgerechten Zugang zum Umgang mit dem eigenen Sprachgebrauch zu finden, und gleichzeitig anzuleiten, über sprachliche Besonderheiten in der bzw. den eigenen, aber auch in weniger bekannten oder mitunter ganz fremden Sprachen nachzudenken und somit das Verständnis für Eigenes und Fremdes zu vertiefen. Dadurch kann und soll das Potential, das mehrsprachige Klassenzimmer zweifelsfrei zu bieten haben, entdeckt und gefördert werden. Anregungen für einen für alle Kinder inter-

essanten (Deutsch)Unterricht bietet die vorliegende Publikation auf verschiedenen Ebenen. In den ersten Kapiteln wird das weite, und mitunter nicht klar fassbare Feld der Mehrsprachigkeit und ihrer Didaktik abgesteckt, was sich durchaus noch etwas vertiefen ließe; der Blick auf die institutionellen Rahmenbedingungen erfasst nur die Situation in Deutschland. Die didaktischen Klärungen sind hilfreich, bieten einen Überblick, gehen jedoch nicht immer in die Tiefe.

Die Stärke dieses Bandes liegt in der Auseinandersetzung mit und der Präsentation von methodisch-didaktischen Anregungen für den Sprach(en)-unterricht: Vom Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit über die Anleitung zum Integrativen Sprachunterricht, vom Einsatz von Literatur als Medium interkultureller sprachlicher Bildung bis zum Generativen Schreiben und dem Spiel mit Sprache(n) sowie einem »kreativen« Umgang mit Fehlern bietet die Autorin zahlreiche Anregungen, methodische Vorschläge, Tipps zum Nachahmen und Weiterdenken, die jeden Unterricht bereichern werden. Lehrer und Lehrerinnen auf unterschiedlichen Schulstufen, FachdidaktikerInnen im Bereich des Mutter-, Fremd- und Zweitsprachenunterrichts, LehrerInnen-FortbildnerInnen und Studierende sind dazu aufgerufen, viele der kreativen Ideen aufzugreifen und im Unterricht zu erproben sowie den Bedürfnissen der SchülerInnen entsprechend weiterzuentwickeln.

Alle Rezensionen: URSULA ESTERL