

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav germánských studií

Diplomová práce

Bc. Markéta Frejlichová

Deutsch als plurizentrische Sprache in Bildungskontexten

Němčina jako pluricentrický jazyk ve vzdělávacích kontextech

German as a pluricentric language in educational contexts

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Mgr. Vítu Dovalilovi, Ph.D., za čas, který věnoval vedení této práce, za rady a podporu. Zároveň bych chtěla poděkovat všem studentům a učitelům, kteří svou účastí umožnili vznik její empirické části.

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 28. března 2022

Markéta Frejlachová

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá otázkou, jak dalece se na českých školách přistupuje k němčině jako k pluricentrickému jazyku. Sestává z teoretické části, části věnované metodologii, analýzy učebnic a empirického výzkumu.

V rámci teoretické části je představen pluricentrismus, němčina jako plurizentrický jazyk a teorie jazykového managementu a jsou blíže osvětleny metody skupinových rozhovorů (*focus group* a *group discussion*).

Analýza učebnic poskytuje přehled o tom, co je možné v učebnicích, které jsou používány na českých školách možné nalézt o jazykové variaci v závislosti na státu. V rámci analýzy učebnice vyšlo najevo, že ve většině případů je tematizována slovní zásoba a pragmatika.

Prezentace výsledků empirického výzkumu je strukturována podle čtyř výzkumných otázek: Jak dalece je němčina jako pluricentrický jazyk akceptována v učebnicích? Jak dalece akceptují němčinu jako pluricentrický jazyk učitelé? Jak dalece akceptují němčinu jako pluricentrický jazyk žáci? Je angličtina akceptována jako pluricentrický jazyk spíše než němčina? Výzkum, který byl prováděn pomocí dotazníků a focus group, ukázal, že němčina jako pluricentrický jazyk je tematizována především v souvislosti s informacemi o německojazyčných zemích. V rámci korektur jsou snáze přijímány varianty na úrovni slovní zásoby než na úrovni gramatiky. Zdá se, že žáci při překladech upřednostňují dominantní (ne specificky rakouskou) variantu. Doložitelné je také vnímání národní rakouské a švýcarské variety jako svébytné formy německého jazyka.

Klíčová slova:

pluricentrismus, jazykový management, němčina, didaktika

Abstract

The thesis discusses the question of the extent to which German is approached in Czech schools as a pluricentric language. It consists of a theoretical part, a part devoted to methodology, course books analysis and empirical research.

The theoretical part provides information about pluricentricity, German as a pluricentric language and the language management theory, while the methods of group conversations (*focus group* and *group discussion*) are introduced.

The course books analysis provides an overview of what can be found in course books that are in use in Czech schools, concerning language variation depending on the country. The analysis reveals that the information regarding lexicon and pragmatics prevailed.

The results of the empirical research are presented according to four research questions: To what extent is German treated as a pluricentric language in the course books? To what extent is German accepted as a pluricentric language by teachers? To what extent is German accepted as a pluricentric Language by pupils? Is English accepted as a pluricentric language rather than German? Empirical research, conducted by means of questionnaires and focus group, proves that the pluricentricity of German language is thematized by teachers mainly in connection with information about German-speaking countries. Teachers tend to accept variation at the level of vocabulary more easily than at the level of grammar.

Pupils seem to have preference for the dominant (not specifically Austrian) variants and they are more likely to consider English as a pluricentric language rather than German. There can be found also examples for perception of the Austrian or Swiss national variety as an independent form of the German language.

Keywords:

pluricentricity, language management, German, didactics

Abstrakt

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie weit Deutsch als plurizentrische Sprache an tschechischen Schulen behandelt wird und besteht aus einem theoretischen Teil, einem der Methodologie gewidmeten Teil, einer Analyse der Lehrwerke und einer empirischen Untersuchung.

Im Rahmen des theoretischen Teils wird der plurizentrische Ansatz, Deutsch als plurizentrische Sprache und die Sprachmanagementtheorie vorgestellt. Die Methoden *Fokusgruppen* und *Gruppendiskussion* werden erläutert.

Die Lehrwerkanalyse bietet einen Überblick, was in an den tschechischen Schulen benutzten Lehrwerken über die Variation der deutschen Sprache in Abhängigkeit vom Staatsgebilde gefunden werden kann. Im Rahmen der Lehrwerkanalyse hat sich herausgestellt, dass in den meisten Fällen die Lexik oder die Pragmatik thematisiert wird. Die Präsentation der Ergebnisse der empirischen Untersuchung wird nach den vier Forschungsfragen strukturiert: Wie weit wird Deutsch als plurizentrische Sprache in den Lehrwerken akzeptiert? Wie weit akzeptieren die Lehrkräfte Deutsch als plurizentrische Sprache? Wie weit akzeptieren die Lernenden Deutsch als plurizentrische Sprache? Wird Englisch als plurizentrische Sprache eher akzeptiert als Deutsch? Die Untersuchung, die mittels des Fragebogens und der Fokusgruppen realisiert wurde, hat gezeigt, dass die Plurizentrik der deutschen Sprache vonseiten der Lehrkräfte in den meisten Fällen im Zusammenhang mit der Landeskunde thematisiert wird. Bei den Korrekturen werden eher die lexikalischen nationalen Varianten als die grammatischen akzeptiert. Die Lernenden präferieren bei der Übersetzung die dominanten (nicht spezifisch österreichischen) Varianten und nehmen eher Englisch als Deutsch als plurizentrische Sprache wahr. Belegbar ist aber auch die Wahrnehmung der nationalen Varietäten Österreichs und der Schweiz als eigenständige Formen der deutschen Sprache.

Schlüsselwörter:

Plurizentrizität, Sprachmanagement, Deutsch, Didaktik

Obsah

1	Einleitung	10
2	Deutsch als plurizentrische Sprache.....	12
2.1	Grundlegend.....	12
2.2	Entwicklung des plurizentrischen Ansatzes	12
2.3	Definition	13
2.4	Deutsch als plurizentrische Sprache.....	15
2.4.1	Vorkommen in mindestens zwei Nationen	15
2.4.2	Offizieller Status und Unterricht in den Schulen.....	15
2.4.3	Kodifikation	16
2.4.4	Relevanz für die nationale Identität	17
2.4.5	Linguistische Distanz.....	18
2.4.6	Akzeptanz des plurizentrischen Charakters der Sprache	19
2.5	Einen plurizentrischen Standard managen	22
2.6	Deutschunterricht im Ausland.....	25
2.7	Deutschunterricht in Tschechien	26
3	Methodologie.....	28
4	Lehrwerkanalyse	30
5	Empirische Untersuchung	44
5.1	Datenerhebung	44
5.1.1	Fragebogen.....	44
5.1.2	Interviews, Gruppeninterviews	49
5.2	Wie weit akzeptieren die Lehrkräfte Deutsch als plurizentrische Sprache?	50
5.3	Wie weit akzeptieren die Lernenden Deutsch als plurizentrische Sprache?	56
5.4	Wird Englisch als plurizentrische Sprache eher akzeptiert als Deutsch?.....	65
6	Schlusswort	67
Literatur	69	
	Kodizes.....	69
	Fachliteratur	69
	Internetquellen.....	72
	Linguistische Projekte	72
	Andere	73

Analysierte Lehrwerke	73
Anhang.....	78
Bemerkungen zu den Transkripten.....	78
Fokusgruppe 1	79
Fokusgruppe 2	82
Fokusgruppe 3	85
Fokusgruppe 4.....	86
L03 im Interview	89
S01 im Interview	92

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 (Sprachmanagementprozess, nach Dovalil 2018: 4)	23
Abbildung 2 (Studio 21, S. 241)	33
Abbildung 3 (Planet 1, S. 20 oben)	36
Abbildung 4 (<i>Planet 1</i> , S. 20 unten)	37
Abbildung 5 (Planetino 3, S. 47)	38
Abbildung 6 (<i>Super 1</i> , S. 25)	39
Abbildung 7 (Fragebogen, Gymnasium Prag, die Lernenden)	47
Abbildung 8 (Fragebogen, südböhmisches Gymnasium, die Lernenden)	48

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 (Deutsch als monozentrische vs. plurizentrische Sprache, erarbeitet nach Dovalil (2018: 6-7)	24
Tabelle 2 (Analysierte Lehrwerke)	30
Tabelle 3 (Lexikalische Variation – <i>Studio 21</i> , S. 240)	32
Tabelle 4 (Lexikalische Variation – Schritte 1, S. 37)	35
Tabelle 5 (Grüße, <i>Super 1</i> , S. 25)	35
Tabelle 6 (Zusammenfassung der Lehrwerkanalyse)	40
Tabelle 7 (Teilnehmer, Fragebogen)	45
Tabelle 8 (Fokusgruppen, Überblick)	49
Tabelle 9 (Teilnehmer unter den Lernenden, Fokusgruppen)	49
Tabelle 10 (Teilnehmer unter den Lehrkräften, Interview und Fokusgruppen)	50
Tabelle 11 (Bewusstsein um den sprachlichen Abstand)	56
Tabelle 12 (Übersetzungsübung)	64
Tabelle 13 (Bewusstsein um den sprachlichen Abstand, Englisch, südböhmisches Gymnasium)	65
Tabelle 14 (Bewusstsein um den sprachlichen Abstand, Englisch, Gymnasium in Prag)	65

1 Einleitung

Wie übersetzt man aus dem Tschechischen ins Deutsche „složím maturitu“, „snědl jsem švestku, housku, květák, bramboru“? Sagt man *das Abitur* oder *die Matura*? Soll man *Pflaume* oder *Zwetschke* verwenden? *Blumenkohl* oder *Karfiol*? *Kartoffel* oder *Erdapfel*? Schreibt man *die* oder *das SMS*? Habe ich *etwas vergessen* oder habe ich *auf etwas vergessen*? Was ist richtig? Und wie spricht man *richtig* richtig aus?

Solche Fragen kann mancher der Deutschlernenden stellen. Mit der Frage, wie mit dem Angebot der ähnlichen Varianten in didaktischen Kontexten in Tschechien umgegangen wird, beschäftigt sich die vorliegende Diplomarbeit.

Im Mittelpunkt der Diplomarbeit steht die Frage, wie weit Deutsch an den tschechischen Grund- und Mittelschulen als plurizentrische Sprache akzeptiert wird. Damit sind folgende Fragen verbunden: Wird Deutsch in den Lehrwerken, die von dem Ministerium genehmigt werden, als plurizentrische Sprache akzeptiert? Akzeptieren die Lehrkräfte Deutsch als plurizentrische Sprache? Akzeptieren die Lernenden Deutsch als plurizentrische Sprache?

Nach Ammon (1996: 134) „erfolgt die Anerkennung von Sprachformen als standardsprachlich durch ein Zusammenspiel verschiedener Instanzen.“ Zu den wichtigsten dieser Instanzen gehören die Normautoritäten (z. B. Lehrer oder Vorgesetzte in Ämtern), Kodifizierer (Autoren der Kodizes), Sprachexperten und Modellsprecher/-schreiber (Redakteure, Schriftsteller). Im Fremdsprachenunterricht ist der Lehrer als Normautorität, die die Sprachproduktion der Lernenden korrigiert, leicht identifizierbar. Die Lehrer stützen sich bei den Korrekturen auf die Kodizes, die von den Kodifizierern verfasst werden oder auch auf die sprachwissenschaftlichen Texte, die über sprachliche Zweifelsfälle von Sprachexperten geschrieben werden. Diese Diplomarbeit soll das Zusammenspiel dieser Instanzen im Deutschunterricht auf tschechischen Schulen beleuchten.

Die Arbeit besteht aus dem theoretischen und einem praktischen Teil. Der theoretische Teil befasst sich mit dem Diskurs um plurizentrische Sprachen und mit Deutsch als plurizentrischer Sprache. Im praktischen Teil werden die in Tschechien für Deutsch als Fremdsprache benutzten Lehrwerke analysiert und daran anschließend die mithilfe des Fragebogens und der Fokusgruppen gewonnenen Erkenntnisse präsentiert. Die Entscheidung, die Lehrwerke zu analysieren, leitet sich von ihrer Rolle bei der Gestaltung des Standards her, die z. B. Havinga (2016) anschaulich macht. In ihrem Text werden die Lehrwerke, die unter Maria Theresia und ihren Nachfolgern in Österreich an den Schulen verwendet wurden,

thematisiert. Kaiserin Maria Theresia hat mit der Verfassung der Lehrwerke Johann Ignaz Felbiger beauftragt. Von ihm verfasste Lehrwerke (*Namenbüchel oder ABC*) und Ratgeber (*Anleitung zur deutschen Sprachlehre*) gehen von der ostmitteldeutschen Schriftsprache aus, obwohl Österreich (und südliche Teile des Heiligen Römischen Reichs der deutschen Nation) über die österreichisch-bayrische Schriftsprache verfügten. Anhand der Analyse der Petitionsbriefe und der Zeitung wird an dem Beispiel der sog. e-Apokope im Plural gezeigt, wie die von Felbigers Lehrwerken geformten Generationen anstatt die österreichisch-bayrischen Variante (z. B. beide Theil_) der ostmitteldeutschen Variante beide Theile den Vorzug gaben (vgl. Havinga 2016: 261). Entscheidend ist auch die Rolle des Lehrers, von dem erwartet wird, dass er die Sprachproduktion des Schülers korrigiert – aus dem Grunde wird auch eine Analyse des Korrekturverhaltens in diese Arbeit einbezogen.

Sie soll zum Verständnis beitragen, wie an tschechischen Schulen das Bewusstsein um die deutsche Standardsprache geformt wird. Um die Ergebnisse übersichtlicher zu strukturieren, orientiert sie sich auf der Verifizierung oder Widerlegung folgender Forschungsfragen:

- Wie weit wird Deutsch als plurizentrische Sprache in den Lehrwerken akzeptiert?
- Wie weit akzeptieren die Lehrkräfte Deutsch als plurizentrische Sprache?
- Wie weit akzeptieren die Lernenden Deutsch als plurizentrische Sprache?
- Wird Englisch als plurizentrische Sprache eher akzeptiert als Deutsch?

