

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav germánských studií

# **Diplomová práce**

Bc. Markéta Frejlachová

**Deutsch als plurizentrische Sprache in Bildungskontexten**

German as a pluricentric language in educational contexts

Němčina jako pluricentrický jazyk ve vzdělávacích kontextech

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Mgr. Vítu Dovalilovi, Ph. D. za čas, který věnoval vedení této práce, cenné rady a připomínky. Zároveň bych chtěla poděkovat všem učitelům a studentům, kteří umožnili vznik této práce svou účastí ve skupinové diskuzi nebo vyplněním dotazníku.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26.července 2020

Markéta Frejlachová

**Schlüsselwörter:**

Plurizentrität, Sprachmanagement, Deutsch, Didaktik

**Key words:**

Pluricentricity; language management; German; didactics

**Klíčová slova:**

pluricentrismus; jazykový management; němčina; didaktika

**Abstrakt:**

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie die Plurizentrität der deutschen Sprache im Unterricht in der Tschechischen Republik berücksichtigt wird. Die Untersuchung besteht aus der Analyse der Lehrwerke und aus der Analyse der Daten, die mittels Gruppen- und Einzelinterviews und des Fragebogens gesammelt wurden. Analysiert werden die Einstellungen der Lehrkräfte und der Lernenden an den Grund- und Mittelschulen zum Plurizentrismus im theoretischen Rahmen der Sprachmanagementtheorie. Sowohl in den Lehrwerken als auch von Seiten der befragten Lehrer werden die Informationen zur Plurizentrik überwiegend unsystematisch vermittelt, meistens auf der Ebene der Lexik. Bei der Korrektur scheinen die Lehrkräfte den Austriazismen gegenüber offen zu sein, wenn sie die Lexeme als Austriazismen erkennen, die Präferenz für die dominante Varietät ist aber sichtbar und wird auch mit didaktischen Prinzipien begründet.

**Annotation:**

Thesis deals with question, how is pluricentricity of German taken in consideration in classes in the Czech Republic. The research consists in analysis of textbooks and analysis of the data, which were acquired through interviews and group discussions and questionnaire. The attitudes of teachers and pupils of high schools and elementary schools to pluricentricity are evaluated according to language management theory. The information about pluricentricity (predominantly from the lexicon) are transmitted in textbooks as well as in classes to the pupils in a disorganized way. The teachers accept austrian varieties if they recognize them as austrian lexemes, but the preference for the dominant variety is apparent and for didactical accounted.

**Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá otázkou, jak je zohledněna pluricentričnost němčiny ve vyučování němčiny jako druhého cizího jazyka v České republice. Výzkum spočívá v analýze učebnic a analýze dat, která byla získána pomocí rozhovorů a skupinových rozhovorů. Postoje učitelů a žáků středních i základních škol k pluricentrismu jsou ohodnoceny v teoretickém rámci jazykového managementu. Informace týkající se pluricentrismu jsou v učebnicích i ze strany vyučujících předávány nesystematicky, nejčastěji jsou (pokud vůbec) tematizovány varianty v oblasti slovní zásoby. Učitelé akceptují rakouské varianty, pokud je jako rakouské lexémy rozpoznají, preference pro dominantní variantu je však zřetelná a obhajována jako odpovídající didaktickým principům.

# Obsah

1. Einleitung.....	8
2. Deutsch als plurizentrische Sprache.....	10
2.1 Plurizentrische Sprachen.....	10
2.2 Zentren.....	11
2.3 Deutsch als plurizentrische oder pluriareale Sprache.....	12
2.4 Deutschländisches, österreichisches und schweizerisches Deutsch.....	14
2.4.1 Orthographie.....	14
2.4.2 Phonetik.....	14
2.4.3 Morphologie und Syntax.....	15
2.4.4 Wortbildung.....	17
2.4.5 Lexik.....	17
2.4.6 Kollokationen und Phraseologie.....	19
2.4.7 Pragmatik.....	19
2.5 Mythen um Deutsch und Asymmetrie der Zentren.....	20
2.6 Plurizentrismus im Unterricht.....	21
3. Sprachmanagementtheorie.....	23
3.1 Sprachmanagementprozess auf der Mikroebene.....	23
3.2 Sprachmanagementprozesse auf der Makroebene.....	26
4. Analyse der Lehrwerke.....	28
4.1 Informationen im Vorwort, auf den Webseiten.....	29
4.2 Thematisieren des Plurizentrismus nach den Sprachebenen.....	30
4.2.1 Präsentation der Varianten auf der Ebene der Lexik.....	31
4.2.2 Präsentation der Varianten auf der Ebene der Pragmatik.....	36
4.3 Präsentation der Dialekte.....	38
4.4 Zusammenfassung der Analyse der Lehrwerke.....	39

5.Analyse der Interviews und des Fragebogens.....	40
5.1 Datenerhebung.....	40
5.1.1 Fragebogen.....	40
5.1.2 Interviews.....	42
5.1.3 Abkürzungen.....	44
5.2 Lehrkräfte.....	45
5.2.1 Einstellungen zum Plurizentrismus im Unterricht.....	45
5.2.2 Analysen der Korrektur der Sätze.....	50
5.3 Die Lernenden.....	58
5.3.1 Einstellungen zum Plurizentrismus.....	58
5.3.2 Übersetzungsübung.....	64
5.4 Zusammenfassung der Interviews und Fragebogen.....	70
6.Schluss.....	72
7.Literaturverzeichnis.....	74
7.1 Fachliteratur.....	74
7.2 Analyisierte Lehrwerke.....	76
7.3 Kodizes.....	81
7.4 Internetquellen.....	81

## **1. Einleitung**

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, den Deutschunterricht in Tschechien aus dem Blickwinkel des Plurizentrismus zu betrachten und die Frage zu stellen, wie weit „Deutsch als plurizentrische Sprache“ an den tschechischen Schulen berücksichtigt wird.

Die didaktische Praxis wird unter dem Aspekt des Sprachmanagements betrachtet. Die Lehrwerke werden durchgelesen und analysiert, die Akteure des Unterrichtsprozesses befragt. Mittels eines Fragebogens und der Interview und Gruppendiskussionen werden die authentischen Meinungen der Beteiligten (Schüler, Schülerinnen und Lehrkräfte) erforscht. Von der Analyse der Lehrwerke wird die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen abhängig:

Wie werden die Unterschiede zwischen der deutschländischen, österreichischen und schweizerischen Varietät in den Lehrwerken behandelt?

Die Analyse der Daten aus der Praxis besteht inhaltlich aus den Einstellungen der Lehrer und der Schüler. Bei den Lehrern werden folgende Fragen untersucht:

Was wird bezüglich der Varietäten der deutschen Sprache den Lernenden vermittelt?

Welche Auffassung der Sprache (plurizentrische oder monozentrische) wird von den Lehrkräften befürwortet?

Wie gehen sie bei den Korrekturen vor?

Bei der Analyse der Meinungen und Kenntnisse der Schüler werden Antworten auf folgende Fragen gesucht:

Welche Kenntnisse bezüglich der Varietäten der deutschen Sprache haben sie erworben?

Welche Meinungen, Einstellungen zum Plurizentrismus lassen sich weiter beobachten?

## **Aufbau und Gliederung der Arbeit**

Die Arbeit besteht aus einem Teil, der Deutsch als plurizentrische Sprache diskutiert, aus Analyse der Lehrwerke und Analyse der Interviews und des Fragebogens. In dem ersten Teil werden plurizentrische Sprachen allgemein, Deutsch als plurizentrische Sprache und konkurrierendes Konzept der Pluriarealität vorgestellt. Einbezogen wird auch die Charakterisierung der einzelnen Zentren und Varietäten des Deutschen auf der Ebene der Phonetik, Rechtsschreibung, Grammatik, Wortbildung, Lexik, Kollokationen, Phraseologie und Pragmatik. Der theoretische Rahmen (Sprachmanagement) verlangt eine Erklärung. Dann folgt schon die Analyse der Lehrwerke und die eigene Untersuchung. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt zuerst getrennt – nach den Informationen über Datenquellen folgen die Ergebnisse der Interviews, Fragebogen usw. von Lehrern und weiter die von den Schülern gewonnenen Ergebnissen, obwohl die Trennung auch nicht streng ist. Beide Sektionen weisen vergleichbare Strukturen auf: Als erstes werden die Meinungen der Respondenten untersucht, als zweites wird die Sprachproduktion von Schülern in Form der Übersetzungsübung und Korrekturverhalten der Lehrkräfte untersucht.

## **2. Deutsch als plurizentrische Sprache**

### **2.1 PLURIZENTRISCHE SPRACHEN**

Die Begriffe plurizentrisch, pluricentricity, Plurizentrismus gehen auf lateinische Zusammensetzung<sup>1</sup> aus pluri und centrum zurück und tragen die Bedeutung „mehrere Zentren habend“, so lässt sich eine plurizentrische Sprache als eine, die mehrere Zentren besitzt, beschreiben.

Als Wissensgrundlage für plurizentrische Sprachen im Allgemeinen lässt sich die Webseite pluricentriclanguages.org nutzen. Zu den Klassikern des Faches (für Deutsch) gehören Clyne (1995), Ammon (1995) und (2016), Muhr (1997a) und (2018), weiter zu empfehlen ist z.B. Dollinger (2019).

Zwei Schlüsselwörter für Plurizentrismus bilden die Begriffe (nationale) Varietät und (nationale) Variante. Nach Ammon (1995: 71-72) ist nationale Varietät (auch Nationalvarietät) „eine Standardvarietät, die (...) spezifische nationale Varianten (...) oder für eine Nation spezifische Kombination von nationalen Varianten (...) enthält“. Nach der sozialen Stellung können die Standardvarietäten weiter eingeteilt werden: die dominante Varietät unterscheidet sich von non-dominanten Varietäten durch das höhere Prestige

Unter nationalen Varianten (Nationalvarianten) versteht Ammon (1995: 70) „diejenigen Sprachformen, die Bestandteil der Standardvarietät mindestens einer Nation, aber nicht aller Nationen der betreffenden Sprachgemeinschaft sind.“ Seine Definition lässt aber zu, dass die nationalen Varianten auch in anderen, sogar in allen Nationen verwendet werden, aber mindestens in einer Nation non-standardsprachlich bewertet werden.

Die Varianten können in spezifische und unspezifische Nationalvarianten eingeteilt werden:

<b>spezifische Nationalvarianten</b>	<b>unspezifische Nationalvarianten</b>
nur zu einer Standardvarietät zugehörig	zu mehreren Standardvarietäten zugehörig

(Tabelle I nach Ammon 1995: 71)

---

<sup>1</sup>Alternative in Frage kommende Begriffe sind Ammon 1995:95 Zusammensetzungen aus einem griechischen und einem lateinischen Bestandteil: monozentrisch, polyzentrisch (griechische + lat.) oder reine Gräzismen monokephal und polykephal

Die spezifischen Nationalvarianten tragen eine besondere Bedeutung für die nationale Identität<sup>2</sup>: „[spezifische Nationalvarianten] produce social values encode national identity against the alterity of the other language centres of the same language“ Wenn eine Sprachform zum Merkmal einer Nation wird, spricht man nach Döllinger (2019: 103) über enregistering. Spezifische Nationalvariante z.B. *es geht sich aus* „can be considered an enregistered form of Austrian German, in a similar way that Schnitzel is identified with Austria, or skiing or unsuccessful soccer.“ Solche Varianten werden auch als Demonstrationszentrismen bezeichnet.

## 2.2 ZENTREN

Eine plurizentrische Sprache wird nach Auer (2014: 19) als „one which has more than one normatively installed standard variety“ definiert. „Ob eine Sprachform standardsprachlich ist oder nicht, wird teilweise durch Institutionen bestimmt deren Verfügungsgewalt bis zu den nationalen Grenzen reicht, aber nicht darüber hinaus“ (Ammon 1996: 134) Aus diesem Grunde werden nach dem plurizentrischen Ansatz die Standardvarietäten einer Sprache durch die nationalen Grenzen definiert. Nation (z.B. Österreich oder Deutschland) oder eine Sprachgemeinschaft als Teil einer Nation (z.B. deutschsprachige Sprachgemeinschaft in Belgien) heißen nach Ammon (1995: 96) „Sprachzentrum oder nationales Zentrum einer Sprache“ Die Nationen werden in seiner Auffassung (ebenda) auch als Gesamtnationszentren und Sprachgemeinschaften als Teilsnationszentren bezeichnet.

Für Deutsch kommen in Frage die Nationen, in denen Deutsch den Status der Amtssprache inne hat:

<b>solooffiziell</b>	<b>Ko-offiziell</b>	<b>Regionale Amtssprache</b>
in Deutschland in Österreich in Liechtenstein	In der Schweiz (neben Fr., It. – Rätoromanisch ist regionale Amtssprache) in Luxemburg (neben Fr. und Luxemburgisch)	In der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien in dder Autonomen Provinz Bozen Südtirol (Deutsch neben Italienisch und gebietsweise auch Ladinisch)

(Tabelle II)

Ammons Einteilung in Vollzentren und Halbzentren orientiert sich eher an dem Kriterium der Kodifizierung – bzw. Exo- oder Endonormativität. Zentren, die über einen Binnenkodex verfügen, werden Vollzentren genannt (Deutschland, Österreich, Schweiz). Zentren, die über keine unzweifelhafte Binnenkodifizierung verfügen, werden Halbzentren genannt (Liechtenstein, Luxemburg, Südtirol, Deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien). Auch

<sup>2</sup>„the national idea demands that there be a single linguistic code“ (Haugen 1966: 928)

für Vollzentren können exonormative Kodizes entstehen wie z.B.Österreichisches Wörterbuch von Duden und Schweizer Schülerduden beweisen.

Entsprechend können wir Deutsch als eine trinationale (Deutschland, Österreich, Schweiz) oder septemationale (Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg, Südtirol, Deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien) Sprache auffassen. In der trinationalen Auffassung können dann die Bezeichnungen (nach Muhr 1997a: 50) deutschländisches/deutsches Deutsch, österreichisches Deutsch und schweizerisches Deutsch für die Varietäten verwendet werden. Die Varianten bekommen dann die Namen Deutschlandismus (nach Muhr) oder Teutonismus<sup>3</sup> (nach Ammon), Austriazismus und Helvetismus.

Um den Plurizentrismus besser vorzustellen, wird das Konzept in folgendem Abschnitt mit dem konkurrierenden pluriarealen Konzept verglichen.

### **2.3 DEUTSCH ALS PLURIZENTRISCHE ODER PLURIAREALE SPRACHE**

Einen Widerspruch zu dem Plurizentrismus stellt das pluriareale Konzept dar, aus dem z.B. Variantengrammatik (ein Projekt unter Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler<sup>4</sup>) ausgeht. Der Unterschied in der Konzeption wird auch in der Terminologie manifestiert (Deutsch in Österreich für pluriareales Konzept und österreichisches Deutsch für plurizentrisches) und durch rege Debatten<sup>5</sup> begleitet.

Ransmayr (2018: 104) beschreibt das Konzept der pluriarealen Sprache mit folgenden Worten:

„Beim pluriarealen Konzept steht die regionale Variation der deutschen Sprache auf Basis kleinregionaler bzw. dialektaler Räume im Mittelpunkt der theoretischen Modellierung und es wird nicht von staatlichen bzw. nationalen sondern von regionalen Varietäten ausgegangen, die nicht mit Staatsgrenzen korrelieren.“

---

3Nach Muhr 1997:50 sind die Begriffe „Germanismus“ bzw. „Teutonismus“ ungeeignet, „da ersterer Sprachmerkmale meint, die Interferenzen zwischen dem Gesamtdeutschen und anderen Sprachen darstellen, während der zweite negativ konnotiert ist.“

4Mehr zur Variantengrammatik unter <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start>

5Wie z.B. Zitate von Döllinger 2019: 62 „It is fair to say that pluri-areality has never been specified beyond the simple fact that it is antipluricentric notion.“ Oder 63: „If researcher are against pluricentricity, they need to say so and offer their reasons. Yet the invention of a new term that does not add any theoretical or descriptive knowledge does nothing more than hinder meaningful discussion.“

Im Gegensatz dazu bekräftigt Muhr (2018: 31), dass „the existence of a state nation or another political actor with political power is the prerequisite to attribute a certain status to the languages on its territory”.

Eines der Argumente, die in dieser Debatte angeführt werden, ist das Überschneidungsargument, das besagt, dass die Sprachformen nicht mit den Staatsgrenzen korrelieren, sondern in mehreren Staaten in Erscheinung treten. Diese Tatsache stellt Muhr (2018: 39) nicht in Frage, erklärt aber:

Unsurprisingly, NVs are not distinct languages and borders in Europe are not absolute and fortified delimitations. Moreover, the mere occurrence is not crucial as the linguistic items shared across borders often differ in their have a different sociolinguistic and stylistic status on either side of the border. This can easily be shown with the term “Semmel” (bun, roll) that is used all over Austria and it is a standard language lexeme, while in Germany it is a south-eastern German regionalism which is considered a “dialectal” lexeme (a regionalism). Bavarian language activists complain that their (Bavarian) linguistic features are generally not used in German textbooks or books of references and that the more prestigious Northern variants of German lexemes are predominant in Bavaria in the educational context. “

Ransmayr (2018: 104) versucht die Gegensätze zu überbrücken:

„Für die Beschreibung der standardsprachlichen Ebene, wie sie besonders für den normativen Kontext des Deutschunterrichts bzw. der Bildungssprache ausschlaggebend ist, eignet sich vorrangig das Konzept der Plurizentrik. Für andere, weniger stark normativ orientierte Kontexte, kann das pluriareale Konzept das Modell der Wahl sein.“

Es ist auch zu erwähnen, dass auch die bekanntesten Befürwörter des Plurizentrismus die Unterschiede innerhalb der deutschsprachigen Ländern ernst nehmen, z.B. Rudolf Muhr (1997a: 53) unterscheidet zwei Ebenen der Plurizentrik: Die Plurizentrik der ersten Ebene bezieht sich auf die Variation zwischen den deutschsprachigen Ländern, die Plurizentrik der zweiten Ebene bezieht sich auf die großräumige Variation innerhalb der einzelnen deutschsprachigen Ländern.

Dieser Arbeit liegt das plurizentrische Konzept zugrunde. Das pluriareale Konzept wird einbezogen, wenn eine Aussage aus dem Interview oder Auffassung in einem Lehrbuch ihm entspricht.

## **2.4 DEUTSCHLÄNDISCHES, ÖSTERREICHISCHES UND SCHWEIZERISCHES DEUTSCH**

Folgende Beschreibung stützt sich auf Österreichisches Wörterbuch (2018), Ammon (1995), Ammon (1996), Duden Das große österreichische Schulwörterbuch (2018), Variantenwörterbuch des Deutschen (2018), Ebner (2008), aus in diesen Quellen angegebenen Beispiele werde solche gewählt, damit die Variation auf allen Sprachebenen durch mehrere Typen illustriert wird. Berücksichtigt werden auch mögliche Konstellationen nach den Zentren (z.B. bei einem Beispiel unterscheidet sich die spezifische Variante in Österreich von der Variante in Deutschland und in der Schweiz, bei anderem Beispiel stimmen die nationalen Varianten Deutschlands und Österreichs überein und stehen der schweizerischen Variante gegenüber.) Für weitere Beispiele ist auch Muhr (1997b) und seine Untersuchung zu dem Korrekturverhalten der Verlage mit Beispielen der Korrekturen zu empfehlen.

