

Österreichische Varietäten in der DaF/DaZ-Lehrerausbildung von [Christine Czinglar](#) steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Unported Lizenz](#).

Österreichische Varietäten in der DaF/DaZ-Lehrerausbildung

Argumente für einen plurizentrischen DaF/DaZ-Unterricht mit

Umsetzungsvorschlägen und konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis

Christine Czinglar, Universität Wien, Manuskript, Juli 2009

E-Mail: christine.czinglar@univie.ac.at

Webseite: <http://homepage.univie.ac.at/christine.czinglar/>

Inhalt

1. Einleitung und Begriffsklärung
2. Warum Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht?
3. Konsequenzen für den DaF/DaZ-Unterricht
4. Unterrichtsbeispiel: Österreichische Varietäten im Germanistikstudium in Ungarn
5. Zusammenfassung

Bibliographie

Anhang A: Übungen zum Kurs „Österreichisches Deutsch“

Anhang B: Materialien zum Kurs „Österreichisches Deutsch“

1. Einleitung und Begriffsklärung

In diesem Artikel argumentiere ich anhand aktueller Forschungsergebnisse dafür, dass nationale und regionale Varietäten im Deutsch als Fremdsprache (DaF/DaZ) Unterricht thematisiert werden sollen und leite aus dieser Argumentation einige Grundsätze zur didaktischen Umsetzung ab. Diese Grundsätze werden dann anhand ganz konkreter Beispiele aus einem Kurs zum österreichischen Deutsch veranschaulicht, den ich mehrmals für ungarische GermanistikstudentInnen gehalten habe.

Dazu ist es notwendig, einige Grundbegriffe zu klären: Deutsch wird im Anschluss an Clyne 2005 als *plurizentrische Sprache* verstanden, da drei interagierende Zentren (Deutschland, Österreich, Schweiz) jeweils über eine eigene nationale Standardvarietät verfügen, die eigene kodifizierte Normen aufweisen. Die meisten weit verbreiteten Sprachen sind plurizentrisch, z.B. Englisch, Spanisch, Französisch, und in einigen Fällen liegen die Zentren geographisch direkt nebeneinander, z.B. Deutsch und Arabisch. Eine *Standardvarietät* ist nach Ammon 2005 ein Subsystem einer Sprache, deren Regeln kodifiziert sind (in Grammatiken und Wörterbüchern für den allgemeinen Gebrauch), die förmlich gelehrt werden (Institutionalisierung), amtlichen Status haben und von Sprachnormautoritäten (Lehrenden, Vorgesetzten auf Ämtern) kontrolliert und korrigiert werden. Die den drei Zentren zugehörigen Standardvarietäten werden im Folgenden mit den Begriffen *deutschländisches Deutsch (DD)*, *österreichisches Deutsch (ÖD)* und *schweizerisches Deutsch (SD)* bezeichnet. Varietäten (Sprachsysteme) unterscheiden in Bezug auf verschiedene sprachliche Elemente, die so genannten *Varianten*, auf lexikalischer Ebene wären dies unterschiedliche Bezeichnungen für dieselbe Sache, z.B. *Abitur* in Deutschland und *Matura* in Österreich und der Schweiz. Varianten finden sich aber auch auf anderen sprachlichen Ebenen, z.B. in der Wortbildung, beim Genus der Substantive, auf syntaktischer Ebene und in der Aussprache. In Österreich wird zwischen

stimmhaftem und stimmlosen S-Laut nicht unterschieden, während es vor allem in Norddeutschland eine klare Unterscheidung zwischen stimmlosem und stimmhaftem S-Laut gibt (vgl. Ebner 2008: 42) – das wäre ein Beispiel für systematische Aussprachevarianten. Die nationalen Varianten, die in Österreich verwendet werden, nennt man *Austriazismen*, und analog dazu gibt es *Deutschlandismen* und *Helvetismen*. Oft werden Varianten nicht nur in einer Nation verwendet, sondern in grenzüberschreitenden Regionen – die genaue Verbreitung einzelner lexikalischer Varianten in den verschiedenen Standardvarietäten lässt sich im Variantenwörterbuch des Deutschen von Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schloßmacher, Schmidlin & Vallaster 2004 nachschlagen. Aber Variation auf der geografischen Ebene betrifft natürlich nicht nur die kodifizierten Standardvarietäten, sondern auch regionale Umgangssprachen und Dialekte, die man sich als Kernzonen eines Standard-Dialekt-Kontinuums vorstellen kann, das noch beliebig viele Übergangszonen enthält (vgl. de Cillia 2006). Das Modell von Baßler & Spiekermann 2001 enthält folgende Kernzonen: nationale Standards, regionale Standards, Regionalsprachen und Dialekte. Dialekte sind lokal gebunden und zeichnen sich durch eine geringe kommunikative Reichweite aus, Regionalsprachen basieren zwar auf Dialekten, nähern sich aber bereits der Standardsprache an.

2. Warum Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht thematisieren?

In diesem Abschnitt diskutiere ich ausführlich drei Argumente für die Vermittlung von Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht: Bedarfserhebungen, die Realität der gesprochenen Sprache und Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens. Zwei Gegenargumente, die potentielle Verwirrung der Lernenden und die Überforderung der Lehrenden werden ebenfalls diskutiert.

2.1 Argumentation über empirische Bedarfserhebungen

Gegen die Behandlung von Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht wird immer wieder vorgebracht, dass es sich bei dem plurizentrischen Ansatz lediglich um eine politische Forderung handelt, z.B. hat Hans-Peter Apelt auf der IDT 2001 diese Meinung vertreten (zitiert nach Hägi 2006:101), und Putz 2002 spricht durchwegs nur von der „ÖD-Ideologie“¹. Daher wären nationale (und auch regionale) Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht methodisch-didaktisch auch nicht notwendig, und darüber hinaus behauptet Apelt, dass es von Seiten der Lernenden auch keinen Bedarf dafür gäbe. Bevor ich nun auf zwei Studien eingehe, die den Bedarf der DeutschlernerInnen tatsächlich erhoben haben, möchte ich zunächst zwischen verschiedenen Arten des DaF/DaZ-Unterrichts unterscheiden, bezogen auf die jeweiligen Lernenden und ihre möglicherweise unterschiedlichen Zielsetzungen: (1) DaF/DaZ-Unterricht für LernerInnen, die in einem deutschsprachigen Land leben, (2) DaF/DaZ-Unterricht für auszubildende DeutschlehrerInnen, also StudentInnen an einer Auslandsgermanistik, und (3) DaF/DaZ-Unterricht für LernerInnen, die im Ausland, also in einem nicht-deutschsprachigen Land leben, aber nicht Germanistik studieren. Ich beschäftige mich in dieser Arbeit zwar hauptsächlich mit der Gruppe (2), werde jedoch auch Befragungen der Gruppe (1) zur Argumentation für die Notwendigkeit von Österreichischem Deutsch in der Deutschlehrausbildung heranziehen. Wobei auch fortgeschrittene LernerInnen der Gruppe (3) meines Erachtens von Kenntnissen zu den einzelnen Varietäten nur profitieren können.

Ransmayr 2006 hat an Germanistikinstituten in verschiedenen europäischen Ländern eine ausführliche Fragebogen-Untersuchung durchgeführt, um den Status des österreichischen Deutsch (ÖD), also der in Österreich geltenden Standardvarietät, in

¹ In seiner Polemik gegen das Österreichische Deutsch in der Zeitschrift *German as a Foreign Language* bezeichnet Martin Putz, selber ein ehemaliger ÖK-Lektor, das ÖD als reine Ideologie, die angeblich von der „offiziösen Fremdsprachendidaktik und -politik in Österreich“, gemeint sind u.a. die Österreich Kooperation (ÖK) und von ihm als „ÖDaF-Funktionäre“ bezeichnete Personen, „militant“ durchgesetzt werde (vgl. Putz 2002:1).

der Auslandsgermanistik zu vergleichen. Befragt wurden Studierende und Lehrende in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn, darunter auch Lehrende, die aus Deutschland und Österreich stammen. Global lassen sich die Ergebnisse dahingehend zusammenfassen, dass der plurizentrische Ansatz in der Auslandsgermanistik kaum berücksichtigt oder umgesetzt wird: Lehrende und Studierende wissen nicht viel über ÖD, halten es im Wesentlichen für nicht standardsprachlich bzw. für einen Dialekt, und „verbessern“ daher österreichische Varianten mit deutschländischen bzw. ziehen deutschländische Varianten vor.² Dieses ernüchternde Ergebnis bedeutet jedoch nicht, dass von Seiten der Lehrenden und Lernenden kein Interesse am ÖD besteht: Immerhin würden 94% der Lernenden (im Westen wie im Osten) gern mehr über das österreichische Deutsch wissen, ebenso über 80% der Lehrenden (abgesehen von den Briten mit nur 60%).

In der Bedarfserhebung von Baßler & Spiekermann 2001 wurden Menschen, die meist schon länger im süddeutschen Raum leben, befragt, und die in Freiburg nahe der Schweizer Grenze einen Deutschkurs besuchen. Zum einen handelt es sich um ausländische Studienbewerber, die sich auf die Aufnahmeprüfung für eine deutsche Universität vorbereiten, zum anderen bereiten sich die LernerInnen auf verschiedene Sprachprüfungen vor, wobei nur TeilnehmerInnen mit guten Grundkenntnissen befragt wurden. 75,6% der LernerInnen und 100% der Lehrenden halten den örtlichen Dialekt als Ausdrucksmittel im Alltag für relevant.³ Dementsprechend erachten LernerInnen wie LehrerInnen es für relevant, dass SprecherInnen über ausreichende bis gute Fähigkeiten beim Hörverstehen im Dialekt verfügen. Lernende würden darüber hinaus auch gern ausreichende Fähigkeiten beim Sprechen und Lesen im Dialekt erwerben. Dazu passt, dass 80% der LernerInnen es für wichtig

² Allerdings gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen west- und osteuropäischen Ländern; siehe Abschnitt 4.

³ Interessanterweise sind gleichzeitig 80% der LehrerInnen der Meinung, DialektsprecherInnen würden benachteiligt – wahrscheinlich kommt hier eine unterschiedliche Bewertung von Alltags- und beruflicher bzw. öffentlicher Kommunikation zum Tragen.

halten, sich an regionalsprachliche GesprächspartnerInnen anzupassen⁴, während dies nur für 26,67% der Lehrenden wichtig ist. Die Relevanz des Dialekts für die Alltagskommunikation und somit auch für den Spracherwerb ist zumindest im süddeutschen Raum für LernerInnen wie LehrerInnen evident. Bei den verschiedenen Standardvarietäten sieht es anders aus, obwohl immerhin 70,2% der LernerInnen und 86,6% der LehrerInnen von der Existenz der drei nationalen Standardvarietäten wissen. 24,5% der Lernenden und 46,2% der Lehrenden möchten im DaF/DaZ-Unterricht über die nationale Standardvarietät etwas erfahren, die dort gesprochen wird, wo der Unterricht stattfindet. Noch weitere 20,8% der LernerInnen wollen, dass alle drei Standardvarietäten im Unterricht thematisiert werden. Somit ist knapp die Hälfte der Lernenden und Lehrenden grundsätzlich an der Vermittlung des plurizentrischen Ansatzes und der Eigenschaften wenigstens einer Standardvarietät im DaF/DaZ-Unterricht interessiert.