2 Deutsch als plurizentrische Sprache

2.1 Grundlegend

Jeder, der über die Variabilität einer Sprache nachgedacht hat, kann viele Faktoren, die die Ausdrucksweise eines Einzelnen bestimmen, nennen: Alter, soziale Schicht, Bildung, Beruf ... Unter anderen gehört zu den Faktoren auch die geographische Lage. Wenn thematisiert wird, wie die deutsche Sprache in Abhängigkeit von der geographischen Lage variiert, werden an erster Stelle die dialektalen Zonen besprochen. Für die Diskussionen über die Standardsprache sind aber auch die staatlichen Grenzen von Bedeutung. Eine der Optionen, wie die Variation der Sprache in Abhängigkeit vom Staatsgebilde konzeptualisiert werden kann, bietet die Theorie der Plurizentrität. Der plurizentrische Ansatz geht von der Voraussetzung aus, dass „es die politischen Einheiten (Staaten, Regionen, Regierungen, Verwaltungen usw.) sind, die über den Status und die Verwendung von Sprachen auf ihrem Gebiet entscheiden und bestimmen, welche sprachlichen Normen innerhalb einer politischen Entität als gültig und repräsentativ angesehen werden“ (Muhr 2017: 25). Das kann anhand der Stellung des Berliner Dialekts veranschaulicht werden. Laut Dollinger (2019: 38) wurde in Westdeutschland der Berliner Dialekt stigmatisiert, in der DDR zeichnete er sich durch ein hohes Ansehen aus.

2.2 Entwicklung des plurizentrischen Ansatzes

Plurizentrität, deren Vertreter heute z. B. auf der Webseite pluricentriclanguages.org ihre Texte veröffentlichen, hat sich als Konzept in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt. Einen Impuls dazu hat die Zersplitterung des britischen Imperiums gegeben (vgl. Muhr 2016: 18). Das Wort „pluricentric“ kommt wahrscheinlich zuerst in einem Artikel von William Stewart vor, der 1968 publiziert wurde (vgl. Auer 2014: 20).

Zur Entwicklung des Konzepts trägt auch Heinz Kloss durch seine Differenzierung von Ausbau- und Abstandsprache bei (vgl. Muhr 2016: 16). Abstandsprachen entstehen durch den ständigen Wechsel, von dem die natürlichen Sprachen gekennzeichnet sind, durch Prozesse wie die erste oder die zweite Lautverschiebung (d.h. durch den Wandel der Sprache). Im Gegensatz zu einer Abstandsprache entsteht eine Ausbausprache durch Sprachplanung, absichtliche Eingriffe in den Sprachgebrauch, z. B. durch Ergänzung der Lexik, Ausbau der Terminologie, Betonung der Differenzen ... Die Entstehung der Ausbausprachen fällt mit der Konstituierung der Nationen oder mit der Entstehung der neuen Staatsgebilde zusammen. Das

gilt z. B. für die kroatische, serbische, montenegrinische und serbokroatische Sprache, die früher unter der Bezeichnung Serbokroatisch zusammengefasst wurden.

Zu den Vorgängern des plurizentrischen Ansatzes gehört auch Kachru mit seinem Modell von World Englishes, das allerdings nach Muhr (2016: 19) nur auf Englisch anwendbar ist und heute als Vertreter des monozentrischen Ansatzes heftiger Kritik ausgesetzt ist. Neben der Erforschung des Englischen trägt auch die Analyse der territorial bedingten Varianten in Spanisch, Portugiesisch oder Französisch zu einer Formulierung des plurizentrischen Ansatzes bei.

Deutsch unterscheidet sich von den anderen genannten Sprachen deutlich dadurch, dass sein plurizentrischer Charakter kein Erbe des Kolonialismus ist. „Die Varietäten des Standarddeutschen sind – im Gegensatz zu den englischen in Europa, Amerika, Australien usw. – geographisch benachbart in Ländern mit intensivem wirtschaftlichem, medialem und menschlichem Kontakt“ (Ebner 2008: 11). Den monozentrischen Charakter des Deutschen hat Michael Clyne (1992, 1995) in Frage gestellt und durch den neuen plurizentrischen Ansatz ersetzt. Mit Deutsch als plurizentrischer Sprache haben sich auch Rudolf Muhr und Rudolf de Cilia erfolgreich auseinandergesetzt. An ihre Forschung hat auch Ulrich Ammon (1995) angeknüpft. Unter seinen Werken muss aber vor allem das Variantenwörterbuch genannt werden.

2.3 Definition

Muhr (2017: 24) meint mit einer plurizentrischen Sprache „eine Sprache, die in mindestens zwei Nationen verwendet wird, in denen sie einen offiziellen Status als Staatssprache, Co-Staatssprache oder regionale Sprache mit ihren eigenen (kodifizierten) Normen hat, die in der Regel zur nationalen bzw. persönlichen Identität ihrer SprecherInnen beitragen.“ Im letzten Teil der Definition hält Muhr fest, dass auch die Fähigkeit, die Zugehörigkeit zu einem Staatsgebilde durch unterschiedliche Sprachnormen zu signalisieren, eine plurizentrische Sprache definiert. Diese Fähigkeit ist durch die Gegner des plurizentrischen Ansatzes heftiger Kritik ausgesetzt und verursacht viele Missverständnisse. Der plurizentrische Ansatz wird als „dividing people, supporting exclusion of people“ (Muhr 2018: 24) verurteilt und als nationalistisch oder sogar nationalsozialistisch gebrandmarkt. Die Debatte um die Plurizentrität reflektiert die Einstellungen zu den Nationalstaaten und Nationen. Entweder ist die Möglichkeit, eigene Identität zu bestärken, Zugehörigkeit zu einem Staat zu

signalisieren und die Sprache als nationales Symbol zu verwenden, willkommen oder sie wird abgelehnt.

Dovalil (2018: 1)¹ in seiner Definition der plurizentrischen Sprache ergänzt zu den Merkmalen noch den Unterricht dieser Sprache in den Schulen und die Akzeptanz des plurizentrischen Charakters bei der Sprachgemeinschaft. Durch den Schulunterricht kann der Staat effektiv den Sprachgebrauch der Sprachgemeinschaft formen und regeln. Um von Sprache als plurizentrischer Sprache sprechen zu können, muss der plurizentrische Charakter und die Eigenart der Nationalvarietäten im Bewusstsein der Sprecher präsent sein. Deren Akzeptanz kommt auch in der Bezeichnung als z. B. britisches Englisch zum Ausdruck, die aus dem Namen der Nation (britisch) und aus dem Namen der Sprache (Englisch) besteht und die Bezeichnung wie Englisch in Great Britain ersetzt.

Die Differenzen zwischen den Definitionen der plurizentrischen Sprache gehen von den Unterschieden zwischen den Sprachen hervor, mit denen sich die Linguisten befassen. Die Forschung um plurizentrische Sprachen umfasst nun etwa 41 Sprachen unter denen auch Albanisch, Arabisch, Aramäisch, Armenisch, Baskisch, Bengalisch, Bhojpuri, Katalanisch, Chinesisch, Kroatisch, Niederländisch, English, Französisch, Deutsch, Griechisch, Guaraní, Hausa, Hebräisch, Hindi, Hokkien, Urdu, Ungarisch, Italienisch, Irisch, Koreanisch, Kurdisch, Malaiisch, Okzitanisch, Paschtunisch, Persisch, Portugiesisch Panjabi/Lahnda, Ketschua, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Swahili, Swedisch und andere sind (vgl. Muhr 2016: 14).

Um zusammenzufassen, lassen sich folgende Merkmale (nach Muhr mit Ergänzung von Dovalil) der plurizentrischen Sprachen in den Definitionen finden:

- Vorkommen in mindestens zwei Nationen
- Offizieller Status (Staats-, Co-Staatssprache, Regionalsprache, starkes ethnolinguistisches Bewusstsein der Sprechergemeinschaft)
- Kodifikation der nationalen Normen
- Relevanz für die nationale, individuelle Identität
- Linguistische Distanz – sprachlicher Abstand (eine hinreichende Anzahl von sprachlichen Merkmalen)

¹ „The following conceptual features are usually pointed out: sufficient structural distance between the standard varieties of the respective pluricentric language, status as an official language at least in two different countries or their regions, sufficient codifications of such varieties, institutionalized teaching in the schools, their function as a relevant means for their users to establish a specific identity, and acceptance of the pluricentric character of the language by the respective language community itself.“

- Akzeptanz des plurizentrischen Charakters der Sprache
- Institutionalisierte Schulunterricht

Im folgenden Abschnitt wird mit Berücksichtigung der vorgenannten Merkmale Deutsch als plurizentrische Sprache genau erläutert.

2.4 Deutsch als plurizentrische Sprache

Wie unten im Einzelnen dargestellt wird, können die vorgenannten Merkmale auch auf Deutsch problemlos angewendet werden.

2.4.1 Vorkommen in mindestens zwei Nationen

Die Muttersprachler des Deutschen sind in Deutschland, Österreich und in der Schweiz in Liechtenstein, Südtirol (abgetreten an Italien nach dem ersten Weltkrieg), in der deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien (mit Zentren in Eupen und St. Vith, vgl. Variantenwörterbuch 2018: 59), in Rumänien und Namibia und in Menonitensiedlungen in Nord- und Südamerika wohnhaft.

2.4.2 Offizieller Status und Unterricht in den Schulen

Nach dem Status der Sprache in einem Staat wird unterschieden, ob Deutsch eine solo-offizielle, kooffizielle Sprache, regionale Amtssprache oder Minderheitssprache ist. In Deutschland, Österreich und Liechtenstein erfreut sich Deutsch der Stellung der einzigen Amtssprache auf gesamtstaatlicher Ebene. In der Schweiz ist Deutsch nicht die einzige gesamtstaatliche Nationalsprache, sondern teilt die Stellung mit Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.

Im Großherzogtum Luxemburg ist Deutsch kooffizielle Amtssprache neben Französisch und Luxemburgisch, das nach dem Sprachgesetz von 1984 eine Stellung als nationale Sprache innehat. Die Einwohner streben das trilinguale Ideal (Französisch, Deutsch, Luxemburgisch) an, es kann darüber diskutiert werden, ob Deutsch als Fremdsprache oder Muttersprache unterrichtet wird. Die luxemburgischen Lehrer geben an, Deutsch als Fremdsprache (11 Lehrer), als Muttersprache (17 Lehrer), als Zweitsprache (11 Lehrer) oder unterschiedlich von den genannten Möglichkeiten (11 Lehrer) zu unterrichten (vgl. Wagner 2016: 307). In der deutschsprachigen Gemeinschaft in Ostbelgien ist Deutsch regionale Amtssprache mit subsidiärer Verwendung von Französisch und „vorrangige Unterrichtssprache in den Schulen, besonders den Primarschulen, jedoch muss auf Antrag jedes amtliche Schriftstück

auf Französisch erstellt werden, außerdem muss in der Sekundarstufe ein Teil des Unterrichts auf Französisch stattfinden“ (Variantenwörterbuch 2018: 59). In der autonomen Provinz Bozen – Südtirol ist Deutsch neben Italienisch regionale Amtssprache. In Namibia ist Deutsch nationale Sprache neben Afrikaans und anderen sechs Sprachen, die einzige Amtssprache ist Englisch. In Rumänien besitzt Deutsch die Stellung einer Minderheitensprache (vgl. Variantenwörterbuch 2018: 61).

In der Terminologie des Variantenwörterbuchs (2018: 39) werden „diejenigen Länder oder Regionen, die eigene standardsprachliche Besonderheiten herausgebildet haben“, als Zentren bezeichnet.

2.4.3 Kodifikation

Weiter wird unterschieden, ob die sprachlichen Besonderheiten kodifiziert sind. „Von einem Vollzentrum spricht man dann, wenn die standardsprachlichen Besonderheiten in eigenen Nachschlagewerken, vor allem Wörterbüchern, festgehalten und autorisiert sind“ (Variantenwörterbuch 2018: 39). Wenn eigene sprachliche Nachschlagewerke fehlen, spricht man von einem Halbzentrum. Als Vollzentren sind Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz, als Halbzentren Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol zu klassifizieren. Daneben unterscheidet das Variantenwörterbuch (2018: 60–63) auch Viertelzentren, in denen Deutsch keine Amtssprache ist, zu ihnen gehören deutschsprachige Gemeinschaften in Namibia, Rumänien, Mennonitensiedlungen in Süd- und Nordamerika. Bei der Kodifizierung ist zwischen der endonormativen (einheimischen) und der exonormativen zu differenzieren.

Das bekannteste Wörterbuch ist zweifellos das in Deutschland beheimatete Dudenwörterbuch, bzw. trägt zur Kodifizierung die ganze Dudenreihe incl. die Dudengrammatik bei. Der Duden wird in allen deutschsprachigen Ländern benutzt. Auch andere Vollzentren haben endonormative Nachschlagewerke. Österreich verfügt über das Österreichische Wörterbuch, das seit 1951 ausgegeben wurde und für die Schulen und staatlichen Institutionen verbindlich ist, 27 ist auch das Aussprachewörterbuch für österreichisches Deutsch erschienen. In der Schweiz wurde Kurt Meyers *Schweizer Wörterbuch* oder *Unser Wortschatz – Schweizer Wörterbuch der deutschen Sprache* von Bigler et al herausgegeben, fand aber keine generelle Verbreitung (vgl. Auer 2014: 23). Der Schweizer Schülerduden ist 1970 erschienen (vgl. Kerckvoorde 2012: 176).

Die Halbzentren folgen in der Kodifizierung einem Vollzentrum. „Das in Liechtenstein gebräuchliche Standarddeutsch ist vor allem beeinflusst vom Standarddeutsch der Schweiz (Schweizerhochdeutsch), aus historischen und geographischen Gründen ist aber auch der Einfluss Österreichs stark“ (Variantenwörterbuch 2018: 57).

In den Viertelzentren, in denen kein umfassendes oder gar kein Nachschlagewerk vorliegt, wirken die Lehrer und Zeitungsredakteure als einflussreiche Normautoritäten (z. B. Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien), die die Standardsprache pflegen. Auch in den Vollzentren sind Projekte zu finden, durch die die Bevölkerung selbst die Sprache zu pflegen sucht.²

2.4.4 Relevanz für die nationale Identität

Auch im deutschen Sprachraum haben die sprachlichen Varietäten Funktion der Nationalsymbole inne. Die Debatte um die sprachlichen Unterschiede wird oft als eine Stellvertreterdebatte für die Debatte um die österreichische und deutsche Identität, Zugehörigkeit der Österreicher zur deutschen Nation geführt. „Die Debatte ums österreichische Deutsch spiegelt im Kleinen wider, was die Beteiligten beim Großen empfinden“ (Scheuringer 1996: 151). Besonders nach dem zweiten Weltkrieg wurden die Differenzen zwischen dem österreichischen und deutschländischen Deutsch betont, um zu bekräftigen, dass Österreicher keine Deutschen sind. Diese Einstellung illustriert auch der Titel des damals erschienenen Buchs von Carl F. Hrauda – Die Sprache des Österreichers. „Eines der Symbole für diese neue Politik und Mittel der Selbstdefinition (und Selbstbestimmung) war die Erstellung des österreichischen Wörterbuchs, das 1951 das erste Mal erschien und ein gemeinsames Unternehmen von SPÖ- und ÖVP-Schulpolitikern unter der landesweiten Mitarbeit der Schulbehörden (Landesschulräte) war“ (Muhr 2017: 30). Seit 1972 bekommt jeder Schüler und jede Schülerin das ÖWB geschenkt, zudem ist es nach Anmeldung unter www.oewb.at zugänglich.