### **2.4.1 Orthographie**

Nach der neuen Regelung der Rechtschreibung bestehen auf dieser Ebene nur geringe Unterschiede, die einzelne Wörter betreffen. Die Ausnahme bildet das Fehlen von ß in der Schweiz. Zu den in dem österreichischen Wörterbuch verzeichneten Schreibungen gehört *Mocca* (neben *Mokka*), *Szepter*, *maschinschreiben* (nach ÖWB 2018: 873).

### **2.4.2 Phonetik**

Die Aussprache wird für Deutschland in Duden Aussprachewörterbuch kodifiziert.

Österreichisches Wörterbuch (2018: 872) zählt zu den Merkmalen des österreichischen Deutsch:

- Fehlen des harten Stimmeinsatzes bei Wörtern, die mit einem Vokal beginnen und
- Fehlen von stimmhafter Aussprache bei weichen Konsonanten und
- Fehlen des Gegensatzes stimmhafte Lenis und stimmlose Fortis (d/t, b/p, g/k), die stimmlos gesprochen werden, der Unterschied zwischen z.B. baden und baten liegt in Druckstärke.
- Geschriebenes ch vor vorderem Vokal in Lehnwörtern wird als [k] gesprochen, wo im deutschländischen Standarddeutsch der Reibelaut [ç] die Norm ist (wie in Chemie, China).
- Zu den Merkmalen des österreichischen Deutsch gehört auch die Betonung auf der ersten Silbe in Wörtern wie Calvin, Kolleg, Vatikan.

In der Schweiz wird die Beschreibung der Lautung der Standardsprache dadurch erschwert, dass die Standardsprache eher geschrieben wird, auch den professionellen Sprechern wird in ihrer Aussprache breiterer Spielraum gelassen. Die schweizerische Aussprache orientiert sich nach Ammon (2016: 52) stark an Schriftbild (Dehnung der Doppelkonsonanten in Wörtern wie Sonne, Matte).

### **2.4.3 Morphologie und Syntax**

Auf der Ebene der Grammatik unterscheiden sich die Varietäten in Genus der Substantive, Form des Gen.Sg., Pluralbildung, Steigerung der Adjektive, Stammformen der starken Verben, Hilfsverb im Perfekt, Verwendung der Präpositionen, Valenz der Verben, Wortstellung.

Genus der Substantive schwankt in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer Varietät:

Deutschland	Österreich	Schweiz
Der Marzipan (selten)		Der Marzipan
Das Marzipan		Das Marzipan (selten)

(Tabelle III)

Umfangreiche Liste ist in Ammon (2016: 63-71) zu finden.

In der österreichischen Standardsprache können einige Substantive im Gen. Sg. Auch ohne – (e)s dekliniert werden wie z.B *Akku, Alkali, Korso, Schi/Ski*.<sup>6</sup>

Auch Plural der Substantive wird unterschiedlich gebildet, besonders bei Fremdwörtern:

Deutschland	Österreich	Schweiz
<i>Cremes</i>	<i>Cremen</i>	
<i>Erlasse, Kragen</i>	<i>Erlässe, Krägen</i>	<i>Erlasse, Kragen</i>
<i>Parks</i>		<i>Pärke</i>
<i>Bogen</i> (südd.auch <i>Bögen</i> )	<i>Bögen</i>	<i>Bögen</i>
<i>Billiarde</i>	<i>Billiards</i>	<i>Billiarde</i>

(Tabelle IV)

Umgelautet wird in Österreich öfter auch Komparativ des Adjektivs:

Deutschland	Österreich	Schweiz
<i>dunkler</i>	<i>dunkler/dünkler</i>	<i>dunkler</i>

(Tabelle V)

<sup>6</sup>Die Überprüfung der in Ammon (1995:176) angeführten Beispiele illustriert die nationalen Varianten im Wandel. Genitiv Singular ohne -s bei Blau, Biedermeier, Iran, Sandwich galt in 1995 nur in Österreich als standardsprachlich, jetzt lässt auch Duden diese Möglichkeit zu.

Bei starken Verben kommen Unterschiede in Bildung Partizip Perfekt bei *hauen* und *winken* vor:

Deutschland	Österreich	Schweiz
<i>gehauen</i>	<i>gehaut/gehauen</i>	<i>gehauen</i>
<i>gewinkt</i>	<i>gewunken/gewinkt</i>	<i>gewinkt</i>

(Tabelle VI)

Bei *lassen* soll in Verbindung mit einem anderen Verb in deutscher und schweizerischen Varietät nur Partizip Perfekt (gelassen) stehen, nach Variantenwörterbuch „Ist ein weiteres Verb vorhanden, so folgt auf den Infinitiv meist ‘lassen’ – *er hat die Wäsche bügeln lassen* (das Bügeln veranlasst) *ich habe den Schirm liegen (ge)lassen*“.

Die Unterschiede kommen auch in der Verwendung des Hilfsverbs bei Verben wie *hängen, sitzen, stecken, stehen, liegen...* Man *ist* in Österreich, in der Schweiz (und bzw. in Süddeutschland) *gelegen, gesessen, gestanden, gesteckt, gekniet, geschwebt, gehangen, gehockt* aber in Deutschland *hat* man *gelegen, gesessen...*

Nach Ammon (1995: 176) unterscheidet sich auch die Wortstellung in der Hypotaxe bei Modalverb und zusammengesetzten Tempora mit dem Hilfsverb haben...in Österreich im Gebrauchsstandard kommt Vollverb + Hilfsverb + Modalverb vor (*kommen hat müssen*), in der dt. und schweiz. Standardsprache Hilfsverb + Vollverb + Modalverb (*hat kommen müssen*).

Ammon (1995: 280) zitiert Roher (1973: 265) nach dem „ganz allgemein das Sprachgefühl des Deutschschweizers für den semantischen Unterschied zwischen den beiden Konjunktiven (Konjunktiv I und II) schärfer entwickelt als beim durchschnittlichen binnendeutschen Sprachbenützer“.

Auch Wahl der Präposition kann durch die nationale Varietät bestimmt werden: *bei der Kassa* (öst.)

In der fachlichen Literatur wird auch z.B. die Häufigkeit von *nicht brauchen* mit oder ohne *zu* in der Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu dem Staat diskutiert – z.B. Gelhaus (1969).

### **2.4.4 Wortbildung**

Die Unterschiede in Wortbildung sind eher auf Einzelwörter beschränkt. Besonders auffällig ist z.B. Fugen -s in Österreich, z.B. in *Fabriksarbeiter*.

Andere Unterschiede in der Zusammensetzung betreffen Fugen -e:

Deutschland	Österreich	Schweiz
Fegefeuer Mausefalle, Mauseloch	Feg(e)feuer	Fegfeuer

(Tabelle VII)

In Österreich und in der Schweiz wird in einigen Lexemen das Grundwort umgelautet:

Deutschland	Österreich	Schweiz
eier-, ein-, mehr- farbig	Eier-, ein-, mehr- färbig	

(Tabelle VIII)

Auch Adverbbildung weist einige Besonderheiten aus

Deutschland	Österreich	Schweiz
hier oben	heroben/hier oben	hier oben

(Tabelle IX)

Die Konkurrenz zwischen Derivation und Komposition tritt z.B. in der dt./schweiz. Variante *Hirschfleisch* und in der österreichischen Varietät *Hirschenes* auf.

Präfix ge- kommt in Österreich auch als g- vor, dt. und schweiz nur in der Form ge-. Der Unterschied liegt auch in der Ableitung der komplexeren Verben wie *röntgenisieren* (öst.) und *röntgen* (dt./schweiz). Manche schweizerischen abgeleiteten Verben mit Umlaut und Endungserweiterung durch -l- haben in der dt./öst. Varietät keine Entsprechung, am ehesten entspricht ihrer diminutiven Bedeutung die adverbiale Spezifizierung ein bisschen: *föppeln*, *förscheln*, *frägeln*, *klöpfeln*, *mitmischeln*, *pützeln*. Für die schweizerische Varietät ist Suffix li- charakteristisch. Auch die Distribution der Suffixe -er, -ler, -or, -eur prägt die nationalen Varietäten (schw. Wissenschaftler und dt.Wissenschaftler), schweiz. Bahnler und öst. /dt. Bahnangestellter. Die schweizerische Nationalvarietät zeichnet sich durch suffixloses Verbalsubstantiv (z.B. Unterbruch) aus, die österreichische und deutschländische Varietät zieht das fem. Verbalsubstantiv auf -ung (Unterbrechung) oder neutr.substantivierten Infinitiv vor.

### **2.4.5 Lexik**

Die Unterschiede in der Lexik sind markanter und bekannter als auf den anderen Ebenen. Beschreibung in Ammon führt den Wortschatz besonders aus den Bereichen auf:

- a) Speisen, Mahlzeiten
- b) Haushalt, Kleidung
- c) Verwaltung, Justiz, Gesundheitswesen, Schule, Militär
- d) Geschäftsleben, Handwerk, Landwirtschaft, Verkehr
- e) Sport, Spiele
- f) Menschliches Verhalten, Soziales, Charaktereigenschaften, Körperteile, sonstiges

Unter a) passen auch 23 Austriazismen, die im Rahmen der Beitrittsverhandlungen Österreichs zur Europäischen Union ins europäische Amtsd Deutsch aufgenommen wurden (sog. Protokoll Nr.10, nach dem in der deutschen Sprachfassung neuer Rechtsakte der EU die unten aufgelisteten Austriazismen den Deutschland verwendeten entsprechenden Ausdrücken in geeigneter Form hinzugefügt werden ):

*Beiried* (Roastbeef), *Eierschwammer* (Pfifferling), *Erdapfel* (Kartoffel), *Faschiertes* (Hackfleisch), *Fisole* (grüne Bohne), *Grammel* (Griebe), *Hüfterl* (Hüfte), *Karfiol* (Blumenkohl), *Kohlsprossen* (Rosenkohl), *Kren* (Meerrettich), *Lungenbraten* (Filet), *Marille* (Aprikose), *Melanzani* (Aubergine), *Nuss* (Kugel), *Obers* (Sahne), *Paradeiser* (Tomate), *Powidl* (Pflaumenmus), *Ribisel* (Johannisbeere), *Rostbraten* (Hochrippe), *Schlögel* (Keule), *Topfen* (Quark), *Vogersalat* (Feldsalat), *Weichsel* (Sauerkirsche)

Unterschiede bestehen aber auch auf der Ebene der Formwörter wie *fallweise* (öst.) vs. *von Fall zu Fall* (dt./schweiz.).

Es gibt auch Wörter gleichen Ausdrucks und verschiedener Bedeutung in den einzelnen Varietäten:

Deutschland	Österreich	Schweiz
Sessel = mit Rückenlehne, gewöhnlich auch mit Armlehnen versehenes, meist weich gepolstertes, bequemes Sitzmöbel (für eine Person) ; Polstersessel	Sessel = Österreich „mit vier Beinen, einer Rückenlehne und gelegentlich Armlehnen versehenes Sitzmöbel für eine Person <sup>7</sup>	Sessel= mit Rückenlehne, gewöhnlich auch mit Armlehnen versehenes, meist weich gepolstertes, bequemes Sitzmöbel (für eine Person) ; Polstersessel <sup>8</sup>
Hausfrau= Haushalt führende Frau	Hausfrau= „den Haushalt führende Frau“ und „Vermieterin“	

(Tabelle X)

Auf der Ebene der Lexik befinden sich auch spezifische Varianten der Halbzentren, z.B. *Deputierter* (=Abgeordneter) und der *Hall* (Flur, Diele) in Luxemburg, die *Straßenpolizei* (=Verkehrspolizei) in Südtirol, die *Telefonkabine* (=Telefonzelle), das *Hospital* (=Krankenhaus) in Ostbelgien. Für den Wortschatz des österreichischen Deutsch siehe Glauninger (1997).

<sup>7</sup>Bedeutungsparaphrase nach „Stuhl“ auf Duden-online. URL: <https://www.duden.de/node/175942/revision/175978>

<sup>8</sup>Bedeutungsparaphrase nach „Sessel“ auf Duden-online. URL: <https://www.duden.de/node/165005/revision/165041>

### **2.4.6 Kollokationen und Phraseologie**

Neben den einzelnen Wörtern gibt es Unterschiede in deren Verbindung (auf der syntagmatischen Ebene), z.B. zu den in Österreich zulässigen Kollokationen gehört z.B. in Kochbüchern: „*etwas scharf aufkochen*“ (dt./Schweiz kräftig), „*streut noch zerriebenen Ingwer ein*“ (dt./schweiz. gibt hinzu).

Die hier kursiv gesetzten Wörter sind nach Ammon (1995: 155) zwar auch Bestandteil des deutschländischen und des schweizerischen Deutsch, sie erschienen dort aber gewöhnlich in anderen Kontexten.

National spezifisch kann auch Entstehung der FVG sein: *in Verwendung nehmen/stehe*n in Österreich. Nationalvarietäten sind auch von charakteristischen Phraseologismen geprägt, in denen Wortdubletten (öst. *Knödel im Hals* vs. *Kloß im Hals*) oder bedeutungsnahe Wörter (schweiz. *die Faust im Sack machen* vs. dt. *die Faust in der Tasche ballen*) variieren können. Daneben sind auch Phraseologismen ohne Äquivalente in den anderen Nationalvarietäten wie *Butter am Kopf haben* („etwas angestellt haben und deshalb verlegen sein“) oder öst. *Es ist Feuer am Dach* („es herrscht großer Aufruhr). Zu den österreichischen Phraseologismen vgl. Földes (1997).

### **2.4.7 Pragmatik**

Auch in der Pragmatik lassen sich Unterschiede nennen. Besonders populär ist die angebliche österreichische Vorliebe für Titel: Magister oder Magistra in der Anrede, Spuren der Kaiserzeit in Titeln wie Hofrat. Auch Grüße variieren.

Zu dieser Ebene sind auch Interjektionen und Partikeln zugehörig:

Ist denn dein Auto kaputt?“ (österr.)

Ist dein Auto denn kaputt?“/ „Ist dein Auto etwa kaputt?“ (dt./schweiz.)

Nachdem die nationalen Standardvarietäten vorgestellt worden sind, erhebt sich die Frage, ob im Unterricht dem plurizentrischen Charakter der deutschen Sprache Rechnung getragen wird.

## 2.5 MYTHEN UM DEUTSCH UND ASYMMETRIE DER ZENTREN

Sara Hägi (2015: 119-120) nennt einige Mythen, mit denen die deutsche Standardsprache behaftet ist:

- Mythos von einem Standard
- Mythos von einer lokalisierbaren und in Deutschland genauer im Norden Deutschlands um Hannover herum beheimateten Standardsprache
- Mythos von einer homogenen Varietät
- Mythos der Gleichwertigkeit von Standardsprachlichen Varietäten.

Die ersten drei Mythen sind mit der monozentrischen Vorstellung über die Sprache verbunden, die vierte begleitet das plurizentrische Konzept. Dass alle nationale Varietäten keineswegs gleiche Stellung genießen ist ersichtlich aus der Tatsache, dass Sprecher der nicht-dominanten Varietäten im Sinne der dominanten Varietät korrigiert werden.

Dass zeigt z.B die Stellung der österreichischen Lehrkräfte an den europäischen Universitäten, deren Aussprache nonstandardsprachlich bewertet wurde vgl. Muhr (2018: 27). Ähnlich berichtet Muhr über die Verhältnisse an den britischen Universitäten und zitiert Untersuchung von Martin die von Studenten berichtet, dass sie in Österreich erworbenes Deutsch loszuwerden versuchen, weil sie befürchten, dass sie anders die Prüfungen nicht bestehen.

Weiter werden die österreichischen Übersetzer erwähnt, deren Texte von Klienten aus Deutschland als „zu österreichisch“ abgelehnt werden, die Synchronsprecher mit österreichischer Varietät für Serien gemieden, „But since the years of 2010 it has become more and more usual that regional and national accents are more and more being used in German detective series“. Auch die österreichischen Schriftsteller beschwerten sich über Korrekturverfahren der deutschen Verlage (für eine Untersuchung zu dem Korrekturverfahren in 90er Jahren siehe Muhr (1997b)).

Zu den Mythen kann auch die Vorstellung zählen, dass die Varietäten strikt getrennt werden. „Ein Beispiel für eine Mischung liegt etwa vor, wenn ein österreichischer Gastwirt die Wörter Brötchen oder Frikadelle (statt Semmel, bzw. Faschiertes Laibchen) in seinem ansonsten österreichischen Deutsch verwendet, z.B. wenn er mit einem deutschen Gast spricht“. (vgl. Ammon (1995: 67). Michael Clyne (1995: 31) spricht im Zusammenhang mit solchem Verhalten der Sprecher der nicht-dominanten Varietät über „linguistic and cultural cringe“.

## 2.6 PLURIZENTRISMUS IM UNTERRICHT

Der Umgang mit der Realität des Deutschen als einer plurizentrischen Sprache scheint auch in Österreich nicht selbstverständlich zu sein. Aus einer Untersuchung von Ransmayr 2018: 104 ergibt sich, dass auch Lehrkräfte unsicher sind: „90% der LehrerInnen unterstützen etwa die Aussage, dass Deutsch eine Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache zwischen den einzelnen Ländern ist, 80 % stimmen zu, dass es ein österreichisches Standarddeutsch gibt.“ Nach derselben Untersuchung (vgl. Ransmayr 2018: 104) lehnen aber nur 44 % der Befragten die Aussage ab, dass deutsches Deutsch korrekter sei als österreichisches Deutsch. Eine andere Untersuchung, die Ammon (1996: 134) zitiert, zeigt eigentlich Sprachmanagementprozesse, in denen Lehrer der Nationalvarietät Österreichs zugehörige Wörter negativ bewertet und korrigiert haben:

„So haben in einer Untersuchung von Aufsatzkorrekturen 24% der österreichischen Grundschullehrer das Wort Schnalle (Klinke), 18% das Wort Eiskasten (Kühlschrank) und 10% das Wort Flugpost (Luftpost) als fehlerhaft bewertet, obwohl alle drei Wörter in der neuesten Auflage des Österreichischen Wörterbuchs unmarkiert sind, also standardsprachlich bewertet.“

Im Fremdsprachunterricht im Ausland stellt sich die Frage, welche Standardvarietät(en) als Bezugspunkt zu nehmen ist/sind und warum, noch dringlicher. Manche würden in Bevölkerungsgröße und ökonomischer Stellung Deutschland ausreichenden Grund sehen, diese Nationalvarietät zu bevorzugen.