Aus diesen Ergebnissen ziehen Baßler & Spiekermann 2001 folgende Konsequenzen: Da Fremdspracheninstitute Dienstleistungsunternehmen sind, sollten sie die Wünsche ihrer KundInnen aufgreifen und regionale Varietäten stärker zum Unterrichtsgegenstand machen. Was die Thematisierung von Standardvarietäten im DaF/DaZ-Unterricht angeht, bleiben Baßler & Spiekermann 2001 zurückhaltend, die Zahlen sind nicht eindeutig. Dass knapp die Hälfte der Lehrenden und Lernenden die Behandlung von Standardvarietäten im DaF/DaZ-Unterricht befürworten, kann je nach Perspektive als viel oder wenig interpretiert werden. Im Vergleich mit den Ergebnissen von Ransmayr 2006 scheinen knapp 50% wenig zu sein, in Anbetracht der Tatsache, dass die nationalen Standardvarietäten im Allgemeinen relativ gut verstanden werden, erscheint mir die Zahl wiederum verhältnismäßig hoch. Dass die verschiedenen Standardvarietäten tatsächlich, zumindest global, gut verstanden

⁴ Hier geht es offensichtlich nicht allein darum, verstanden zu werden und kommunizieren zu können, sondern auch darum, sich möglichst wenig von der Umgebung abzuheben, sich reibungslos zu integrieren und zur Sprachgemeinschaft dazu zu gehören – diese so genannte „integrative Motivation“ stellt einen starken Antrieb für den Spracherwerb dar (vgl. Klein & Dimroth 2003).

werden, zeigt Studer 2002: Er argumentiert anhand von Daten zum Zertifikat Deutsch (ZD), einer Sprachprüfung auf B1-Niveau des Europäischen Referenzrahmens, in der Hörtexte aus allen drei nationalen Standardvarietäten verwendet werden. Er vergleicht die Ergebnisse des ZD mit denen des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache (ZDaF/DaZ), ohne jedoch eine statistische Auswertung vorzulegen, und schließt, dass es keine Indizien dafür gibt, dass das schweizerische oder österreichische Deutsch schlechter verstanden würde als das deutschländische, und zwar auch dann nicht, wenn die Tests im Ausland durchgeführt werden, wo man nicht von einem regelmäßigen Input ausgehen kann.⁵ Als weiteren Beleg zieht er Erfahrungen aus seinen eigenen Sprachkursen heran, wo in einem Bewertungsexperiment das deutschländische Deutsch als ebenso verständlich eingestuft wird wie das schweizerische Deutsch. Weiters fallen den LernerInnen die Ausspracheunterschiede des Schweizerhochdeutschen zum deutschländischen Deutsch zwar auf, hindern sie jedoch nicht am Verstehen. Ähnliche Erfahrungen habe ich auch in meinem Kurs zum Österreichischen Deutsch mit Hörtexten aus allen drei Standardvarietäten gemacht. Wenn also die Standardvarietäten grundsätzlich gut oder ausreichend verstanden werden, warum wollen 80-95% der von Ransmayer und knapp die Hälfte der von Baßler & Spiekermann Befragten sie im Sprachunterricht überhaupt thematisieren? Je höher die Sprachkenntnisse, desto relevanter wird es, nicht nur global, sondern auch im Detail zu verstehen, worum es geht, und auch ausgefallenerer bzw. regional beschränkte Wörter zu kennen. Da Ransmayr 2006 ausschließlich GermanistikstudentInnen befragt hat, könnte das höhere Sprachniveau eine erste Erklärung für den im Vergleich zu den Ergebnissen von Baßler & Spiekermann 2001 viel höheren Prozentsatz sein. Weiters könnte es auch damit zu tun haben, dass die Frage anders gestellt wurde, denn „mehr über ÖD

⁵ Das bedeutet natürlich nicht, dass nationale Varianten einwandfrei verstanden werden, denn bei diesen Hörverstehensübungen geht es meist nur um globales Textverständnis, und allfällige Austriazismen, Deutschlandismen oder Helvetismen können aus dem Kontext erschlossen werden bzw. sind nicht lösungsrelevant.

wissen wollen“ (Ransmayr) bedeutet nicht unbedingt „ÖD im Unterricht behandeln wollen“.

Generell vermute ich aber, dass die Befragten unter den relevanten Begriffen etwas anderes verstehen als die Fachliteratur, vermutlich verstehen viele unter dem Begriff österreichisches Deutsch auch die in Österreich gesprochenen regionalen Varietäten oder Umgangssprachen, mit denen sie z.B. bei einem Ausflug nach Österreich konfrontiert sind. Dafür spricht auch, dass die meisten Lehrenden österreichisches Deutsch als sehr dialektal einordnen, selbst österreichische LektorInnen positionieren das ÖD nur in der Mitte zwischen Dialekt und Hochsprache. Gleichzeitig stufen 20-40% der Studierenden das ÖD als Dialekt ein, wobei immerhin 40-65% dem ÖD den Status einer Standardvarietät⁶ zuschreiben. Obwohl Baßler & Spiekermann 2001 im Fragebogen einen klaren Unterschied zwischen Dialekt- und Standardvarietät machen, ist es m.E. wahrscheinlich, dass die Abweichungen zwischen österreichischem, deutschländischen und schweizerischen Standarddeutsch als höher eingeschätzt werden, als sie tatsächlich sind, d.h. dass die Befragten ebenfalls dabei eher an ihre Erfahrungen mit regionalen Varietäten oder Umgangssprachen als mit Standardvarietäten denken. Die Abgrenzung der Varietäten im deutschsprachigen Raum ist sowohl in nationaler und regionaler als auch in Bezug auf das Register sehr komplex und für LernerInnen wie für Lehrende nicht leicht zu überblicken. Umso wichtiger erscheint mir die begriffliche Klärung der Konzepte Plurizentrik, nationale Standardvarietät und regionale Variation im DaF/DaZ-Unterricht und in der Deutschlehrerausbildung zu sein.⁷ Das relevanteste Ergebnis

⁶ Die Frage wurde von Ransmayr 2006 sinnvollerweise mit der Beschreibung „wie das amerikanische und britische Englisch“ operationalisiert.

⁷ Putz 2002 zieht aus dieser komplexen Situation den gegenteiligen Schluss, nämlich dass Deutsch keine plurizentrische Sprache ist, dass es keine abgrenzbare österreichische Standardvarietät gibt, weil viele Austriazismen einerseits auch in den angrenzenden Regionen in Deutschland und in der Schweiz verwendet werden, andererseits zum Teil in Westösterreich (Vorarlberg und Tirol) nicht verwendet werden. Ich halte es jedoch für den falschen Weg, die Verbreitung jeder einzelnen Variante zu überprüfen, vielmehr scheint mir die gesamte sprachliche Ausdrucksbreite auf allen sprachlichen Ebenen wichtig zu sein, nach der man die Zugehörigkeit zu einer nationalen Varietät eigentlich immer erkennen kann.

aus den Bedarfserhebungen ist also für mich, dass sich Lehrende wie Lernende wünschen, dass die Varietäten des Deutschen, dabei mehr noch die regionalen Umgangsvarietäten als die Standardvarietäten, im DaF/DaZ-Unterricht thematisiert werden.

2.2 Argumentation über Gebrauchstandards

Ein zweites Argument für die Vermittlung von verschiedenen Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht speist sich aus der Tatsache, dass es im mündlichen Sprachgebrauch Muster gibt, die nicht dem kodifizierten Standard entsprechen, aber „[...] im jeweiligen regionalen Kontext ein entsprechend hohes Prestige tragen und die sowohl im informellen als auch im formellen Sprachgebrauch angemessen sind und akzeptiert werden“ (Berend 2005: 143), sogenannte regionale Gebrauchsstandards. Berend bezieht sich hier auf Martin Durrell, der analog zum Englischen für das Deutsche ein „colloquial German“ einfordert und die Behandlung des gesprochenen Registers im DaF/DaZ-Unterricht einfordert Durrell 2003. Berend 2005 spricht im Anschluss an Durrell von formellem und informellem Standard, und unterscheidet zwischen sprechsprachlichen und regionaltypischen Merkmalen. Erstere sind überregional verbreitete, allgemein bekannte sprechsprachliche Phänomene, letztere sind regional bzw. geographisch beschränkter.

Im Rahmen eines IDS-Projekts hat Berend 2005 spontansprachliche Gespräche und Interviews mit StudentInnen und AkademikerInnen aus 43 verschiedenen Herkunftsorten der alten BRD ausgewertet. Das Korpus enthält „einen repräsentativen Schnitt des informellen Registers gebildeter Sprecher“ (Berend 2005:149). Bisher wurden 10 Minuten pro Aufnahme, das sind insgesamt 7 Stunden, im Hinblick auf Elemente mit hoher Gebrauchsfrequenz ausgewertet. Dabei haben sich folgende überregionalen sprechsprachlichen Gebrauchstandards herauskristallisiert: Der indefinite Artikels *eine* wird in 75% der Fälle nicht als *aine*

realisiert, sondern in Bayern und im Südosten der BRD als *a* und überall sonst als *ne*. Das Negationswort *nicht* wird im Norden als *nich* realisiert, während im Süden auch *net* vorkommt und in Bayern und im Südosten ausschließlich *net* verwendet wird. Die 2. Person Singular Präsens des Verbs *sein* wird fast immer als *is* realisiert, im Südwesten (sogar bei höheren PolitikerInnen) als *isch*. Und die e-Apokope bei Verben in der 1. Person Singular Präsens (wie in *find*, *komm*, *geh*) ist bei nachgestelltem Pronomen (*find ich*) in der mündlichen Kommunikation bereits der Regelfall. Tabelle 1 gibt die in Berend 2005 erwähnten Prozentzahlen wieder, wobei ich diejenigen sprechsprachlichen Varianten grau unterlegt habe, die auch in Österreich gelten dürften, wobei hier wahrscheinlich noch andere Varianten auftauchen (z.B. *nit* für *nicht* in Tirol) – eine entsprechende systematische Untersuchung regionaler Gebrauchsstandards für die Sprechsprache in Österreich steht noch aus.

Tabelle 1: Sprechsprachliche Gebrauchsstandards

Varianten	Region (Gebiet der alten BRD)
<eine>: aine	25% aller Belege
<eine>: ne	überall außer in Bayern/im Südosten 60% der Belege
<eine>: a	in Bayern/im Südosten 80% der Belege
<nicht>: nicht	7% aller Belege
<nicht>: nich	Nordform, 65% aller Belege
<nicht>: net	Südform (in Bayern/im Südosten stabil)
<ist>: ist	2% aller Belege
<ist>: is	Südosten, Mittel-, Norddeutschland
<ist>: isch	im Südwesten
<finde ich>: find ich	bei nachgestelltem Subjektspronomen 98,8% der Belege

Für regionaltypische Gebrauchstandards möchte ich zwei Beispiele von Berend 2005 erwähnen: Zum einen das norddeutsche Schibboleth⁸ der g-Spirantisierung vor einem Plosiv (*trägt* als *trecht*, *bewegt* als *bewecht*, *kriegt* als *kriecht*), das in der Spontansprache (aber nicht beim Vorlesen) v.a. im norddeutschen Sprachraum, aber auch in Mitteldeutschland und Ostfranken auftaucht. Hier weicht also die norddeutsche Aussprache von der kodifizierten Norm ab. Zum anderen die für den Süden typische e-Synkope im Präfix *ge-* (wie in *Gschwindigkeit*, *gsprochen*, *gschaut*, *ghört*), die ebenfalls in der Vorlesesprache nicht vorkommt. Diese Variante ist auch für Österreich typisch, wobei erst überprüft werden müsste, ob sie flächendeckend verwendet wird. Abschließend noch einige Gebrauchstandards aus dem grammatischen Bereich, die Berend erwähnt: Distanzstellung bei Pronominaladverbien (*da kann ich nichts für*), Hauptsatzwortstellung nach *weil* (*weil es ist Sonntag gewesen*), doppeltes Perfekt (*er hat das Buch noch nicht gelesen gehabt*), tun-Konjunktiv (*das täte mich wundern*), Formenpräferenz Präteritum statt Perfekt (*ich fand das schön*), und Diminutivformen (*-chen*, *-lein*, *-le*).

Insgesamt lässt sich also ein großräumiger norddeutscher einem süddeutschen Gebrauchsstandard gegenüberstellen⁹, wobei es im Süden zu einer Ost-West-Differenzierung insofern kommt, als in Bayern bzw. im Südosten der Südstandard stabil ist, während im Westen bzw. im Schwäbischen auch Formen aus dem Nordstandard zu finden sind. Das trifft auch auf den Westen Österreichs und Südtirol zu, wo oft eine deutschländische (oder in Vorarlberg auch eine schweizerische) Variante anstatt der ostösterreichischen benutzt wird: In Vorarlberg wird z.B. statt der (ost)österreichischen Variante *Karfiol* die deutschländische Bezeichnung *Blumenkohl* verwendet (vgl. Ammon, Bickel et al. 2004), oder statt dem

⁸ Ein Schibboleth ist eine unbewusst verwendete Variante, an der SprecherInnen aus einem anderen Sprachraum die nationale oder regionale Zugehörigkeit eines Sprechers/ einer Sprecherin erkennen können. Wer z.B. *Kipferl* oder *Kipfel* für *Hörnchen* (D) oder *Gipfeli* (CH) sagt, outet sich unbewusst als ÖsterreicherIn; vgl. Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schloßmacher, Schmidlin & Vallaster 2004.

⁹ Im mitteldeutschen Sprachraum ist kein einheitlicher Standard beobachtbar, dort werden sowohl Formen aus dem Norden als auch aus dem Süden verwendet.

ostösterreichischen Diminutivsuffix *-erl* die schwäbisch-alemannische Verkleinerungsform *-le* (vgl. Ebner 2008:39).

Aus diesen Ergebnissen zieht Berend für den Spracherwerb folgenden Schluss: „Es ist realitätsfern und deshalb ineffektiv, wenn Deutschlernende mit Standards bzw. Normen konfrontiert werden, die nicht den sprachlichen Realitäten in Deutschland entsprechen, sondern lediglich eine idealisierte Norm wiedergeben.“ (Berend 2005: 167). Nach dem Vorbild der englischen Sprache sollte die alltägliche deutsche Sprechsprache, oder „colloquial German“ im Unterricht gelehrt werden und Unterrichtsmaterialien und Wörterbücher dementsprechend erweitert werden.