Als Vorgänger des ÖWB könnte auch Wittgensteins Schulwörterbuch angesehen werden, das dieser schon in den zwanziger Jahren publiziert hat und das nur die Wörter enthielt, die den österreichischen Schülern bekannt waren (vgl. Dollinger 2019: 19).

Die Relevanz der nationalen Varietät für die Identität des Staates und der Nation ist gut demonstrierbar am Beispiel der Beitrittsverhandlungen Österreichs zur europäischen Union. Die Beitrittsverhandlungen waren von der regen Debatte um das österreichische Deutsch

² z. B. offene Plattform unter <https://www.oesterreichisch.net/> (letzter Abruf am 2. 11. 2021).

begleitet. Im Rahmen der Beitrittsverhandlungen ist auch das Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der europäischen Union entstanden. Das Protokoll Nr.10 verfolgt das Ziel, dass „die in der österreichischen Rechtsordnung enthaltenen und im Anhang zu diesem Protokoll aufgelisteten spezifisch österreichischen Ausdrücke der deutschen Sprache den gleichen Status haben und mit der gleichen Rechtswirkung verwendet werden wie die in Deutschland verwendeten entsprechenden Ausdrücke, die im Anhang aufgeführt sind“ (vgl. Protokoll Nr.10). 23 Lexeme, die auf Protokoll aufgenommen werden,³ werden entweder als großer Sieg der Verfechter der österreichischen nationalen Varietät gefeiert oder im Gegensatz zu allen zahlreichen Austriaismen auf der Ebene der Lexik⁴ als kaum mehr als eine symbolische Aktion bewertet (vgl. Muhr 2017: 35).

2.4.5 Linguistische Distanz

Die bekanntesten Nationalvarianten sind auf der Ebene der Lexik zu finden. Aber nicht nur die Lexik, sondern alle Sprachebenen werden durch die Variation geprägt. Die spezifischen Merkmale der nationalen Varietäten sind in der Aussprache ersichtlich. Auf der Ebene der Grammatik können Unterschiede im Genus oder Plural der Substantive oder in der Verbgrammatik (Hilfsverb bei Perfektbildung) genannt werden.

Einige Beispiele auf der Ebene der Lexik wurden schon erwähnt, auch Unterschiede auf der Ebene der Syntax sind zu nennen (Wahl der Präposition). Die Phraseologie der Nationalvarietäten ist auch anders geprägt. Dazu kommen noch Unterschiede auf der Ebene der Pragmatik oder die Unterschiede in den Zeitangaben.

Es muss auch betont werden, dass die nationalen Varietäten nicht nur durch An- oder Abwesenheit bestimmter Lexeme, grammatischer Merkmale usw., sondern auch durch ihre Frequenz unterschiedlich sein können. „Damit ist gemeint, dass die meisten Varianten in einem der deutschsprachigen Länder oder auch nur in einem Gebiet eben nicht ausschließlich Geltung beanspruchen können, sondern wir es in den meisten Fällen mit einem Nebeneinander von Varianten zu tun haben, die eher nach Mehrheits- und Minderheitsvarianten zu unterteilen sind“ (Dürscheid, et al 2015: 218). Das können Karten

³ Beiried, Eierschwammerl, Erdäpfel, Faschiertes, Fisolen, Grammeln, Hüferl, Karfiol, Kren, Lungenbraten, Marillen, Melanzani, Nuß, Obers, Paradeiser, Powidl, Ribisel, Rostbraten, Schlägel, Topfen, Vogerlsasat, Weichseln. Für mehr Informationen über einzelne Lexeme siehe Ille (2016).

⁴ Die lexikalische Variation betrifft besonders Verwaltungs- und Rechtssprache, Speisenbezeichnungen, Küchenvokabular, Wohnung und Einrichtungsgegenstände, medizinische Ausdrücke und Ausdrücke aus dem Gesundheitsbereich, Gewichtsbezeichnungen, Zahlen, Schulnoten, Buchstaben und emotionellen Wortschatz (vgl. Muhr 2017: 35–36).

aus dem Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG), der auf dem Leibniz-Institut für deutsche Sprache in Mannheim entstanden ist, oder aus dem Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA), der auf der Universität Lüttich und der Universität Salzburg beheimatet ist, illustrieren. Es ist auch möglich, auf das Projekt der Variantengrammatik hinzuweisen.

Es wäre aber ein Irrtum aus der Tatsache, dass „vermeintlich nationale Varianten häufig politisch-nationale Grenzen überschreiten,“ (Dürscheid, et al., 2015: 211) den Schluss zu ziehen, dass der ganze plurizentrische Ansatz fehlerhaft ist. Diese Varianten sind zwar der Form nach identisch, durch Ihre Stellung (die Zugehörigkeit zum Standard oder zum Dialekt) in der Abhängigkeit vom Staatsgebiet sind sie jedoch unterschiedlich.

2.4.6 Akzeptanz des plurizentrischen Charakters der Sprache

Schon in den vorhergehenden Passagen wurde deutlich, dass Deutsch als plurizentrische Sprache kontrovers diskutiert wurde. Gegen die Plurizentrität wenden sich z. B. Stephan Elspaß, Konstantin Niehaus, Christa Dürscheid oder Arne Ziegler. Sie halten den plurizentrischen Ansatz für „ein politisches Konzept“ (Elspaß/Niehaus 2014: 50) und geben dem pluriarealen Konzept den Vorzug. „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“ (Ransmayr 2018: 104). Z. B. in dem Projekt der Variantengrammatik entsprechen den regionalen Varietäten 15 Sektoren (vgl. Dürscheid, et al, 2015: 212). Österreich wird in vier, Deutschland in sechs Sektoren aufgeteilt, dann folgen die Sektoren Belgien, Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg und Südtirol.⁵

Die Debatte spiegelt sich auch in den Benennungen, wie Österreichisches Deutsch (im Rahmen des plurizentrischen Ansatzes) und Deutsch in Österreich (im Rahmen des pluriarealen Ansatzes) wider. Das Konzept der Plurizentrik geht davon aus, dass es von staatlichen Grenzen beeinflusste (nationale) Varietäten des Deutschen gibt, und verfügt diesbezüglich über eine ausdifferenzierte Theorie und Terminologie, die auch auf andere Sprachen anwendbar ist.

⁵ Näher beschrieben wird die Aufteilung in die Sektoren auf der Webseite des Variantengrammatikprojekts unter http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Datenerhebung#Linguistische_Aufbereitung.

Es ist zu bemerken, dass auch der plurizentrische Ansatz die Variation im Rahmen eines Staates einbezieht. Den Verfechtern des plurizentrischen Ansatzes ist bekannt, dass bei den plurizentrischen Sprachen zwischen den nicht-dominierenden und den dominierenden Varietäten zu differenzieren ist.⁶ Mit der Erforschung der nichtdominierenden Varietäten beschäftigt sich die Working group on non-dominant varieties of pluricentric languages, abgekürzt WGNDV (vgl. Muhr 2016: 13).

Die faktische Asymmetrie hinsichtlich Bevölkerungszahl, Wirtschaftskraft und kultureller Ressourcen hat auch auf der sprachlichen Ebene Konsequenzen. Merkmale der nichtdominierenden Varietäten sind eine kleinere Anzahl von Sprechern, geringe politische, ökonomische und sprachliche Macht, niedriges sprachliches Prestige und aufgrund fehlender und unzureichender Kodifizierung wenig oder keinen Einfluss auf die allgemeine Norm der Sprache (vgl. Muhr 2017: 23–24).

Sprecher der nichtdominierenden Varietäten pflegen ihre Varietät als unmarkiert zu sehen (vgl. Dollinger 2019: 14). Darauf macht das Variantenwörterbuch (2018: 52) in der Beschreibung des Verhältnisses der SprecherInnen aus Deutschland zu der deutschen Standardsprache aufmerksam „Viele seiner (=Deutschlands) BürgerInnen und EinwohnerInnen sind sich kaum bewusst, welche Formen des Deutschen außerhalb Deutschlands gesprochen werden. Zumindest ist die Einstellung verbreitet, das Deutsch Deutschlands sei das eigentliche Deutsch und das Deutsch anderer Länder, auch Österreichs und der Schweiz, sei weniger korrekt, wenn nicht sogar einfach Dialekt.“ „Gerade unter den Deutschen muss das Bewusstsein dafür geweckt werden, dass auch das eigene Deutsch und das eigene Kommunikationsverhalten seine Besonderheiten hat“ (Dürscheid 2009: 9). Es besteht kein Zweifel, dass solches Bewusstsein den anderen Sprechern die Kommunikation mit den Muttersprachlern des deutschländischen Deutschs erleichtern würde, weil die Deutschen sich weniger Mühe geben, den Kommunikationspartnern entgegenzukommen, wenn sie andere deutschsprachige Länder besuchen, als sie von den anderen Deutschsprechenden erwarten (vgl. Clyne 1992: 139).

Man spricht über ein dominierendes Zentrum, nämlich Deutschland und zwei nichtdominierende Zentren, Österreich und die Schweiz. Zudem spielt die Frage eine wichtige Rolle, an welchem Vollzentrum sich die Halbzentren orientieren, Luxemburg und Belgien an

⁶ Bei einigen Sprachen sind auch mehrere dominierende Varietäten zu unterscheiden – z. B. bei Englisch die amerikanische und britische Varietät, der in Europa und in einigen ehemaligen Kolonien Vorzug gegeben wird).

der deutschländischen Standardsprache, Südtirol an der österreichischen Standardsprache (Auer 2014: 22).

Die exogenen dominierenden Normen sind gekennzeichnet durch hohes Prestige und geringe Verwendung, die endogenen Normen durch allgemeine Verwendung und geringes Prestige. Die Sprecher neigen zu Diglossie oder sogar Schizoglossie, die auch linguistische Schizophrenie genannt wird (vgl. Muhr 2017: 24).

Nach Scharloth 2005 will die deutschsprachige Bevölkerung in der Schweiz ihre eigene Varietät sprechen, zugleich wird aber ihre Varietät im Vergleich zum deutschländischen Standard als inferior dargestellt. Die Untersuchung zeigt auch, dass, je später Hochdeutsch gelernt wird, desto größer die Wahrscheinlichkeit ist, ein Empfinden von Defizienz zu entwickeln. Die deutschsprachige Bevölkerung in der Schweiz neigt dazu, sich an der Standardnorm des dominierenden Zentrums zu orientieren. Scharloth stützte sich dabei auf zwei miteinander verzahnte empirische Untersuchungen, die er im Jahr 2003 in der Schweiz vorgenommen hatte. Im Rahmen eines Wahrnehmungsexperiments waren 50 Probanden aus Zürich aufgefordert, 96 Sätze, die eine bunte Mischung aus Schweizerhochdeutsch, deutschländischem Standarddeutsch, überregionalem Substandard und schweizerdeutschen Dialektismen enthielten, auf ihre Standardgemäßheit hin zu bewerten (vgl. Scharloth 2005: 239).

In anderen Ländern ist diese Haltung für die kulturellen Eliten charakteristisch. Ihre Mitbürger (und manchmal auch die Eliten selbst) müssen dann die Nachteile, die aus der ungleichen Stellung der Varietäten hervorgehen, tragen, Beispiele hierfür sind in Muhr (2018: 27–29) zu finden. Die österreichischen Deutschlehrer im Ausland wurden als Lehrer der wichtigsten Kurse abgelehnt, weil ihre Aussprache als nonstandardsprachlich bewertet wurde. Die österreichische Literatur wird vor dem Erscheinen auf dem Markt in Deutschland einer Korrektur unterzogen, die auch eine Ausmerzungen von österreichischen Varianten einbezieht. Sprecher mit ausgeprägter österreichischer Aussprache werden für Werbespots und bekannte Serien gemieden.

Die sprachlichen Ratgeber empfehlen für das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit an den schweizerischen Universitäten Helvetismen zu vermeiden (vgl. Wyss 2016: 314). Auch die Studenten selbst halten Helvetismen für unwissenschaftlich, nur 29 Prozent haben den plurizentrischen Ansatz genannt, zwei Drittel haben gemeint, dass es mindestens drei Formen der deutschen Standardsprache gibt, 49 haben zugunsten der einheitlichen deutschen Standardsprache im akademischen Kontext argumentiert (vgl. Wyss 2016: 316).

Es bleibt zusammenzufassen, dass die Asymmetrie zwischen der dominierenden und den nichtdominierenden Varietäten nur unter der Bedingung gemildert werden kann, dass zugunsten der Sprecher der nichtdominierenden Varietäten eine aktive Sprachpolitik betrieben wird (vgl. Muhr 2016: 26).

2.5 Einen plurizentrischen Standard managen

Die Asymmetrie zwischen den dominierenden und nichtdominierenden Varianten ist nicht nur als ein Zustand, sondern auch als ein Prozess zu sehen, sie stellt kein fertiges Produkt dar, sondern wird – ähnlich wie die Normen der Standardvarietät – in Interaktionen sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene gestaltet, angezweifelt und verteidigt (vgl. Dovalil 2013: 163).

Das Defizienzempfinden der Sprecher der nichtdominierenden Varietät unter Lehrkräften führt dazu, dass sie dieses Defizienzempfinden auch den Schülern mitgeben. Die österreichischen Lehrer betrachten Deutsch als „a language with differences in its standard form among the German speaking countries“ (Fink 2016: 270), auch die Korrektheit des österreichischen Deutsch erweist sich als ein ambivalenter Gedanke. Die Aussage, dass „German German is more correct than Austrian German“ wurde nach Fink (2016: 273) von 44,1% der Lehrer und 31,9 % der Schüler abgelehnt. Nach Ammon (1996: 134) würden 24 Prozent der österreichischen Grundschullehrer das Wort Schnalle (Klinke), 18 Prozent das Wort Eiskasten (Kühlschrank) und 10 Prozent das Wort Flugpost (Luftpost) als fehlerhaft bewerten. Solche Prozesse, deren Ziel es ist, die Sprachproduktion zu managen, werden auch Sprachmanagementprozesse genannt. Mit der Interpretation und Analyse dieser Prozesse beschäftigt sich die Sprachmanagementtheorie.