„Freilich ist die Entscheidung für nur eine, und dann speziell die deutschländische nationale Varietät nicht immer so rational gesteuert, falls sie überhaupt explizit gemacht wird. Nicht selten folgt man dabei einfach den ausgetretenen Pfaden. Vor allem ist – bei Festlegung auf eine einzige der nationalen Varietäten – das deutsche Deutsch keineswegs die allein mögliche rationale Entscheidung. Denn die numerische Stärke der Muttersprachler ist nicht das einzige vernünftige Auswahlkriterium. So mag z.B. aufgrund der Nachbarschaft und traditioneller Kontakte für viele Mittel-, Ost- und Südosteuropäer das österreichische Deutsch von Anfang an die zweckmäßigere Wahl sein, trotz der geringeren numerischen Stärke. (Ammon 1995: 481-482)

Wie unterschiedlich mit Varianten umgegangen werden kann, zeigt ein konstruiertes Beispiel aus Dovalil (2018: 6):

„Based on a simple situation from an Austrian school in which a pupil uses the words Marille, Paradeiser, Erdapfel in a test, the monocentric pattern of the behavior toward the dominant standard German would appear if these Austrianisms were corrected and the pupil was made to acquire and start using the German standard variants Aprikose, Tomate and Kartoffel“

Die österreichische Schule kann durch eine tschechische Schule ersetzt werden, die tschechische Lehrkraft kann wie die österreichische im Beispiel die österreichischen Varianten als fehlerhaft korrigieren oder kann sie als österreichische Standardsprache annehmen (plurizentrische Auffassung).

Solche Eingriffe der Lehrer in die Sprachproduktion der Lernenden lassen sich methodologisch sehr gut mittels der Sprachmanagementtheorie beschreiben, die im Folgenden erläutert wird. Diese Theorie bietet auch angemessene Mittel um die sozialen Faktoren, die den Charakter des Sprachunterrichts prägen zu identifizieren.

### **3. Sprachmanagementtheorie**

Die Sprachmanagementtheorie, deren Grundlagen von Björn H. Jernudd und Jiří V. Neustupný gelegt wurden (vgl. Nekvapil/Sherman 2014), geht aus der Unterscheidung von zwei für den Sprachgebrauch charakteristischen Prozessen aus: 1) Sprachproduktion und 2) Sprachmanagement (die menschlichen Aktivitäten im Bezug auf die Sprachproduktion und -rezeption). In diesem Sinne wird Sprachmanagement auch als „Verhalten gegenüber der Sprache<sup>9</sup>“ verstanden.

Die Fragen, ob eine sprachliche Erscheinung als standardsprachlich oder nicht-standardsprachlich bewertet wird, ob spezifischer Sprachgebrauch in einem Staat als Standardvarietät einer Sprache anerkannt wird, ob eine oder andere Nationalvarietät des Deutschen zum Unterrichtsgegenstand an den Schulen in Tschechien wird, betreffen auch Verhalten gegenüber der Sprache sowie das oben erwähnte konstruierte Beispiel mit den Varianten *Marille* und *Aprikose*.

#### 3.1 SPRACHMANAGEMENTPROZESS AUF DER MIKROEBENE

Im Falle einer Interaktion zwischen einzelnen Sprecher handelt es sich um einfaches Management, für dessen Beschreibung vier Phasen (noting, evaluation, adjustment design und implementation) des Sprachmanagementprozesses entworfen wurden. Jeder Sprachmanagementprozess muss nicht unbedingt alle vier Phasen aufweisen. In jeder Phase kann der Prozess abbrechen.

Diese Phasen lassen sich mithilfe einer Graphik (nach Dovalil 2014: 4) veranschaulichen:

---

<sup>9</sup><http://languagemanagement.ff.cuni.cz/de/node/390>, letzter Zugriff am 22. Juli 2020

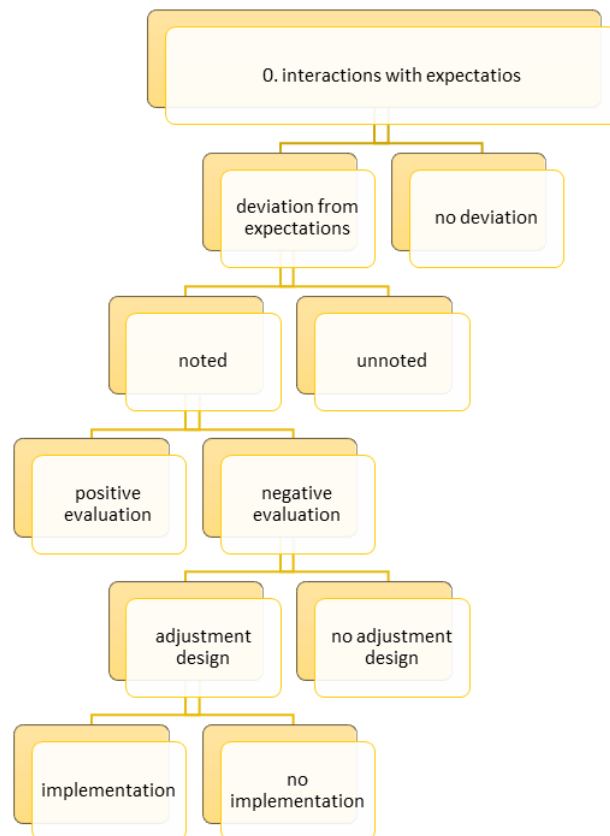


Abbildung I nach Dovalil (2014:4)

### 1. Interaktion mit Erwartungen

Eine unentbehrliche Voraussetzung für den Sprachmanagementprozess sind Erwartungen, was in der Sprache als „normal“ und „korrekt“ gilt und was nicht. Diese Erwartungen betreffen nicht nur sprachliche Probleme im engeren Sinne, sondern auch pragmatische Aspekte des Sprachgebrauchs, wie z.B. ob gesiezt oder gedutzt wird oder die passende Anrede.

### 2. Bemerken (noting)

Nur so kann eine Sprachform als Abweichung von den Erwartungen bemerkt werden. (Unbedingt muss sie aber nicht bemerkt werden, sie kann nicht gehört bzw. in dem schriftlichen Text übersehen werden).

### 3. Bewerten (evaluation)

Nachdem eine Abweichung bemerkt worden ist, kann sie auch bewertet werden – entweder positiv oder negativ oder „eher negativ“ oder „eher positiv“ oder es kann auch auf die Bewertung verzichtet werden. Wenn die Abweichung positiv evaluiert wird, gibt es keinen Grund die Sprachproduktion des Gesprächspartners zu managen. Wenn die positive

Beurteilung ausgedrückt wird, kommt es zu der sogenannten Gratifikation, durch die der Gebrauch der betreffenden Sprachform verfestigt wird.

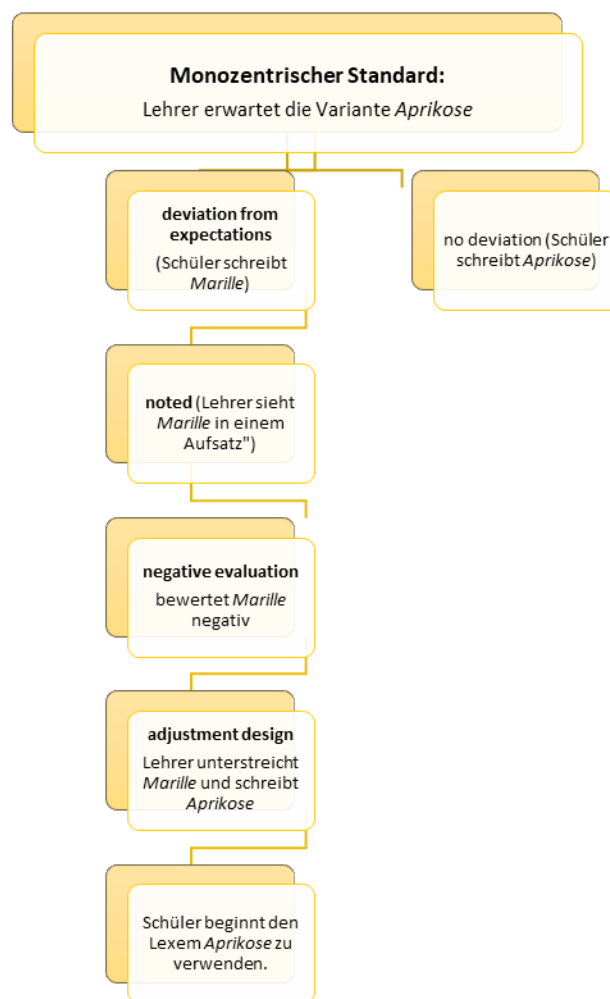
#### 4. Maßnahme ergreifen/Korrektur entwerfen (adjustment design)

Wenn aber die Abweichung negativ bewertet wird, ist man veranlasst, eine Korrektur zu entwerfen.

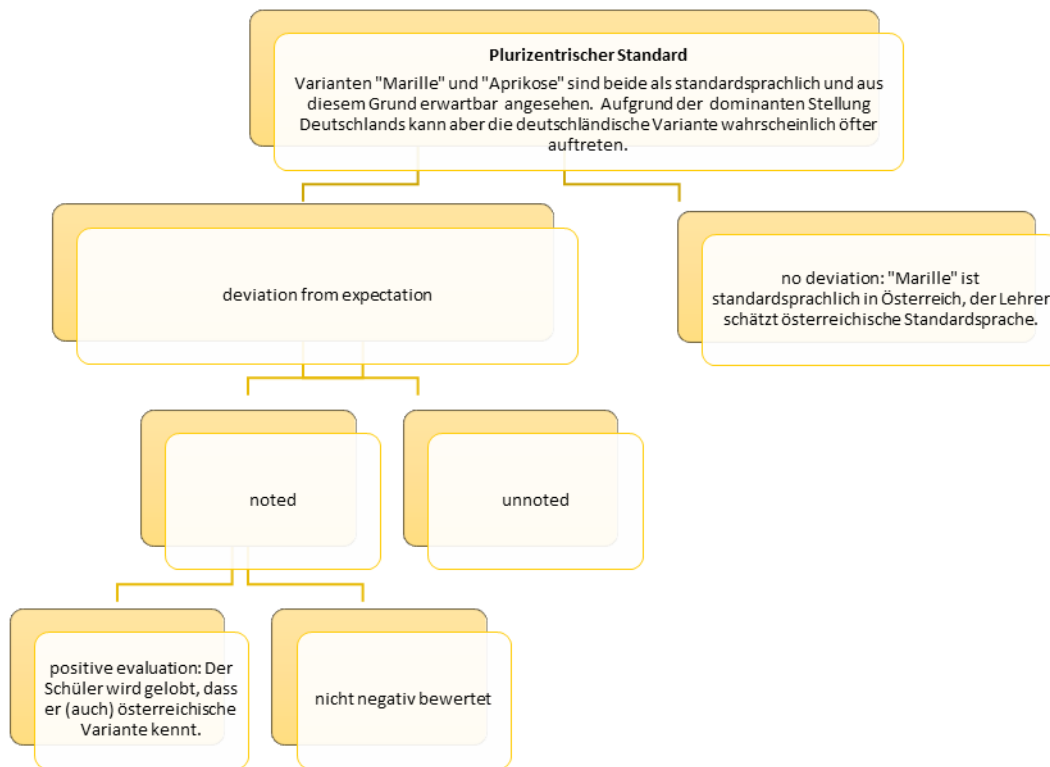
#### 5. Maßnahme/Korrektur implementieren (implementation)

Die letzte Phase besteht in der Durchführung der Korrektur, Aneignung.

Das konstruierte Beispiel aus dem vorhergehenden Abschnitt lässt sich zum Zweck der Illustration verwenden, der Verlauf unterscheidet sich aber in der Abhängigkeit von der monozentrischen oder plurizentrischen Auffassung des Deutschen:



(Abbildung II – adaptiert nach Dovalil 2018)



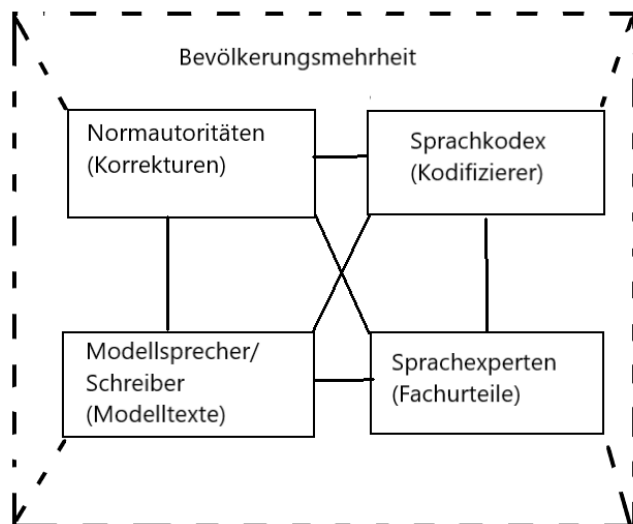
(Abbildung III – adaptiert nach Dovalil 2018)

### 3.2 SPRACHMANAGEMENTPROZESSE AUF DER MAKROEBENE

Die bisherigen Überlegungen beschreiben die Interaktionen der einzelnen Sprachbenutzer, d. h. nach der Terminologie der Sprachmanagementtheorie betreffen die Mikroebene. Solche Interaktionen spielen sich nicht im soziokulturellen Vakuum ab, sondern werden von den gesellschaftlichen Einstellungen zur Sprache und von dem Verhalten gegenüber der Sprache auf der Makroebene (auf der Ebene der Institutionen) beeinflusst.

Mit den Akteuren auf der Makroebene befasst sich Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät<sup>10</sup>. Ammon unterscheidet vier Hauptprotagonisten: Kodifizierer, Sprachexperten, Normautoritäten und Modellsprecher- (schreiber), deren Aktivitäten in Kodizes, Fachurteilen, Korrekturen und Modelltexte verkörpert sind. Kodex in der Auffassung von Ammon (1995:74) enthält und definiert die der Standardvarietät zugehörigen Formen, indem sie darin unmarkiert angeführt werden. Mit Sprachexperten werden nur die gemeint, die nicht an der Ausarbeitung der Kodizes mitwirken, gewöhnlich professionelle Linguisten, zumeist Hochschullehrer. Von den Normautoritäten werden Sprachkorrekturen erwartet, z.B. von einem Sprachlehrer in der Schule.

<sup>10</sup>Abbildung nach Ammon (1995:80)



(Abbildung IV nach Ammon 1995:78)

Dabei ist zu beachten, dass die Akteure einander beeinflussen: Die Modellsprecher und Modellschreiber gelten in ihrer Wahl von Varianten als vorbildlich – auch bei der Bearbeitung der Kodizes. Die Normautoritäten und Modellsprecher und -schreiber suchen in (sprachlichen) Zweifelsfällen den Rat in Kodizes. Die Sprachexperten können in Fällen von Sprachnormkonflikten auch gegen Kodizes als Gutachter angerufen werden (vgl. Ammon 1995: 78).

Im Kontext der Bildung, bzw. Fremdsprachunterrichts kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Lehrbuch mehrere Akteure der Makroebene vertritt: es enthält (schriftliche und in Form der Hörübungen auch mündliche) Modelltexte und funktioniert zugleich als kleiner Kodex (integrierte Wörterbücher, Erklärung der Grammatik). Die Normautorität in sprachlichen Fragen zu sein ist ein Bestandteil des Berufs des Lehrers. Gerade der Lehrer trägt dazu bei, ob als Norm die Norm des dominanten Sprachzentrums übernommen wird oder alle Varietäten respektiert werden und die Lernenden auf die Existenz der unterschiedlichen Kodifizierung aufmerksam gemacht werden.

Die Makro- und Mikroebene werden verflochten, z.B. wird die Makroebene in die Interaktion auf der Mikroebene einbezogen, wenn sich ein Protagonist der Interaktion auf einen Modelltext (z.B. Text eines bekannten hervorragenden Schriftstellers) oder auf einen Kodex beruft.

## **4. Analyse der Lehrwerke**

Im Rahmen der Analyse der Lehrwerke wird die Frage berücksichtigt, ob die Verlage in Vorworten und auf den Webseiten Bindung an ein deutschsprachiges Land und ihre Standardsprache oder Berücksichtigung der sprachlichen Varianz zwischen deutschsprachigen Ländern erwähnen. Daran anschließend wird die Präsentation der sprachlichen Variation in den Lehrwerken selbst analysiert. Zuerst sind aber die von Ministerium zugelassenen Lehrwerke vorzustellen. Das Angebot ist von vier Verlagen (Hueber, Fraus, Klett und Polyglot) beherrscht und von einem Titel von Jirco ergänzt. Ihre mit Genehmigung des Ministeriums versehene Lehrwerke<sup>11</sup> sind in der folgenden Tabelle nach der Zugehörigkeit zu dem Verlag und Bestimmung für die Mittel- oder Grundschule verzeichnet:

Verlag	Mittelschule	Grundschule
Fraus <a href="https://www.fraus.cz/">https://www.fraus.cz/</a>	Studio 21 Studio D	Start mit Max 1,2 Deutsch mit Max 1, 2, Deutsch mit Max neu Prima
Heuber <a href="http://www.hueber.de">www.hueber.de</a> <a href="http://www.hueber.de/cz">www.hueber.de/cz</a>	Delfin Deutsch.com Planet Schritte Super Beste Freunde Menschen	Pingpong neu Planetino Deutsch.com 1 Beste Freunde
Klett Klett.de <a href="http://klett.cz/">http://klett.cz/</a>	D leicht Genau DaF im Unternehmen Direkt	Geni@Klicka2 Team Deutsch Wir neu 1,2,3 Der grüne Max 4 Maximal interaktiv
Polyglot Polyglot.cz	Sprechen Sie Deutsch Passt schon Fertigkeitstraining	Ene Mene Tintenfass Macht mit
Jirco <a href="http://www.heutehaben.cz/">http://www.heutehaben.cz/</a>		Heute haben wir Deutsch – Spiel mit Die 4 Jahreszeiten auf Deutsch - Frühling, Sommer, Herbst, Winter

(Tabelle XI)

<sup>11</sup><http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>  
letzter Zugriff am 27.4.2020

#### 4.1 INFORMATIONEN IM VORWORT, AUF DEN WEBSEITEN

Im Vorwort der Lehrwerke (und Informationen auf den Webseiten der Verlage) sind nur vereinzelt Informationen zu finden, die sprachliche Varianz in deutschsprachigen Ländern andeuten. In einigen Lehrwerken erscheinen die Namen der einzelnen deutschsprachigen Länder wie „nicht nur unsere Nachbarn in Deutschland und in Österreich<sup>12</sup>“ (Prima A2, díl 2 uč., S.3) Dass es auch mit Variation zu rechnen ist, bringt ein Satz im Vorwort zu Menschen zum Ausdruck: „Der aktiv zu lernende Wortschatz mit Angaben zum Sprachgebrauch in der Schweiz (CH) und in Österreich (A) (Arbeitsbuch S.3) Es wäre auch zu besprechen, ob es eigentlich die Standardsprache ist, die gelehrt werden soll: „Das Lehrbuch geht von der Norm der deutschen Standardsprache aus und berücksichtigt auch, welche der zur Verfügung stehenden Varianten in der Sprache frequent und produktiv sind<sup>13</sup>“ heißt es im Vorwort zu *Sprechen Sie Deutsch 1* S.5, im Vorwort zu *Prima A2*, Lehrbuch erfahren die Leser. „Sie werden aktuelle Umgangssprache kennen lernen, die junge Leute in Deutschland und in Österreich sprechen<sup>14</sup>“

---

12orig. „nejen naši sousedé v Německu a Rakousku“

13Orig. „Učebnice vychází z normy spisovného německého jazyka. Přihlíží také k tomu, které z nabízených variant jsou v živém jazyce frekventované a produktivní“

14„Budete se seznamovat s aktuálním hovorovým jazykem, kterým mluví mladí lidé v Německu a Rakousku“

## 4.2 THEMATISIEREN DES PLURIZENTRISMUS NACH DEN SPRACHEBENEN

Im Bezug auf Kenntnisse der Varianten auf den einzelnen Sprachebenen wird am öftesten Wortschatz behandelt. Aussprache wird in *d.leicht 1* S. 97 bei -ig (k in Österreich) erwähnt. Die Grammatik wird mit Ausnahmen von Genus (*das/der Gulasch*) nicht thematisiert.