2.3 Argumentation über den Europäischen Referenzrahmen

Studer 2002 führt als Argument für die Behandlung von Varietäten, auch dialektalen, die Festlegungen im Europäischen Referenzrahmen an, die genau genommen ab Stufe B2 Varietätenkompetenz einfordern. Wenn unter der Überschrift „muttersprachliche Gesprächspartner verstehen“ auf Stufe B2 verlangt wird, dass die LernerInnen bereits im Detail verstehen können, was zu ihnen in der Standardsprache gesagt wird (vgl. Europarat 2001:121-122, zitiert in Studer 2002:7f), so bedeutet das de facto, dass sie die nationalen Varianten und die oben erwähnten sprechsprachlichen Gebrauchsstandards des jeweiligen Sprachzentrums kennen müssen, da eine neutrale, nicht von einem der drei deutschen Vollzentren (D, A, CH) geprägte Standardsprache nicht existiert; vgl. auch das Modell regionaler Varietäten von Baßler & Spiekermann (2001:2). Auf den Stufen C1 und C2 wird bereits Hörverstehen von komplexen Texten auch zu unbekanntem und abstraktem Themen eingefordert, wobei auf C1 „bei wenig vertrautem Akzent“ noch nachgefragt werden darf, während auf C2 alle GesprächspartnerInnen verstanden werden müssen, wenn genügend Zeit war, sich auf einen ungewohnten Akzent oder sogar Dialekt einzustellen (vgl. Europarat 2001:121-122, zitiert in Studer 2002:7f). Aus den hohen

Anforderungen für C1 und C2 leitet Studer ab, dass auch schon auf B2 globales Verstehen von Umgangssprache bzw. Dialekt¹⁰ geübt werden muss, um dann auf C1 zu detailliertem Verstehen ausgebaut werden zu können. Weiters werden unter dem Punkt soziolinguistische Angemessenheit ab C1 passive Kenntnisse über verschiedene Register und die saloppe Umgangssprache verlangt und auf C2 eine Vermittlungskompetenz zwischen Ziel- und Ausgangssprache, die auch soziolinguistische Unterschiede berücksichtigt (vgl. Europarat 2001:121-122, zitiert in Studer 2002:6).

2.4 Argumente dagegen?

Bis jetzt habe ich aus drei verschiedenen Perspektiven für die Behandlung von regionalen Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht argumentiert: Sowohl LernerInnen als auch LehrerInnen wünschen sich, mehr über Varietäten zu lernen. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die sprachliche Realität auch der formellen mündlichen Kommunikation anders aussieht, als sie in DaF/DaZ-Lehrbüchern beschrieben wird, und wenn man ernst nimmt, was im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgelegt ist, müsste dieser Themenbereich ab Stufe B2 zum Curriculum gehören. Gegner eines plurizentrischen DaF/DaZ-Unterrichts könnten einwenden, dass das Thematisieren von Varianten die LernerInnen verwirre, die Zielsprache unnötig verkompliziere und der Lernaufwand viel zu groß wirke, was die Lernmotivation erheblich beeinträchtigen kann. Eine Sprache ist jedoch ein komplexes System, und es ist m.E. nicht sinnvoll, sie für Unterrichtszwecke permanent zu minimieren und die Konfrontation mit der sprachlichen Realität ständig hinauszuschieben (z.B. durch Listen mit den wichtigsten Vokabeln, reduzierte Grammatikaufgaben, vereinfachte literarische oder Sachtexte und von

¹⁰ Dialektkompetenz zu schulen, ist besonders in der Schweiz relevant, wo es die Zwischenebene der Umgangssprache nicht gibt, sondern eine „use oriented“ oder mediale Diglossie, d.h. Standardsprache wird vorwiegend schriftlich und Dialekt vorwiegend mündlich eingesetzt (vgl. Studer 2002:2).

regionalen Färbungen bereinigte Hörtexte). Muhr 1993:117) fordert ebenfalls, dass die im DaF/DaZ-Unterricht vermittelte Sprache authentisch und damit kommunikativ adäquat und pragmatisch akzeptabel ist, und begründet so die Notwendigkeit einer plurizentrisch-orientierten DaF/DaZ-Didaktik; vgl. auch de Cillia 2006: 58). Natürlich ist es auch notwendig, das Ausmaß in dem Varietäten zur Sprache kommen je nach Sprachniveau und Lernziel der DeutschlerInnen gut zu dosieren, und es gibt sicherlich auch Lernsituationen in nicht-deutschsprachigen Ländern für die dieses Thema keinen Sinn macht. Ich möchte mich aber generell Studers Kritik an dem im DaF/DaZ-Unterricht vorherrschenden monozentrischen Ansatz anschließen: Während beim Sprechen der Kommunikationsradius groß ist, weil eine Standardvarietät genügt, um sich im gesamten deutschen Sprachraum verständlich zu machen, ist er beim Verstehen deutlich kleiner, da die Konfrontation mit der Sprachrealität, d.h. mit einer regionalen Sprechsprache oder einer Umgangsvarietät – nicht nur außerhalb von Deutschland – meist zu Irritationen führt (vgl. Studer 2002:5). Von der Enttäuschung, dass sie nach mehreren Jahren Germanistikstudium an einer ungarischen Universität, wo das Niveau grundsätzlich sehr gut ist, dann z.B. in Österreich kaum etwas verstanden haben, haben auch meine Studierenden berichtet; vgl. auch Károlyi 1996:45). Diese Erfahrungen, aber auch die Konfrontation mit authentischen Hörtexten, Filmen und Songs aus den verschiedenen deutschsprachigen Ländern, haben ihr Interesse an der Sprache, wie sie wirklich im deutschsprachigen Ausland gesprochen wird, geweckt. Varietäten und Dialekte werden von den Studierenden als etwas Lebendiges und Junges erlebt, daher wirken sie sich – zumindest bei dieser Lernergruppe – meiner Erfahrung nach eher positiv als negativ auf die Lernmotivation aus.

Ein zweiter Einwand gegen die Behandlung von Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht betrifft den Aufwand und die Überforderung der LehrerInnen (z.B. Hans-Peter Apelt auf der IDT 2001; zitiert nach Hägi 2006:101): Um Varietäten thematisieren zu können, müssten DaF/DaZ-LehrerInnen sich ein Grundlagenwissen aneignen,

einerseits die relevanten linguistische Begriffe, andererseits ein Grundrepertoire an Varianten, und ihr Unterrichtsmaterial adaptieren bzw. erweitern. Die Anforderungen an DaF/DaZ-LehrerInnen sind ohnehin schon sehr hoch: Sie sollen den verlangten Stoff durchbringen, neue interaktive Vermittlungsmethoden anwenden, sich ständig weiterbilden und kommen dafür weder in den Genuss eines sicheren Arbeitsplatzes noch einer angemessenen Bezahlung. Allerdings wird auch nicht von den DaF/DaZ-Lehrenden verlangt, alles über die einzelnen Standardvarietäten (und regionalen Varietäten) zu wissen und zu vermitteln, sondern nur exemplarisch die Situation darzustellen. Wie allgemein bei landeskundlichen Themen ist es auch hier notwendig, sich von einem Anspruch auf Vollständigkeit zu befreien; vgl. das exemplarische Prinzip von Hägi 2006:121). Somit ist der Weiterbildungsaufwand für Lehrende nicht so hoch, es gibt mittlerweile auch schon sehr gute und kurz gefasste Hilfsmittel (siehe Abschnitt 4 und Anhang). Wichtig erscheint mir hier eine Sensibilisierung für die Relevanz des Themas, ein informierter Umgang mit Varietäten und Varianten und eine angstfreie Haltung gegenüber der Unvollständigkeit des eigenen Wissens – dazu wäre es sinnvoll, die DaF/DaZ-LehrerInnen mit Workshopangeboten in diesem Bereich zu unterstützen.¹¹

3. Umsetzungsvorschläge für den DaF/DaZ-Unterricht

Aus der Argumentation in Abschnitt 2 ergeben sich bereits einige Vorschläge dazu, wie Varietäten sinnvoll in den DaF/DaZ-Unterricht eingebaut werden können.

¹¹ Besonders wichtig sind hier auch Weiterbildungsangebote für DaF-LehrerInnen aus Deutschland, die nach der Studie von Ransmayr 2006 am wenigsten mit dem Konzept der Plurizentrik vertraut sind: Deutsche LektorInnen in der Auslandsgermanistik verhalten sich im Wesentlichen eigennormzentriert und zeigen sich generell wenig sensibel gegenüber plurizentrischen Fragestellungen. Während es noch nachvollziehbar sein mag, dass sie kaum etwas über Österreichisches Deutsch wissen, so ist es doch verwunderlich, dass einige keinen einzigen Deutschlandismus nennen können, bzw. die Existenz dieses Konzepts anzweifeln. Hier ist, wie auch Hägi (2006) betont, die negative Vorbildwirkung von muttersprachlichen auf ausländische DaF-Lehrende nicht zu unterschätzen.

3.1 Auf welcher Lernstufe?

Zunächst stellt sich die Frage, auf welchem Niveau damit überhaupt begonnen werden kann. In den Anfangsstadien, wo der Grundwortschatz erst aufgebaut wird, ist es einerseits nicht besonders sinnvoll, lexikalische Varianten zu thematisieren – das gilt ganz allgemein für Synonyme (vgl. die Ratschläge von Klein & Dimroth 2003 für den DaZ-Unterricht für MigrantInnen auf der Grundstufe). Andererseits werden gerade am Anfang Wendungen gelernt, die eine grundlegende Kommunikation ermöglichen sollen (begrüßen, verabschieden, Fragen stellen, bestellen, um Hilfe bitten etc.), und diese Wendungen sind in den nationalen Zentren oft verschieden. Findet der Unterricht in einem deutschsprachigen Land statt, so sollten selbstverständlich die lokalen Varianten geübt werden, aber es ist meines Erachtens in jedem Fall sinnvoll, an dieser Stelle die Varietäten des Deutschen zu thematisieren, nämlich, wie Studer 2002 vorschlägt, um interkulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Ziel- und Ausgangssprache bzw. –kultur hervorzuheben. Denn wie bereits 1990 in den ABCD-Thesen zur Landeskunde formuliert, bilden nationale Varianten „eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde“ (ABCD-These 12, zitiert nach Hägi 2006:107). An dieser Stelle bietet es sich also an, Variation in der Ausgangssprache zu thematisieren und kulturspezifische Bewertungen der einzelnen regionalen und dialektalen Varietäten zu diskutieren und in Frage zu stellen. Es ist natürlich nicht notwendig, dass LernerInnen die Begrüßungsformeln in allen deutschsprachigen Ländern kennen, aber auf der Metaebene zu wissen, dass es Variation gibt, dass eine Standardvarietät immer regional gebunden ist, und dass LernerInnen notgedrungen eine spezifische Varietät auf Kosten einer anderen lernen werden, ist meines Erachtens grundlegend.¹²

¹² Ohne eine plurizentrische Grundkonzeption des Unterrichts wird die unumgängliche Entscheidung für eine Standardvarietät oft gar nicht reflektiert. Möglicherweise spielen hier auch politische Faktoren eine Rolle, wie z.B. die Umorientierung auf den Standard der DDR in Ungarn nach dem 2. Weltkrieg (siehe Abschnitt 4.1).

Für höhere Sprachstufen leitet Studer 2002 folgende Ziele für die Vermittlung von Dialektkompetenzen in der Schweiz ab: Auf der Stufe B2 soll globales Verstehen von Dialektgesprächen, in denen über alltägliche Themen gesprochen wird, vermittelt werden, auf der Stufe C1 entweder globales Verstehen von Dialektgesprächen, in denen über komplexe Themen gesprochen wird, oder detailliertes Verstehen von Dialektgesprächen, in denen über alltägliche Themen gesprochen wird. Umgelegt auf die Situation in Österreich steht Dialektkompetenz natürlich nicht an erster Stelle, es genügt, die Fähigkeit zu schulen, gesprochene Umgangssprache, eventuell auch mit dialektaler Färbung, zu verstehen (siehe Unterrichtsbeispiel in Abschnitt 4). Auf den Stufen C1 und C2 sollten die LernerInnen regelmäßig mit sprechsprachlichen und umgangssprachlichen Hörtexten (oder Filmen) aus zwei bis drei verschiedenen Regionen konfrontiert werden, um die Wahrnehmung zu schulen und ihnen mehr Sicherheit im Umgang mit authentischem Hörmaterial zu geben. Dies ist besonders bei folgenden Lernergruppen wichtig: MigrantInnen, DeutschlehrerInnen und ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen in Ausbildung, wenn ein Studium, ein Praktikum oder ein längerer Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land geplant ist, und wenn eine Firma viele GeschäftspartnerInnen aus einer spezifischen Region besitzt.