In der Sprachmanagementtheorie (SMT) wird davon ausgegangen, dass die Sprecher in den Sprachgebrauch anderer Teilnehmer der Interaktionen eingreifen, wenn sie eine Abweichung von den Erwartungen bemerken. Wenn die kommunikativen Erwartungen in Erfüllung gehen, besteht kein Bedarf, die Sprachproduktion zu managen. Das Bemerken (noting) einer Abweichung ist die erste Phase des Sprachmanagementprozesses. Ein Lehrer z. B. sieht im Aufsatz „er gehte“ (anstatt „er ging“) geschrieben. Er bewertet diese Form des Verbs negativ und sanktioniert wahrscheinlich mit einer schlechten Note (Phase evaluation/Evaluation). Dann schlägt er eine Korrektur vor (Phase adjustment design/Korrektur auswählen). Die fünfte Phase (implementation/Implementierung) besteht darin, dass die am Anfang bemerkte und negativ bewertete Variante in den zukünftigen Interaktionen durch die korrigierte ersetzt

wird. Die Phasen der Sprachmanagementprozesse können sich in Zyklen wiederholen, z. B. wenn der Schüler die fehlerhafte Form wieder schreiben würde. Der Prozess kann in jeder Phase abbrechen – weil die Abweichung nicht bemerkt wird oder auf die Korrektur verzichtet wird.

Die genannten fünf Phasen

- Abweichung von der Erwartung (deviation from expectation)
- Bemerken (noting)
- Evaluation (evaluation)
- Adjustment design
- Implementierung (implementation)

müssen nicht alle durchlaufen werden, der Prozess kann in jeder Phase abbrechen, wie auch in folgender Darstellung zum Ausdruck gebracht wird:

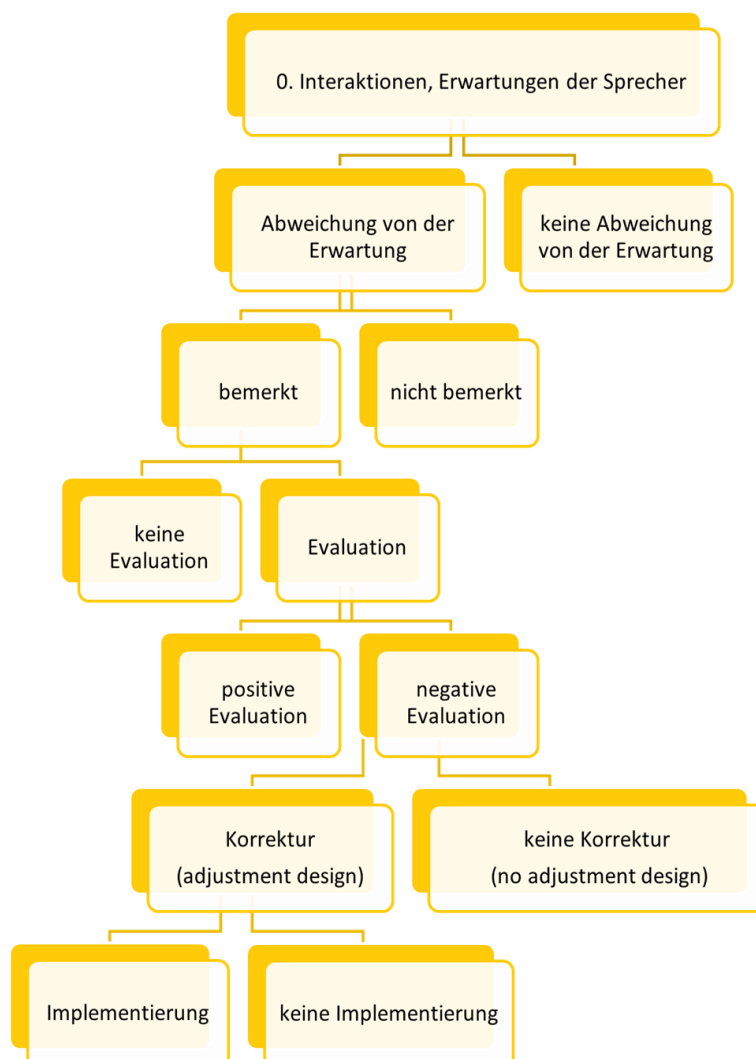


Abbildung 1 (Sprachmanagementprozess, nach Dovalil 2018: 4)

Die sprachlichen Probleme und Sprachmanagementprozesse sind ein normaler Teil unseres Alltags (vgl. Jernudd 2000: 193), sie betreffen nicht nur die sprachlichen Phänomene im engeren Sinne (grammatische oder lexikalische Varianten, Aussprache), sondern auch kommunikative Phänomene (wie Formen der Anrede, Wahl der Sprache). Es ist aber nicht zu leugnen, dass die Sprachmanagementprozesse besonders festen Platz in dem Sprachunterricht, sowohl im Unterricht der Muttersprache als auch im Unterricht der Fremdsprache haben. Die Erwartungen der Lehrer hängen dann auch davon ab, ob sie eine Sprache als plurizentrische oder monozentrische Sprache auffassen.

Wenn statt „*er gehe*“ eine zu einer nichtdominierenden nationalen Varietät zugehörige Variante wie „*ich bin gestanden*“ bemerkt wird, hängt die Bewertung davon ab, ob Deutsch als ein monozentrischer oder plurizentrischer Standard gemanagt wird. Wenn Deutsch als monozentrische Sprache gemanagt wird, verläuft der Sprachmanagementprozess ähnlich wie in dem Fall von „*er gehe*“ – die österreichische oder schweizerische Variante wird durch die deutschländische ersetzt. Wenn Deutsch als plurizentrische Sprache gemanagt wird, wird „*ich bin gestanden*“ usw. nicht korrigiert oder sogar gratifiziert (positiv bewertet).

Deutsch als monozentrische Sprache	Deutsch als plurizentrische Sprache	
Erwartung: Lehrer erwartet die Variante „ich habe gestanden“ als einzige Perfektform von stehen	Erwartung: Lehrer weiß, dass in Abhängigkeit von der nationalen Varietät sowohl „ich habe gestanden“ (dominierende Variante) als auch „ich bin gestanden“ (nichtdominierende Variante) standardsprachlich ist	
negative Evaluation der nicht-dominierenden Variante	neutrale Evaluation	positive Evaluation (Gratifizierung)
Adjustment design	-	
Implementierung	-	

Tabelle 1 (Deutsch als monozentrische vs. plurizentrische Sprache, erarbeitet nach Dovalil (2018: 6-7))

Das Beispiel „*ich bin gestanden*“ oder auch Beispiele in Dovalil (2013: 6) *Marille*, *Paradeiser*, *Erdapfel* illustrieren einen Sprachmanagementprozess auf der Mikroebene (ohne Einbeziehung der Institutionen, zwischen den Sprechern, einfaches Management). Die Sprachmanagementprozesse können auch auf der Makroebene (auf der Ebene der Institutionen, organisiertes Management) beobachtet werden.

In der Sprachmanagementtheorie wird davon ausgegangen, dass das erfolgreiche sprachliche Management (d. h. Management der einzelnen phonetischen, lexikalischen, grammatischen Varianten) durch das erfolgreiche kommunikative Management (Konstituierung der sozialen Netzwerke) bedingt ist, der wieder von dem erfolgreichen soziokulturellen, bzw. sozioökonomischen Management abhängt (vgl. Dovalil 2013b: 17, Dovalil 2018). Das kann

auch am Beispiel der Erlernung der tschechischen Sprache durch vietnamesische Immigranten veranschaulicht werden. Die Ursache dafür, dass manche von ihnen nach vielen Jahren des Tschechischen nicht mächtig (genug) sind, kann darin liegen – dass der tschechische Staat die Tschechischkenntnisse von den Immigranten nur im begrenzten Umfang oder gar nicht erwartet und dass manche vietnamesischen Immigranten nur mit anderen Vietnamesen Kontakt haben (und in der Folge das soziale Netzwerk, in dem Tschechisch gesprochen wird, sich nicht etabliert). Es besteht für sie keine Notwendigkeit Tschechisch zu sprechen, weil sie Arbeit in ihrer eigenen Kommunität finden. Es fehlen günstige kommunikative und sozioökonomische Bedingungen für die Erlernung des Tschechischen (vgl. Sherman 2016: 195).

Ob eine Fremdsprache an den Grund- und Mittelschulen angeboten wird, hängt auch davon ab, ob die Sprache sozioökonomisch relevant ist, ob sich die Chance, eine Arbeitsstelle dank ihrer Kenntnis zu bekommen erhöht. Das Interesse an einer Sprache kann durch politische Entscheidungen geweckt werden: z. B., wenn ihre Sprecher als Immigranten aufgenommen werden.

2.6 Deutschunterricht im Ausland

Was in dem vorherigen Absatz über die Sprachen gesagt wurde, gilt auch im Bezug auf die nationalen Varietäten: welche Nationale Varietät als Orientierungspunkt im Deutschunterricht im Ausland dient, hängt auch von der soziokulturellen und sozioökonomischen Kraft der jeweiligen Nation ab.

Aus der didaktischen Perspektive kann man eher mit Dürscheid (2009: 2) fragen, „ob die Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten im fremd- (und mutter)sprachlichen Unterricht behandelt werden sollen.“ Es ist klar, dass „die aktive Verwendung verschiedener Varianten nicht das Lernziel sein kann“ (Dürscheid 2009: 2), das wäre eher kontraproduktiv, es würde die Erlernung der Sprache komplizieren, kann aber auch nicht ignoriert werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass das Unterrichtsziel darin besteht, die Lernenden auf die Interaktion mit den Sprechern aus allen deutschsprachigen Ländern, nicht nur aus Deutschland, effektiv vorzubereiten. Es ist unmöglich, einen Teil zu ignorieren (vgl. Kerckvooorde 2012: 178). Es ist eine Wahrnehmungstoleranz und im besten Falle auch eine rezeptive Varietätenkompetenz aufzubauen (vgl. Dürscheid 2009: 9). Die Kenntnis der Sprache (oder der Nationalvarietät) ist auch nicht von der Kenntnis der Kultur zu trennen – das Wissen um die Varietäten bereichert das Wissen um die deutschsprachigen Länder. „Auch

wenn sich ein Lehrer dafür entscheidet, das Thema nicht zu behandeln, muss ihm in der Ausbildung das entsprechende Hintergrundwissen vermittelt werden“ (Dürscheid 2009: 10).

2.7 Deutschunterricht in Tschechien

Tschechien ist das Nachbarland zweier Vollzentren der deutschen Sprache und wären die deutschsprachigen Bewohner nicht nach dem zweiten Weltkrieg vertrieben worden, hätte möglicherweise Tschechien (oder die Tschechoslowakei) den Status eines Vollzentrums der deutschen Sprache inne. Deutsch könnte, wie in der Schweiz neben Französisch, Rätoromanisch und Italienisch, eine kooffizielle Sprache neben Tschechisch sein. Im 19. Jahrhundert stand das Prager Deutsch im Ruf der Vorbildlichkeit. „An das Prager Deutsch knüpfen sich Mythen. Ein Mythos besagt, daß die neuhochdeutsche Schriftsprache aus dem Prager Deutsch hervorgegangen ist, ein anderer Mythos, daß in Prag lange Zeit das beste Deutsch gesprochen wurde“ (Trost 2006: 143).

Auch wenn die Spekulationen beiseite gelegt werden, muss anerkannt werden, dass Deutsch in Tschechien eine besondere Stellung innehat. Es wird zwar heute als Fremdsprache an den Schulen angeboten, doch ist es für das Studium der Geschichte des Landes unerlässlich.

An den tschechischen Schulen wird üblicherweise Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Alternativ können die Schüler aber auch Spanisch, Französisch, Russisch (nach dem aktuellen Angebot der Schule) lernen. Als erste Fremdsprache wird gewöhnlicherweise Englisch unterrichtet.

Deutsch steht unter den in der Tschechischen Republik unterrichteten Sprachen stabil an zweiter Stelle⁷. Nach der Statistik des tschechischen Bildungsministeriums (MŠMT) wurde im Schuljahr 2019/20 an 960 (aus 1 233) Mittelschulen Deutschunterricht erteilt und es nahmen 161 244 Schüler (aus 395 992) daran teil. Englischunterricht wurde an 1222 Mittelschulen erteilt und es nahmen 388 898 Schüler daran teil.

An den Grundschulen ist die dominierende Stellung von Englisch noch markanter. An 2 535 Grundschulen (aus der Gesamtzahl 4 152) wurde den Schülern im Schuljahr 2019/2020 Deutschunterricht erteilt. Am Deutschunterricht nahmen 194 339 (aus 833 046) Schüler teil. Englisch wurde an 4 139 Grundschulen unterrichtet, Englischunterricht haben 828 223 Schüler besucht.

⁷ Siehe die Statistiken aus den Schuljahren 2010/2011–2020/2021, Tematické taubľky (GB5) unter <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2010-11-2020-21>.

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, den Deutschunterricht in Tschechien im Licht des plurizentrischen Ansatzes zu sehen.

Dazu sollen die Hypothesen, die zu Beginn formuliert worden sind, behilflich sein:

- Wie weit wird Deutsch als plurizentrische Sprache in den Lehrwerken akzeptiert?
- Wie weit akzeptieren die Lehrkräfte Deutsch als plurizentrische Sprache?
- Wie weit akzeptieren die Lernenden Deutsch als plurizentrische Sprache?
- Wird Englisch als plurizentrische Sprache eher akzeptiert als Deutsch?

3 Methodologie

Die Arbeit besteht außer dem theoretischen Teil aus der Lehrwerkanalyse und der empirischen Untersuchung. Die Lehrwerkanalyse umfasst alle Lehrwerke, die vom tschechischen Bildungsministerium für die Grund- und Mittelschulen zugelassen worden sind. Die Lehrwerke werden darauf untersucht, wie weit sie Deutsch als plurizentrische Sprache akzeptieren, bzw. als plurizentrische Sprache den Lernenden präsentieren. Gesucht werden alle Infotabellen, Artikel, Übungen, die die nationalen Varianten thematisieren. Des Weiteren wird auch untersucht, ob die Vokabellisten über Marker verfügen, die eine Zugehörigkeit zu der nationalen Varietät angeben. Das Ziel ist sowohl die Lehrwerke untereinander zu vergleichen als auch das Gesamtbild zu gewinnen.

Für die empirische Untersuchung werden zwei Methoden gewählt, die einander gut ergänzen. Die Methode des Fragebogens ermöglicht es mehrere Teilnehmer zu befragen, und möglichst viele Antworten zu sammeln. Die schriftliche Form gibt den Teilnehmern die Möglichkeit, die Antworten zu überlegen. In dem Fragebogen werden offene Fragen gestellt, um den Teilnehmern mehr Raum und Freiheit bei der Beantwortung zu geben. Als zweiter Zugang wurde eine kleinere Zahl der Teilnehmer interviewt oder zu Gesprächen in Gruppen eingeladen mit der Absicht die Forschungsmethode „Gruppendiskussion“ einzusetzen. „Die Gruppendiskussion ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“ (Lamnek 2010: 372). „Sie kann als eine spezifische Form eines Gruppeninterviews bezeichnet werden“ (Lamnek 2010: 372). Die Ziele bestehen in der Erkundung von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer der Gruppendiskussion, der Ermittlung der Meinungen und Einstellungen der ganzen Gruppe, der Feststellung öffentlicher Meinungen und Einstellungen (vgl. Lamnek 2010: 376).