Am konsequentesten werden die Unterschiede im Wortschatz in Menschen behandelt, das Lehrbuch bleibt dem Satz aus dem Vorwort treu, dass im Lernwortschatz vom Anfang an Sprachgebrauch (A, Ch) berücksichtigt werde. In anderen Lehrwerken sind die Informationen eher unsystematisch oder besteht die Systematik in der Einbeziehung der Thematik in die Auskünfte über deutschsprachige Länder.

Die Ebene der Pragmatik wird durch oft und schon in ersten Lektionen thematisierte Grußformeln vertreten (z.B. in *Studio 21* S. 66, *Planetino 3* S.47 *Super 1* S.25, *Planet 1* S.20, *Genau 1* S.8).

Eine zusammenfassende Information im Sinne des Plurizentrismus über die Varianten auf den einzelnen Ebenen lässt sich als ein kleiner Tipp in *D. leicht 3* S. 151 (im Arbeitsbuch) finden:

### Tipp!

Die Standardsprache ist in Österreich ein bisschen anders als in Deutschland. Es gibt einige Unterschiede in der Grammatik, z.B. sagt man in Österreich „das Cola“ und „das E-Mail“, in Deutschland „die Cola“ und „die E-Mail“. Auch in der Aussprache gibt es Unterschiede, aber die meisten Unterschiede findet man im Wortschatz. Noch größere Unterschiede gibt es zu dem schweizerischen Deutsch.

## **4.2.1 Präsentation der Varianten auf der Ebene der Lexik**

### **a) Drei Varietäten zusammen präsentiert**

In *Studio 21* befindet sich die Tabelle auf der Seite 240:

<b>Deutschland</b>	<b>Österreich</b>	<b>Schweiz</b>
Kartoffel	Erdapfel	Haerdopfel
Aprikose	Marille	Barelle
Hähnchen	Hendl	Poulet
Brötchen	Semmel	Weggli
Käsekuchen	Topfenkuchen	Quarkkuchen
Hackfleisch	Faschiertes	Ghackets

(Tabelle XII)

### **b) Zwei Varietäten gegenübergestellt**

Die zweite Strategie vertritt *Passt schon 2*. In diesem Lehrbuch sind einige (standardsprachliche) Austriazismen unter Titel „so spricht man in Österreich“ S.93 zu finden:  
Bzw. Paare:

die Erdäpfel/die Kartoffeln, heuer/dieses Jahr, die Marille/die Aprikose, das Obers/die Sahne, der Topfen/der Quark, der Jänner/der Januar, die Matura/das Abitura, die Semmel/das Brötchen

*Passt schon 3*, S.93 unter Titel „so spricht man in der Schweiz“<sup>15</sup>

Grüezi/Guten Tag, Ich muesch hirne/Ich muss nachdenken, Uf Wiederluege/Auf Wiedersehen, Gärn gschech/Gern geschehen, Si gähät hie rechts/Sie gehen hier rechts, Mol luege/Mal sehen

### **c) Kombination a) und b)**

*Super* kombiniert beide Strategien, auf der Seite 90 in *Super 2* werden zuerst deutschländische und österreichische Variante identifiziert, unter b) werden auch schweizerische Varianten ergänzt.

Wie heißt das in Deutschland und in Österreich? Du findest nicht zu allen Wörtern beide Varianten

Die Gurke, -, die Paprika, -, die Kartoffel, -n das Brötchen, - der Paradeiser, - die Tomate, -n die Aprikose, - der Erdapfel, ä die Semmel, -n die Marille, -n

Schweizerdeutsch. Was erkennst du? Vergleiche mit den Wörtern in a)

Der Händöpfel, die Gugummere, - die Barille, -n die Pepperoni, -s das Weckli, -/Brötli, -

---

<sup>15</sup>Der Auswahl und Art der Präsentation der Helvetismen in *Passt schon 3*, S.93 unter Titel „so spricht man in der Schweiz“ entspricht aber die Charakterisierung von Hägi (2015: 115) „Auch in neu aufgelegten Lehrwerken werden weiterhin trotz frühen expliziten Hinweisen auf diesen Missstand (vg. Muhr 1987, Ammon 1997), standardsprachliche (z.B. Grüezi, Servus, Schlagobers) und nonstandardsprachliche Varianten (z.B. Uf Wideluege, gschwungne Nidel) gemeinsam behandelt. Das hat zur Folge dass Lernenden nahegelegt wird, das österreichische Standarddeutsch und Schweizer Standarddeutsch tendenziell als regionale und dialektale Varianz einzuschätzen.“

In *Super 3* auf der Seite 23 werden die schweizerischen (standardsprachlichen) Varianten ohne die österreichischen behandelt:

„Wie heißt das in Deutschland und in der Schweiz? Schreib eine Tabelle in dein Heft.

Das Spital – das Perron – das Krankenhaus – das Billet – der Bahsteig – die Fahrkarte

#### d) Österreich, die Schweiz, Norddeutschland, Süddeutschland

Vertreter dieser Strategie sind *Schritte*: Nach der oben erwähnten Hörübung wird in *Schritte 1* eine Tabelle „So heißt das“ S.37 aufgeführt:

In Norddeutschland	In Süddeutschland	In Österreich	In der Schweiz
Wiener Würstchen	Wienerle, Wiener	Frankfurter	Wienerli
Tomate	Tomate	Paradeiser, Tomate	Tomate
Kartoffel, Tüfte, Erdapfel	Kartoffel, Erdapfel, Kumbir	Erdapfel, Grundbirn	Kartoffel, Herdöpfel, Gumeli, Grumpere
Frikadelle, Bulette	Fleischküchle, Fleischpflanzerl	Faschiertes Leibchen, Faschiertes Laberl	Hackplätzchen, Hacktätschli
Brötchen, Rundstück, Schrippe	Semmel, Weckerl, Labla, Bemme	Semmel, Weckerl	Semmeli, Wegli
Kasseler Rippchen	Ripperl, Ripple	Selchkaree, Selchripperl	Geräuchertes Rippli

(Tabelle XIII)

#### e) Unsystematische Erwähnungen

Auch auf unsystematische Weise kommen in Lehrwerken einige Informationen in Bemerkungen, Übungen vor: In *Schritte 2* ist es zu lesen „Beim Fleischer kaufen wir Fleisch und Wurst! Mann kann auch Metzger sagen und in Österreich `Fleischhauer`. In *Prima A2* findet sich Kreuzworträtsel „Schüler müssen viele Tests schreiben. In Deutschland heißt das..... (13 Buchstaben in Kreuzworträtsel) und in Österreich Schularbeit. In *Studio 21*, S.241 werden drei Speisekarten (in Deutschland, in Österreich, und in der Schweiz) gegenüberstellt.

## f) Hörübung in Schritte I

Einer Analyse nach der Sprachmanagementtheorie bedarf die erwähnte Hörübung aus *Schritte 1*. In den Audioaufnahmen treten drei Akteure auf: Timo (in Deutschland lebender Student aus Finnland), Corina (in Deutschland lebende Österreicherin), Verkäuferin.

### Audioaufnahme Nr.37

001 Timo: ja? hallo corina  
002 ja hm was brauchst du?  
003 erdäpfel?  
004 ‘erdäpfel ‘nachdenklich’>  
005 was? ein problem?  
006 nein nein corina das ist doch kein problem  
007 moment  
008 wie viele <erdäpfel ‘zögernd’> brauchst du?  
009 aha zwei kilo OK also ich kaufe zwei kilo ja ja tschüss  
010 <erdäpfel ‘nachdenklich’>  
011 zwei kilo erdäpfel

In der ersten Audioaufnahme endet der Sprachmanagementprozess in der Phase des Bemerkens, möglicherweise des Bewertens (in dem Sinne „das Wort kenne ich nicht, wahrscheinlich weil ich aus Finnland komme und nicht so gut Deutsch spreche“). Auf ein adjustment design z.B. in Form einer Erklärung verzichtet Timo in diesem Abschnitt der Hörübung.

### Audioaufnahme Nr.38

012 Timo: erdäpfel zwei kilo so (wahrscheinlich schreibt er eine Notiz)

In dieser Audioaufnahme ist nur zu hören, dass Timo wiederholt, was er einzukaufen hat.

### Audioaufnahme Nr.39

013 Verkäuferin: kann ich ihnen helfen?  
014 Timo: ja vielleicht ich brauche erdäpfel  
015 haben sie erdäpfel  
016 Verkäuferin: erdäpfel ‘spricht langsam und denkt nach’ natürlich  
017 wie viel möchten sie?  
018 Timo: zwei kilo bitte  
019 Verkäuferin: zwei kilo gerne

In der Audioaufnahme Nr.39 ist es die Verkäuferin, die eine Abweichung von der Erwartung wahrnimmt, denkt nach und dann erinnert sie sich, was das Wort bedeutet (bewertet die abweichende Sprachform zuerst als unbekannt und aus diesem Grund negativ, dann erkennt sie das Wort, dessen Bedeutung sie kennt, obwohl sie es nicht gebraucht). In diesem Abschnitt ist es noch nicht klar, ob sie noch eine Bewertung, Klassifizierung damit verbindet.

#### Audioaufnahme Nr.40

020 Timo: moment mal bitte  
021 Verkäuferin: ja  
022 Timo: das ist doch kein apfel oder?  
023 Verkäuferin: wie bitte  
024 Timo: das ist kein apfel das ist eine kartoffel  
025 Verkäuferin: ja natürlich  
026 Timo: ich möchte äpfel  
027 Verkäuferin: ach so

#### Aufdioaufnahme Nr.41

028 Timo: aha 'ja das sind apfel 'zufrieden'>  
029 zwei kilo erdäpfel erdäpfel  
030 sind das erdäpfel  
031 Verkäuferin: erdäpfel  
032 Timo: ja ich brauche zwei kilo erdäpfel  
033 Verkäuferin: also doch

#### Audioaufnahme Nr.42

034 Timo: nein keine kartoffeln erdäpfel  
035 Verkäuferin: junger mann erdäpfel SIND kartoffeln verstehen sie  
036 Timo: 'was 'überrascht'> nein das verstehe ich nicht  
037 Verkäuferin: in österreich heißen sie erdäpfel in deutschland sagt man  
038 kartoffeln  
039 Timo: ach so ja richtig corina kommt aus österreich  
040 Verkäuferin: aha na sehen sie  
041 sonst noch was  
042 Timo: nein danke  
043 oder doch was kosten denn die äpfel  
044 Verkäuferin: ein kilo kostet ein euro neun und neunzig

In dieser Audioaufnahme hat die Verkäuferin verstanden, dass Timo die Bedeutung des Lexems *Erdäpfel*, bzw. Der Lexeme *Erdäpfel* und *Kartoffeln* nicht richtig auffasst. Sie hat eine Abweichung von den Erwartungen wahrgenommen (sie erwartet als Verkäuferin, dass die Kunden wissen, ob sie Äpfel oder Erdäpfel kaufen wollen) und hat sich entschieden eine Maßnahme zu ergreifen und Timo zu erklären, dass *Erdäpfel* österreichische Bezeichnung für *Kartoffeln* ist.

#### Audioaufnahme Nr. 43

045 Corina: hallo timo  
046 na hast du die erdäpfel  
047 Timo: natürlich  
048 hier bitte zwei kilo erdäpfel  
049 Corina: super  
050 aber timo  
051 das sind doch keine erdäpfel  
052 das sind äpfel  
053 ich brauche erdäpfel  
054 kartoffeln verstehst du

#### Audioaufnahme Nr. 44

055 Timo: kartoffeln kein problem  
056 bitte schön  
057 kartoffeln habe ich auch

Timos Einfall Corina zuerst Missverständnis vorzutäuschen und Äpfel statt Erdäpfel anzubieten und erst später „Kartoffeln“ zu übergeben könnte auch als adjustment design zu der ursprünglichen Kommunikation aus der Audioaufnahme Nr. 37 verstanden werden. Timo würde mit dem Scherz zum Ausdruck bringen, dass er die Variante „Kartoffeln“ bevorzugt. Indirekt könnte er auch Corina signalisieren, dass sie auf seine mangelhafte Kenntnisse des Deutschen, bzw. der österreichischen Varietät Rücksicht nehmen sollte.

## 4.2.2 Präsentation der Varianten auf der Ebene der Pragmatik

Die Ebene der Pragmatik wird durch oft und schon in den ersten Lektionen thematisierte Grußformeln vertreten (z.B. in *Studio 21* S. 66, *Planetino 3* S.47 *Super 1* S.25, *Planet 1* S.20, *Genau 1* S.8).

In *Beste Freunde* S.24 stellen sich vier Personen – eine von Wien (beginnt mit „Servus“), eine aus Berlin („Hallo“), eine aus Liechtenstein („Hoi“), eine aus der Schweiz (Grüezi).

In *Super 1* S.25 werden synonyme Grüße für einzelne Zentren untereinander gereiht, die deutschländische Variante sollen die Lernenden ergänzen.

D Hallo	D _____	D _____	D _____
A Servus	A Grüß Gott	A Servus	A Auf Wiedersehen
Ch Salü	Ch Grüezi	Ch Tschau	Ch Uf Wiederluge

In *Planet 1* S.20 und *Planetino 3* S.47 erfolgt die Präsentation der Grüße durch einen Comic.



Der Tourist grüßt mit (wahrscheinlich in der Heimat erlernten) Grüßen *Hallo/Hi/Guten Tag/Auf Wiedersehen* und macht einen Sprachmanagementprozess durch. Aus seiner Reaktion „Sprichst du Deutsch?“ ist ersichtlich, dass er den ungewohnten Gruß bemerkt. Die Unsicherheit, ob Gesprächspartner Deutsch spricht, lässt sich als Bewerten auffassen. Zu

adjustment design kommt es nicht – der Tourist ist offensichtlich ratlos, als Tourist in einem deutschsprachigen Land fühlt er sich wahrscheinlich auch nicht berechtigt, den Sprachgebrauch der Muttersprachler zu korrigieren.

Ähnliche Abbildung ist auch in *Planetino 3* S.47 zu finden:

**Haltestelle D A CH L**  
 Deutschland Österreich Schweiz Liechtenstein

**H**

Rega (CH)  
 Alpen im Winter (CH)  
 Genf mit 'Jet d'eau' (CH)  
 Hafen Hamburg (D)  
 Salzburg (A)  
 U-Bahn in Berlin (D)  
 Loreleyfelsen am Rhein (D)  
 Neues Rathaus in Leipzig (D)  
 Stift Melk an der Donau (A)  
 Schaan (FL)  
 Pilatusbahn, steilste Zahnradbahn der Welt (CH)  
 Alpen im Sommer (CH)  
 Nationalpark Wattenmeer (D)  
 OBB-Bahnhof Schaan-Vaduz (FL)  
 Schloss Schonbrunn in Wien (A)  
 Straßenbahn 'Bim' in Wien (A)

Guten Tag.  
 Grüß Gott.  
 Grüezi!  
 Servus!  
 Moin.  
 Hä??

Vor zu und lies mit. Aus welchem Land kommen die Personen?

Guten Tag.	Grüß Gott.	Guten Tag.	Grüß Gott.	Salü/Sali.	Hoi.
Servus.	Moin.	Hallo.	Servus.	Grüezi/Grüessesch.	
Viedersehen.	Tschüs.	Auf Wiedersehen.	Baba.	Uf Widrluege.	Ade.
Tschau.		Servus.		Tschau.	

(Deutschland, Süddeutschland)

Das Bemerken der Abweichung wird hier durch *Hä??* angedeutet.

Unten werden weitere Grüße hinzugefügt:

Süddeutschland: Grüß Gott, Tschau, Servus

Norddeutschland: Moin

Deutschland: Guten Tag, Wiedersehen, Tschüss

Schweiz: Salü/Sali, Hoi, Grüezi, Grüessech, Uf Widrluege, Ade, Tschau

Österreich: Guten Tag, Grüß Gott, Hallo, Servus, Auf Wiedersehen, Baba,

In mehreren Lehrwerken ist fraglich, ob die standardsprachlichen Grüße mit non standardsprachlichen (*Uf Wiederluege, Moin, Baba*) zusammen präsentiert werden sollen.

### 4.3 PRÄSENTATION DER DIALEKTE

Andere Informationen beziehen sich eher auf die Ebene der Dialekte. Das Lehrbuch *Sprechen Sie Deutsch*<sup>16</sup> thematisiert in Buch 1 und 3 Schwyzerdütsch.

In *Sprechen Sie Deutsch 1* wird in einem Satz mediale Diglossie erwähnt, den Dialekten wird „Hochdeutsch“ gegenübergestellt: „In den deutschsprachigen Kantonen schreibt man Hochdeutsch, aber man spricht Dialekte (Schwyzerdütsch)“. (S.168) Ob unter Hochdeutsch die schweizerische Standardvarietät oder die monozentrisch aufgefasste Standardvarietät zu verstehen ist, ist nicht klar.

In *Sprechen Sie Deutsch 3*, S.148. befindet sich ein kurzer Artikel über „Schwyzerdütsch“.

„Schwyzerdütsch“ ist die zusammenfassende Bezeichnung jener alemannischen Mundarten, die sich aus dem Dialekt der ostgermanischen Alemannen, die im Schweizer Mittelland lebten, entwickelten. Vor ihnen hatten die Römer das Gebiet der „Urbewölkerung“ (keltische Helvetier) besetzt. Der Gebrauch der Mundart nimmt heute immer breiteren Raum ein. In manchen elektronischen Medien werden nur noch die Nachrichten in Hochdeutsch gesprochen. Auch in den Schulen, vor allem in den unteren Klassen, wird vermehrt Dialekt gesprochen. Viele Deutschschweizer haben Hemmungen, sich auf Hochdeutsch auszudrücken. Der fast ausschließliche Gebrauch der Mundart ist Ausdruck einer Beschränkung auf kleinere überschaubare Lebensräume, dadurch ist es für anderssprachige Schweizer noch schwieriger sich mit Deutschschweizern zu verständigen.“

Der Artikel beschäftigt sich zwar nicht mit der Pluri- oder Monozentrität des Hochdeutsch, thematisiert aber eine wichtige Funktion, die sowohl die nationale Standardvarietät als auch die die Dialekte besitzen – sie stärken Identität der Sprecher.