3.2 Welche Fertigkeiten?

Die Frage, welche Fertigkeiten in Bezug auf Varietäten geschult werden sollen, wird eigentlich von allen Fachleuten gleich beantwortet: Im Zentrum steht die Vermittlung rezeptiver Fähigkeiten, und dabei geht es vor allem um das Hörverstehen; vgl. Baßler & Spiekermann 2001:16) und Studer 2002:8). Für die Dialektvermittlung ist hauptsächlich das Hörverstehen relevant, Studer schlägt nur für Regionen wie die Schweiz, in denen Dialekttexte eine Rolle spielen, vor, auch das Leseverstehen zu trainieren. Was die Vermittlung von umgangs-, sprech- und

standardsprachlichen Varietäten anlangt, ist die Verwendung von Lesetexten aber meines Erachtens in jedem Fall sinnvoll (vgl. auch Hägi 2006:120). Generell sind sich die ExpertInnen einig, dass produktive Fertigkeiten (schriftlich oder mündlich) nicht ausgebildet werden sollen. Bei der Aussprache ist sogar unbedingt darauf zu achten, dass nur ein Standard vermittelt wird, um die LernerInnen nicht zu verwirren und um ein unbewusstes Vermischen der Varietäten zu vermeiden (vgl. Hägi 2006:115, Muhr 1993:117). Unter mündlicher Produktion wird meist in erster Linie die Aussprache verstanden, aber da es für Deutschlernende grundsätzlich schwierig ist, die Angemessenheit von Varianten in verschiedenen Kontexten zu ermessen, sollten auch syntaktische und lexikalische Varianten nicht unbedingt aktiv geübt werden. Bei häufig verwendeten Wendungen und Wörtern, kann es m.E. jedoch sinnvoll sein, sie auch aktiv zu trainieren, zumindest wenn die LernerInnen für längere Zeit in einem deutschsprachigen Land leben.

3.3 Welche Reihenfolge?

Was die Progression angeht, schließe ich mich Studer (2002:5) an: „Der Aufbau einer Wahrnehmungstoleranz gegenüber Varietäten des Deutschen sollte in jedem Fall bei der Standardsprache beginnen.“ Unter Standardsprache verstehe ich einerseits die Schriftsprache, d.h. hier kommen in erster Linie lexikalische Varianten wie *Matura* (ÖD) vs. *Abitur* (DD) zum Tragen, aber auch grammatikalische wie die Auxiliarselektion bei den Verben, die eine Körperhaltung ausdrücken (z.B. *stehen* oder *knien* im ÖD mit *sein*, im DD mit *haben*; vgl. Ebner 2008:44). Andererseits gehört dazu auch die gesprochene Standardsprache und der regionale Gebrauchsstandard, d.h. hier geht es in erster Linie um Aussprachevarianten, z.B. *Seite* mit stimmhaftem <s> im Silbenanlaut und höherem Öffnungsgrad des Silbenträgers im Diphtong als *Saite* im DD und mit stimmlosem <s> und geschlossenem Diphtong als *Seite* im ÖD (vgl. Ammon 1995), oder *glesn* statt *gelesen* als regionaler Gebrauchsstandard in Süddeutschland (vgl. Berend 2005 und Abschnitt 2.2). Solche Unterschiede lassen

sich anhand von authentischen Hörtexten (Radio- und Fernsehbeiträge, Interviews, Videoblogs etc.) aus den verschiedenen Sprachräumen leicht diskutieren. Vor allem für den Unterricht im Ausland, wo es an natürlichsprachlichem Input mangelt, ist die regelmäßige Verwendung authentischer Hörtexte ohnehin notwendig, um ein realistisches Bild der Fremdsprache in ihrer Verwendung zu vermitteln; vgl. z.B. Buttaroni 1997:207ff). Baßler & Spiekermann 2001 schlagen konkret vor, authentische Gesprächssituationen aus dem Alltag, wie Verkaufsdialoge, Gespräche mit VermieterInnen, HandwerkerInnen etc., in den Unterricht einzubauen. Authentische Texte bergen natürlich auch Schwierigkeiten: Die Grenze zwischen standard- und umgangssprachlichen bzw. vielleicht sogar dialektalen Merkmalen ist nicht mehr klar zu ziehen, die Lehrenden haben hier die Aufgabe, auf die Unterschiede hinzuweisen – was einerseits erfahrungsgemäß keine leichte Sache ist, und andererseits auch für die Lernenden verwirrend sein kann. Aber auch wenn sich authentische Texte nicht zu 100% z.B. der Standardsprache zuordnen lassen, so ist es meiner Erfahrung nach doch möglich, sie nach der Vorkommenshäufigkeit einzelner Merkmale ungefähr in die Progressionsskala Standardvarietät >Umgangssprache > dialektal gefärbte Umgangssprache > Dialekt einzuordnen und dementsprechend zu verwenden.

3.4 Welche Zielvarietät(en)?

Bei der Frage, welche Varietät(en) vermittelt werden soll(en), muss wiederum je nach Lernsituation unterschieden werden: Für den Unterricht in einem deutschsprachigen Land schlagen die meisten ExpertInnen vor, sich konkret am Lernort bzw. dessen Umkreis zu orientieren und die dort geltende nationale (bzw. auch regionale) Varietät zu vermitteln (vgl. Baßler & Spiekermann 2001, Hägi 2006:112, Muhr 1993:116f).¹³ So macht es z.B. in Ungarn Sinn, österreichisches Deutsch zu vermitteln,

¹³ Studer 2002, der sich mit Dialekten im DaF-Unterricht beschäftigt und sich stark an der Situation in der Schweiz orientiert, argumentiert jedoch, dass sich die Regel „ein Lernort – ein Dialekt“ nicht halten lässt, da durch Mobilität und Migration immer mehrere Dialekte an einem Ort

während in Frankreich deutschländische und schweizerische Varietäten bevorzugt werden sollten. Eine – wenn auch untergeordnete – Rolle spielt für mich auch, welche Varietäten die Lehrperson gut kennt, denn zu diesen hat sie vermutlich besseren Zugang und kann sie daher überzeugender vermitteln. Ich halte es aber nicht für notwendig, dass die Lehrenden MuttersprachlerInnen dieser Varietäten sind – authentische Hörtexte sind ohnehin unerlässlich. Nach der Entscheidung für eine oder mehrere Varietäten sollten die Lehrenden, wie Baßler & Spiekermann 2001 betonen, unbedingt darauf achten, dass nicht nur lexikalische Besonderheiten thematisiert werden, sondern auch phonologische, prosodische, morphologische und syntaktische.

Tabelle 3: Zusammenfassung der Umsetzungsvorschläge für den DaF/DaZ-Unterricht

Grundprinzipien der Vermittlung regionaler Varietäten:

- Niveaustufe: allgemeine Sensibilisierung ab Anfang, mehr ab B2
- Fertigkeit: rezeptive Fähigkeiten, v.a. Hörverstehen, sind zentral
- Progression: Beginn immer bei den Standardvarietäten!
- Zielvarietät: Varietäten am Lernort und ev. Entscheidung der LernerInnen
- Sprachebenen: Lexikon, Aussprache, Morphologie, Syntax – alle Ebenen!

zusammenkommen. Andere Entscheidungskriterien wie Abstand zur Standardvarietät, Varietäten mit der größten Verbreitung oder (Dialekt-)Varietät der Lehrenden lässt er noch weniger gelten, sondern er plädiert dafür die Entscheidung gemeinsam mit den Lernenden zu treffen. Diese Vorgangsweise ist ganz im Sinne der Lernerorientierung und fördert auch die Motivation der Lernenden (Stichwort Autonomie). Studers Argument gegen die Lernortorientierung für die Dialektvermittlung mag in der Schweiz greifen, aber wenn es nicht um Dialekte, sondern um Standard- oder Umgangsvarietäten mit einer größeren regionalen Reichweite geht, erscheint mir das Prinzip der Lernortorientierung doch vernünftig.

4. Unterrichtsbeispiel: Österreichische Varietäten im Germanistikstudium in Ungarn

Zunächst möchte ich anhand von einigen Zahlen die Geschichte und den Stellenwert der deutschen Sprache im ungarischen Bildungssystem erläutern, danach auf die Situation des österreichischen Deutsch (ÖD) in Ungarn eingehen und schlussendlich exemplarisch einen Kurs zum ÖD vorstellen.

4.1 Der Stellenwert von Deutsch als Fremdsprache in Ungarn

Auf die Ausbauphase der ungarischen Germanistik zum drittstärksten philologischen Fach am Beginn des 20. Jahrhunderts folgt ein Kahlschlag: Nach dem zweiten Weltkrieg gab es landesweit nur noch ein Germanistikinstitut (Budapest), und die Zahl der Studierenden sinkt auf 10-12 pro Studienjahr (vgl. Rainer 2001:1544). Ab dem Ende der 50er Jahre entstehen wieder neue Institute, die Studierendenzahlen steigen wieder und pendeln sich bis 1989 auf etwa 600 pro Jahrgang ein (vgl. Rainer 2001:1544). Seit der Wende 1989 spielt Deutsch plötzlich wieder eine große Rolle in Ungarn, anstatt des verpflichtenden Russischunterrichts werden andere Fremdsprachen eingeführt, allen voran Deutsch. Die Ausbildung von DeutschlehrerInnen wird u. a. durch die schnelle Entsendung vieler österreichischer LektorInnen gewährleistet. Seit Ende der 90er Jahre wird jedoch entsprechend der europäischen und weltweiten Entwicklung Englisch immer wichtiger, zwischen 1998 und 2004 löst Englisch Deutsch als die erste Fremdsprache in Allgemeinbildenden Höheren Schulen ab (vgl. Földes 2005). Seit 2003 belegen fast doppelt so viele Studierende an ungarischen Hochschuleinrichtungen Englisch wie Deutsch, PhilologiestudentInnen sind hier jedoch nicht berücksichtigt; vgl. Földes 2005. Im institutionalisierten Unterricht insgesamt wird Deutsch aber immer noch zu 40-45% belegt (nach Englisch mit annähernd 50%), d.h. ist die zweitwichtigste Fremdsprache in Ungarn (vgl. Bassola 2005:307). Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern

steht Ungarn 2005 mit insgesamt 604.000 DeutschlernerInnen (5,98% der Gesamtbevölkerung) an 2. Stelle nach der Slowakei mit 6,72%, vor Polen und der Tschechischen Republik. Die Erhebung der Ständigen Arbeitsgruppe DaF/DaZ 2005 zählt weiters 50 Hochschulen in Ungarn, die Deutsch als Fremdsprache anbieten, 22.000 Studierende, die das DaF/DaZ-Angebot in Anspruch nehmen, und 4.700 GermanistikstudentInnen (vgl. StADaF/DaZ 2005-2006). Aktuelle Tendenzen lassen eine negative Entwicklung erwarten, allerdings kann ich diese nur durch meine eigene Erfahrung als Lektorin am Institut für Germanistik der Katholischen Péter-Pázmány-Universität in Piliscsaba und nicht mit Zahlen belegen: Durch die Umstellung auf BA-Studien im Herbst 2006/07 fällt die Möglichkeit, Germanistik als zweites Hauptfach zu studieren, weg, und seither geht die Zahl der GermanistikstudentInnen rapide zurück. Weiters wirken sich die allgemeine Akzentverschiebung hin zum Englischen und die Tatsache, dass UngarInnen, obwohl sie EU-BürgerInnen sind, in Österreich und Deutschland keine Arbeitserlaubnis bekommen, in Großbritannien jedoch schon, negativ auf die Studierendenzahlen aus.

4.2 Der Stellenwert des Österreichischen Deutsch in Ungarn und Piliscsaba

Das österreichische Deutsch hat durch das lange Zusammenleben in der Monarchie und trotz der ablehnenden Haltung gegen Germanismen und Fremdwörter allgemein viele sprachliche Spuren im Ungarischen hinterlassen (vgl. Nagy 1993:72). Hier einige Beispiele von Nagy (1993:74), die Angaben zur Verbreitung stammen aus Ammon, Bickel et al. 2004:

Tabelle 2: Lehnwörter aus dem österreichischen Deutsch (ÖD)

ÖD	Ungarisch	Deutschländische Variante
Kipferl, Kipfel	kifli	Hörnchen
Karfiol*	karfiol	Blumenkohl
Fauteuil**	fotel, karosszék	Polstersessel
Plafond***	plafon, mennyeze	Zimmerdecke
Bartwisch*	partvis, kefeseprü	Handbesen

* nicht in Vorarlberg/Westösterreich, ** auch in der Schweiz, *** auch Süddeutschland

Solche Lehnwörter könnten beim Wortschatzerwerb eine Erleichterung darstellen, werden aber in Unkenntnis dieser nationalen bzw. regionalen Varianten von den Lehrenden oft als Fehler bzw. Interferenzerscheinungen bewertet, sowohl im Unterricht als auch in Prüfungen (vgl. Knipf-Komlósi 2004:89). Dabei war der Deutschunterricht in Ungarn vor dem zweiten Weltkrieg tatsächlich stark an der österreichischen Standardvarietät (bzw. den süddeutschen Varietäten) ausgerichtet; vgl. Nagy 1996:48f). Nach dem zweiten Weltkrieg wurde jedoch durch die erzwungene Orientierung an der DDR (LektorInnen, Kontakte, Lehrwerke etc.) die deutschländische Standardvarietät bestimmend. Das österreichische Deutsch wurde aus der damals vorherrschenden Normperspektive als Dialekt oder als falsch angesehen und von den Lehrenden als Normautoritäten verbessert (vgl. Nagy 1996:48f). Nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs 1989 hat das österreichische Deutsch durch die hohe Anzahl österreichischer LektorInnen (in Ungarn gibt es mehr österreichische als deutsche FremdsprachenlektorInnen; vgl. Ransmayr 2006:293), durch wissenschaftlichen Austausch und durch wirtschaftliche Beziehungen zwischen den beiden Nachbarstaaten wieder einen höheren Stellenwert erreicht – höher jedenfalls als in westeuropäischen Staaten wie Frankreich und Großbritannien, wie die empirische Studie von Ransmayr 2006 gezeigt hat.