„Wichtig ist, dass es sich bei dem an den Grundreiz sich anschließenden Gespräch nicht um einen Dialog zwischen einem Teilnehmer und dem Forscher, bzw. dem Diskussionsleiter handelt, sondern dass ein Gespräch der Teilnehmer untereinander stattfindet“ (Lamnek 2010: 378). Die Gruppe bestimmt ihre Themen innerhalb des thematischen Rahmens selbst. Steinhardt (2018) unterscheidet die möglichst wenig strukturierte Gruppendiskussion von der Fokusgruppe, bei der eine starke Führung durch die Moderatorin oder den Moderator erfolgt. Nach Steinhardt (2018) nehmen an Gruppendiskussionen Realgruppen teil (d. h. Gruppen, die über Gemeinsamkeit der Erlebnisschichtung verfügen, wahrscheinlich aus dem gleichen

Milieu sind, ähnliche Bildungshintergründe haben, einander tatsächlich kennen). Gruppendiskussionen zielen mehr auf kollektive Erfahrungen, bei den Fokusgruppen seien sowohl Einzelaussagen als auch Gruppenaussagen erwünscht.

Der Begriff Fokusgruppe wird mit dem Namen Robert K. Merton und Paul Lazarsfeld assoziiert, die zusammen in der Zeit des zweiten Weltkriegs die Wirkung von Rundfunksendung und Propagandafilmen untersucht haben. Robert K. Merton und Paul Lazarsfeld benutzten selbst weder den Begriff „Fokusgruppe“ noch das englische Äquivalent *focus group*, R. K. Merton hat über „*focussed interview*“ gesprochen, dem Wunsch des Verlags entsprechend ist sein Handbuch als *The focused interview* erschienen (vgl. Merton 1987: 556). Nach Merton/Kendall (1947: 542) bestand ursprünglich der Hauptzweck von „*focused interview*“ darin, die Wirkung der Massenmedien zu interpretieren. Heutzutage finden Fokusgruppen Anwendung in der Welt des Marketings bei der Bewertung und Weiterentwicklung der Produkte.

Die in Interviews und in Fragebogen gestellten Fragen wurden in dem Sinne der Sprachmanagementtheorie unter der Verwendung der zentralen Verben des Sprachmanagementprozesses formuliert. Die Formulierung der Fragen wurde dem Wissenstand der Respondenten angepasst, wobei auf die Terminologie der Sprachmanagementtheorie und des plurizentrischen Ansatzes absichtlich verzichtet wurde. Die in den Interviews und in den Fragebogen gestellten Fragen wurden den in der Einleitung formulierten Forschungsfragen angepasst.

4 Lehrwerkanalyse

Die Verlagslandschaft ist von Hueber, Fraus, Klett und Polyglot beherrscht. Auf der Liste der von dem tschechischen Bildungsministerium approbierten Lehrwerke für Mittel- und Grundschulen erscheint noch ein Titel des Verlages Jirco:

Verlag	Mittelschule	Grundschule
Fraus https://www.fraus.cz/	Studio 21 Studio D	Start mit Max 1,2 Deutsch mit Max 1, 2, Deutsch mit Max neu Prima
Hueber www.hueber.de www.hueber.de/cz	Delfin Deutsch.com Planet Schritte Super Beste Freunde Menschen	Pingpong neu Planetino Deutsch.com 1 Beste Freunde
Klett Klett.de http://klett.cz/	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 http://www.heutehaben.cz/		Heute haben wir Deutsch – Spiel mit!

Tabelle 2 (Analysierte Lehrwerke)

Die Einleitungen in den Lehrwerken oder die Annotationen auf den Webseiten der Verlage beschäftigen sich nicht mit der Frage, ob das Lehrwerk Deutsch als plurizentrische oder monozentrische Sprache versteht. In einigen Einleitungen werden die Staaten erwähnt, so erwähnt *Prima A2* (2.Teil Lehrbuch, S.3) „nicht nur unsere Nachbarn in Deutschland und Österreich“. Als Ausnahme gilt die Einleitung im Lehrbuch *Menschen*, die ankündigt, dass „der aktiv zu lernende Wortschatz mit Angaben zum Sprachgebrauch in der Schweiz (CH) und in Österreich“ versehen ist (Arbeitsbuch, S.3).

In der Einleitung zu *Prima A2*, Lehrbuch wird die Kenntnis der „Umgangssprache, die junge Leute in Deutschland und Österreich sprechen“ als Lernziel bezeichnet. Nach dieser Proklamation scheint die sowohl monozentrisch als auch plurizentrisch aufgefasste Standardsprache kein Lernziel zu sein.

Die Einleitung von *Sprechen Sie Deutsch?* besagt Folgendes: „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.“ Die Reihe *Sprechen Sie Deutsch?* zeichnet sich durch das Thematisieren von Prager Deutsch, Ausschnitte aus den Werken der weltbekannten deutschen Schriftsteller (Rainer Maria Rilke, Jacob und Wilhelm Grimm, S. Zweig, T. Mann, L. Feuchtwanger, Detlev von Liliencron, H. Böll, F. Dürrenmatt, F. Kafka) aus. Thematisiert werden eher die Dialekte als die nationalen Varietäten wie z. B. In *Sprechen Sie Deutsch 2* (S.170), Plattdeutsch, Berlinisch/Berlinerisch, Schwäbisch, Bayrisch. Auch in *Passt schon* oder *Genau!* spielen die Dialekte eine Rolle, z. B. in *Passt schon 1* (S. 72) beschwerten sich die Gäste in einem Restaurant, dass „die Kellner nur Sächsisch sprechen“ oder in *Genau 2* (S. 32), kann man einen Artikel mit dem Titel „Zibelemärit und Chäschüechli“ (Zwiebelmarkt und Käsekuchen) über Berndeutsch lesen.

In *Sprechen Sie Deutsch 3* (S.148) befindet sich ein kurzer Artikel über Schwyzerdütsch, der die sprachliche Situation in der Schweiz beschreibt.

„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 „Urbevölkerung“ (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 macht auf eine gewisse Hemmung der Schweizer, sich auf (Standard)Deutsch auszudrücken, aufmerksam. In der Verbreitung der Dialekte sieht man dann „Ausdruck einer Beschränkung auf „überschaubare Lebensräume.“ In dieser Bemerkung wird veranschaulicht, wie der Dialekt zur Identitätskonstituierung beiträgt – in ähnlicher Weise wie die Nationalvarietät.

Es ist aber unklar, ob unter Hochdeutsch in der Schilderung der sprachlichen Situation schweizerisches Hochdeutsch oder monozentrisch aufgefasstes Hochdeutsch Deutschlands verstanden wurde. Schwyzerdütsch wird (S. 168) mit Mündlichkeit, Hochdeutsch mit

Schriftlichkeit identifiziert: „In den deutschsprachigen Kantonen schreibt man Hochdeutsch, aber man spricht Dialekte.“ Festzuhalten bleibt, dass eine Konzeptualisierung des Deutschen als plurizentrische oder monozentrische Sprache in den Vorworten oder Annotationen explizit nicht zum Ausdruck kommt. Wichtiger aber ist, ob die formulierte Hypothese, dass „in den Lehrwerken die Merkmale der Nationalvarietäten auf allen Sprachebenen thematisiert werden,“ verifiziert werden kann.

In *d. leicht 3* (Arbeitsbuch, S. 151) ist tatsächlich eine kurze Mitteilung zu finden, die auf die Differenzen in der Standardsprache aufmerksam macht:

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.

Öfter sind Angaben zu den konkreten Varianten auf den einzelnen Sprachebenen zu finden: So wird in *d.leicht 1* (S. 97) die Differenzen in der Aussprache bezüglich -ig im Auslaut (in Österreich -k) erwähnt. Auf der Ebene der Grammatik werden nur die Lexeme, die im Genus schwanken, (das/der Gulasch) behandelt.

Am konsequentesten werden die Unterschiede auf der Ebene der Lexik präsentiert. Aus der Art der Präsentation ist ersichtlich, wie die deutsche Sprache konzeptualisiert wird. In dem Sinne der Plurizentrität befindet sich in *Studio 21* (S. 240) folgende Tabelle, in der einzelne Varianten Deutschland, Österreich oder der Schweiz zugeordnet werden:

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

Tabelle 3 (Lexikalische Variation – *Studio 21*, S. 240)

Von gleicher Art ist die Präsentation von drei Speisekarten in *Studio 21* (S. 241).

Deutschland

	
Vorspeisen	
Kartoffelsuppe	3,20 €
Italienischer Salat	5,65 €
Hauptspeisen	
Kindergeschmacktes mit Champignons und Reis	14,50 €
Spaghetti mit Tomaten-Pesto und Parmesan	12,20 €
Schweinefilé in Pfeffer Sauce mit Pommes frites	15,90 €
Spezialitäten 	
Saurecreme mit grünen Bohnen und Rindern	18,50 €
Mühschüssel mit Gemüse und Kartoffelsalat	14,90 €
Pommes mit Bratkartoffeln	18,90 €
Nachspeisen	
Zitronenreis mit Früchten	8,30 €
Apfelmus mit Vanilleeis	8,50 €

Österreich

Basillikum-Eierpockerl mit Salat	11,50
Käsebraten mit Kraut und Knödel	14,90
Faschierter Braten mit Erdäpfelsalat	13,20
Toskana Schmitzel mit Pörree	15,50
Jachtkäsetascherl mit Spinat	11,50
Salzburger Würstel	5,80

Schweiz

	
Vorspeise	
Morchelrahmsoße	Fr. 18,-
Thunfisch geräuchert	Fr. 16,-
Schütteli mit Pestobrotbelegen	Fr. 18,-
Hauptplatte	
Bauernbraten mit Zerklebsauce und knusprigen Röst	Fr. 19,-
Schweinefleisch mit Rahmsauce, Nudeln und Trüffel	Fr. 30,-
Käsefondue mit Weissbrot	Fr. 17,-
Egghäts nach Art des Hauses, Hühnerfleisch und Kartoffeln	Fr. 32,-
Süßes Trüdel	
Käse, Nudeln, und Obst, Schokolade, Fr. 10,- oder 12,-	
	

Abbildung 2 (Studio 21, S. 241)

Andere Lehrwerke betrachten die Variation aus der Perspektive des deutschländischen Deutsch. Z.B. *Passt schon* vergleicht deutschländische und standardsprachliche Austriazismen unter dem Titel „So spricht man in Österreich.“

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 Abitur, die Semmel/das Brötchen

Erst *Passt schon 3* (S. 93) erwähnt die schweizerischen Varianten unter dem Titel „So spricht man in der Schweiz:“

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

Die Auswahl und Art der Präsentation der Helvetismen in *Passt schon 3* (S. 93) unter dem Titel „So spricht man in der Schweiz“ entspricht aber der Charakterisierung von Hägi (2015: 115): „Auch in neu aufgelegten Lehrwerken werden weiterhin trotz frühen expliziten Hinweisen auf diesen Missstand (vgl. 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 das Schweizer Standarddeutsch tendenziell als regionale und dialektale Varianz einzuschätzen:“

In *Super 2* (S. 90) werden zuerst die deutschländische und die österreichische Variante identifiziert, dann wird unter b) durch 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, -

In *Super 3* (S. 23) werden die schweizerischen (standardsprachlichen) Varianten ohne die österreichischen Varianten 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 Bahnsteig – die Fahrkarte“

Andere Darstellungen geben dem pluriarealen Konzept den Vorzug oder mindestens unterscheiden sie die südlichen und nördlichen Gebiete Deutschlands, wie z. B. in *Schritte 1* (S. 37):

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, Krumbir	Erdapfel, Grundbirn	Kartoffel, Herdöpfel, Gumeli, Grumpere
Frikadelle, Bulette	Fleischküchle, Fleischpflanzerl	Faschiertes Laibchen, Faschiertes Laberl	Hackplätzchen, Hacktätschli
Brötchen, Rundstück, Schrippe	Semmel, Weckerl, Labla, Bemme	Semmel, Weckerl	Semmeli, Wegli
Kasseler Rippchen	Ripperl, Ripple	Selchkaree, Selchripperl	Geräuchertes Rippli

Tabelle 4 (Lexikalische Variation – *Schritte 1*, S. 37)

Auch auf unsystematische Weise kommen in Lehrwerken einige Informationen in Bemerkungen, Übungen vor: In *Schritte 2* ist zu lesen „Beim *Fleischer* kaufen wir Fleisch und Wurst! Man kann auch *Metzger* sagen und in Österreich *Fleischhauer*.“ In *Prima A2* findet sich ein Kreuzworträtsel „Schüler müssen viele Tests schreiben. In Deutschland heißt das... (13 Buchstaben in Kreuzworträtsel) und in Österreich Schularbeit.“

Die Ebene der Pragmatik wird durch in ersten Lektionen thematisierte Grußformeln vertreten z. B. in *Studio 21* (S. 66), *Planetino* (S. 47), *Super 1* (S. 25), *Planet 1* (S. 20), *Genau 1* (S. 8). Auch auf dieser Sprachebene sind bei der Präsentation der Unterschiede Lehrwerke feststellbar, die dem plurizentrischen Ansatz folgen. Zu ihnen gehören *Beste Freunde* oder *Super*. In *Beste Freunde* wird auch Liechtenstein als Zentrum der deutschen Sprache einbezogen. In *Beste Freunde 1* (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“) vor.

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

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

Tabelle 5 (Grüße, *Super 1*, S. 25)

In anderen Lehrwerken werden der Süden und der Norden Deutschlands getrennt behandelt.