Auch in anderen Lehrwerken werden eher als Varianten auf der standardsprachlichen Ebene die Dialekte thematisiert wie in *Sprechen Sie Deutsch 2* (S.170), konkret werden Rheinisch, Sächsisch, Plattdeutsch, Berlinisch, Schwäbisch, Bayrisch genannt. In *Passt schon 1*, S. 72

---

<sup>16</sup>Bezüglich der Reihe *Sprechen Sie Deutsch* ist es auch zu bemerken, dass Texte bekannter (österreichischen, schweizerischen und deutschen oder auch Prager) Autoren wie z.B. Rainer Marie Rilke, Jacob und Wilhelm Grimm, s.Zweig, T.Mann, L.Feuchtwanger, Detlev von Liliencron, H.Böll, F.Dürenmat, F.Kafka angeboten werden.

beschweren sich die Gäste in einem Restaurant, dass „Die Kellner nur Sächsisch sprechen“ In *Genau 2*, S.32 können wir einen Artikel über Berndeutsch „Zibelemärit und Chäschüechli“ (Zwiebelmarkt und Käsekuchen) lesen.

#### 4.4 ZUSAMMENFASSUNG DER ANALYSE DER LEHRWERKE

In folgender Tabelle tritt ein globaler Überblick in den Vordergrund. Die oben diskutierten Tabellen, Übungen, Artikel werden zusammengefasst, um eine globale Bewertung zu vereinfachen. Neben den Lehrwerken, die Plurizentrität außer Acht lassen, werden solche verzeichnet, die entweder Varietäten systematisch darstellen (z.B. Lexik in Menschen) oder mindestens gelegentlich behandeln.

<b>Lehrbuch</b>	<b>Plurizentrismus thematisiert</b>	<b>Andere Variation thematisiert</b>
Studio 21	Tabelle S.240 (Wortschatz) Speisekarten aus D, A, CH S.241 Grüße	
Studio D	Grüße	
Delfin	-	
Deutsch.com	-	
Planet	Grüße	
Schritte	Hörübung 1 S.28-29 Tabelle 1 S.37	
Super	Grüße 1 S.25	
Beste Freunde	Grüße A1 1 S.24	
Menschen	Im Lernwortschatz von Anfang an Sprachgebrauch (A, CH) berücksichtigt	
D leicht	Infotabelle 3 S.151 Aussprache erwähnt	
Genau	Grüße 1 S.8	Berndeutsch 2 S.32
Direkt	-	Denglisch 3 S.26, 127, 168, 169
Sprechen Sie Deutsch		Schwyzerdütsch 3 S.148 Dialekte in Deutschland 2 S.170 Prager Deutsch 3 S.49
Passt schon	2 S.93 so spricht man in Österreich 3 S.93 so spricht man in der Schweiz	
Fertigkeitstraining	-	
Start mit Max		
Deutsch mit Max	-	
Prima		
Pingpong neu		
Planetino	Grüße (DACHL)	
Beste Freunde		
Geni@IKlicka2		
Team Deutsch	-	
Wir neu	-	
Ene mene	-	
Heute haben wir Deutsch	-	

(Tabelle XIV)

## **5. Analyse der Interviews und des Fragebogens**

### **5.1 DATENERHEBUNG**

Der folgende Teil besteht aus Daten, die aus den individuellen Interviews und Gruppeninterviews und Fragebogen stammen. Diese Untersuchung betrifft den Unterricht an Mittelschulen und Grundschulen, für den Unterricht an den Universitäten siehe z.B. Fasch (1997).

#### **5.1.1 Fragebogen**

Die Ergebnisse werden in zwei Teile eingeordnet und durch Aussagen aus den Interviews ergänzt. Beide Sektionen weisen vergleichbare Strukturen auf:

<b>Lehrkräfte</b>	<b>Lernende</b>
Einstellungen zum Plurizentrismus	Plurizentrismus – Kenntnisse, Erfahrungen....
Korrektur der Sätze	Übersetzungsübung Tsch-D

(Tabelle XV)

##### **a) Lehrkräfte**

Die Daten von den Lehrkräften werden auf zwei Gymnasien in und auf einer Berufsschule in Südböhmen gesammelt. Die Fragen thematisieren Einstellung zum Plurizentrismus im Unterricht (nach den Worten der Lehrkräfte selbst) und bei der Korrektur der Sätze.

1. Jak s více variantami, rozdílly mezi rakouskou, německou, švýcarskou němčinou, pracujete ve výuce?
2. Které slovníky používáte?
3. Kam se podíváte, pokud si nejste jistá při opravě úkolu/testu?
4. Opravila byste něco v těchto větách? Případně poznamenala k nim něco?
  - Ich esse gern frische Spargel.
  - Dieses Bereich interessiert mich nicht.
  - Ich bin auf dem Stuhl gesessen.
  - Ich lege die Matura ab.

## b) Lernende

Die Daten von den Lernenden werden auf zwei Gymnasien (in Prag und in Südböhmen) gesammelt.

	<b>Gymnasium in Südböhmen</b>	<b>Prag</b>
Zahl der Teilnehmer	42	35
Jahr	2017	2020
Lehrbuch	Direkt	Schritte
	Abiturjahr	mehrere Jahre vor dem Abitur

(Tabelle XVI)

Die zentrale Frage befasst sich mit dem Plurizentrismus. In Südböhmen wurde im Bezug auf bevorstehende Abiturprüfung formuliert, in Prag allgemeiner:

Co máte v úmyslu říct u maturity u otázek Rakousko, Švýcarsko u podbodu „Sprache“?

Jsou patrné nějaké rozdíly v podobě němčiny v jednotlivých zemích?

Er wird allerdings durch andere Fragen ergänzt, die in die Arbeit nur teilweise einbezogen werden. Aufgenommen werden die Ergebnisse der Fragen, die Lösung der Sprachprobleme in der Muttersprache und in anderen Fremdsprachen erläutern:

Welche Wörterbücher kennen Sie? Welche benutzen Sie?

Wo suchen Sie, wenn Sie eine Hausaufgabe (in Deutsch) schreiben und sie haben Zweifel in Rechtschreibung, Hilfsverb im Perfekt wie z.B ich bin/habe geschwommen

Was machen Sie, wenn Sie einen Zweifel in Englisch, in Tschechisch haben?

Benutzen Sie einige Handbücher zum Abitur, eine Grammatikbeschreibung? Welche?

Was machen Sie, wenn Sie einen Zweifel in Englisch, in Tschechisch haben?

Auch die Fragen, die Englisch als plurizentrische Sprache thematisieren:

Prag: Kde se mluví anglicky? Jsou patrné nějaké rozdíly v podobě angličtiny v jednotlivých zemích?

Südböhmen: Unterschiede zwischen dem britischen und amerikanischen Englisch?

Die Übersetzungsübung hat folgende Sätze und Lexeme umfasst:

Letos složím maturitu.

V kavárně si objednáám palačinky se šlehačkou.

Švestka

brambora

květák

houska

meruňka

### **5.1.2 Interviews**

Die Daten stammen teilweise aus Interviews mit einer einzelnen Person, teilweise aus Gruppeninterviews. Bei den Gruppeninterviews wird aus der Methode der Gruppendiskussion ausgegangen, die zuerst von Kurt Lewin und seinen Schülern eingesetzt wurde (Lamnek 2010:372), vgl. Merton (1987), Merton/Kendall 1946, Lamnek (2010). Das Erkenntnisinteresse des Forschers richtet sich auf die nicht-öffentliche Meinung der Einzelnen (Lamnek 2010: 393), in diesem Fall auf Meinung der Lernenden. „Die Aufgabe des Moderators ist es, durch ermutigende, zustimmende Bemerkungen wie »hm« , »ja« oder auch durch Paraphrasierungen die Teilnehmer zu weiteren oder neuen Äußerungen zu motivieren“ (ebenda) und einzugreifen, wenn die Teilnehmer von dem Thema zu weit abgewichen sind.

Die Gruppeninterviews in dieser Arbeit entsprechen der Anzahl der Teilnehmer nach nicht der Fokusgruppe von Kurt Lewin. Nach Lamnek (2010: 396) ist für eine Gruppendiskussion die Zahl 3 bis 20 Personen zu erwarten), was nur group discussion 1 erfüllt. Die hier angeführten group discussion 1,2 und 3 entsprechen aber der Definition der Gruppendiskussion als „Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen“ (nach Lamnek 2010: 376). Es geht um natürliche Gruppen, im Falle group discussion 1 teilweise natürlich teilweise künstlich zusammengesetzte Gruppe (S2 und S3 haben einander schon vor dem Interview gekannt, S4 und S5 haben einander auch gekannt).

Das Erkenntnisinteresse des Forschers richtet sich in der Fokusgruppe auf die nicht-öffentliche Meinung der Einzelnen (Lamnek 2010: 393), in diesem Fall auf Meinung der Lernenden. „Die Aufgabe des Moderators ist es, durch ermutigende, zustimmende Bemerkungen wie »hm«, »ja« oder auch durch Paraphrasierungen die Teilnehmer zu weiteren oder neuen Äußerungen zu motivieren“ und einzugreifen, wenn die Teilnehmer von dem Thema zu weit abgewichen sind. Der breite Spielraum für Teilnehmer und nondirektive Gesprächsführung sind grundsätzlich wichtig für das Sammeln der authentischen Daten, andererseits erschweren die Prediktabilität des Gesprächsverlaufs und nachfolgende Analyse. Um das Gespräch für die Untersuchung fruchtbringende Richtung zu führen, werden zu stellende Fragen und Strategien vorbereitet. Die zentrale Frage betrifft die Unterschiede in der Sprache in der Abhängigkeit von einzelnen deutschsprachigen Staaten und die Erfahrungen der Schüler mit der Variation. Die Fragen werden in dem Sinne der Sprachmanagementtheorie unter der Verwendung der zentralen Verben des Sprachmanagementprozesses formuliert. Es wird nach dem Bemerkten einer Abweichung von dem in der Schule gelernten Deutsch gefragt

(alternativ ob einige Unterschiede in der Sprache ersichtlich sind). Dann würde eventuell gefragt, wie die Abweichung bewertet wird, ob korrigiert wird und dann auch ob die Korrektur gelernt wird – in der Praxis haben aber die Interviewten die weiteren Phasen selbst beschrieben oder ist es zu ihnen nicht gekommen. Weitere Strategie besteht in der Einbeziehung der anderen plurizentrischen Sprache, die die Schüler möglicherweise besser kennen – der englischen Sprache. Auch die Übersetzung der Sätze und Wörter, die auch mithilfe eines Austriazismus ins Deutsche übersetzt werden können, hat manchmal das Wissen der Schüler aktiviert. Am Ende des Interviews kann auch ein Artikel über österreichisches Deutsch zum Lesen gegeben werden.

Die Fragen werden dem Wissensstand der Respondenten angepasst und auf die Terminologie der Sprachmanagementtheorie und des Plurizentrismuskurses wird absichtlich verzichtet.

### **5.1.3 Abkürzungen**

#### **a) Lehrkräfte:**

L1, L2	Fragebogen	südböhmisches Gymnasium
L3	Interview	Primarstufe
L4	Fragebogen	Gymnasium
L5, L6, L7, L8	Fragebogen	Mittelschule
L9	Gruppendiskussion mit L10	Primarstufe - Muttersprachler
L10	Gruppendiskussion mit L9	

#### **b) Lernende**

S1	interview	Universität – in dem ersten Jahr nach dem Abitur
S2	group discussion -	Mittelschule
S3	group discussion	Sekundarstufe
S4	group discussion	Gymnasium
S5	group discussion	8.Klasse
S6	group discussion	drei Jahre nach dem Abitur
S7	group discussion	drei Jahre nach dem Abitur
S8	group discussion	Gymnasium (vor dem Abitur)
S9	group discussion	Mittelschule (vor dem Abitur)

#### **c) Moderatorin**

M Moderatorin

#### **d) Überblick zu den Gruppendiskussionen:**

Group discussion 1: S2, S3, S4, S5

Group discussion 2: S8, S9 (Bruder und Schwester)

Group discussion 3: S6, S7 (beste Freunde)

Group discussion 4: L9, L10

## 5.2 LEHRKRÄFTE

### 5.2.1 Einstellungen zum Plurizentrismus im Unterricht

#### a) Kenntnisse, die vermittelt werden

Aus den Behauptungen der Lehrkräfte folgt, dass im Unterricht die Unterschiede zwischen Varietäten unsystematisch behandelt werden. Die Lehrerinnen aus dem südböhmischen Gymnasium z.B. behandeln das Thema „nicht systematisch, nur wenn ich deutschsprachige Länder mit Schülern bespreche“ oder „fast gar nicht, nur im Zusammenhang mit den deutschsprachigen Ländern“ Die Varietäten tauchen an diesem Gymnasium aber bei Abitur auf, wie es aus der Struktur der Fragen zur Abiturprüfung ersichtlich ist:

#### 17. Deutschland

- landeskundliche Übersicht – Lage, geographische Charakteristik, Bevölkerung
- Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg
- Berlin – seine Nachkriegsentwicklung
- Staatsordnung Deutschlands
- Stellung Deutschlands in Europa

#### 18. Österreich

- Lage, geographische Charakteristik, Bevölkerung
- Sprache
- Sehenswürdigkeiten, touristische Attraktivitäten
- Mentalität der Österreicher
- Staatsordnung

#### 19. Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg

- landeskundliche Charakteristik
- Staatsordnung
- Besonderheiten der Sprache
- Wirtschaft
- Stellung in Europa

Als Antwort erwarten die Lehrerinnen „Allgemeines Wissen über deutschsprachige Länder, Unterschiede in Lexik und Grammatik, einige österreichische Wörter, Verwendung des schweizerischen Dialekts“ (L1) oder „Grundwissen zu den deutschsprachigen Ländern, Ich mache auf die Unterschiede zwischen der österreichischen und der schweizerischen Variante aufmerksam. Ich hoffe/erwarte, dass sie einige Beispiele aus [dem] Wortschatz erwähnen.“ (L2)

L4 diferenciuje mezi austriazismy a helvetismy. Charakteristika německé standardní jazykové řeči je tematizována, což se týká lexémů s označením „Sprachgebrauch in Österreich“ (jazyková užití v Rakousku). Helvetismy jsou pouze v rámci zeměpisného učiva zpracovány.

L5, L6, L7 a L8 zmiňují rakouské varianty v oblasti gastronomie a slovní zásoby. L7 používá pro budoucí kuchaře a číšníky učebnici od V. Höppnerové, která rozlišuje německou a rakouskou variantu. L8 upozorňuje na tematizaci národních variant v učebnici *„Sprechen Sie Deutsch“* a také na motivaci rakouské slovní zásoby – výlet do Salzburgu.

V skupině 1 říká S3: „naš učitel říkal, že nás radši učí rakouskou němčinu, protože jak jsou (název města) blízko rakouska, tak ji využijem víc“

## b) Auffassung der Standardsprache

U některých učitelů vzniká otázka, jak německou standardní jazykovou řeč vnímají:

L3 popíše nejprve, jak německé varianty přenáší, pak o tom říká, že „klasicky“ je vyučován.

016 ve výuce spíš jako by v Rakousku se některý ty výrazy  
017 hlavně jako ty potraviny  
018 na to dávám dětem důraz že německy se to řekne tak Tomaten  
019 a oni mají v Rakousku Paradeiser takže to jsou třeba rozdíly  
020 nebo ovoce nebo možná třeba řík měsíc Januar jako mají Jänner  
021 když je třeba i takovýhle rozdíl  
022 a jinak bych řekla Na to se upozorňuje  
023 potom i někdy v tej gramatice  
024 ale záleží i zase i potom na oblasti  
025 nebo i na těch dialektech  
026 třeba ve vídni mají ten svůj dialekt vídeňský dialekt  
027 co říkají jakoby wienerisch a tam jsou jakoby taky rozdíly  
028 to je v té hovorové jakoby mluvě  
029 jinak ta spisovná němčina vlastně jakoby hochdeutsch  
030 nebo ta spisová forma němčiny tak se vyučuje klasicky  
031 akorát teda hlavně se to liší u toho jídla, potravin tam asi nejvíc

Aus weiteren Abschnitten geht hervor, dass unter klassisches Deutsch, deutschländisches Deutsch gemeint wird:

032 L3: ale s tou němčinou klasickou když to srovnám  
033 tak to bych řekla že jakoby třeba mám spolužáka  
034 kterej je v Düsseldorfu a to je zase jinak  
035 a je pravda že se používaj i jinačí slova  
(...)

036 L3: jako zkušenost z toho Švýcarska  
037 že oni Švýcaři tu klasickou tu hochdeutsch taky neumí

Auch in einer Aussage von L10 wird österreichisches Deutsch der deutschen Standardsprache gegenüberstellt:

038 L10: možná kdyby to bylo v jednom textu v jedný slohový práci  
039 tak bych jim doporučil aby si vybrali jednu z těch němčin  
040 aby to bylo jednotný asi bych od nich spíš vyžadoval tu standardní  
němčinu  
041 zase záleží přesně co by je člověk učil

In anderer Aussage scheint auch österreich mit regional gleichgesetzt zu sein:

042 L10: spíš bych od nich čekal ten německej výraz  
043 pokud by to nebylo v nějakom specifickym kontextu  
044 zase že by to byla slohová práce o návštěvě rakouska  
045 jako chtěl bych aby znali ten rozdíl  
046 samozřejmě je ideální pokud znaj třeba oba výrazy  
047 ale aby jako uměli použít v tom smyslu  
048 že nejvíc používanéj výraz je ten německej  
049 a že třeba nějakej ten regionální výraz že je čistě jenom rakouskej  
050 a některý z nich že jsou třeba zastaralý  
051 že takový existujou ale ne každěj třeba i v tom rakousku  
052 by jim rozuměl

Solche Passagen erwecken den Eindruck, dass von Hägi (2015: 119-120) erwähnter Mythos von in Deutschland beheimateter Standardsprache in den Einstellungen der Lehrkräfte lebendig ist.

### c) Ist Plurizentrismus im Unterricht undidaktisch?

Die Attraktivität einer einheitlichen monozentrischen Standardsprache liegt auch daran, dass monozentrische Standardsprache zu den didaktischen Zwecken mehr geeignet zu sein scheint.

Bemerkenswert ist Erklärung von L9, warum eine Variante aus Perspektive des Lehrers zu bevorzugen ist:

053     ještě bych ti M chtěl dodat  
054     že se třeba u nás učí perfekt tak že slovesa která mají pohyb  
055     tak se používá nějaká varianta od pomocného slovesa sein  
056     třeba ich bin gelaufen jo laufen je sloveso pohybu ich bin gelaufen  
057     no a slovesa která prostě nevyjadřují pohyb essen jíst  
058     tak mají haben a ich habe gegessen takhle se to třeba u nás učí  
059     a tady konkrétně ta věta  
060     to by se učilo u vás jak asi by se učili  
061     abychom ty studenty nemátli ty žáky nemátli  
062     tak by se to možná učilo sitzen vlastně není pohyb jo  
063     tak by se jim asi řeklo ich habe auf dem stuhl gesessen  
064     protože když žáky učíš nějaký ty výjimky  
065     tak je to všechno tak se to musí oni extra učit  
066     mate je to ty výjimky  
067     věci které vybočují z nějakého schématu  
068     tak vždycky je to na obtíž těm žákům a studentům  
069     tak je naučíš jednu variant  
070     která je určitě správně a méně se jim to potom všechno plete

Diese Perspektive des Lehrers lässt sich mit dem didaktischen Prinzip der Angemessenheit begründen, zu Gunsten der Erwähnung mehrerer Varianten lässt sich Prinzip der Wissenschaftlichkeit einwenden.