Die allgemeinen Ergebnisse dieser Studie habe ich bereits in Abschnitt 2.1 zusammengefasst, an dieser Stelle erwähne ich nur noch die Ergebnisse, die zur Beschreibung der Situation des Österreichischen Deutsch in Ungarn relevant sind (vgl. Ransmayr 2006:293f). Die befragten ungarischen Lehrenden an Universitäten in Budapest, Szeged und Pécs halten das gesprochene österreichische Deutsch für deutlich korrekter als ihre KollegInnen in Frankreich und Großbritannien. Obwohl sie wie ihre KollegInnen in anderen Ländern deutschländische Varianten bevorzugen, stufen sie Austriazismen weniger häufig als falsch ein. Dementsprechend schätzen ungarische Lehrende ihr eigenes Wissen über österreichisches Deutsch besser ein als ihre KollegInnen in Frankreich und Großbritannien und deutsche LektorInnen. Dies steht auch in einem klaren Zusammenhang mit der Verbreitung von Nachschlagewerken zum österreichischen Deutsch. 61,1% der ungarischen Lehrenden können auf ein Nachschlagewerk zum österreichischen Deutsch, entweder auf das Österreichische Wörterbuch (ÖWB, Back & Bearb. 2007)¹⁴ oder auf den Duden-Band „Wie sagt man in Österreich?“ (Ebner 1998), zurückgreifen. Demgegenüber sind nur 26,7% der britischen und nur 4% der französischen KollegInnen von einem Nachschlagewerk zum österreichischen Deutsch in ihrer Bibliothek informiert. Auf die Frage, welche Varietät an der Universität unterrichtet werden soll, plädieren ungarische Lehrende mit über 60% am häufigsten (hinter den österreichischen LektorInnen mit über 80%) für einen Querschnitt aus den verschiedenen Standardvarietäten.¹⁵

Im Folgenden möchte ich als Beispiel den Kurs „Varietäten des Deutschen. Österreichisches Deutsch“ vorstellen, den ich als österreichische Lektorin (vermittelt über die Österreich Kooperation) zwischen 2004 und 2009 regelmäßig am Institut für

¹⁴ Das ÖWB gibt zwar Auskunft über den österreichischen Gesamtwortschatz und kann daher die Korrektur auf deutschländische Ausdrücke hin verhindern, ist allerdings zur näheren Bestimmung von Austriazismen und ihrer Verbreitung nicht geeignet, da es diese nicht gesondert ausweist.

¹⁵ Für die Behandlung von Varietäten und vom ÖD im Rahmen des DaF-Unterrichts und der Deutschlehrerausbildung sprechen sich z.B. Károlyi 1996, Károlyi 1997, Knipf-Komlósi 2004, Nagy 1993 und Nagy 1996 aus und fordern dementsprechende Lehrwerke und Änderungen in den Lehrplänen.

Germanistik der Katholischen Péter-Pázmány-Universität in Piliscsaba gehalten habe. Der Fachbereich „Varietäten des Deutschen“ ist im alten Studienplan (also vor der Bologna Reform) sogar als Wahlpflichtfach für die beiden letzten Studienjahre festgelegt. Der hohe Stellenwert des österreichischen Deutsch in Piliscsaba zeigt sich weiters in der Bibliothek, wo der Duden-Band „Wie sagt man in Österreich?“, das Österreichische Wörterbuch (ÖBW), das Standardwerk von Ammon 1995 zu den deutschen Standardvarietäten und das Variantenwörterbuch des Deutschen z.T. mehrmals vertreten sind. Als österreichische Lektorin wurde ich dort ebenfalls geschätzt und als Normautorität für (österreichisches) Standarddeutsch anerkannt, und auch im Sprachunterricht bzw. bei Sprachprüfungen werden österreichische bzw. süddeutsche Varianten wie z.B. *ist gelegen* nicht korrigiert, wenn sie systematisch verwendet werden. Diese grundsätzlich positive Situation hat auch mit dem Engagement von Andrea Károlyi zu tun, der ehemaligen Lehrstuhlleiterin, die von 1996-1999 das TEMPUS-Projekt „Lehrerausbildung und Fortbildung für Deutsch als plurizentrische Sprache“ durchgeführt hat, an dem Universitäten in Ungarn, Österreich und Deutschland beteiligt waren (vgl. Károlyi 1997).¹⁶

4.3 Der Kurs „Varietäten des Deutschen. Österreichisches Deutsch“

Die Ziele des Seminars waren einerseits auf linguistischer Ebene eine Einführung in den plurizentrischen Ansatz für die deutsche Sprache und in die wichtigsten terminologischen Unterscheidungen, eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen nationalen Standardvarietäten, regionalen und dialektalen Varietäten und eine Vertiefung landeskundlicher Kenntnisse bezogen auf die sprachliche Realität in Österreich. Auf sprachlicher Ebene standen die Erweiterung und das Training des Hör- und Leseverstehens sowohl auf der Ebene der österreichischen Standardvarietät, des mündlichen Gebrauchsstandards als auch der regionalen

¹⁶ Die goldenen Zeiten für Varietätendeutsch bzw. österreichisches Deutsch in Piliscsaba scheinen aber vorbei zu sein: Im neuen Studienplan für BA und auch im MA zur Deutschlehrausbildung kommen Varietätendeutsch oder österreichisches Deutsch nicht mehr vor.

Umgangssprache. Wenn nämlich wie in Abschnitt 2 gefordert wird, dass die Deutschlernenden auf die Sprache, wie sie in Österreich tatsächlich verwendet wird, vorbereitet werden sollen, so ist eine Vermittlung auf der Ebene der Standardvarietäten nicht genug; vgl. auch Muhr 1996:41). Weiters interpretiere ich in Abschnitt 2 die Ergebnisse der Bedarfserhebungen dahingehend, dass sowohl Lehrende als auch Lernende mehr über die Varietäten, mit denen sie im Alltag konfrontiert werden, wissen wollen, und das schließt in Österreich auch mitunter dialektal gefärbte Umgangssprache mit ein. Die Studierenden sollen dabei die wichtigsten Charakteristika und Varianten des österreichischen Deutsch auf allen sprachlichen Ebenen lernen, und dazu selbständig die relevanten Nachschlagewerke benutzen. Das Niveau der Studierenden liegt größtenteils auf C1, einige Studierende bewegen sich noch zwischen B2 und C1, vereinzelt gibt es Studierende auf C2-Niveau. Der Kurs ist so aufgebaut, dass mit Hör- und Lesetexten der österreichischen Standardsprache begonnen wird und diese langsam in Richtung dialektal gefärbte Umgangssprache ausgebaut wird. Es werden also alle in Abschnitt 2 aufgestellten Grundprinzipien zur Vermittlung von Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht beachtet. Im Folgenden gebe ich einige Beispiele und Anregungen aus meiner Unterrichtspraxis (für die Übungsblätter und genaue bibliographische Angaben zu den erwähnten Materialien siehe Anhang).

4.2.1 Einstiegsmöglichkeiten

Als Einstieg lassen sich z.B. folgende Aktivitäten verwenden:

- aktuelles Thema mit österreichischen O-Tönen, z.B. österreichische Reaktionen auf die Papstwahl (Videoblogs)
- Diskussion über Dialekte in der Ausgangssprache, Dialekt als Muttersprache, Sprach- und Dialektbiografien, Impuls könnte z.B. der Anfang von „What the fuck is Bairisch?“ , einem youtube-Video mit StudentInnen und

DialektforscherInnen der Universität Wien, Aufzeichnen der eigenen Sprachbiografie

- Erfahrungsaustausch: Konfrontation mit Varietäten des Deutschen (Auslandsaufenthalte, Film/Fernsehen, Internet ...)
- Vorwissen aktivieren: die Lernenden erklären Begriffe wie *Austriazismus*, *DACH*, *Dialekt*, *Standardvarietät* ...
- ein Song, z.B. Falco „Der Kommissar“¹⁷

4.2.2 Nationale Standardvarietäten und regionale Gebrauchsstandards

In diesem Block geht es um die Klärung der grundlegenden Begriffe (*Plurizentrik*, *Standardvarietät*, *Dialekt*, *Varietät*, *Variante* ...), um das Konzept nationaler Standardvarietäten, aber auch um die Region als grenzübergreifende Einheit (vgl. Hägi 2007:121). Für eine erste Einführung in das Thema Plurizentrik und in die Grundbegriffe eignet sich Hägi 2007, wie überhaupt die kurzen und leicht verständlichen Artikel in „Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts“ zum Thema „Plurizentrik im Deutschunterricht“. Mehr Details zum österreichischen Deutsch finden sich bei Wiesinger 2001 und in Ebner 2008, einer praktischen Broschüre zum großen österreichischen Schulwörterbuch, die auf der Webseite des Dudenverlags zum kostenlosen Download angeboten wird. Aus diesen Artikeln erstellen die Studierenden ein Glossar mit Begriffsdefinitionen und mit Hilfe des Variantenwörterbuchs von Ammon, Bickel et al. 2004 Tabellen mit Beispielen für Varianten auf allen Sprachebenen erstellen:

¹⁷ Dieses Lied von Falco bietet sich hier an, weil er Standarddeutsch, teilweise in deutschländischer Aussprache, mit Wiener Dialekt mischt, und außerdem fast als einziger österreichischer Popsänger auch jenseits der Grenzen bekannt ist. Ich habe in meinem Kurs nur drei bis vier Songs verwendet, die meisten davon sind bereits älter. Es gibt sicher auch neuere Songs, die sich verwenden lassen, die muss man aber suchen, denn viele jüngere Bands bzw. InterpretInnen singen entweder auf Englisch (z.B. Soap and Skin, Naked Lunch, Clara Luzia), oder mit neutralem bis deutschländischem Akzent (z.B. Gustav, Christina Stürmer) oder sie sind so dialektal bzw. unverständlich, dass sie sich als Hörtexte nicht eignen (z.B. Austrofred).

Tabelle 3: Varianten auf allen Sprachebenen

	in D	in Ö	in der CH
<i>lexikalisch</i>	e Sahne	s Obers (O) / r Rahm	r Rahm
<i>morphologisch</i>	e E-Mail	e, s E-Mail	e, s E-Mail
<i>syntaktisch</i>	habe (N) / bin (S) gelegen	bin gelegen	bin gelegen
<i>Schreibung</i>	ß (nach langem Vokal)	ß (nach langem V.)	nur ss
<i>lex.+Schreibung</i>	r Geldautomat	r Bankomat	r Bancomat

Bei dieser Aufgabe wird bereits klar, dass nationale Grenzen und Sprachgrenzen oft nicht überlappen. Das Thema Aussprache wird anhand von drei Hörtexten zur Standardvarietät bzw. zum Gebrauchsstandard in einer formellen Situation (Radio) von SprecherInnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz abgehandelt.¹⁸ Die Hörtexte werden mehrmals gehört: Zuerst global, um die Inhalte zu verstehen und die Sprachproben intuitiv den Ländern zuzuordnen. Meist werden hier schon einige Auffälligkeiten in der Aussprache registriert. Anschließend detailliertes Hören mit dem Transkript, in dem relevante Stellen unterstrichen sind, und gemeinsames Sammeln der gehörten Varianten. Die Ergebnisse sind je nach Gruppe verschieden: Meistens gibt es in jeder Gruppe LernerInnen, die sofort die relevanten Eigenschaften heraushören, manchen gelingt das auch nach mehrmaligem Hören nicht. Wichtig ist, alle drei Hörtexte als gleichwertig zu präsentieren, und Unterschiede nicht nur in Bezug zu einer vermeintlichen deutschländischen Normaussprache zu präsentieren. Durch die Verwendung authentischer Hörtexte ergibt sich eine Vermischung von kodifizierter Standardsprache, nicht kodifiziertem Gebrauchsstandard und regionalen Varianten – das sollte im Unterricht thematisiert werden.

¹⁸ Die Hörproben mit österreichischen und deutschen SprecherInnen stammen aus einem Radiobeitrag in Ö1, in dem sich SchriftstellerInnen und VerlegerInnen zu den Anfängen von Romanen äußern, die schweizerische Hörprobe stammt aus dem Kurs „Schweizerdeutsch verstehen“.