Abbildung 3 (Planet 1, S. 20 oben)

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 erlerntem) *Hallo/Hi/Guten Tag/Auf Wiedersehen* und macht einen Sprachmanagementprozess durch, wenn sein Gesprächspartner einen anderen (ihm unbekannten) Gruß benutzt. Aus seiner Reaktion „Sprichst du Deutsch?“ ist ersichtlich, dass er den ungewohnten Gruß bemerkt. Die Unsicherheit, ob der 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. Das Bemerkten der Abweichung wird hier durch *Hä??* angedeutet. Unten werden weitere Grüße hinzugefügt:

- Süddeutschland: Grüß Gott, Tschau, Servus
- Norddeutschland: Moin
- Deutschland: Guten Tag, Wiedersehen, Tschüs
- Schweiz: Salü/Sali, Hoi, Grüezi, Grüessech, Uf Widrluege, Ade, Tschau
- Österreich: Guten Tag, Grüß Gott, Hallo, Servus, Auf Wiedersehen, Baba

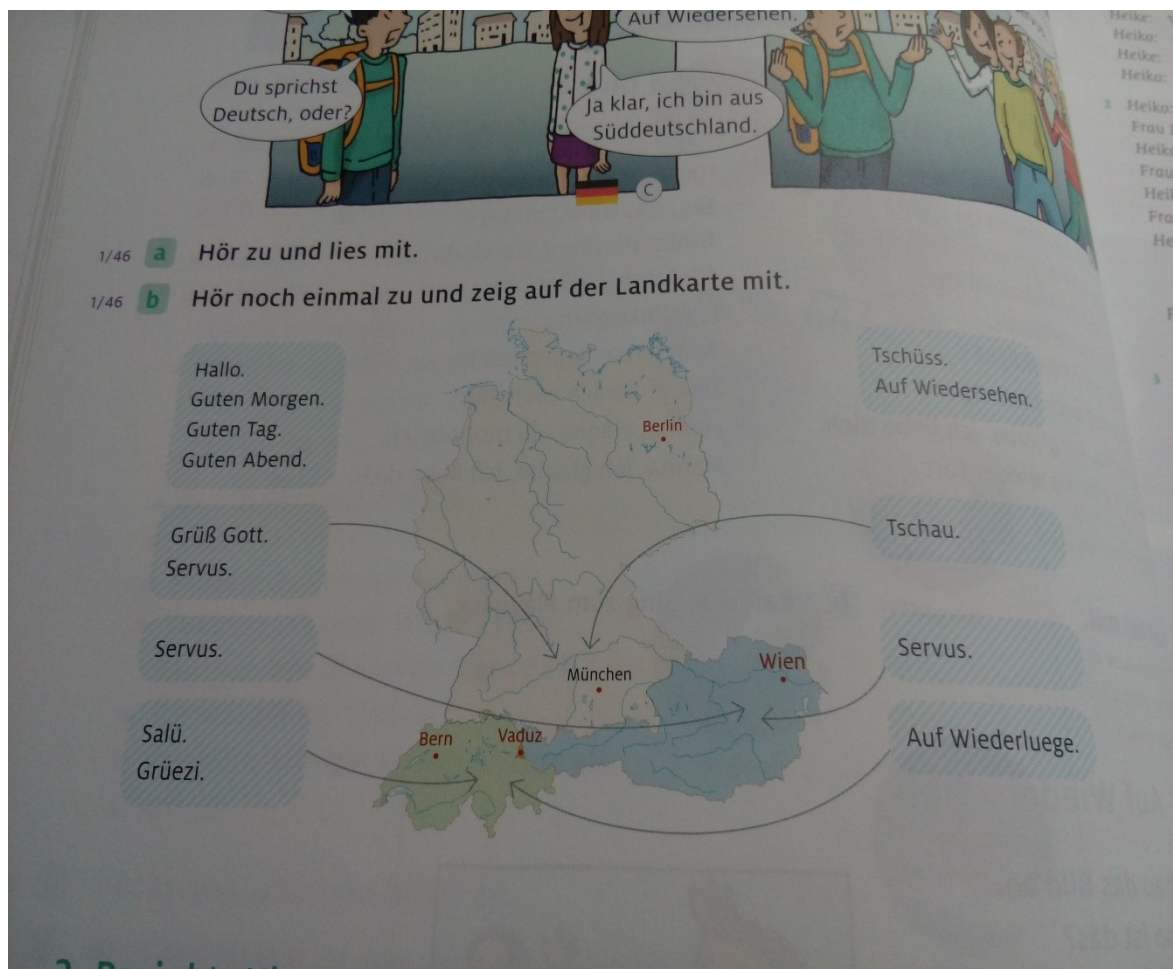


Abbildung 4 (Planet 1, S. 20 unten)



Abbildung 5 (Planetino 3, S. 47)

Hier und auch in anderen Lehrwerken ist es fraglich, ob die standardsprachlichen Grüße mit non standardsprachlichen (Uf Wiedruege, Moin, Baba) zusammen präsentiert werden sollen.

HÖREN

1 *Hallo und Tschüs: Sammle Begrüßungen und Verabschiedungen in verschiedenen Sprachen. Hallo a Tschüs: Sbirej pozdravy na přivítanou a na rozloučenou v různých jazycích.*
Halo! Adios! Ahoy!

2 *Welche Begrüßungen und Verabschiedungen gibt es im Tschechischen? Welche Formen benutzt du bei Freunden, deiner Familie, Erwachsenen ...? Které pozdravy na přivítanou a na rozloučenou jsou obvyklé v češtině? Které tvary používáš při setkání s kamarády, rodinou, dospělými ...?*

3 *Was passt? Ordne zu. Co se hodí? Přifaď.*
Guten Tag • Tschüs • Hallo • Auf Wiedersehen

Všimni si: Německý pozdrav „Tschüs“ se používá jen při rozloučení (na rozdíl od českého hovorového „čus“).

1 ☐ D *Hallo* ☐ A *Servus* ☐ CH *Salü*

2 ☐ D *Grüß Gott* ☐ A *Grüezi*

3 ☐ D *Servus* ☐ A *Tschau*

4 ☐ D *Auf Wiedersehen* ☐ A *Uf Wiederluege*

4 *Wo sind die Personen? Hör die Dialoge und kreuze an. Kde jsou ty osoby? Poslechni si dialogy a zakřížkuj.*

	Dialog 1	Dialog 2	Dialog 3	Dialog 4	Dialog 5	Dialog 6
☐ D <i>in Deutschland</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐ A <i>in Österreich</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐ H <i>in der Schweiz</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 6 (*Super 1*, S. 25)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den meisten Fällen die Lexik oder auch die Pragmatik thematisiert wird. Nur gelegentlich wird die Grammatik und die Aussprache einbezogen. Die einzelnen Lehrwerke unterscheiden sich durch ihr Konzept. Entweder modellieren sie den deutschen Sprachraum dem plurizentrischen Ansatz nach oder sie unterteilen in den nördlichen und südlichen Sprachraum.

Es ist auch insofern ein Unterschied zu erkennen, als sich die Lehrwerke nur mit der Standardsprache oder auch mit den Dialekten und der Umgangssprache beschäftigen, bzw. ob sie die standardsprachlichen Lexeme von den dialektalen nicht klar voneinander trennen. Neben den Lehrwerken, die sich mindestens auf der Ebene der Lexik um eine systematische Behandlung der nationalen Varietäten bemühen, gibt es solche, die die nationalen Varianten gar nicht erwähnen.

Zum Abschluss soll auch eine kleine Tabelle, die das Gesagte zusammenfasst, angeboten werden.

Lehrbuch	Plurizentrität thematisiert	Andere Variation thematisiert
<i>Studio 21</i>	Tabelle S. 240 (Wortschatz) Speisekarten aus D, A, CH S. 241 Grüße	
<i>Studio D</i>	Grüße	
<i>Delfin</i>	-	
<i>Deutsch.com</i>	-	
<i>Planet</i>	Grüße	
<i>Schritte</i>	Hörübung 1 S. 28–29 Tabelle 1 S. 37	
<i>Super</i>	Grüße 1 S. 25	
<i>Beste Freunde</i>	Grüße A1 1 S. 24	
<i>Menschen</i>	Im Lernwortschatz von Anfang an Sprachgebrauch (A, CH) berücksichtigt	
<i>D leicht</i>	Infotabelle 3 S. 151 Aussprache erwähnt	
<i>Genau</i>	Grüße 1 S. 8	Berndeutsch 2 S. 32
<i>Direkt</i>	-	Denglisch 3 S. 26, 127, 168, 169
<i>Sprechen Sie Deutsch</i>		Schwyzerdütsch 3 S. 148 Dialekte in Deutschland 2 S. 170 Prager Deutsch 3 S. 49
<i>Passt schon</i>	2 S. 93 so spricht man in Österreich 3 S. 93 so spricht man in der Schweiz	
<i>Fertigkeitstraining</i>	-	
<i>Start mit Max</i>		
<i>Deutsch mit Max</i>	-	
<i>Prima</i>		
<i>Pingpong neu</i>		
<i>Planetino</i>	Grüße (DACHL)	
<i>Beste Freunde</i>		
<i>Geni@!Klicka2</i>		
<i>Team Deutsch</i>	-	
<i>Wir neu</i>	-	
<i>Ene mene</i>	-	
<i>Heute haben wir Deutsch</i>	-	

Tabelle 6 (Zusammenfassung der Lehrwerkanalyse)

Die Pflicht jedes Deutschlehrers ist es, nicht nur die Kenntnisse der Varietäten zu übermitteln, sondern er sollte auch die Lernenden motivieren, sich überhaupt mit der Variation auseinanderzusetzen. Auch in dieser Hinsicht sollen die Lehrwerke dem Pädagogen behilflich sein, was aber nur selten der Fall ist. Als eine Ausnahme gilt das Lehrbuch *Schritte*. In diesem Lehrwerk befindet sich eine Hörübung, die nun behandelt wird.

In den Audioaufnahmen treten drei Akteure auf: Timo (in Deutschland lebender Student aus Finnland), Corina (in Deutschland lebende Österreicherin) und Verkäuferin. Die Interaktion spielt in Deutschland.

Audioaufnahme Nr. 1 (Nr. 37 im Lehrbuch)

01 Timo: ja? hallo corina
02 ja hm was brauchst du?
03 erdäpfel?
04 <erdäpfel <nachdenklich>>
05 was? ein problem?
06 nein nein corina das ist doch kein problem
07 moment
08 wie viele <erdäpfel <zögernd>> brauchst du?
09 aha zwei kilo OK also ich kaufe zwei kilo ja ja tschüss
10 <erdäpfel <nachdenklich>>
11 zwei kilo erdäpfel

Audioaufnahme Nr. 2 (Nr. 38 im Lehrbuch)

12 Timo: erdäpfel zwei Kilo so
(wahrscheinlich schreibt er eine Notiz)

Audioaufnahme Nr. 3 (Nr. 39 im Lehrbuch)

13 Verkäuferin: kann ich ihnen helfen?
14 Timo: ja vielleicht ich brauche erdäpfel
15 haben sie erdäpfel
16 Verkäuferin: erdäpfel <spricht langsam und denkt nach> natürlich
17 wie viel möchten sie?
18 Timo: zwei kilo bitte
19 Verkäuferin: zwei kilo gerne

Audioaufnahme Nr. 4 (Nr. 40 im Lehrbuch)

20 Timo: moment mal bitte
21 Verkäuferin: ja
22 Timo: das ist doch kein apfel oder?
23 Verkäuferin: wie bitte
24 Timo: das ist kein apfel das ist eine kartoffel
25 Verkäuferin: ja natürlich
26 Timo: ich möchte äpfel
27 Verkäuferin: ach so

Audioaufnahme Nr. 5 (Nr. 41 im Lehrbuch)

28 Timo: aha <ja das sind äpfel <zufrieden>>
29 zwei kilo erdäpfel erdäpfel

30 sind das erdäpfel
 31 Verkäuferin: erdäpfel
 32 Timo: ja ich brauche zwei kilo erdäpfel
 33 Verkäuferin: also doch

Audioaufnahme Nr. 6 (Nr. 42 im Lehrbuch)

34 Timo: nein keine kartoffeln erdäpfel
 35 Verkäuferin: junger mann erdäpfel SIND kartoffeln verstehen sie
 36 Timo: <was <überrascht>> nein das verstehe ich nicht
 37 Verkäuferin: in österreich heißen sie erdäpfel
 38 in deutschland sagt man kartoffeln
 39 Timo: ach so ja richtig corina kommt aus österreich
 40 Verkäuferin: aha na sehen sie
 41 sonst noch was
 42 Timo: nein danke
 43 oder doch was kosten denn die äpfel
 44 Verkäuferin: ein kilo kostet ein euro neun und neunzig

Audioaufnahme Nr. 7 (Nr. 43 im Lehrbuch)

45 Corina: hallo timo
 46 na hast du die erdäpfel
 47 Timo: natürlich
 48 hier bitte zwei kilo erdäpfel
 49 Corina: super
 50 aber timo
 51 das sind doch keine erdäpfel
 52 das sind äpfel
 53 ich brauche erdäpfel
 54 kartoffeln verstehst du

Audioaufnahme Nr. 8 (Nr. 44 im Lehrbuch)

55 Timo: kartoffeln kein problem
 56 bitte schön
 57 kartoffeln habe ich auch

In der ersten Audioaufnahme endet der Sprachmanagementprozess in der Phase des Bemerkens (Timo bemerkt, dass er das Wort nicht kennt). Auf ein adjustment design z. B. in Form einer Erklärung verzichtet Timo in diesem Abschnitt der Hörübung.

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

In der Audioaufnahme Nr. 3 ist es die Verkäuferin, die eine Abweichung von der Erwartung wahrnimmt, 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, eine Klassifizierung damit verbindet.

In Audioaufnahme Nr. 4 hat die Verkäuferin verstanden, dass Timo die Bedeutung des Lexems Erdäpfel, bzw. Der Lexeme Erdäpfel und Kartoffeln nicht richtig auffasst und hat sich entschieden, eine Maßnahme zu ergreifen und Timo zu erklären, dass Erdäpfel die österreichische Bezeichnung für Kartoffeln ist.

Timos Einfall, Corina zuerst sein Missverständnis vorzutäuschen und Äpfel statt Erdäpfel anzubieten und erst später „*Kartoffeln*“ zu übergeben (Audioaufnahme Nr. 8), könnte auch als adjustment design zu der ursprünglichen Kommunikation aus Audioaufnahme Nr. 1 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 mangelhaften Kenntnisse des Deutschen, bzw. der österreichischen Varietät Rücksicht nehmen sollte.

Den Lernenden signalisiert die Hörübung, dass die deutsche Sprache in der Abhängigkeit von dem Staatsgebilde (Österreich vs. Deutschland) Variation aufweist, deren Kenntnis auch für die Kommunikation wesentlich sein kann.

5 Empirische Untersuchung

Die oben diskutierte Hörübung zeigt deutlich, dass die Kenntnis der Varietäten von Bedeutung ist. Es ist aber zu erforschen, ob diese Meinung auch die Deutschlernenden an den tschechischen Schulen und ihre Lehrer teilen. Um Licht in die Situation an den tschechischen Schulen zu werfen, wurde eine empirische der Plurizentrität gewidmete Studie in den Jahren 2019 und 2020 unternommen. Im Rahmen dieser Studien werden sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden interviewt, die Lehrer wurden auch gebeten, ausgewählte Sätze auf ihre Standardgemäßheit zu bewerten.