Aus der Diskussion zwischen L9 und L10 ist auch ersichtlich, dass die Erwartungen der Lehrkräfte von dem didaktischen Prozess geformt werden. Die Lehrer erwarten, dass die Schüler diejenigen Varianten benutzen, die sie ihnen beigebracht haben:

071     L09:     spiš to souvisí s tím, co jsem je naučil  
072             když jsem je naučil abitur tak vycházím z toho  
073             že mi to přeloží slovem abitur a ne rakouským matura  
074             když jsem je učil matura protože jsem je učil rakouskou němčinu  
075             tak očekávám že přeloží maturitu rakouským ekvivalentem matura  
076     L10:     zase záleží na to co jsem je naučil

077           pokud jsem je učil německou němčinu  
078           a oni mi to napsali s rakouskou  
079           tak bych se ptal  
080           jak by na to asi přišli

#### d) **Kodizes**

Die Einstellung der Lehrkräfte zum Plurizentrismus ersieht man auch aus den gewählten Kodizes.

Aus den Fragebogen und Interviews geht hervor, dass Langenscheidt (2) oder online Version langenscheidt.de, duden oder online Version duden.de von den befragten Lehrern zur Hand genommen werden. Daneben werden auch zweisprachige Wörterbücher (von Verlagen lingea, fraus, FIN herausgegebenes Wörterbuch), einmal auch Wahrig und Siebenschein erwähnt. L8 macht darauf aufmerksam, dass die Ausstattung der Schule auch von der finanziellen Lage bedingt ist. L5 erwähnt auch Google Translator, L8 dagegen bemerkt „moc neholduji slovníkům online a překladači už vůbec ne“. Einmal erscheint auch seznam slovník. Das ÖWB oder ein anderes Wörterbuch wird gar nicht erwähnt.

Zu den anderen Strategien bei den Korrekturen gehören auch Suche im Lehrerhandbuch, Internetsuche oder vorherige Vorbereitung mit mehreren Varianten der Übersetzung (diese Tätigkeit lässt sich als pre-interaction Management auffassen) . L7 bemerkt, dass sie dazu bei dem Unterricht des Grundwissens kaum Gelegenheit findet.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup>nedostanu se s touto praxí při výuce základů němčiny

## **5.2.2 Analysen der Korrektur der Sätze**

Im Rahmen des Fragebogens oder des Interviews wurden die Lehrkräfte um die Korrektur der folgenden Sätze gebeten:

Ich esse gern frische Spargel.

Dieses Bereich interessiert mich nicht.

Ich bin auf dem Stuhl gesessen.

Ich lege die Matura ab.

In den Sätzen ist einer der bekanntesten standardsprachlichen Austriazismen auf der Ebene des Wortschatzes (*Matura*) zu finden. Spargel vertritt die Variation auf der Ebene der Grammatik (Genus des Substantivs), das Verb sitzen bietet die Variation bei der Bildung des Perfekts. Alle Korrekturen veranschaulichen die Sprachmanagementprozesse in didaktischen Kontexten. Die Phasen *notion*, *evaluation*, *adjustment design* werden beobachtbar, nur die Phase *implementation* kann in diesen Fällen beobachtet werden.

### **a) Bereich**

*Dieses Bereich interessiert mich nicht.*

Der Beispielsatz mit *Bereich*, zeigt wie die Lehrer mit der Variation umgehen. L4, L8 implementieren die Maßnahme, indem sie *dieser Bereich* oder *alternativ ich interessiere mich für diesen Bereich* vorschlagen.

L9 und L10 entscheiden sich, die Variante *das Bereich* nicht negativ zu bewerten, aber die Variante *der Bereich* zu erwähnen und zu empfehlen. Ihr Bewerten zeigt auch eine Präferenz für die öfter gebrauchte Variante. Das Beispiel zeigt auch, wie die Wahl des Kodex das Bewerten beeinflusst:

081 L09: dieser Bereich  
082 L10: no já bych souhlasil  
083 L10: nebo co říkají třeba slovníky vaše  
084 L10: můžu se podívat tam ani jiná varianta neexistuje ne  
085 M01: a kde v tý lingee  
086 L10: koukám na lingeu můžu se podívat na dudenu teda  
087 aha tak na dudenu je oder das  
088 L09: je to tam jo počkej v dudenu stojí das bereich jo  
089 L10: tady je bereich der oder das ale na lingee třeba jenom der

090 asi je lepší používat dva minimálně  
 091 L09: překvapuje mě, že je to opravdu das Bereich  
 092 to zní pro mě strašně nepřírozně  
 093 L10: tady píšou grammatik der selten das selten takže zřídka  
 094 L09: takže z toho důvodu to zní pro mě dost nepřírozně  
 095 L10: a tak to je otázka když to ten student dělal doma  
 096 tak může říct že to našel ve slovníku  
 097 L09: já bych ho každopádně na to upozornil že pokud tam má tuhle variant  
 098 že ta varianta je sice možná  
 099 ale je velice zřídka se používá  
 100 a že bych mu doporučil používat spíš variantu der  
 101 L10: já asi stejně  
 102 M01: ještě něco vás k tomu napadá  
 103 L10: když by šlo o body tak bych to uznal pokud by nešlo o nějaký cvičení  
 104 vysoká němčina kde by šlo  
 105 třeba o stylistiku  
 106 M01: ale poznamenal bys tam třeba  
 107 L09: jako že obvyklý je der

Oben aufgeführter Abschnitt aus dem Interview beginnt in der Phase von adjustment design. L9 hat schon die Abweichung bemerkt, negativ als fehlerhaft bewertet und aus diesem Grund die ihm bekannte Variante *der Bereich* als Korrektur vorgeschlagen. Auf der Zeile 083 veranlasst die Moderatorin die Einbeziehung der Kodizes in die Diskussion. Die Zeilen 084-088 verraten auch die Uneinheitlichkeit der Kodifizierung. Auf den Zeilen 091 – 094 bezieht L9 auch sein Sprachgefühl in die Diskussion ein. Auf der Zeile 096 ist auch die Möglichkeit mit dem Kodex gegen die Korrektur seitens der Normautorität zu argumentieren. Auf den Zeile 097-100 wird alternative Maßnahme (adjustment design) vorgeschlagen, die Variante *das Bereich* wird nicht ganz negativ bewertet, aber es wird empfohlen, die üblichere Variante *der Bereich* zu verwenden, der Lehrer würde bevorzugen, wenn der Schüler die gewünschte Variante *der Bereich* implementiert.. Auf den Zeilen 015 – 016 wird auch manifestiert, dass das Ergebnis des Bewertens von dem Sprachniveau der Lernenden abhängt.

## b) Matura

*Ich lege die Matura ab.*

Alle Lehrer haben meistens *die Matura* bemerkt aber niemand hat die Variante als fehlerhaft bewertet. L7, L8 würden *die Matura* nicht korrigieren (L8 mit dem Kommentar „zmíním i výraz das Abitur“). L6 hat *die Matura* unterstrichen aber auf weitere Erklärung verzichtet. L4 hat mit „österreichisches Deutsch ja“ evaluiert und auch die Varianten *Ich lege das Abitur ab. Ich lege die Abiturprüfung ab* vorgeschlagen. Ähnlich L5 hat die Matura als „österreichischer Ausdruck<sup>18</sup>“ klassifiziert (L3 als „typischer österreichischer Ausdruck<sup>19</sup>“) und „možné použít das Abitur“ dazu geschrieben.

Aus der „Gruppendiskussion zwischen L9 und L10 geht hervor, dass in diesem Fall die Zugehörigkeit zu der Nationalvarietät auch als Bestandteil der Bedeutung aufgefasst werden kann.

- 108 L09: tak matura se používá pouze v rakousku  
109 to se nepoužívá v německu v německu je to abitur  
110 M01: a zase jak bys s tím zacházel kdyby ti to někdo napsal  
111 L09: záleželo by na tom jestli je to text  
112 který opravdu pojednává maturitu v rakousku  
113 tak bych s tím nic  
114 nedělal ale kdyby šlo o maturity v německu (er lacht)  
115 a on použil slovo matura tak bych mu určitě  
116 řekl že v německu se říká abitur

*Matura* ist dann eine Prüfung, die an österreichischen Schulen abgelegt wird, *das Abitur* ist der Name der Prüfung, die an Schulen in Deutschland abgelegt werden kann. Die Verwendung von *Matura* für die Abiturprüfung in Deutschland bewertet L9 negativ (sogar lächerlich) und als adjustment design entwirft *das Abitur*.

---

<sup>18</sup>rakouský výraz

<sup>19</sup>typický rakouský výraz

### c) Spargel

*Ich esse gern frische Spargel*<sup>20</sup>.

L4, L6, L8, L5 haben eine Korrektur *frischen Spargel* durchgeführt. L7 versteht *frische* als Plural und schlägt Verwendung des Singulars vor.

Zu dieser Erklärung neigt auch L9. Bemerkenswerterweise findet L10 im Wörterbuch die Variante *die Spargel*, die Information wird von L9 nicht wahrgenommen:

- 117 L10: kdyby to chápal ten student jako množný číslo X  
118 tak by to nebylo jako gramaticky  
119 L09: tak počkej jo máš pravdu  
120 kdyby to bylo jako množný číslo X máš pravdu je to tak  
121 plurál tak je to tak jak to ty říkáš  
122 v množném čísle tam nemusí být jenom v jednotném  
123 L10: tady ještě koukám že dokonce existuje v jednotnym  
124 jako die pro jakoby jižní němčinu  
125 L09: jestli si to umíš představit třeba N. souhlasím s tebou  
126 M01: takže bys to tam nechal  
127 L09: není to špatně pokud je to správně  
128 jako tady není žádná bližší definice k tomu zadání  
129 jestli by tam bylo množné číslo nebo jednotné  
130 pokud by tam bylo jednotné tak by to byla chyba  
131 ale tady není žádná bližší definice  
132 M01: tady jde o to rozhodnout jestli ta věta je spisovně nebo ne  
133 jestli jí takhle ponecháš jako správně německy  
134 L09: nechal bych to  
135 M01: a jako protože to považuješ za množné číslo nebo  
136 L09: ano tak jak to vysvětloval L10  
137 když je to množné číslo tak je to správně  
138 M01: a tu variantu jako s tím die jako v jednotnom čísle bys tam nech  
139 L09: ich esse gern frischen spargel  
140 ich esse gern die frischen spargel já bych tam ten člen nedával  
141 M01: já myslím spíš jak L10 našel že je to i die ...jak s to našel nebo  
142 L10: jako lingea můžu koukat při tom že jo  
143 M01: jo určitě jako byste opravovali doma  
144 L10: třeba v lingee tady koukám že jako základ je der  
145 ale süddeutsch teď nevím jestli sw südwestdeutsch

---

<sup>20</sup>Nach Variantenwörterbuch: „Spargel, der, -s, - (Plur. Selten),/die, -, -n: ist in A und D Maskulinum, in Ch auch Femininum. In A und D im Plural selten. Der Singular bezeichnet meist den Sammelbegriff, seltener ein einzelnes Exemplar: Geschälten Spargel in 1l Salzwasser weich kochen, Sud abseihen und aufheben (Bund der Marchfelder Spargelgürtel, 2000, Internet, A): Spargeln rüsten und in Salzwasser mit Butter und Zucker nicht zu weich kochen (Saisonrezepte, 1999, Internet, CH), Salzwasser aufkochen, grünen Spargel am unteren Ende etwa 3 cm abschneiden (Brigitte 11/1996, 214, D)“

146           že to může být i e ale teoreticky by to bylo asi nějaký  
147           jako dialektální varianta že jo  
148           a ty seš vlastně z jihu slyšels to někdy  
149   L09:       takhle já jsem z jihu ano z (Name der Stadt)  
150           jako kdybys tam dal ten člen x  
151           tak bys měl na mysli prostě nějaký konkrétní Spargel  
152           takhle bych to cítil já takhle bych to já jazykově cítil  
153           ale to jako vůbec nemusí  
154           tím že já nejsem vystudovaný germanista  
155           tak můj jazykový cit může úplně klama  
156           já nejsem ani lingvista rozumíš  
157   L10:       tak zase jako rodilej mluvčí,  
158           jak by ti to znělo nejlíp kdybys měl vyjít třeba z češtiny  
159           čerstvý chřest tak jak bys to převed do jednotného  
160   L09:       ich esse gern frischen spargel  
161           takhle bych to normálně do jednotného čísla přeložil  
162   L10:       já si myslím že asi jako v češtině rád jím čerstvé chřesty  
163           tak teoreticky gramaticky to taky není špatně  
164   L09:       ale zní to divně rodilej mluvčí by to tak neřekl  
165   L10:       já bych to tak asi nevím no možná bych to jak spíš vlnovkou  
166           že bych to bral spíš jako stylistickou chybu  
167           ale uznal bych to jakoby gramaticky  
168           asi bych tomu spíš poznamenal tomu studentovi o čem jsme se bavili  
169           že stylisticky by znělo víc v jednotném čísle  
170           záleží ale jestli je to spíš nějaká němčina na úrovni základní školy  
172   M01:       jako obecně  
173   L10:       takže bych to asi nechal za plnej počet bodů  
174           že to není gramatická chyba  
175           ale spíš vysvětlit že stylisticky by znělo líp jednotné číslo  
175           a případně že i na jihu existuje varianta s tím die  
176           podle toho slovníku jako

Im Rahmen des Bewertens findet L10 in dem Kodex die Information, dass auch Variante *die Spargel* zulässig ist (Zeile 123-124 und 144-146). Auf der Zeile 147 bewertet er die Variante *die Spargel* als dialektal und fragt L9, wie er „čerstvý chřest“ ins Deutsche übersetzen würde. Schließlich entscheidet L10 frische Spargel nicht negativ (als grammatischer Fehler) zu bewerten. Aus diesem Grund entwirft er kein adjustment design mit dem Ziel die Variante *die Spargel* zu ersetzen, er würde die Lernenden nur informieren.

L5 korrigiert nicht nur frische zu frischen, sondern auch gern essen zu mag mit der Begründung „Der Deutsche würde es nicht so benutzen<sup>21</sup>“. Ähnliche Begründung erscheint auch in folgenden Sprachmanagementprozessen, die das Verb *interessieren* betreffen.

#### **d) Interessieren**

*Dieses Bereich interessiert<sup>22</sup> mich nicht.*

Tschechische Muttersprachler haben in einem Fall das Verb ohne Korrektur gelassen, in zwei Fällen wird aber eine Abweichung von der Erwartung (von der Konstruktion *ich interessiere mich für* Akk) bemerkt und negativ evaluiert und als Maßnahme wird gewünschte Formulierung vorgeschlagen: *Ich interessiere mich nicht für diesen Bereich/ Für dieses Bereich interessiere ich mich nicht.* Von L4 wird auf weitere Erklärungen verzichtet, L5 bewertet die Konstruktion „etwas (Nom.) interessiert jemanden“ als „počeštěné vyjádření“. Gleichfalls bewertet L5 „gern essen“ in „*Ich esse gern frische/frischen Spargel*“ als „wortliche Übersetzung aus dem Tschechischen<sup>23</sup>“ mit der Bemerkung „Der Deutsche würde es nicht so benutzen<sup>24</sup>“. Der Muttersprachler (L9) hat keine der beiden Sprachformen als fehlerhaft evaluiert.

---

21Němec by nepoužil

22Kodizes (auch die binnendeutsche wie [dwds.de](http://dwds.de) oder [duden.de](http://duden.de)) erwähnen diese Variante der Valenz ohne Markierung: etwas interessiert jmdn., „ein Fall, der die Öffentlichkeit, Polizei interessiert wird“ „vor allem interessieren uns die Kosten des Vorhabens“ ([dwds.de](http://dwds.de)) oder „die ganze Angelegenheit interessiert mich nicht“ „das Buch interessiert mich“ „der Fall begann sie zu interessieren“ in der Bedeutung „jemandes Interesse wecken“ ([duden.de](http://duden.de))

23doslovný překlad z češtiny

24Němec by nepoužil

e) **Sein/haben als Hilfsverb bei sitzen**

*Ich bin<sup>25</sup> auf dem Stuhl gesessen.*

Im Falle des Hilfsverbs bei *sitzen* sind die befragten Normautoritäten uneinheitlich, L4 ist der Meinung, dass *haben* ergänzt werden kann, aber „jdou myslím obě varianty“ L9 unterstreicht *bin* ohne weitere Kommentare, L7 bietet in Klammern *haben* an. Anderer Meinung sind L5 und L8, die *haben* für einzige korrekte Wahl erklären. L5 begründet ihre Entscheidung mit den Worten „nejedná se o pohyb“ und L8 schreibt *haben* mit Kommentar „zmíním podobná slovesa *sitzen* vs. *Sich setzen*, +jejich vazbu s pádem a tvoření minulých časů“

L9 bemerkt zuerst keine Abweichung (in der Wahl des Hilfsverbs), nachdem aber L10 auf das Hilfsverb aufmerksam gemacht hat, bewertet die Variante „richtig“ und zugleich „regional/landschaftlich<sup>26</sup>“, dennoch hält er für angemessen den Schüler mitzuteilen, dass es zwei Varianten gibt.

- 177 M01: a kdyby ti to někdo napsal do slohu  
178 L09: asi bych mu řekl  
179 že ta varianta je správná ale že existuje ještě i druhá  
180 jako řekl bych mu že Existují  
181 i dvě varianty  
182 L10: a cítíš tam tu krajevou odlišnost když to řekneš  
183 L09: ano řekl bych mu že to může být krajově

Mit dem Plan, auf die zweite Variante aufmerksam zu machen, endet auch Sprachmanagementprozess bei L3. Durch persönliche Kontakte eher auf Österreich orientierte Lehrerin empfindet *bin gesessen* nicht als Abweichung von der Erwartung. Sie kommentiert zwar den Satz mit den Worten, dass auch *haben* als Hilfsverb bei *sitzen* stehen kann. Das kann aber als adjustment design nicht verstanden werden, weil für sie kein Bedarf den Sprachgebrauch zu managen und *bin* zu ersetzen entsteht. Beide Varianten werden als standardsprachlich bewertet.

---

25Variantenwörterbuch Das Perfekt wird in A, Ch, und D-süd in allen Bedeutungen meistens mit *sein*, in D-nord/mittel mit *haben* gebildet. Das gilt auch für Ableitungen und Zus., z.B. *absitzen*, *beisammensitzen*, *dabeisitzen*, *dasitzen*, *drinsitzen*, *festsitzen*, *gegenübersitzen*, *herumsitzen*, *stillsitzen*, *zusammensitzen* S.721 Nach Dudengrammatik 2009:466vbilden „auch Verben der Ruhe wie *sitzen*, *stehen*, *liegen* in Süddeutschland, Österreich und in der Schweiz abweichend von der Hauptregel tendenziell das Perfekt mit *sein*: *Ich bin lange gelegen/gesessen/gestanden*. In Norddeutschland hört man der Hauptregel entsprechend regelmäßig *haben*.“

26krajově

184 mohlo by být haben  
185 no já už to vidím takhle to jako může být  
186 mě to nenapadne  
187 ale mohlo by tady být i to haben  
188 jo tak to taky může být to je Pravda

Bei L9 verläuft ursprünglich ein anderer Sprachmanagementprozess, der die Verwendung der Tempora betrifft. Die Verwendung des Perfekts empfindet er als Abweichung von seiner Erwartung, dass in der geschriebenen Sprache das Präteritum verwendet wird. Im Rahmen des Sprachmanagements bewertet er die Verwendung des Präteritums in der gesprochenen Sprache als „nicht gewöhnlich“<sup>27</sup>, in den Interaktionen mit den Lernenden entwirft er als Maßnahme die Distribution der Tempora zu erklären, weitere Maßnahme sind aus dem Abschnitt nicht klar.