Tabelle 4: Ausspracheunterschiede bei den Standardvarietäten

A	<u>bevor, dreißig, habe</u> : Lenisplosive , <d> und <g> werden stimmlos ausgesprochen, auch im Silbenanlaut vor Vokal oder stimmhaftem Konsonant	= CH = D (S) ≠ D (N)
A	<u>Seiten, habe, Sache, Sog, Satz</u> : Lenisfrikative <s> und <v> werden stimmlos ausgesprochen	= CH ≠ D
D	<u>Wichtigkeit, siebenundzwanzigsten</u> : <-ig> als <ich> ausgesprochen	≠ A ≠ CH
A	<u>dreißig, Seiten</u> : geringerer Öffnungsgrad des Silbenträgers im Diphtong <ei>	≠ D ≠ CH
D	<u>zweite, Seiten</u> : höherer Öffnungsgrad des Silbenträgers im Diphtong <ei>	= CH ≠ A
CH	<u>Hörer</u> : <-er> im Auslaut nicht vokalisiert (Siebs-Aussprachenorm)	≠ D, ≠ A

Tabelle 5: Ausspracheunterschiede im regionalen Gebrauchsstandard

A	<u>hab, merk, spür</u> : e-Apokope 1. Person Sg.	= D
A	<u>nicht</u> : realisiert als <i>ned/net</i>	= D (S-O) ≠ D (N)
CH	<u>degustieren</u> : <st> wird als <scht> ausgesprochen	= D (S-W) = A (W)

Tabelle 6: Ausspracheunterschiede in der regionalen Umgangssprache

A	<u>Sache, ab, nach</u> : verdumpftes <a>	= D (S-O)
---	--	-----------

Zu den nationalen Standardvarietäten und zum Gebrauchsstandard ist leicht weiteres Übungsmaterial zu organisieren: aktuelle Radio- und Fernsehbeiträge (ORF on demand), das Protokoll Nr 10 mit 23 österreichischen Ausdrücken, die in der EU anerkannt sind, die z.T. bearbeiteten authentischen Hör- und Lesetexte aus der Prüfungsvorbereitung zum ÖSD und aus dem Österreich Spiegel, auf niedrigeren

Niveaustufen die von Eva Mandl zusammengestellten Übungen der Tangram Österreich-Materialien, literarische Texte (z.B. ein Essay von Robert Schindel über Wien, Textauszüge von Thomas Bernhard), der Hörtext „Erinnerungen an das alte Wien“ auf der CD „Dazähl'n“, der die gesprochene Wiener Standardsprache der gutbürgerlichen Schicht aus dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts repräsentiert. Sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der sprachlichen Ebene ist der Radiobeitrag „Sprachen im Fluss“ aus der Sendereihe Dimensionen von Ö1 interessant, der die Themen Dialektologie früher und heute, Dialektrenaissance, Sprachatlanten, Internet-Umfragen, Alltagssprachgebrauch, Sprache in CHATs etc. Dabei kommen auch viele SprachwissenschaftlerInnen wie Franz Patocka (A), Peter Auer (D), Rüdiger Harnisch (D), Norbert Richard Wolf (A), William Keel (USA), Evelyn Ziegler (D), Stephan Elspaß (D), Robert Möller (D), Helen Christen (CH) zu Wort. Sie stellen als SprecherInnen verschiedener Standardvarietäten auch gleich authentische Beispiele für die in formellen Situationen verwendete Standardsprache dar. Im Anschluss daran bietet sich an, den *Atlas der deutschen Alltagssprache (AdA)* im Internet anzuschauen, mit aktuellen Karten der regionalen Verbreitung verschiedener lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Varianten. Weitere leicht verständliche und kurz zusammengefasste Information zum AdA finden sich in Elspaß 2007. Auf der Webseite des IDS-Mannheim können die Studierenden Sprachproben des sprechsprachlichen Gebrauchsstandards bzw. regionaler Umgangssprachen zu Gebieten im gesamten deutschsprachigen Raum zuordnen. Die Aufgabe ist zwar schon für MuttersprachlerInnen eine Herausforderung, aber man hört viele unterschiedliche sprechsprachliche Realisierungen vor allem innerhalb Deutschlands.

4.2.3 Regional bis dialektal gefärbte Umgangssprache

Als Einstieg in diese Phase verwende ich das Lied von Hans Moser „Wann i a Weinderl beiß“, das schon dialektnahe Wörter und Aussprachevarianten enthält,

aber immer noch sehr gut verständlich ist. Anhand dieses Beispiels stelle ich gemeinsam mit den Studierenden einige Regeln für Realisierungsvarianten in der gesprochenen Sprache auf – diese lassen sich zwar nicht unbedingt verallgemeinern, helfen aber bei der Segmentierung und Analyse des Hörmaterials. Hier einige Beispiele:

Tabelle 7: Realisierungsvarianten in der gesprochenen Sprache

Realisierungsvarianten ¹⁹	Zuordnung zu einem Register ²⁰
is → ist	sprechsprachlicher Gebrauchsstandard (nicht im Westen: <i>isch</i>)
wann ma → wenn man, hat ma → hat man	sprechsprachlicher Gebrauchsstandard
na → nein	sprechsprachlicher Gebrauchsstandard
i → ich, mi → mich, di → dich	sprechsprachlicher Gebrauchsstandard?
aufd → auf die, ind → in die, and → an die	sprechsprachlicher Gebrauchsstandard?
ka → kein, a/an → ein/e, einen	dialektal gefärbte Umgangssprache
jo → ja, do → da	dialektal gefärbte Umgangssprache
mei → mein, sei → sein	dialektal gefärbte Umgangssprache
wann → wenn	Dialekt
Büd → Bild, wüd → wild, hüft → hilft	Dialekt (Osten), L-Vokalisierung
drink → trink, Disch → Tisch	Dialekt (Osten)

Als nächstes bearbeite ich den Hörtext „Dialog in der Putzerei“ aus der Sammlung „Erzähl wie war’s. Authentische Hörtexte aus Österreich“, in zwei Durchgängen: In

¹⁹ Diese Regeln sind nicht als linguistische Regeln zu verstehen, sondern als Hilfen bei der Verarbeitung von gesprochener Sprache. Eine linguistische Motivation der Regeln (Sprachgeschichte, Lautverschiebung, Diphongisierung) und eine genauere Eingrenzung, welche Lexeme von diesen Regeln betroffen sind und welche nicht, wäre aber zusätzlich wünschenswert.

²⁰ Problematisch ist hier die Zuordnung zu einem Register: Zuordnungen zum sprechsprachlichen Gebrauchsstandard wurden analog zu den Ergebnissen, die Berend 2005 für die Standardsprache in informellen Situationen in der BRD erhoben hat, getroffen. Die Regeln eines österreichischen sprechsprachlichen Gebrauchsstandards müssten erst erhoben werden. Weitere Zuordnungen habe ich intuitiv getroffen.

einem ersten Schritt wird der Text im Sinne des authentischen Hörens (nach Buttaroni 1997:209f) mehrmals angehört, es werden Vokabeln geklärt, die Studierenden tauschen sich aus, und eine einfache Richtig/Falsch-Aufgabe unterstützt das globale Verstehen. Danach folgt eine Phase mit analytischem Hören (nach Buttaroni 1997:219), in der bestimmte grammatische Merkmale (z.B. Verbformen im Perfekt oder Nomen plus Artikel) beim Hören notiert werden, und nach einem Informationsaustausch zu zweit im Plenum präsentiert werden. In der letzten Phase wird der Text mit einer an der Aussprache orientierten Transkription nochmals gehört, mit der Aufgabe, den Text in die Standardvarietät zu übersetzen, also aktiv und bewusst Entsprechungsregeln anzuwenden. Hier ein Auszug aus dem Transkript (ich habe die Aussprache rudimentär wiedergegeben, mich aber an der Standardschreibung orientiert, um die Erkennung der zugrunde liegenden Wörter zu erleichtern):

A: Ja, wissen S, leider, ohne Rechnungszettel kömma nix mochn. Schaun S, i hob des Gschäft vor 14 Tag übernommen und i kann natürlich ned für etwas gerade stehen, was ned in der Zeit passiert is. Und da brauch i scho an Rechnungszettel, sonst kömma da leider gar nix mochn.

B: Was haaßt? Wann i jetzt den Rechnungszetl nimmer find, dann krieg i des ned zruckerstattet?

Um auch in dieser Phase das Leseverstehen zu trainieren, bieten sich die Kriminalromane von Wolf Haas an, die den umgangssprachlichen Sprachduktus sehr authentisch wiedergeben, z.B. wird durchgängig im Perfekt erzählt, ein typisches Merkmal der gesprochenen Sprache im süddeutschen Raum. Ich habe in meinem Kurs mit dem Roman „Komm süßer Tod“ gearbeitet, der in Wien spielt und auch verfilmt wurde. Die Studierenden haben die Aufgabe, zwei Kapitel des Romans (1 und 13) mit Hilfe der bereits besprochenen Texte zum österreichischen Deutsch und der vorhandenen Nachschlagewerke so vorzubereiten, dass sie anhand von Beispielen im Text eine Liste von Austriaismen bzw. für den süddeutschen Raum

typischen Regionalismen erstellen. Gerade in einem längeren Text kommen auch viele hochfrequente Merkmale auf syntaktischer und morphologischer Ebene vor, siehe z.B. folgende Prüfungsfrage:

Aufgabe: Zählen Sie mind. 3 syntaktische (nicht lexikalische!)

Eigenschaften der österreichischen Umgangssprache auf und ordnen Sie die Beispiele zu:

„**Weil es ist** Montag der 23. **gewesen, wie der** Ettore Sulzenbacher mitten in der Plötzleindorfer Straße **gelegen ist** und zum Steinerweichen **geheult hat.**“ (Wolf Haas, Komm süßer Tod, S.5.)

Lösung: V2 mit *weil*, Erzähltempus Perfekt, temporale Konjunktion *wie* (statt *als*), definitiver Artikel vor Eigennamen, Auxiliarselektion bei Verben die eine Körperhaltung ausdrücken mit *sein* (statt *haben*)

Interessanterweise haben die Studierenden in den Texten oft andere österreichische Varianten gefunden als ich, da mir als Muttersprachlerin viele Varianten gar nicht bewusst sind. Gerade wenn es um Varietäten geht, muss man sich von der Vorstellung, dass der/die Deutschlehrer/in alles weiß und alle Fragen zu einzelnen Varianten ad hoc beantworten kann, verabschieden. Aus diesem Grund waren das Variantenwörterbuch des Deutschen und das Duden-Wörterbuch „Wie sagt man in Österreich?“ im Unterricht immer mit dabei, sodass die Studierenden bei Bedarf immer nachschlagen konnten. Danach haben wir uns Filmausschnitte aus der Verfilmung von Wolfgang Murnberger angeschaut, die sprachlich viel dialektnaher ist als die Literaturvorlage, dafür bei schwer verständlichen Passagen Untertitel mit der deutschen Übersetzung enthält. Die Filmausschnitte sind so gewählt, dass man der Geschichte folgen kann, und mit Fragen zu einzelnen Passagen und sprachlichen Wendungen didaktisiert, die dann im Anschluss an den Ausschnitt besprochen werden. In dieser Phase eignen sich auch Songs von österreichischen Bands oder InterpretInnen, die Studierenden sind hier bereits so sensibilisiert, dass diese als

Lückentexte präsentiert werden können. Hier z.B. die ersten zwei Zeilen aus dem Lied „Großvater“ von der steirischen Band STS (1985):

Aufgabe: Lücken ergänzen, fett gedruckte Wörter aus dem Kontext

erschließen

Bei jedem **Wickel** mit der Mutter war mein erster Weg von _____

(daham) zu dir

Und du hast g'sagt, sie is _____ (alan), das musst' versteh'n, all's

vergeht, komm, trink a Bier

4.2.4 Dialekte

Diese letzte Phase war in meinem Kurs nur als Ausblick gedacht, um den Studierenden zu zeigen, wie echter Dialekt sich anhört. Hier habe ich z.B. Songs der oberösterreichischen Band Attwenger verwendet, oder ihnen einen Auszug aus der CD „Die Mundarten Vorarlbergs“ mit Transkript vorgespielt, der den Basisdialekt von Schruns im Montafon/Vorarlberg wiedergibt, wo ich aufgewachsen bin. Diese Übungen haben hauptsächlich das Ziel, die Unterschiede zwischen den einzelnen Punkten im Kontinuum zwischen Standardvarietät und Basisdialekt nochmals bewusst zu machen, sodass in Zukunft nicht jede Abweichung von der Standardsprache sogleich als „Dialekt“ wahrgenommen wird.

5. Zusammenfassung

Ich habe in dieser Arbeit für die Vermittlung von Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht argumentiert. Bedarfserhebungen zeigen, dass bei Lehrenden wie Lernenden großes Interesse an der Vermittlung von Varietäten besteht. Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass der mündliche Sprachgebrauch, auch von gebildeten SprecherInnen in formellen Situationen, vom kodifizierten Standard abweicht, und daher analog zum „colloquial English“ im DaF/DaZ-Unterricht thematisiert werden

sollte. Auch die Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens verlangen ab der Stufe B2 ein Training des Hörverständnisses, das LernerInnen später dazu befähigt, Filme und GesprächspartnerInnen im Alltag zu verstehen, auch wenn sie Umgangssprache benutzen. Danach fasse ich einige Grundregeln zusammen, die bei der Vermittlung von nationalen und regionalen Varietäten im DaF/DaZ-Unterricht beachtet werden sollen. Vor allem soll nach dem Motto „Varietäten verstehen – einen mehr oder minder neutralen Standard sprechen und schreiben“ (de Cillia 2006:60) das Hörverstehen trainiert werden. DaF/DaZ-LehrerInnen sollten durch Weiterbildungsangebote dabei unterstützt werden, sich ein Grundlagenwissen über die Varietäten des Deutschen und ihrer Vermittlung im Unterricht anzueignen. Einige Anregungen für die Unterrichtsarbeit bieten konkrete Beispiele aus meiner eigenen Unterrichtspraxis zum österreichischen Deutsch.