5.1 Datenerhebung

Dotazník pro vyučující

Jak s více variantami, rozdíly mezi rakouskou, německou, švýcarskou němčinou, pracujete ve výuce?

Které používáte slovníky?

Kam se podíváte, pokud si nejste jistá při opravě úkolu/testu?

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.

5.1.1 Fragebogen

Die von den Lehrkräften gesammelten Daten stammen aus zwei Gymnasien (aus einem Gymnasium in Prag und aus einem Gymnasium in Südböhmen) sowie einer Berufsschule in Südböhmen. Die Fragen thematisieren die Einstellung zur Plurizentrität im Unterricht (nach den Worten der Lehrkräfte selbst) und bei der Korrektur der Sätze.

Um die zweite Forschungsfrage (Wie weit akzeptieren die Lehrkräfte Deutsch als plurizentrische Sprache) zu beantworten, wurden die Lehrkräfte gefragt, welche Kenntnisse sie von ihren Schülern beim Abitur erwarten und wie sie die Unterschiede zwischen der deutschen, österreichischen und schweizerischen Varietät des Deutschen im Unterricht

behandeln. (Jak s více variantami, rozdíly mezi rakouskou, německou a švýcarskou němčinou pracujete ve výuce?). Es wurde vorausgesetzt, dass das Korrekturverhalten und die Konzeptualisierung der Sprache auch von den benutzten Kodizes beeinflusst werden kann, daraus entfalten sich auch Fragen wie „Welche Wörterbücher benutzen Sie? Wo schlagen Sie nach, wenn sie sich bei den Korrekturen der Tests oder Hausaufgaben nicht sicher sind?“

Die Informationen darüber, wie weit die Lehrkräfte Deutsch bei den Korrekturen als plurizentrische Sprache behandeln, leitet sich nicht aus den Behauptungen der Lehrkräfte, sondern aus dem Korrekturverhalten der dargebotenen Beispielsätze ab. Die Sätze wurden so gewählt, dass die nationalen Varianten auf einzelnen Sprachebenen vertreten werden: auf der Ebene der Grammatik (Genusschwankung bei dem Lexem *Spargel*, Hilfsverb bei *sitzen* Rektion bei *interessieren*) und Lexik (*Matura*).

Die Fragebogen werden den Lernenden auf zwei Gymnasien (in Prag und in Südböhmen) verteilt.

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

Tabelle 7 (Teilnehmer, Fragebogen)

Um die dritte Forschungsfrage (Wie weit akzeptieren die Lernenden Deutsch als plurizentrische Sprache) zu beantworten, wurden mehrere Fragen gestellt. Begonnen wurde mit der Frage „Wo wird Deutsch gesprochen?“ um dann die Frage „Sind Unterschiede in der deutschen Sprache in einzelnen Ländern ersichtlich⁸?“ zu stellen. In Südböhmen wurde in Bezug auf die bevorstehende Abiturprüfung formuliert: „Was haben Sie vor, beim Abitur bezüglich der Fragen *Deutschland, Österreich, die Schweiz* bei dem Punkt Sprache zu erwähnen?⁹ – Ergänzend wurden weitere Fragen gestellt, die den Wissenstand, die Quellen des Wissens (Ratgeber, Kodizes) beleuchten sollen.

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

⁸ Jsou patrné nějaké rozdíly v podobě němčiny v jednotlivých zemích?

⁹ Co máte v úmyslu říct u maturity u otázek Rakousko, Švýcarsko u podvodu „Sprache“?

- Was machen Sie, wenn Sie einen sprachlichen Zweifel in Englisch, in Tschechisch haben?
- Benutzen Sie Handbücher zum Abitur, eine Grammatik? Welche?

Gewünscht wurde auch, eigene Erfahrungen der Lernenden mit den nationalen Varietäten, die sie im Ausland gemacht haben, zu erfragen. Es wird nach dem Bemerkten einer Abweichung von dem in der Schule gelernten Deutsch gefragt. 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. Um die Vermutung, dass die Lernenden die dominierende – deutschländische – Variante der österreichischen vorziehen, zu verifizieren oder zu widerlegen, wurden die Lernenden gebeten, ein paar Sätze und Wörter ins Deutsch zu übersetzen.

- Letos složím maturitu.
- V kavárně si objednáám palačinky se šlehačkou.
- švestka
- brambora
- kvěťák
- houska
- meruňka

Pluricentrismus group discussion

Jak dlouho se učíš německy?

Kde? (typ školy)

věk:

(plánovaná/složená) maturita z němčiny:

pobyt zahraničí:

další jazykové znalosti:

0.

Jaké používáte učebnice?

Jaké používáte slovníky?

Kde hledáte/koho se ptáte v případě nějakých nejasností (překlad, rod podstatného jména, pomocné sloveso v perfektu...?)

Učíte se i další jazyky (angličtinu)?

Kde se mluví anglicky?

Jsou patrné nějaké rozdíly v podobě angličtiny v jednotlivých zemích?

I.

Kde se mluví německy?

Jsou patrné nějaké rozdíly v podobě němčiny v jednotlivých zemích?

Všimli jste si něčeho nápadného při pobytu v zemích, kde se mluví německy?

II.

Přeložte:

Letos složím maturitu.

V kavárně si objednáme palačinky se šlehačkou.

žvestka

brambora

květák

houška

menuška

Doplňte člen určitý:

der Hund

_____ Bereich

_____ Spargel

a) b)

Abbildung 7 (Fragebogen, Gymnasium Prag, die Lernenden)

Weitere Strategie besteht in der Einbeziehung der anderen plurizentrischen Sprachen, die die Schüler möglicherweise besser kennen. Durch die gewonnenen Erkenntnisse soll die vierte Forschungsfrage (Wird Englisch als plurizentrische Sprache eher akzeptiert als Deutsch?) überprüft werden. Die Fragen lauten „Wo wird Englisch gesprochen?“ „Sind Unterschiede in der deutschen Sprache in einzelnen Ländern ersichtlich?“ (in Prag) oder werden (in Südböhmen) die Unterschiede zwischen dem britischen und amerikanischen Englisch befragt. Das zentrale Problem stellte die geringe Motivation einiger Teilnehmer (unter den Deutschlernenden, an die im Rahmen des Schulunterrichts der Fragebogen verteilt wurde) dar, sich mit dem Fragebogen ernsthaft zu befassen. Trotzdem war es möglich, die gewonnenen Daten auszuwerten.

PRO STUDENTY

Kterých kurzů němčiny se účastníte? (Vyhovující zakroužkujte)

- začátečníci/mírně pokročili/pokročili/oktáva
- Jednoletý seminář
- Dvouletý seminář

Maturujete z němčiny?

- ano
- ne

Další jazykové kurzy, pobyt v zahraničí:

Obecné otázky

1. Co máte v úmyslu říct u maturity u otázek Rakousko, Švýcarsko u podbodu „Sprache“? *ke maturitě*
2. Co víte o rozdílech mezi britskou a americkou angličtinou? *výslovnost, psaní, slova, je to stejné*
3. Jak chápete popis „hovorové“ u slov v učebnici? *řekla bych, že to jsou slova, která se používají v běžném životě*
4. Jaké znáte slovníky? Které při studiu němčiny používáte? *Duden*
5. Máte nějaké knihy pro přípravu k maturitě, přehledy gramatiky? Jaké? *Diktat 2*
6. Kam se podíváte, pokud píšete úkol (na němčinu) a nejste si jistý/jistá způsobem psaní nějakého slova, pomocným slovesem (ich bin/ich habe geschwommen), členem? *na internetu*
7. Co děláte, když si nejste jistá/jistý pravopisem v češtině, angličtině? *Vyhledám si to na internetu*

Přeložte do němčiny (Pokud znáte více variant uveďte, případně napište, čím se liší):

8. Letos složím maturitu. *Dieses Jahr lege ich die Matura ab.*
9. V kavárně si objednáme palačinky se šlehačkou. *Im Kaffeehaus bestelle ich die Krappe mit dem Cream.*
10. švestka
11. brambora *das Kartoffel*
12. květák
13. houska *das Brot*
14. meruňka

Doplňte člen určitý

(pokud znáte více variant, napište všechny):

der Hund

das Bereich

der Spargel

Abbildung 8 (Fragebogen, südböhmisches Gymnasium, die Lernenden)

5.1.2 Interviews, Gruppeninterviews

Der oben beschriebene Fragebogen wurde als Leitfaden bei den Interviews und bei den Gruppeninterviews benutzt. Daneben wurde den Teilnehmern in den späteren Phasen des Interviews ein Text über das österreichische Deutsch zu lesen gegeben. In den Interviews und Fokusgruppen hat die Übersetzung der Sätze und Wörter, die auch mithilfe eines Austriazismus ins Deutsche übersetzt werden können, manchmal das Wissen der Schüler aktiviert und die weitere Diskussion eröffnet.

Die Daten stammen teilweise aus Interviews mit einer einzelnen Person, teilweise aus Gruppeninterviews. Bei den Gruppeninterviews wird zuerst von der Methode der Gruppendiskussion ausgegangen, im Bezug auf die Strukturiertheit und die Eingriffe der Moderatorin in die Diskussionen handelt es sich aber eher um die Fokusgruppen. Auch die Zahl der Teilnehmer ist niedriger, als bei Gruppendiskussionen erwartet wird. In der Übereinstimmung mit der Charakteristik der Diskussionsgruppen nach Steinhardt 2018 sind es aber reale Gruppen – die Teilnehmer kennen einander, haben ähnliche Bildungshintergründe, bzw. besuchen dieselbe Schule.

Abschließend lässt sich ein Überblick der Teilnehmer anbieten, der in folgendem Abschnitt behilflich sein kann. Aufgeführt werden auch die Lehrer (L01, L02, L05, L06, L07, L08), deren in den Fragebogen erwähnten Behauptungen zitiert werden. L ist Abkürzung für Lehrer/Lehrerin, S für Student/Studentin/Schüler/Schülerin:

Fokusgruppe 1	S02, S03, S04, S05
Fokusgruppe 2	S08, S09
Fokusgruppe 3	S06, S07
Fokusgruppe 4	L09, L10

Tabelle 8 (Fokusgruppen, Überblick)

S01	Interview	Universität – im ersten Jahr nach dem Abitur
S02	Fokusgruppe	Mittelschule
S03	Fokusgruppe	Sekundarstufe
S04	Fokusgruppe	Gymnasium
S05	Fokusgruppe	8. Klasse
S06	Fokusgruppe	Drei Jahre nach dem Abitur
S07	Fokusgruppe	Drei Jahre nach dem Abitur
S08	Fokusgruppe	Gymnasium (vor dem Abitur)
S09	Fokusgruppe	Mittelschule (vor dem Abitur)

Tabelle 9 (Teilnehmer unter den Lernenden, Fokusgruppen)

L03	Interview	Primarstufe
L09	Fokusgruppe mit L10	Primarstufe, Muttersprachler
L10	Fokusgruppe mit L09	

Tabelle 10 (Teilnehmer unter den Lehrkräften, Interview und Fokusgruppen)

5.2 Wie weit akzeptieren die Lehrkräfte Deutsch als plurizentrische Sprache?

Um die Akzeptanz der Plurizentrität der deutschen Sprache im Unterricht zu erforschen, wird zuerst die Frage eröffnet, ob die Lehrkräfte die Unterschiede zwischen den einzelnen Nationalvarietäten überhaupt thematisieren. 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 beim 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“ (L01) 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.“ (L02)

L04 differenziert zwischen den Austriazismen und Helvetismen. Die Merkmale der österreichischen Standardsprache werden thematisiert, die betreffenden Lexeme mit dem Marker „Sprachgebrauch in Österreich“ versehen. Helvetismen werden nur im Rahmen der Landeskunde behandelt.

L05, L06, L07 und L08 erwähnen österreichische Varianten im Bereich der Gastronomie und die Realien betreffenden Wortschatz. L07 verwendet das für zukünftige Köche und Kellner beabsichtigte Lehrbuch von V. Höppnerová, das zwischen der deutschländischen und österreichischen Varietät differenziert. L08 macht auf die Thematisierung der nationalen Varianten im Lehrbuch *Sprechen Sie Deutsch?* aufmerksam. Ihrer Meinung nach ist auch der Ausflug nach Salzburg, der von dem Gymnasium organisiert wird, eine gute Motivation spezifisch österreichischen Wortschatz zu erlernen.

In der Fokusgruppe 1 bemerkt S03: „unser Lehrer hat gesagt, dass er eher österreichisches Deutsch unterrichtet, weil ... wie N. (Name der Stadt) in der Nähe Österreichs liegt, werden wir es eher benutzen¹⁰“ und bekräftigt so die Relevanz der geographischen Nähe zu einer nationalen Varietät.

In einigen Aussagen der Lehrkräfte ist monozentrische Konzeptualisierung des Deutschen beobachtbar. Z. B. spricht L03 über Deutsch, das klassisch unterrichtet wird, wobei sich aus dem Kontext erkennen lässt, dass darunter deutschländisches Deutsch verstanden wird.