189 L09: to je spíš mluvená němčina kde sloveso je v perfektu  
190 jinak se používá spíš když to má být jako opravdu psaná němčina  
191 tak by bylo lepší saß to je potom préteritum  
192 M01: a kdyby to byla jakoby mluvená  
193 L9: jo v mluvené němčině je toto úplně běžné v psané toto není úplně běžné  
194 v psané by bylo lepší saß auf dem Stuhl  
195 v mluvené němčině zní strašně divně nebo archaicky  
196 takže to bych asi tomu studentovi takhle vysvětlil

---

<sup>27</sup>není úplně běžné

## 5.3 DIE LERNENDEN

Die bisherige Beschreibung hat sich mit der Perspektive der Lehrkräfte beschäftigt, nun wird die Perspektive der Lernenden beschrieben.

### 5.3.1 Einstellungen zum Plurizentrismus

#### a) Unterschiede nach den Sprachebenen

Antworten der Studierenden sowohl aus Prag als auch aus Südböhmen zeigen, dass die Unterschiede in Lexik am meisten bekannt sind.

	Prag	Südböhmisches Gymnasium
Aussprache	5	
Betonung	4	
Schreibweise	1	
Lexik	9	3
Grammatik	3	

(Tabelle XX)

Zu der Lexik wird bei einem Studierenden das Beispiel die Mö[h]re – die Karotte erwähnt. Erwähnt wird auch die Schreibung ss (in der Schweiz) und ß. Bei der Aussprache werden -g an dem Wortende aufgeführt und auch „die ursprüngliche französische Aussprache bei einigen Wörtern, z.B. in Beton“. Die Sprache in Bayern und Tirol werde durch „otřesný přízvuk“ gekennzeichnet.

Auffällig wenig bekannt sind die Varianten auf der Ebene der Grammatik, wie zwei Abschnitte aus dem Interview mit S1 zeigen:

197 M01: v gramatice nebo ?

198 S01: v gramatice si myslím, že ne. To si myslím, že ne.

(...)

199 M01: co tě překvapilo třeba? Nebo co tomu říkáš?

200 S01: no překvapilo mě, že jsou jakoby vážně rozdíly v tý gramatice... a tak

## b) Dialekte

In Prag werden „Dialekte“ erwähnt. In Umfrage auf dem südböhmischen Gymnasium kommen am öftesten (fünfmal) in Antworten vor und auch (in Südböhmen fünfmal Dialekte und „Schweiz[er]deutsch“ wird auch nicht vergessen.

In den Interviews sind zwei Aussagen zu finden, die eher das Thematisieren der Dialekte (oder regionaler Unterschiede in dem Sinne der Pluriarealität) in dem Unterricht als der Unterschiede auf der Ebene der Standardsprache andeuten:

- 201 S1: to jsme myslím neprobírali..  
202 jako když jsme k maturitě tak jsme probírali  
203 že v téhle oblasti je tento a tento umgangssprach[e]<sup>28</sup>  
204 který se nazývá což bych asi už nedokázal už vyjmenovat  
205 kde se mluví jakým možná jakože že je oberdeutsch  
206 která je prostě se mluví na jihu a na severu je zase niederdeutsch  
207 ale že bych věděl nějaký přesný rozdíl tak to jsme se neučili
- 208 S3: von nám to ten ten učitel nám to tenkrát říkal  
209 že třeba ve Vídni jako jsou v Česku Moravané taky mluví trochu jinak  
210 tak u nich taky že to tak je  
211 že zase třeba ve Vídni se mluví trochu jinak než někde tam dál

## c) Ähnlichkeit der österreichischen Variante mit dem tschechischen Lexem

Die Studenten erwähnten die Ähnlichkeit der österreichischen Variante mit dem tschechischen (oder slowakischen) Wort:

- 212 S8: die semmel brambora no jako brambora takže kartoffel  
213 takže to bude die karfoffel potom květák  
214 a to je jako na slovensku jak se to řekne karfiol ne

---

<sup>28</sup>Wahrscheinlich irrtümlich den Begriff umgangssprach[e] verwendet, aber Dialekt gemeint

#### d) Ist Plurizentrismus im Unterricht undidaktisch?

S8 bewertet die Unterschiede in der Bildung des Perfekts als verwirrend:

- 215 ten minulej čas že používaj, že v tom podle mě musí být hroznej zmatek  
216 když člověk neví o těchto rozdílech tak potom  
217 když je v tom rakousku tak se v tom musí docela ztrácet  
218 ale je to zajímavý na jednu stranu

Die Aussage von S8 erinnert an Aussagen von L9, dass in dem Unterricht aus den didaktischen Gründen die Variation vermieden wird. S8 argumentiert aber gegen diese Praxis, sie bezeichnet als verwirrend, wenn man die Variation nicht kennt.

#### e) Ein Sprachmanagementprozess in Österreich

S1 erwähnt eine Erfahrung (einen Sprachmanagementprozess), die angemessene Übersetzung von *houska* betrifft:

- 219 S1: když jsem dělal v rakousku dobrovolníka  
220 tak jsem se zeptal jestli by mi nemohli podat brötchen  
221 tak se na mě koukali  
222 a podali mi mísu s těma a řekli semmel semmel  
223 a potom když jsme jeli dál tak on potom vzal chleba  
224 uříznul maličkatej kousíček  
225 a řekl das ist ein brötchen und das ist semmel  
226 a vzal tu housku aby naznačil  
227 že brötchen je prostě zdrobnělina od chleba  
228 a že to není označení pro housku

Auf der Zeile 220 wird das Bemerken (und bzw. auch Bewerten) einer Abweichung seitens eines Sprechers der österreichischen Standardvarietät angedeutet. Auf der Zeile 222 folgt schon die Etape von adjustment design, die in Ersetzung von *Brötchen* durch *Semmel* besteht. Auf der Zeile 223- 225 wird die Etappe von adjustment design wiederholt und noch ergänzt, indem der österreichische Sprecher seinem Bekannten aus Tschechien den Bedeutungsumfang des Lexems *Brötchen* beibringt. Als Phase der Implementierung kann die Zeile 226 - 228 interpretiert werden, S1 identifiziert sich mit adjustment design und will *Semmel* als Übersetzung von *houska* und *Brötchen* in der Bedeutung „kleines Stück Brot“ verwenden.

## f) Kommunikatives und soziokulturelles Management

Ein anderer Abschnitt zeigt, dass mit der Wahrnehmung der Sprache auch die Vorstellungen vom Charakter der Sprecher verbunden sind, wie z.B. (Un)bereitschaft in der Kommunikation mit den Nichtmuttersprachlern auf ihre (mehr oder weniger mangelhafte) Deutsch- bzw. Varietätenkenntnisse Rücksicht zu nehmen. Auf den Zeilen 235-238 wird kommunikatives Sprachmanagement bezüglich der Wahl der Varietät beschrieben.

- 229 S9: takže v Německu asi, v Rakousku ale tam je to trochu do rakouštiny  
230 ale já myslím že rakousko nemá rádo německo  
231 proto tam maj trošku pozměněnou tu němčinu jak říkala učitelka  
232 S8: jo tys to zrovna řekl tady je na tu druhou otázku  
233 jestli jsou patrný nějaký rozdíly v podobě němčiny  
234 v jednotlivých zemích  
235 S9: tak se to liší a oni jako nemaj rádi když to tam lidi do německa  
236 když přijdeš a mluvíš tak jim nevadí že neumíš tolik německy  
237 ale když přijdeš do rakouska a neumíš tu jejich rakouštinu  
238 tak jim to vadí  
239 S8: a mluvíš tou němčinou  
240 S9: tak to poznaj  
241 S8: jo

Auf der Zeile 231 weist der Ausdruck „geändertes Deutsch“<sup>29</sup> auf die politischen Maßnahmen hin, die zu der Entwicklung und Anerkennung der österreichischen Standardvarietät beigetragen haben. Die Bezeichnung „geändertes Deutsch“ lässt sich als Varietät verstanden, die Bezeichnung *Österreichisch* (oder *österreichisch* als Adverb) kann auch als Name einer selbständigen Sprache interpretiert werden.

- 242 S9: Schlagsahne si myslím že je  
243 že to bylo přesně tady v tom tom že se řekne nějak  
244 jako že zvlášt' v rakouštině  
  
245 L3: Matura je rakousky

Auch für schweizerische Standardvarietät lässt sich Verwendung des Begriffs Schweizerisch (švýcarština) in den Interviews belegen:

- 246 L3: rozdíly mezi němčinou a švýcarštinou

---

<sup>29</sup>pozměněná němčina

Auch Verhältnis der Deutschen zu den Österreichern und umgekehrt kommt zum Ausdruck (Zeilen 247-248 und 257-258):

247 S8: a jsou vůči tobě jako asi se nemaj rádi německo a rakousko  
 248 S9: no nemaj  
 249 S8: nebo ne  
 250 M1: na mě nekoukejte říkejte jak to vidíte  
 251 jestli třeba znáte nějaký odlišnost  
 252 S8: podle mě je rakousko takový víc mám pocit  
 253 jako že je to kvalitní země víc než německo  
 254 a je tam víc já nevím přijde mi takový jako relaxační  
 255 jakoby zemi oproti německu  
 256 že tam jakoby ty lázně ty hory a tak  
 257 S9: a hlavně to německo je takový že ty němci jsou víc nadřazený  
 258 že proto nemaj rádi němce rakušáci

### g) Vergleich mit Englisch

Um Vergleich mit Bewusstsein für die Plurizentrik in einer anderen Sprache zu ermöglichen haben wir auch bezüglich des Englisch die Fragen gestellt.

Die folgende Tabelle vergleicht, wie oft in den Fragebogen die Unterschiede auf den einzelnen Sprachebenen genannt wurden:

#### I. Gymnasium in Südböhmen

	Deutsch	Englisch
Aussprache		22
Lexik, Rechtsschreibung	3	23
Grammatik		1
Dialekte, Schweizdeutsch	5	

(Tabelle XXI)

Neben den zu allgemeinen Antworten wurden auch einige Beispiele zur Lexik und Rechtsschreibung erwähnt: *colour – coor, favorite – favourite, film – movie, bad – rubbish*. Nach einigen Behauptungen sei das britische Englisch grammatisch einfacher als das amerikanische Englisch.

## II. Gymnasium in Prag

	Deutsch	Englisch
Aussprache	5	3
Betonung	4	4
Lexik	9	3
Grammatik	3	1
Dialekte...		
Schreibweise	1	

(Tabelle XXII)

Zu weiteren Unterschieden, die im Bewusstsein der Lernenden gespeichert sind, gehören *yard* vs. *garden* (diese Variation wird von dem Respondenten als Unterschied in spelling bezeichnet). Nach anderem Respondenten wird das Wort *highway* in den USA, nicht aber in Großbritannien gebraucht. Das amerikanische und britische Englisch wird (in Prag) viermal erwähnt. Drei Schüler haben nur konstatiert, dass die Unterschiede deutlich sind.

Bei dem Englisch werden in den Fokusgruppen auch Unübereinstimmungen zwischen der in dem Unterricht gelehrt und aus den Serien erlernten Norm thematisiert:

259 S7: občas to dělá nejasnosti ve škole kde se učí britská  
260 a pak zase ze seriálů máme naposlouchaný slovíčka v tý americký  
261 né vždycky to ti učitelé chtěj a uznávají.

Die Probanden weisen auch auf den (un)gleichen Umgang mit Englisch und Deutsch als plurizentrischen Sprachen hin:

262 S2: jako v angličtině jo tam to jako hodně rozdělujou  
263 jako učitele máme stejného na anličtinu a na němčinu  
264 a v angličtině by řekl jako tohle by řekl Brit tohle ne  
265 ale v tý němčině to takhle nerozděluje

266 S4: tak třeba některý slovíčka v angličtině britské anglické  
267 se řeknou úplně jinak než v té americké  
268 tak ty američani mluvěj o dost rychleji  
269 a víc to zkomolí oproti tomu britskému  
270 ta britská je taková spisovnější

271 S4: já vím že my děláme minulý tvary sloves hodně teďka  
272 a vím že u některých sloves je u toho minulého času  
273 právě jak se řeknou v tý rakouský angličtině  
274 a v tý německý angličtině<sup>30</sup> takže tak

---

30Wahrscheinlich Österreichisches Deutsch und deutsches Deutsch gemeint

### **5.3.2 Übersetzungsübung**

Der folgende Teil ist im Rahmen einer Übersetzungsübung aus dem Tschechischen ins Deutsche entstanden:

- Letos složím maturitu.
- V kavárně si objednáám palačinky se šlehačkou.
- Švestka
- brambora
- květák
- houska
- meruňka

Die Tabellen zeigen, welche Varianten die Studierenden gekannt und für die Übersetzung gewählt haben. Das Problem bei der Analyse stellt vor allem die niedere Zahl der Antworten, bei einigen Wörtern überwiegt „keine Antwort“ (*švestka, květák, meruňka*). Die Tatsache, dass die Variante Deutschlands (bzw. nicht spezifische österreichische) öfter gewählt wird, ist nicht zu leugnen z.B. bei *letos, maturita, šlehačka, brambora, houska* oder *meruňka* (in Südböhmen). Die österreichische Variante taucht öfter bei *palačinka* (in Südböhmen) oder *květák* auf. (Wahrscheinlich prägt sich das österreichische Wort desto besser ins Gedächtnis, je ähnlicher es dem tschechischen Lexem ist.)

Die Ergebnisse im Einzelnen sind den folgenden Seiten zu entnehmen:

## Letos

### Gymnasium Prag

Jahr				Jahre		In diesem Jahre
in dieser	Dieser	dies	Dieses	diese	In diese	
1	1	1	5	3	1	1

(Tabelle XXIII)

### Südböhmisches Gymnasium

dieses Jahr	diese Jahre	diesem Jahr	diese Jahr	heuer	keine Antwort
23	1	1	2	1	12
27					

(Tabelle XXIV)

## Maturita

### Gymnasium Prag

Abitur				Maturität
-	Das	Der (ich passe... der A.)	die	die
4	3	1	3	1

(Tabelle XXV)

### Südböhmisches Gymnasium

das Abitur	die Abitur	Abitur	Matura	Abi	den Abitur	Maturita	keine Antwort
24	2	3	0	1	1	1	8
31							

(Tabelle XXVI)

## Palačinky

Gymnasium Prag

Kreppe	Creppes	Crepes	Pfankuchen	Palatschinken	pancakes
1	1	1	4	2	1

(Tabelle XXVII)

Südböhmisches Gymnasium

Palatschinken	Palatschinke	Palachinke	Palachinken	Palaschinke	Crefe	Kreppe	Pfankuchen	Pankuchen	keine Antwort
11	2	1	1	1	1	1	1	1	19

(Tabelle XXVIII)

## Kavárna

Gymnasium Prag

Café					Kaffee		Kafé
In dem	ins	In das	In einem	In der	In die	In der Kaffee	In der
1	2	1	1	1	1	1	1

(Tabelle XXIX)

Südböhmisches Gymnasium

In die Kaffee	Im, in dem Kaffee	im Caffee	in der Caffé	Im Kafé	Im, in dem Caf é	im Caf e	Caffe	Coff e	Kaffeehaus	Konditorei	keine Antwort
1	5	1	2	4	10	1	2	2	3	2	7

(Tabelle XXX)

## Sahne

Gymnasium Prag

Sahne		Schlagsahne
mit	Mit der	Mit
3	1	2

(Tabelle XXXI)

Südböhmisches Gymnasium

Sahn	Sähne	Sahne (mit, mit der)	Mit die Sahne	Schlagsahne	Cream	Creme	keine Antwort
1	1	15	1	Die 1, mit 3	1	1	16

(Tabelle XXXII)

## Švestka

Gymnasium Prag

Zwetschge	Schwestke	Zwetschke	Pfämmel	Pflaume		Blum
-	die	die		Die	-	
1	1	1	1	5	1	1

(Tabelle XXXIII)

Südböhmisches Gymnasium

Pflaume	Pflame	Pflume	Plum	Plume	Blume	Pflanze	Zwetschke	keine Antwort
3	1	1	2	2	3	1	2 öst.	25

(Tabelle XXXIV)

## Brambora

Gymnasium Prag

Kartoffel				Kartofen	Kartofel	Erdapfel	
die	der	das	-	-	das	Der	-
7	4	1	6	1	1	1	1

(Tabelle XXXV)

Südböhmiches Gymnasium

Kartoffel				Kartofel	Kartoffeln	Das Potato	keine Antwort
die	Das	-	der	1	1	1	6
14	7	8	2				

(Tabelle XXXVI)

## Květák

Gymnasium Prag

Blumenkohl		Karfiol	
Der	-	-	der
3	1	3	2

(Tabelle XXXVII)

Nicht in der Tabelle verzeichnet sind: Cauliflower, Blumenköpfel.

Südböhmisches Gymnasium

Der Karfiol	? Karfiol	Der Blumenkohl	die Blumenkohl	das Blumenkohl	keine Antwort
5	2	1	2	1	29

(Tabelle XXXVIII)

## Houska

### Gymnasium Prag

Brötchen			Semmel	Zopf
die	Das	-	der	der
3	9	4	1	1

(Tabelle XXXIX)

### Südböhmisches Gymnasium

Brötchen			Brödchen	Brotchen		Das Brot	Das Brott	Semmel		keine Antwort
das		die			das				die	5
13	1	7	1	2	3	2	1	2	3	

(Tabelle XL)

## Meruňka

### Gymnasium Prag

Marille		Aprikot		Aprikose	
-	die	das	der	-	Die
1	5	1	1	2	2

(Tabelle XLI)

### Südböhmisches Gymnasium

Marille		Aprikose		Apricot		der Apricose	keine Antwort
	die	die	der		die	1	25
1	1	8	2	1	1		

(Tabelle XLII)

## 5.4 ZUSAMMENFASSUNG DER INTERVIEWS UND FRAGEBOGEN

Aus dem Vergleich der von den Schülern und Schülerinnen und von den Lehrern und Lehrerinnen gewonnenen Daten ergibt sich folgendes Bild.

Sowohl in den Lehrwerken als auch von Seiten der befragten Lehrer und Lehrerinnen werden die Informationen zur Plurizentrik unsystematisch vermittelt, oft im Zusammenhang mit Landeskunde. Öfter als die Unterschiede auf der Ebene der Standardsprache werden Dialekte besprochen. Wenn schon Unterschiede vermittelt werden, dann meistens auf der Ebene der Lexik.

Das spiegelt sich auch in den Vorstellungen der Schüler wider, die Unterschiede in der Lexik am öftesten angegeben haben, die in der Morphologie und Syntax bestehenden Unterschiede dagegen sehr wenig. Mit den Vorstellungen von Sprache werden auch Vorstellungen vom Verhalten der Sprecher verbunden.