Bibliografie

- Ammon, Ulrich (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Berlin, de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2005). Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In: *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch des IDS 2004*. Hrsg. von Ludwig M. Eichinger & Werner Kallmeyer. Berlin, New York, De Gruyter: 28-40.
- Ammon, Ulrich, Hans Bickel, Jakob Ebner, Ruth Esterhammer, Markus Gasser, Lorenz Hofer, Birte Kellermeier-Rehbein, Heinrich Löffler, Doris Mangott, Hans Moser, Robert Schläpfer, Michael Schloßmacher, Regula Schmidlin & Günter Vallaster (2004). Die nationalen Voll- und Halbzentren des Deutschen. In: *Varietätenwörterbuch des Deutschen*. Berlin, New York, De Gruyter: XXXI-LXXV.
- Ammon, Ulrich, Hans Bickel, Jakob Ebner, Ruth Esterhammer, Markus Gasser, Lorenz Hofer, Birte Kellermeier-Rehbein, Heinrich Löffler, Doris Mangott, Hans Moser, Robert Schläpfer, Michael Schloßmacher, Regula Schmidlin & Günter Vallaster (2004). *Varietätenwörterbuch des Deutschen*. Berlin, New York, De Gruyter.
- Back, Otto & u.a. Bearb. (2007). *Österreichisches Wörterbuch: auf der Grundlage des amtlichen Regelwerks*. Wien, Öbv & Hpt.
- Baßler, Harald & Helmut Spiekermann (2001). Dialekt und Standardsprache im DaF/DaZ-Unterricht. Wie Schüler urteilen - wie Lehrer urteilen. *Linguistik online* 9(2).
- Bassola, Peter (2005). Vielfalt der deutschen Sprache aus ungarischer Sicht - didaktisch und methodologisch. In: *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch des IDS 2004*. Hrsg. von Ludwig M. Eichinger & Werner Kallmeyer. Berlin, New York, De Gruyter: 306-323.
- Berend, Nina (2005). Regionale Gebrauchsstandards – Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? In: *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?*

- Jahrbuch des IDS 2004*. Hrsg. von Ludwig M. Eichinger & Werner Kallmeyer. Berlin, New York, De Gruyter: 143-170.
- Buttaroni, Susanna (1997). *Fremdsprachenwachstum: sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning, Hueber.
- Clyne, Michael (2005). Pluricentric Language/ Plurizentrische Sprache. In: 2., vollständig neu. In: *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/ Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Hrsg. von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier & Peter Trudgill. 1. Teilband: 296-300.
- de Cillia, Rudolf (2006). Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF/DaZ-Unterricht. In: *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm & Paul R. Portmann-Tselikas. Innsbruck, Wien, Bozen, Studienverlag: 51-65.
- Durrell, Martin (2003). Register, Variation und Fremdsprachenvermittlung. Zum Problem des Deutschunterrichts in Großbritannien. In: *Deutsch von außen. Jahrbuch des IDS 2002*. Hrsg. von Gerhard Stickel. Berlin, New York, De Gruyter: 239-255.
- Ebner, Jakob (1998). *Duden. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. Mannheim, Dudenverlag.
- Ebner, Jakob (2008). *Österreichisches Deutsch*. Mannheim, Dudenverlag.
- Elspaß, Stephan (2007). Zwischen „Wagen“ und „Wägen“ abwägen: Sprachvariation und Sprachvarietätenpolitik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 37: 30-37.
- Földes, Csaba (2005). Wissenschaftssprache und Wissenschaftskommunikation im Spannungsfeld zwischen Deutsch, Nationalsprache und Englisch. In: *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. Hrsg. von Eva Neuland, Konrad Ehlich & Werner Roggensch. München, Iudicium: 258-272.
- Hägi, Sara (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M., Peter Lang.
- Hägi, Sara (2007). Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 37: 5-13.
- Károlyi, Andrea (1996). Die Bedeutung des plurizentrischen Ansatzes für den Deutschunterricht im Ausland. *ÖDaF/DaZ Mitteilungen* 1/96: 45-48.
- Károlyi, Andrea (1997). Lehrerbildung Deutsch als plurizentrische Sprache. Ein TEMPUS GEP-Projekt zu Deutsch als plurizentrische Sprache an der Péter Pázmány Katholischen Universität (Ungarn). In: *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Hrsg. von Rudolf Muhr & Richard Schrod. Wien, Hölder-Pichler-Tempsky: 330-340.
- Klein, Wolfgang & Christine Dimroth (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsgegenstand. In: *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. Hrsg. von Utz Maas & Ulrich Mehlem. Osnabrück, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS Beiträge Heft 21), Universität Osnabrück: 127-161.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2004). Variation in der Sprache im Deutsch als Fremdsprache Unterricht in Ungarn. *Der Deutschunterricht* 1/2004.
- Muhr, Rudolf (1993). Österreichisch - Bundesdeutsch - Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Hrsg. von Rudolf Muhr. Wien, Hölder-Pichler-Tempsky: 108-123.

- Muhr, Rudolf (1996). Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF/DaZ Mitteilungen* 1/96: 31-43.
- Nagy, Anna (1993). Nationale Varianten der deutschen Standardssprache und ihre Behandlung im Deutschunterricht des Auslandes. In: *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Hrsg. von Rudolf Muhr. Wien, Hölder-Pichler-Tempsky: 67-75.
- Nagy, Anna (1996). Deutsch als plurizentrische Sprache - einige Konsequenzen für den Deutschunterricht. *ÖDaF/DaZ Mitteilungen*(1/96): 48-51.
- Putz, Martin (2002). "Österreichisches Deutsch" als Fremdsprache? Kritische Überlegungen. *German as a foreign language*(3).
- Rainer, Paul (2001). Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm. Berlin, New York, De Gruyter. 2. Halbband: 1544-1551.
- Ransmayr, Jutta (2006). *Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main u.a., Peter Lang.
- StADaF/DaZ (2005-2006). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin, Bonn, München, Köln, StADaF/DaZ.
- Studer, Thomas (2002). Dialekte im DaF/DaZ-Unterricht? Ja, aber. Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. *Linguistik online* 10(1).
- Studer, Thomas (2002). Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF/DaZ-Unterricht. In: *Spracherwerb und Lebensalter*. Hrsg. von Annelies Häcki Buhofer. Tübingen, Basel, Francke: 105-118.
- Wiesinger, Peter (2001). Die deutsche Sprache in Österreich. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Hrsg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm. Berlin, de Gruyter.

Anhang

zum Manuskript

Österreichische Varietäten in der DaF/DaZ-Lehrerausbildung

Christine Czinglar, Universität Wien, Juli 2009

Anhang A: Unterrichtsmaterialien

Anhang B: Übungsbeispiele

Anhang A: Unterrichtsmaterialien

Zu lesende Fachliteratur

de Cillia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm & Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen, Studienverlag: 51-65.

Ebner, Jakob (2008): Österreichisches Deutsch. Mannheim, Dudenverlag. PDF-Download: http://www.duden.at/download/oesterreichisches_deutsch.pdf.

Hägi, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 37. Thema: Plurizentrik im Deutschunterricht. S. 5-13.

Verwendete Wörterbücher

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

Ebner, Jakob (1998). Duden. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch. Mannheim: Dudenverlag.

Lehrwerke mit Hörmaterial

Koppensteiner, Jürgen (1987): So loch doch. Gedichte und Lieder aus Österreich (nicht nur) für Deutschlernende. Mit CD, Übungsheft und Lehrerhandbuch. Bundesverlag, Wien.

Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD). Übungsmaterialien. B2 Mittelstufe Deutsch. C1 Oberstufe Deutsch. Zu bestellen beim ÖSD: <http://www.osd.at>

Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Österreich Materialien. Zusammengestellt von Eva Mandl und Elisabeth Neumayr. Mit Begleit-CD. Max Hueber Verlag.

Schweizerdeutsch verstehen. Ein kleiner Kurs. Übungsheft mit Begleit-CD. Klett und Balmer Verlag Zug.

Text-, Film- und Hörmaterial

Dazähl'n. 100 Jahre Dialektaufnahme in Österreich. CD mit Begleitbuch. Österreichische Akademie der Wissenschaften. 2003.

Haas, Wolf. Komm, süßer Tod. Rowolt Taschenbuchverlag, 1998. DVD der gleichnamigen Verfilmung von Wolfgang Murnberger.

Jax, Veronika & Alfred Knapp: Erzähl wie war's. Authentische Hörtexte aus Österreich.

Merz, Carl & Helmut Qualtinger. Der Herr Karl. Aufzeichnung September 1961. DVD ORF/BMG 2002.

Radiokolleg 26.-29.7.2004 „Ich bin nicht Stiller!“ Der erste Satz oder wie Autoren ihre Romane beginnen. ORF, 2 CDs à 45 Minuten.

Ruoff, Arno & Eugen Gabriel (1998): Die Mundarten Vorarlbergs. Ein Querschnitt durch die Dialekte des Landes mit CD. W. Neugebauer Verlag, Graz.

Schindel, Robert. Mein liebster Feind. Essays, Reden, Miniaturen. Suhrkamp, 2004.

Songs von Falco, Hans Moser, STS, Georg Danzer ...

Sprachen im Fluss. Jeder Ort hat seinen eigenen Dialekt. Ö1, Dimensionen, 6.11.2006, ca. 20 Minuten.

Material im Internet

Muhr, Rudolf: Internetseiten zum Projekt Österreichisches Deutsch. URL: <http://www-oedt.kfunigraz.ac.at/> und URL: <http://www-oedt.kfunigraz.ac.at/Seiten/OEDT/index.html>

Hör mal wo der spricht – regionale Varietäten (vorwiegend deutschländische) Orten zuordnen (Webseite IDS-Mannheim). URL: <http://multimedia.ids-mannheim.de/hoermal/web/index.php>

What the fuck is Bairisch? Eine dreiteilige Einführung in die Dialektologie mit Wiener DialektologInnen, auf youtube. URL: <http://de.youtube.com/watch?v=4pVQt-sQRwk&feature=Playlist&p=9B2935B5356433F8&index=0&playnext=1>

Atlas der deutschen Alltagssprache (AdA). URL: <http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/>

Anhang B: Übungsbeispiele

Hörübung Standardvarietäten

Standard/Umgangsvarietät (Ost)Österreich

„Bevor _____ ich nicht _____ dreißig _____
Seiten _____ geschrieben habe _____, weiß ich nicht, ob ich die
Sache _____ schreiben werde.“ [...Radiosprecher, Zitat...] „Ungefähr
 ab _____ der dreißigsten _____ Seite _____ merke ich, die
 Zielrichtung stimmt, ich habe mich nicht schon nach _____ den ersten fünf
Seiten _____ in verschiedene Beliebigkeiten verzettelt, und dann merke ich, die
 Linie führt auf etwas zu, auch wenn es noch nicht genau weiß, worauf. Aber ich spüre, da gibt
 es einen Zug, einen Sog _____ in dieser Sache _____, der mich gefangen
 nimmt, auch über dreißig _____ Seiten _____ hinaus. Es ist
nicht _____ der erste Satz _____, sondern die ersten
dreißig _____ Seiten _____.“

[aus: Radiokolleg „Ich bin nicht Stiller!“, CD2, Nr. 1, 7.47 - 8.32]

Standardvarietät Deutschland

„Das Eine _____ ist ja, dass der erste _____ Satz die Aufgabe hat, Platz
 zu schaffen.“ Der Literaturverleger Jochen Jung. „Er muss dafür sorgen _____, dass
 er soviel _____ Kraft hat, dass alles was vorher war und was sonst um den Leser
 drum herum ist, auf der Stelle verschwindet, und der Leser sich _____ öffnet für den
zweiten _____ Satz _____ und alle, die dann folgen. Das ist, glaube ich,
 von ganz großer Wichtigkeit _____. Und das zweite _____ ist, dass dieser
Satz _____ tatsächlich so _____ klingt, dass man den
zweiten _____ und den dritten _____ und alle weiteren _____

hören möchte. Dass der erste Satz nicht so ist, dass man sofort das Gefühl hat: ‚Das kann nicht mein Buch werden.‘ Und man fängt an, nicht den zweiten zu lesen, sondern gleich den elften, und dann noch den siebenundzwanzigsten und dann noch ein paar Sätze hinten und das Buch wird zugeklappt und das war’s.“

[aus: Radiokolleg „Ich bin nicht Stiller!“, CD2, Nr. 2, 9.32 - 10.15]

Ein Radioreporter (Standard/Umgangsvarietät Schweiz, Zürich)

„Liebe Hörerinnen und Hörer, Grüezi miteinander.