In den Übersetzungen erscheint öfter die nicht-österreichische Variante, ein Austriazismus erscheint öfter eher in dem Fall, dass er dem Tschechischen ähnelt (z.B. Palatschinke). Andererseits können die Lehrer die ähnlichere Variante gerade aus dem Grund der Ähnlichkeit verdächtigt finden, wie das Beispiel mit dem Verb *interessieren* zeigt.

Bei der Korrektur scheinen die Lehrkräfte den Austriazismen gegenüber offen zu sein, wenn sie sie als solche erkennen. Sie informieren die Lernenden, dass auch eine andere Variante zur Verfügung steht statt die verwendete negativ (durch Noten, Punkte) zu bewerten. Das lässt sich nicht als adjustment design im eigentlichen Sinne des Wortes auffassen. Z.B. bei den Korrekturen des Hilfsverbs von *sitzen* hat sich gezeigt, dass manche Lehrerinnen auf allgemeinere grammatische Regeln zurückgreifen, weil sie selbst von der Variation nichts ahnen. Das kann auch damit zusammenhängen, dass Österreichisches Wörterbuch oder ein anderes Wörterbuch der nicht-dominanten Varietät kein einziges Mal unter den benutzten Kodizes erwähnt wurde.

Möglich ist auch, dass bei den Lehrern und Studierenden auch der Mythos von einem geographisch in Deutschland beheimateten Standard nicht ganz auszuschließen ist. Die Ausdrücke wie „klassisches Deutsch“<sup>31</sup> oder ihre Assoziation mit Deutschland sieht so aus, zusammen mit der ausgesprochenen Vermutung auch bezüglich des Englischen, dass das britische Englisch standardsprachlicher<sup>32</sup> als das Amerikanische Englisch sei.

---

31klasická němčina

32 spisovnější

Andererseits scheint der Begriff „Österreichisch<sup>33</sup>“ unter den Interviewten gängig zu sein. Auch der Begriff „Schweizerisch<sup>34</sup>“ kommt vor.

Ersichtlich ist auch, dass die Beschäftigung mit Varietäten und Varianten unbequem kompliziert und verwirrend empfunden wird, sogar als undidaktisch (wie L9 erklärt) und auch für den Unterricht auf den Gymnasien ungeeignet. L7, die in einem anderen Schultyp tätig ist, konstatiert, dass sie in ihrem Unterricht die Kodizes nicht zur Hand zu nehmen braucht. Es ist weiter zu untersuchen, ob für die Lehrer der Plurizentrismus im Unterricht nicht „zu viel des Guten“ darstellt.

---

33rakouština

34švýcarština

## **6. Schluss**

Bei der Analyse der Lehrwerke wird festgestellt, dass das Vorwort der Lehrwerke und Webseiten der Verlage Berücksichtigung der Varietäten kaum thematisieren. Die Lehrwerke selbst variieren stark von das Lehrbuch *Menschen*, das von Anfang an bei den neuen Wörtern Sprachgebrauch markiert zu den Lehrwerken, die Variation gar nicht erwähnen. In den Lehrwerken sind aus den Sprachebenen am öftesten Lexik und Pragmatik (Begrüßungsformeln) behandelt.

Da in dem ersten Teil Mehrheit der von dem Ministerium für Mittel- und Grundschulen empfohlenen Lehrwerke analysiert wird, sind die Ergebnisse hoch repräsentativ. Die zweite Analyse umfasst dagegen prozentuell nur kleine Anzahl der Meinungen, die von allen Lehrern und Schülern gesammelt werden könnten. Trotzdem können beide Teile der Arbeit wertvolle Erkenntnisse über Deutsch als plurizentrische Sprache an den tschechischen Schulen erbringen.

Bei der Analyse der Daten aus den Interviews und Fragebogen hat sich gezeigt, dass die Lehrer die nationalen Varietäten am öftesten auf der Ebene der Lexik oft im Zusammenhang mit Landeskunde, eher unsystematisch thematisieren. Vertreten wird die Meinung, dass die mehrere Varianten die Lernenden verwirren und deswegen aus didaktischen Gründen vermieden werden sollen. Die Auffassung, dass „klassisches Deutsch“ mit in Deutschland gesprochenem Deutsch zu identifizieren ist, kommt auch vor. Aus den Korrekturen ist zu ersehen, dass die Lehrer die nichtdominante Variante nicht korrigieren, bzw. keine Maßnahme in dem Sinne des adjustment design ergreifen, die Lernenden aber informieren, dass es auch andere Variante gibt. Im Lichte ihrer Kommentare zeigt sich die Präferenz für die deutschländische Variante. Die Bewertung hängt auch von dem Sprachniveau der Schüler und Kenntnissen der Lehrer ab. Die Korrekturen legen die Schlussfolgerung nahe, dass die österreichische Variante in einigen Fällen nicht akzeptiert wird, weil die Lehrkräfte selbst über ihre Existenz nicht informiert sind und weil sie in von ihnen erlernte grammatische Regeln (z.B Hilfsverben bei *sitzen*) nicht passt.

Ob Deutsch im Unterricht aus plurizentrischer oder monozentrischer Perspektive vermittelt wird ist zwar grundlegend aus der Perspektive dieser Arbeit, aber aus der Perspektive des Lehrers, der grobe Umrisse der Aussprache, die ersten grammatischen Regeln und Kern des Wortschatzes lehrt, spielen die Varietäten offensichtlich eine eher sekundäre Rolle.

Bei den Lernenden sind Kenntnisse einiger Varianten besonders auf der Ebene der Lexik nachweisbar. In der Übersetzungsübung haben die Lernenden eher die nicht-spezifisch österreichische Variante verwendet. Die Vertretung der einzelnen Ebenen entspricht der Berücksichtigung, vonseiten der Lehrkräfte und in den Lehrwerken. Es zeigt sich, dass eher als Standardvarietät die Dialekte thematisiert werden. Angedeutet werden von einem Diskussionsteilnehmer auch Sprachmanagementprozesse, auf der Ebene des kommunikativen und soziokulturellen Managements. In den Interviews erscheint auch Meinung einer Schülerin, dass sie für die Kommunikation in den deutschsprachigen Ländern Kenntnisse der Varietäten für wichtig hält.

Das könnte die Lehrkräfte motivieren, Deutsch als plurizentrische Sprache in dem Unterricht mehr zu berücksichtigen. Diese Arbeit kann hoffentlich den Lehrern helfen, die eigene Praxis (z.B. anhand der Abschnitte aus den Interviews) zu reflektieren und in ihrem Unterricht besser der sprachlichen Realität (auch ihren plurizentrischen Aspekten) Rechnung zu tragen. Idealerweise finden sie einen Rat in der vorliegenden Beschreibung der Lehrwerke oder entscheiden sich sogar mit Hilfe vom Variantenwörterbuch oder Österreichischem Wörterbuch eigene Materialien vorzubereiten oder den (eher fortgeschrittenen) Lernenden diese Kodizes vorzustellen.

## **7. Literaturverzeichnis**

### **7.1 FACHLITERATUR**

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

Ammon, Ulrich (1996): Gibt es eine österreichische Sprache? In: *Die Unterrichtspraxis*, 29 (2), 131-136.

Auer, Peter (2014): Enregistering pluricentric German. In: Da Silva, Augusto Soares (Hg.): *Pluricentricity*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. 19-48.

Clyne, Michael (1995): *The German Language in a Changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dollinger, Stefan (2019): *The Pluricentricity Debate*. New York/London: Routledge.

Dovalil, Vít (2013): Zur Auffassung der Standardvarietät als Prozess und Produkt von Sprachmanagement. In: Hagemann, Jörg/ Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hrsg.): *Pragmatischer Standard* (= Reihe Linguistik, Band 73). Tübingen: Stauffenburg, 163-176.

Dürscheid, Christa/Elspaß, Stephan/Ziegler, Arne (2015): Variantengrammatik des Standarddeutschen. Konzeption, methodische Fragen, Fallanalysen. In: Lenz, Alexandra/Glauninger, Manfred (Hg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. - Theoretische und empirische Aspekte mit einem Fokus auf Österreich*. Wien: Vienna University Press, 207-235.

Ebner, Jakob (2008): *Österreichisches Deutsch*. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.

Glauninger, Manfred (1997): Zum Wortschatz des Österreichischen Deutsch – Empirische Daten. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky, 172 – 198.

Fasch, Christa: Österreichisches Deutsch als Exportartikel. Über die Schwierigkeiten der Vermittlung einer nicht näher definierten „Sprache“. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*, 305 – 313.

Földes, Csaba (1997): Überlegungen zur Phraseologie im Österreichisches Deutsch. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*, 227 – 242.

Gelhaus, Hermann (1969): Strukturanalyse und Statistik. In: *Wirkendes Wort* 19, 310-324.

Hägi, Sara (2015): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. – In: Lenz, Alexandra N. / Glauninger, Manfred (Hg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert - Theoretische und empirische Aspekte mit einem Fokus auf Österreich*. Wien: Vienna university press (Wiener Arbeiten zur Linguistik 1). S. 109–135.

Haugen, Einar (1966): Dialect, Language, Nation. In: *American Anthropologist. New Series*, Vol.68, No.4 (Aug., 1966), pp.922-935.

Klein, Wolf-Peter (2014): Gibt es einen Kodex für die Grammatik des Neuhochdeutschen und, wenn ja, wie viele? Oder: Ein Plädoyer für Sprachkodexforschung. – In: Plewnia, Albrecht und Andreas Witt (Hg.): *Sprachverfall? Dynamik- Wandel – Variation*. Berlin u.a.: de Gruyter, 219-242.

Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*, Basel: Beltz Verlag.

Merton, Robert K. (1987): The focussed interview and focus groups. In: *The Public Opinion Quarterly*, 51 (4), 550-566.

Merton, Robert K. (1946): The focused interview. In: *The American Journal of Sociology*, 51 (6), 541-557.

Muhr, Rudolf (1997a): Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, 40 – 66.

Muhr (1997b): Die österreichische Literatursprache – Wie entstehen die Normen einer plurizentrischen Standardsprache? Ergebnisse einer AutorInnenbefragung. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*, 40 – 66.

Muhr, Rudolf (2018): Misconceptions about pluricentric languages and pluricentric theory – an overview of 40 years. In: Rudolf Muhr/Benjamin Meisnitzer (eds.): *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Berlin: Peter Lang, 17-56.

Nekvapil, J. & Sherman, T. (2014): Jazykový management a teorie jazykového managementu: úvodní poznámky. *Slovo a slovesnost*, 75 (4), 245-254.

## **7.2 ANALYSIERTE LEHRWERKE**

### **Studio d, Studio 21**

Funk, Hermann/Niemann, Rita Maria/Kim, Dong Ha (2006): Studio d A1. Plzeň: Fraus.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/ Demme, Silke et al. (2009): Studio d A2. Plzeň: Fraus.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Demme, Silke et al. (2008): Studio d B1. Plzeň: Fraus.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina (2013): Studio 21 Das Deutschbuch A1. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

### **Schritte**

Klimaszyk, Petra/Krämer-Kienle, Isabel (2006): Schritte international 1 Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Niebisch, Daniela/Penning – Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz (2006): Schritte international 1 Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Niebisch, Daniela/Penning – Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz (2006): Schritte international 2, Kursbuch + Arbeitsbuch, Ismaning: Hueber Verlag.

Hilpert, Silke/Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette et al (2006): Schritte international 3 Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Hilpert, Silke/Kerner, Marion/Niebisch, Daniela et al (2007): Schritte international 4 Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Hilpert, Silke/Kalender, Susanne/Kerner, Marion et al (2012): Schritte international 5 Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Hilpert, Silke/Robert, Anne/Schümann, Anja (2008): Schritte international 6 Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

## **Delfin**

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas (2001): Delfin Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.

## **Menschen**

Glas-Peters, Sabine/Pude, Angela/Reimann, Monika (2012): Menschen A1 Deutsch als Fremdsprache Arbeitsbuch, Ismaning: Hueber Verlag.

Evans, Sandra/Pude, Angela/Specht, Franz (2012): Menschen A1 Deutsch als Fremdsprache Kursbuch, Ismaning: Hueber Verlag.

Breitsameter, Anna/Glas-Peters, Sabine/Pude, Angela (2013): Menschen A2.1 Deutsch als Fremdsprache Arbeitsbuch, Ismaning: Hueber Verlag.

(2017) Menschen A2.1 Deutsch als Fremdsprache Kursbuch, Ismaning: Hueber Verlag.

Braun-Podeschwa, Julia/Habersack, Charlotte/Pude, Angela (2015): Menschen B1 Deutsch als Fremdsprache Kursbuch, Ismaning: Hueber Verlag.

## **Fertigkeitstraining**

Hauptenthal, Thomas/Kolocová, Vladimíra/Pittnerová, Lucie (2010): Fertigkeitstraining A1 Übungsbuch, Praha: Polyglot.

Hauptenthal, Thomas/Kolocová, Vladimíra/Pittnerová, Lucie (2008): Fertigkeitstraining B1 Übungsbuch, Praha: Polyglot.

## **Passt schon!**

Dusilová, Doris/Kolocová, Vladimira/Hauptenthal, Thomas/Krüger, Jens (2017): Passt schon! 1 Praha: Polyglot.

Dusilová, Doris/Kolocová, Vladimira/Hauptenthal, Thomas/Krüger, Jens (2017): Passt schon! 2 Praha: Polyglot.

Dusilová, Doris/Kolocová, Vladimira/Hauptenthal, Thomas (2017): Passt schon! 3 Praha: Polyglot.

## **Heute haben wir Deutsch**

Kouřimská, Milada/Jelínek, Stanislav/Kučerová, Ludmila et al (2001): Heute haben wir Deutsch. Místo vydání Jirco.

## **geni@klick**

Koenig, Michael./Koithan, Ute/Scherlin, Theo (2011): geni@klick Deutsch für Jugendliche Kursbuch A1 Berlin: Langenscheidt.

## **Der grüne Max**

Krulak-Kempisty, Elzbieta/Reitzig, Lidia/Endt, Ernst (2018): Der grüne Max Deutsch als Fremdsprache für die Primarstufe Lehrbuch 1, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

## **Wir**

Motta, Giorgio (2014): Wir neu 1 Němčina pro 2.stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií, Praha: Klett nakladatelství.

Motta, Giorgio (2009): Wir 2 Němčina pro 2.stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií, Praha: Klett nakladatelství.

## **Pingpong neu**

Bevermann, Monika/Frölich, Konstanze/Georgiakaki, Manuela/Kopp, Gabriele (2003): Pingpong neu 3, Ismaning: Hueber Verlag.

Kopp, Gabriele/Frölich, Konstanze (2001): Pingpong neu 2, Ismaning: Hueber Verlag.

## **Super**

Neuner, Gerhard (2016): Super! 3, München: Hueber Verlag.

Neuner, Gerhard (2019): Super! 2, München: Hueber Verlag.

Neuner, Gerhard (2014): Super! 1, München: Hueber Verlag.

## **Deutsch.com**

Neuner, Gerhard (2008): Deutsch.com 1, Ismaning: Hueber Verlag.

## **Planet plus**

Kopp, Gabriele/Alberti, Josef/Büttner, Siegfried (2015): Planet plus A1.1, München: Hueber Verlag.

Kopp, Gabriele/Alberti, Josef/Büttner, Siegfried (2016): Planet plus A1.2, München: Hueber Verlag.

Kopp, Gabriele/Alberti, Josef/Büttner, Siegfried (2017): Planet plus A2.1, München: Hueber Verlag.

Kopp, Gabriele/Alberti, Josef/Büttner, Siegfried (2018): Planet plus A2.2, München: Hueber Verlag.

## **Beste Freunde**

Georgiakaki, Manuela/Bovermann, Monika/Graf-Riemann, Elisabeth/Seuthe, Christiana et al (2014): Beste Freunde A1.1 učebnice, München: Hueber Verlag.

Georgiakaki, Manuela/Bovermann, Monika/Graf-Riemann, Elisabeth/Seuthe, Christiana et al (2014): Beste Freunde A1.1 pracovní sešit, München: Hueber Verlag.

Georgiakaki, Manuela/Bovermann, Monika/Graf-Riemann, Elisabeth/Seuthe, Christiana et al (2015): Beste Freunde A1.2 učebnice, München: Hueber Verlag.

Georgiakaki, Manuela/Bovermann, Monika/Graf-Riemann, Elisabeth/Schümann, Anja et al (2016): Beste Freunde A2.1 učebnice, München: Hueber Verlag.

Georgiakaki, Manuela/Bovermann, Monika/Graf-Riemann, Elisabeth/Schümann, Anja et al (2015): Beste Freunde A2.2 učebnice, München: Hueber Verlag.

Georgiakaki, Manuela/Bovermann, Monika/Graf-Riemann, Elisabeth/Schüman, Anja et al (2016): Beste Freunde B1.1 učebnice, München: Hueber Verlag.

Georgiakaki, Manuela/Bovermann, Monika/Graf-Riemann, Elisabeth/Schüman, Anja et al (2016): Beste Freunde B1.2 učebnice, München: Hueber Verlag.

## **Planetino**

Kopp, Gabriele/Büttner, Siegfried/Alberti, Josef (2008): Planetino 1 Deutsch für Kinder, Ismaning: Hueber Verlag.

Kopp, Gabriele/Büttner, Siegfried/Alberti, Josef (2009): Planetino 2 Deutsch für Kinder, Ismaning: Hueber Verlag.

Kopp, Gabriele/Büttner, Siegfried/Alberti, Josef (2011): Planetino 3 Deutsch für Kinder, Ismaning: Hueber Verlag.

### **d.leicht**

Beňová, Zuzana/Hladík, Petr/Mild, Iris (2016): d.leicht 1 němčina pro střední školy, Praha: Klett.

Beňová, Zuzana/Hladík, Petr/Bresslau, Barbara (2017): d.leicht 2 němčina pro střední školy, Praha: Klett.

Beňová, Zuzana/Hladík, Petr/Bresslau, Barbara/Vrtělková, Veronika (2008): d.leicht 3 němčina pro střední školy, Praha: Klett.

### **Team Deutsch**

Esterl, Ursula/Körner, Elke/Einhorn, Agnes/Kubicka, Aleksandra/Andrášová, Hana (2007): Team Deutsch učebnice, Praha: Klett.

Esterl, Ursula/Körner, Elke/Einhorn, Agnes/Jenkins, Eva-Maria /Andrášová, Hana (2007): Team Deutsch pracovní sešit, Praha: Klett.

### **Genau**

Tkadlečková, Carla/Tlustý, Petr (2018): Genau! 1, Praha: Klett.

Tkadlečková, Carla (2011): Genau! 2, Praha: Klett.

### **7.3 KODIZES**

Ammon, Ulrich et al. (2016): *Variantenwörterbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. 2. Auflage.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Österreichisches Wörterbuch, Wien: Österreichischer Bundesverlag 43. Auflage.

Duden (2018): Das große österreichische Schulwörterbuch, Berlin: Dudenverlag, 3. Auflage.

DUDEN (<sup>7</sup>2005): Die Grammatik, Bd.4, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Duden.de

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (unter dwds.de)

### **7.4 INTERNETQUELLEN**

Web Language Management: [Languagemanagement.ff.cuni.cz](http://Languagemanagement.ff.cuni.cz)

Web Pluricentric Languages: [Pluricentriclanguages.org](http://Pluricentriclanguages.org)