Wir senden heute live vom Herbstfest in Flaach und bringen Ihnen jede halbe Stunde Impressionen und Interviews von diesem herrlichen Fest im zürcherischen Weinland. Flaach zeigt sich heute von seiner schönsten Seite. Das ganze Dorf ist wunderbar dekoriert, überall gibt es Musik und Spiele. Es gibt unzählige Stände mit feinen regionalen Spezialitäten. Und - vergessen wir nicht die Weine. An rund 20 Ständen können Sie hier all die herrlichen Weine aus der Region degustieren. Wir von Radio Top wollten wissen, was die vielen Festteilnehmerinnen und Festteilnehmer zur Stimmung hier in Flaach meinen, und haben für Sie, liebe Hörerinnen und Hörer, ein paar Interviews im Festpublikum gemacht.“

[aus: Schweizerdeutsch verstehen, Nr. 20]

Hörübung: Hans Moser „Wann i a Weinderl beiß“ (2:12)**Hans Moser****„Wann i a Weinderl beiß“ (2:12)**

Wann i mei Weinderl beiß,
dann mach ich's zitzerlweis,
denn wann ma'n nur so runterschlingt,
hat ma jo ka Ahnung, was ma trinkt.
I schau aufd Qualität
und nicht aufs Etikett.

Die Musi und der Wein von Wien
sind meine Medizin.
Der Vollmond muss mei Sternbüd sein,
denn vier Viertel brauch auch ich vom
Wein.
Ich bin bestimmt kein Wassermann,
na, denn ich, ich schau kein Wasser an.

Aber wann i mei Weinderl beiß,
dann is mir wurscht der Preis.
Ich drink vom Besten,
aber langsam, langsam, zitzerl, zitzerl,
zitzerlweis.

Die Musi, der Wein und in Wien,
das, das is a Medizin.
Der Vollmond muss mei Sternbüd sein,
vier Viertel brauch auch ich vom Wein.
Ich bin bestimmt kein Wassermann,
nein, denn ich schau kein Wasser an.

Aber wann i mei Weinderl beiß,
dann is mir wurscht der Preis.
Ich drink vom Besten,

„Standardisierung“

dann mach ich's _____,
denn _____ nur so runterschlingt,
hat _____ Ahnung, was _____
trinkt.
I schau _____ Qualität
und nicht aufs Etikett.

Die _____ und der Wein von Wien
sind meine Medizin.
Der Vollmond muss _____ sein,
denn vier Viertel brauch auch ich vom Wein.
Ich bin bestimmt kein Wassermann,
_____, denn ich, ich schau kein Wasser an.

Aber _____,
dann _____ mir _____ der Preis.
Ich _____ vom Besten,
aber langsam, langsam, _____.

Die _____, der Wein und in Wien,
das, das _____ Medizin.
Der Vollmond muss _____ sein,
vier Viertel brauch auch ich vom Wein.
Ich bin bestimmt kein Wassermann,
nein, denn ich, ich schau kein Wasser an.

Aber _____,
dann is mir _____ der Preis.
Ich _____ vom Besten,
aber langsam, langsam, _____.

aber langsam, langsam, zitzerl, zitzerl,
zitzerlweis.

Dialog in der Putzerei – globales Textverstehen

Putzerei = dt. chemische Reinigung

A

- Die Frau möchte gern ihre Kleider zur Reinigung bringen.
- Die Frau verlangt ihr Geld zurück, weil ihre Kleider kaputt sind.
- Die Frau möchte gern ihre Kleider abholen.

B

- Es geht um eine Winterjacke und einen Rucksack.
- Es geht um eine Lederjacke und ein Kleid.

C

- Die Frau verlangt eine Rechnung.
- Der Mann verlangt eine Rechnung.

D

- Der Mann möchte ohne eine Rechnung kein Geld zurück erstatten.
- Die Frau möchte ohne eine Rechnung nicht bezahlen.

E

- Der Mann fragt, ob die Kleider auch gebügelt werden sollen.
- Der Mann meint, die Kleider sind beim Bügeln kaputt gegangen.

F

- Die Frau findet die Rechnung.
- Der Mann stellt eine Rechnung aus.

1. Erzählen Sie kurz den Verlauf der Gesprächs nach.
2. Wie glauben Sie, könnte die Geschichte weiter gehen?
3. Diskutieren Sie die Situation: Ist der Dialog freundlich? Wer hat Ihrer Meinung nach

Recht? Wie würden Sie sich an der Stelle des Mannes/der Frau verhalten?

Dialog in der Putzerei – detailliertes Textverstehen

Situation: Eine Frau verlangt in einer Putzerei ihr Geld zurück, weil ihre Kleider ruiniert wurden. Der Eigentümer der Putzerei fühlt sich nicht schuldig und möchte das Geld nicht zurück erstatten.

Sprache: stark dialektal gefärbte Umgangssprache in Wien

Transkription: orientiert an der Aussprache, aber nicht linguistisch korrekt, mit normalen Buchstaben, um das Erkennen der Wörter und den Transfer in die Standardsprache zu erleichtern

Aufgabe: Transferieren Sie den Text ins Standarddeutsche.

Guten Tag, gnä Frau!

Entschuldign Sie, i hob a Froge. I hob do letzte Wochn bei Ihnen a Lederjackn und a Kleid abghoit.

Und des is anfach kaputt. Und jetzt mechat i s gern beanstandn.

Na, lossn Sie s amoi anschaun.

Na, schau Se si s an.

Die Lederjackn is do an den Ärmeln total durchgescheuert, i waas ned, wos do gmocht ham. Mitn Ata griebn oder so. Und des Kleid, bitte schau S Ihna des an.

Na, lossn Sie schau amoi.

Schau Sie, des hot do hintn am Rückn, des segn S jo, des is da Rückn, einen braunen Fleck. Also, sogn S ma bitte: Wo kann i des Kleid no anziagn? Und in Ihrer Werbung steht drinnen, dass des rückerstattet wird und des hätt i jetzt bitte gern. Die Lederjacke und des Kleid.

Ham Sie an Rechnungszettel mit?

An Rechnungszettel? Na, des hob i bei Ihrer Kollegin letzte Wochn abghoit, und zwar, des war die Junge, die Junge mit den blonden Haaren. Warten S, jetzt schau i, ob i an Rechnungszettel hob.

Ja, wissen S, leider, ohne Rechnungszettel kömma nix mochn. Schaun S, i hob des Gschäft vor 14 Tag
übernommen und i kann natürlich ned für etwas gerade stehen, was ned in der Zeit passiert is. Und da
brauch i scho an Rechnungszettel, sonst kömma da leider gar nix mochn.

Was haaßt? Wann i jetz den Rechnungszettl nimmer find, dann krieg i des ned zruckerstattet?

Ja, es tuat ma laad, des is bei unsere Geschäftsbedingungen so üblich.

Ja des hättens oba in Ihre ...

Des is aber üblich so.

Des hättens oba in Ihr Werbung scho eini schreibn können.

Na, aber schau S, des is do in olle Gschäftn so. Ma kann ned was reklamieren, wenn ma kan Zettl hod.

Sie könnten des jo aa zhaus kaputt gmocht hobn, beim Bügl'n zum Beispül.

Na guat, lossn S mi no amoi schau, i hob vielleicht den Zettl eh no. Ah, wundaboa, da hamma n scho.

Bitte schön.

Aha, ja.

Des war letzte Woch'n, s Datum von letzter Woch'n, und eine Lederjacke und ein Kleid zur Reinigung.

Jo, oba, also, das ... Bei diesen Schäden, die Sie mir da zeigen, is des gar ned kloa, dass des von uns

aus is. [aus: Erzähl wie war's. Authentische Hörtexte aus Österreich]

Fragen zum Film „Komm süßer Tod“

Kapitel 1 (0 bis ca. 5)

1. Was passiert im Vorspann (= Filmteil am Anfang, wo die Hauptdarsteller und Hauptverantwortlichen genannt werden)? Welche Elemente kommen vor?
2. Wie hängt der Vorspann mit dem Titel zusammen und mit der Geschichte, so wie ihr sie bereits kennt?
3. Was ist der Unterschied zwischen dem ersten Kapitel im Film und im Buch? Was ist ihnen gemeinsam?
4. Was ist eine Scheißhäuseltour? (ev. später beantworten, kommt noch öfter vor)

Wichtige Infos aus den ausgelassenen Kapiteln:

Brenner wird vom Junior, Chef der Kreuzritter, beauftragt, ein bisschen die Konkurrenz, den Rettungsbund, auszuspionieren – die schnappen den Kreuzrittern immer öfter die Patienten weg. Brenner war früher nämlich mal Polizist, aber wurde gefeuert, weil er mit der Frau seines Vorgesetzten ein Verhältnis hatte.

Kapitel 3 (16.40 bis 22.20)

1. Szene 2: Die Notrufglocke läutet. Dann sieht man Bimbo und Hansi im Rettungsauto.
Wohin fahren die beiden so schnell?
2. Was heißt „es geht sich nicht aus“? Warum soll man das nie zu einem Piefke sagen? Was ist ein „Piefke“? Wer ist der Piefke?
3. Was nennen die Rettungsfahrer eine „Spenderleber“?
4. Wer hat die Krankenschwester und den Mann im Anzug umgebracht? Wie?

Kapitel 4 (22.20 bis 30.50)

1. Wer ist die alte Frau, die sich bei den Kreuzrettern beschwert? Warum?
2. Wer sind die Herren von der Kripo? Wofür steht Kripo?
3. Welchen Beruf hatte Brenner bevor er Rettungsfahrer wurde?
4. Wer ist laut Brenner der Mörder, und warum?

5. Was bedeutet „schiffen“, „deppert“ und „Halt die Pappn!“?

6. Woher kennt der Brenner die Klara?

7. Was heißt „Schleichts euch“?

Wichtige Infos aus den ausgelassenen Kapiteln:

Groß, alias Bimbo, wird ermordet aufgefunden. Brenner spioniert bei den Kreuzrittern (der andere Rettungsdienst, Konkurrenz von den Kreuzrettern), wird erwischt und zusammengeschlagen. Brenner und Klara kommen sich wieder näher.

Kapitel 9 (59 bis 1:07)

1. Wen holen Berti und Brenner mit dem Rettungsauto ab?

2. Wo hat die Irmi, die ermordete Krankenschwester, gearbeitet?

3. Wen besucht der Brenner (im Buch heißt er Lungauer)? Was erzählt die Mutter dem Brenner? Was ist anders als im Buch?

4. Erklärt den Scherz in dem Dialog:

Kripo: Na Meister, wen hamma grad besucht?

Brenner: Wen IHR besucht habts? Keine Ahnung.

Kapitel 11 (1:13.30 bis 1:20)

1. Was erzählt Heinz Jäger dem Brenner? Warum wurde die Irmi ermordet? Worum geht es bei den ganzen Morden? Wer steckt dahinter und warum?
2. Was macht der Junior mit Frau Rupprechter, der alten Witwe, im Krankenwagen?
3. Hört auf die Filmmusik: Wie lautet der Text der Arie aus Bachs Matthäuspassion?
4. Was macht Brenner im Büro von Junior?

Kapitel 12 (1:20 bis ENDE 1:43)

1. Was findet Klara für Brenner heraus?
2. Was will der Junior von Heinz Jäger?
3. Wer fährt bei der Verfolgungsjagd aller mit? In welcher Reihenfolge?
4. Wie geht die Verfolgungsjagd aus?

5. Kommen Klara und Brenner zusammen?

Schlusszene beim Donauinselfest (wenn noch Zeit ist):

1. Was sagt Hansi Munz über Sandler?

2. Warum haben den Männern der Piefke und der Junior gefehlt?

Anmerkung: Der unbekannte Sanitäter in der roten Jacke ist Wolf Haas selbst.

3. Was machen Brenner und Angelika am Schluss?

STS – Großvater, 1985 (mit Lücken)

(steirische dialektal gefärbte Umgangssprache)

Bei jedem **Wickel** mit der Mutter war mein erster Weg von _____ zu dir

Und du hast g'sagt, sie is _____, das musst' versteh'n, all's vergeht, komm, trink a Bier

Dann hast du _____, das ganze Leb'n besteht aus Nehmen und viel mehr Geb'n

Worauf i aus dein Kasten in der Nacht die paar tausend _____ **g'fladert** habZum **Verputzen** in der Diskothek, a paar Tag drauf hast mi danach _____I hab's bestritten, hysterisch **'plärrt**Dein Blick war traurig, dann hab i **g'reart**

Du hast nur _____, komm, lass' ma's bleib'n

_____ kann gar nie so wichtig sein

Wenn du vom Krieg _____ hast, wie du an' Russen Aug in Aug gegenüberg'standen bist

Ihr habt's euch gegenseitig an **Tschik** an'boten, die Hand am Abzug hat 'zittert vor lauter **Schiss**

Oder dei' Frau, die _____ dir die Ohr'n vollg'sungen hat

Du hast nur g'sagt i hab sie gern

I _____ alles, was sie sagt, immer hör'n

Großvater, kannst du net _____ auf an schnell'n Kaffee

Großvater, i _____ dir so viel sag'n, was i erst jetzt versteh'

Großvater, du warst _____ und das vergess i nie

Großvater

Du warst kein Übermensch, hast auch nie so _____,

grad deswegen war da irgendwie a _____

Und durch die Art, wie du dein Leben g'lebt hast, hab i a Ahnung _____,

wie man's vielleicht _____

Dein Grundsatz war, z'erst überleg'n, _____ hab'n, dahinterstehn

Niemals Gewalt, alles _____

Aber auch _____ vor irgendwem.

Großvater, kannst du net...