687 L03: ve výuce spíš jako by v rakousku
688 se některý ty výrazy hlavně jako ty potraviny
689 na to dávám dětem důraz
690 že německy se to řekne tak tomaten
691 a oni mají v rakousku paradeiser takže to jsou třeba rozdíly
692 nebo ovoce nebo možná třeba říct měsíc januar
693 jako mají jänner když je třeba i takovýhle rozdíl
694 a jinak bych řekla na to se upozorňuje
695 potom i někdy v tej gramatice
696 ale záleží i zase i potom na oblasti
697 a nebo i na těch dialektech
698 třeba ve vídni mají ten svůj dialekt vídeňský dialekt
699 co říkají jakoby wienerisch a tam jsou jakoby taky rozdíly
700 to je v té hovorové jakoby mluvě
701 jinak ta spisovná němčina vlastně jakoby hochdeutsch

¹⁰ „Náš učitel říkal, že nás radši učí rakouskou němčinu, protože jak jsou (název města) blízko rakouska, tak ji využijem víc.“

702 nebo ta spisová forma němčiny tak se vyučuje klasicky
 703 akorát teda hlavně se to liší u toho jídla
 704 potravin tam asi nejvíc

687 L03: in dem unterricht eher sozusagen in österreich
 688 einige diese ausdrücke hauptsächlich die lebensmittel
 689 das betone ich den kindern
 690 dass auf deutsch wird es so gesagt tomaten
 691 und sie haben in österreich paradeiser
 das sind die unterschiede
 692 oder obst oder vielleicht
 sagen sie monat januar sie haben jänner
 693 wenn es einen solchen unterschied gibt
 694 und anders würde ich sagen darauf wird aufmerksam gemacht
 695 und dann irgendwann in der grammatik
 696 aber es hängt von dem gebiet ab
 697 oder von den dialekten
 698 zum beispiel in wien haben sie ihren dialekt wiener dialekt
 699 das sagen sie wienerisch
 und dort gibt es sozusagen auch unterschiede
 700 das ist in der umgangssprache sozusagen
 701 sonst das standardsprachliche deutsch sozusagen hochdeutsch
 702 oder die standardsprachliche form des deutschen
 das wird klassisch unterrichtet
 703 nur hauptsächlich bei den lebensmitteln essen
 704 gibt es unterschiede am meisten

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

779 L03: ale s tou němčinou klasickou když to srovnám
780 tak to bych řekla
781 že jakoby třeba mám spolužáka kterej je v düsseldorfu
782 a to je zase jinak a je pravda že se používaj i jinačí slova

779 L03: aber wenn ich mit dem klassischen Deutsch vergleiche
780 ich würde sagen
781 dass ich sozusagen einen mitschüler habe der in düsseldorf ist
782 und dass ist dann anders
es ist wahr dass andere Wörter benutzt werden

Die Einstellung der Lehrkräfte zur Plurizentrität ist auch aus den Kodizes zu ersehen, die die Lehrer wählen, wenn sie Klarheit bei einem sprachlichen Zweifelsfall erlangen wollen. 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 den Verlagen *lingea*, *fraus*, *FIN* herausgegebenes Wörterbuch), einmal auch Wahrig und Siebenschein erwähnt. L08 macht darauf aufmerksam, dass die Ausstattung der Schule mit Wörterbüchern, Ratgebern usw. auch von ihrer finanziellen Lage bedingt ist. L05 erwähnt auch Google Translator, L08 dagegen bemerkt, dass sie die Wörterbücher nicht viel benutzt und Translator gar nicht.¹¹ Einmal erscheint auch *seznam slovník*. Das ÖWB oder ein anderes Wörterbuch wird gar nicht erwähnt.

Zu den anderen Strategien bei den Korrekturen gehören auch die Suche im Lehrerhandbuch, im Internet oder eine vorausgehende Vorbereitung von mehreren Varianten der Übersetzung (diese Tätigkeit lässt sich als pre-interaction Management auffassen). L07 bemerkt, dass sie dazu im Unterricht von Basiswissen kaum Gelegenheit findet.¹²

Wie der plurizentrische Standard bei den Korrekturen gemanagt wird, zeigt das Beispiel des Wortes *Matura*. Alle Lehrerinnen haben meistens den Ausdruck *Matura* bemerkt, aber niemand hat die Variante als fehlerhaft bewertet. L07, L08 würden das Wort *Matura* nicht korrigieren (L08 mit dem Kommentar „zmíním I výraz das Abitur“). L06 hat das Wort unterstrichen aber auf eine weitere Erklärung verzichtet. L04 hat mit „österreichisches Deutsch ja“ evaluiert und auch die Varianten „Ich lege das Abitur ab. Ich lege die Abiturprüfung ab“ vorgeschlagen. Ähnlich L05 hat die *Matura* als „österreichischer Ausdruck

¹¹ „Moc neholduji slovníkům online a překladači už vůbec ne.“

¹² „Nedostanu se s touto praxí při výuce základů němčiny.“

“ klassifiziert (L03 als „typischer österreichischer Ausdruck “) und „es ist möglich, auch den Ausdruck *das Abitur* zu benutzen¹³“ dazu geschrieben.

Aus der „Gruppendiskussion zwischen L09 und L10 geht hervor, dass in diesem Fall die Zugehörigkeit zur Nationalvarietät auch als Bestandteil der Bedeutung aufgefasst werden kann.

614 M01: a zase jak bys s tím zacházel kdyby ti to někdo napsal
615 L09: záleželo by na tom jestli je to text
616 který opravdu pojednává maturitu v rakousku
617 tak bych s tím nic nedělal
618 ale kdyby šlo o maturity v německu ((Lachen))
619 a on použil slovo matura
620 tak bych mu určitě řekl že v německu se říká abitur

614 M01: und wieder wie würdest du damit umgehen
wenn es jemand schreiben würde
615 L09: es würde davon abhängen ob der text
616 wirklich maturita behandelt
617 so würde ich damit nichts machen
618 aber wenn es sich um maturita¹⁴
in deutschland handeln würde (er lacht)
619 und er würde das wort matura benutzen
620 würde ich ihm bestimmt sagen
dass in deutschland abitur gesagt wird

Das Lexem *Matura* wird akzeptiert, seine Zugehörigkeit zur österreichischen Varietät wird als Bestandteil der Bedeutung aufgefasst, nach einigen Aussagen der Lehrkräfte bezeichnet es aber nicht die entsprechende Prüfung in Deutschland. Es ist aber nicht klar, ob *Abitur* oder *Matura* für die entsprechende Prüfung in Tschechien zulässig oder unzulässig ist. Es scheint, dass die österreichischen Varianten auf der Ebene der Lexik von den tschechischen Lehrern akzeptiert werden.

Im Falle des Lexems *Spargel*, das gemeindeutsch Maskulinum ist, aber in der Schweiz Femininum, waren die Lehrer weniger tolerant. L04, L06, L08, L05 haben eine Korrektur in *frischen Spargel* durchgeführt. L07 versteht *frische* als Plural und schlägt die Verwendung des Singulars vor. Zu dieser Erklärung neigt auch L09. Bemerkenswerterweise findet L10 im Wörterbuch die Variante *die Spargel*, die Information wird von L09 nicht wahrgenommen. Ursachen liegen darin, dass es sich um eine weniger bekannte Variante handelt, die Variante *frischer Spargel* wird im ganzen deutschen Sprachraum als standardsprachlich bewertet und die Schüler können sie in allen deutschsprachigen Ländern erfolgreich verwenden.

¹³ „Možné použít také das Abitur.“

¹⁴ Tsch. abitur/matura.

Weniger offen sind die Lehrer gegenüber den Varianten auf der Ebene der Grammatik, z. B. bei der Wahl des Hilfsverbs im Perfekt, wie am Beispiel des Verbs *sitzen* veranschaulicht wird. L03 ist der Meinung, dass *habe* ergänzt werden kann, aber „beide Varianten sind zulässig“¹⁵. L09 unterstreicht *bin* ohne weitere Kommentare, L07 bietet in Klammern *habe* an. Anderer Meinung sind L05 und L08, die *habe* für die einzige korrekte Wahl erklären. L05 begründet ihre Entscheidung mit den Worten „es handelt sich um keine Bewegung“¹⁶ und L08 schreibt *habe* mit Kommentar „ich erwähne die ähnlichen Verben sitzen sv. sich setzen, ihre Rektion und Bildung der Vergangenheitstempora“¹⁷. In den letzten erwähnten Kommentaren ist die Bewertung von *sitzen* in Verbindung mit dem Hilfsverb *sein* (*ich bin gesessen*) als fehlerhaft deutlich geworden.

Zu beobachten ist auch eine geringere Toleranz den österreichischen nationalen Varianten gegenüber, besonders gegenüber denen, die Ähnlichkeit mit dem tschechischen Lexem aufweisen. Die Lehrer beschützen ihre Schüler davor, dass sie etwas wortwörtlich übersetzen. Paradoxerweise werden diese Formen wegen der Ähnlichkeit mit dem Tschechischen abgelehnt. Die Ähnlichkeit, die bei der Erlernung der Sprache helfen könnte, wird gefürchtet. Das kann am Beispiel der Rektion des Verbs *interessieren* veranschaulicht werden. Der dargebotene Beispielsatz lautete: *Dieses Bereich interessiert mich nicht*.

Tschechische Muttersprachler haben in einem Fall das Verb ohne Korrektur belassen, in zwei Fällen wird aber eine Abweichung von der Erwartung (von der Konstruktion *ich interessiere mich für +Akk*) bemerkt und negativ evaluiert als Maßnahme wird die gewünschte Formulierung vorgeschlagen: *Ich interessiere mich nicht für diesen Bereich/ Für dieses Bereich interessiere ich mich nicht*. Von L04 wird auf weitere Erklärungen verzichtet, L05 bewertet die Konstruktion „etwas (Nom.) interessiert jemanden“ als „tschechisierte Ausdrucksweise“¹⁸. Auch die binnendeutschen Kodizes erwähnen diese Variante der Valenz ohne Markierung: *etwas interessiert jmdn*. Das gilt für den Artikel „Interessieren“ aus dem DWDS Online Wörterbuch („ein Fall, der die Öffentlichkeit, Polizei interessieren wird“ „vor allem interessieren uns die Kosten des Vorhabens“) ¹⁹ als auch für den Artikel „Interessieren“ aus dem Duden Online²⁰ („die ganze Angelegenheit interessiert mich nicht“ „das Buch interessiert mich“ „der Fall begann sie zu interessieren“ in der Bedeutung

¹⁵ „Jdou myslím obě varianty.“

¹⁶ „Nejedná se o pohyb.“

¹⁷ „Zmíním podobná slovesa *sitzen* vs. *sich setzen*, +jejich vazbu s pádem a tvoření minulých časů.“

¹⁸ „Počestěné vyjádření.“

¹⁹ <https://www.dwds.de/wb/interessieren> (letzter Abruf am 2. 11. 2021).

²⁰ <https://www.duden.de/rechtschreibung/interessieren> (letzter Abruf am 2. 11. 2021).

„jemandes Interesse wecken“). Gleichfalls bewertet L05 „gern essen“ in „Ich esse gern frische/frischen Spargel“ als „wörtliche Übersetzung aus dem Tschechischen“²¹ mit der Bemerkung „Der Deutsche würde es nicht so benutzen“²². Der Muttersprachler (L09) hat keine der beiden Sprachformen als fehlerhaft evaluiert.

Auf der einen Seite ist bei den Lernenden Normtoleranz ersichtlich, sie empfehlen eher die bevorzugte Variante als ein Lexem oder eine Konstruktion direkt als fehlerhaft zu bewerten. Andererseits sind sie gegen Konstruktionen, die den tschechischen verdächtig ähneln und die Lehrer haben Angst vor der Variation, die die Aneignung der grammatischen Regeln komplizieren würde.

5.3 Wie weit akzeptieren die Lernenden Deutsch als plurizentrische Sprache?

Um die Einstellungen der Lernenden einzuschätzen, muss zuerst gefragt werden, ob sie über den offiziellen Status der deutschen Sprache in mehreren Staaten informiert sind. Die Frage „Wo wird Deutsch gesprochen“ wurde zweimal mit „in den deutschsprachigen Ländern“ oder einmal auch „in Nachbarländern“ und einmal auch „auf dem ganzen Gebiet des Großdeutschen Reiches“²³ beantwortet. 21 Teilnehmer haben aber konkrete Länder angegeben, unter denen werden 21mal Deutschland, Österreich und die Schweiz erwähnt, zehnmal Liechtenstein. Auffälligerweise folgt dann kein Halbzentrum laut Ammon, sondern Namibia bei sechs, erst dann Luxemburg bei fünf Teilnehmern, dann bei zweien Belgien, und bei zwei Teilnehmern Südtirol (autonomes Gebiet in Italien), einmal Dänemark und einmal Brasilien. Auch das Bewusstsein um den sprachlichen Abstand zwischen den nationalen Varietäten ist zugegen (obwohl solche Termini nicht verwendet wurden). Antworten der Studierenden sowohl aus Prag als auch aus Südböhmen zeigen, dass die Unterschiede in der Lexik am meisten bekannt sind.

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

Tabelle 11 (Bewusstsein um den sprachlichen Abstand)

Bezüglich 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

²¹ „Doslovný překlad z češtiny.“

²² „Němec by nepoužil.“

²³ Na celém území velkoněmecké říše.

werden -g am Wortende aufgeführt und auch „die ursprüngliche französische Aussprache bei einigen Wörtern, z. B. in Beton“. Die Sprache in Bayern und Tirol sei durch „erschütternden Akzent“²⁴ gekennzeichnet.

Auffällig wenig bekannt sind die Varianten auf der Ebene der Grammatik, wie zwei Abschnitte aus dem Interview mit S01 zeigen:

874 M01: v gramatice nebo?
874 S01: v gramatice si myslím že ne to si myslím že ne

Der folgende Abschnitt entstand als Reaktion auf den Artikel über österreichisches Deutsch:

876 M01: co tě překvapilo třeba? nebo co tomu říkáš?
877 S01: no překvapilo mě
878 že jsou jakoby vážně rozdíly v tý gramatice... a tak
879 M01: hm

874 M01: in der grammatik oder?
875 S01: in der grammatik denke ich nicht das denke ich nicht²⁵
(...)
876 M01: was hat dich überrascht? was sagst du darüber?
877 S01: es hat mich überrascht dass es sozusagen
unterschiede in der grammatik gibt ... und so

²⁴ „Otřesný přízvuk.“

²⁵ (= ich denke nicht, dass es Unterschiede in der Grammatik gibt).

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

- 314 S09: takže v německu asi v rakousku
 315 ale tam je to trochu do rakouštiny
 316 ale já myslím že rakousku nemá rádo německo
 317 proto tam maj trošku pozměněnou tu němčinu
 318 jak říkala učitelka
 319 S08: jo tys to zrovna řekl
 320 tady je na tu druhou otázku
 321 jestli jsou patrný nějaký rozdíly
 322 v podobě němčiny v jednotlivých zemích
 323 S08: tak se to liší a oni jako nemaj rádi
 324 když to tam lidi do německa když přijdeš
 325 a mluvíš tak jim nevadí že neumiš tolik německy
 326 ale když přijdeš do rakouska a neumíš tu jejich rakouštinu
 327 tak jim to vadí
 328 S09: a mluvíš tou němčinou
 329 S08: tak to poznaj
 330 S09: jo
- 314 S09: so in deutschland in österreich
 315 aber dort ist eher österreichisch
 316 aber ich meine dass österreich deutschland nicht mag
 317 deswegen haben sie das deutsch ein bisschen geändert
 318 wie die lehrerin sagt
 319 S08: ja du hast es gerade gesagt
 320 hier ist die zweite frage
 321 ob einige unterschiede in der sprache
 322 in den einzelnen ländern ersichtlich sind
 323 S09: es unterscheidet sich und sie mögen es nicht wenn leute
 324 wenn du nach deutschland kommst und sprichst
 325 es ist kein problem dass du nicht so gut deutsch sprichst
 326 aber wenn du nach österreich kommst
 327 und kannst ihr österreichisch nicht
 328 es ist für sie ein problem
 328 S08: und du sprichst deutsch
 329 S09: dann werden sie es erkennen
 330 S08: ja

In der Zeile 231 weist der Ausdruck „geändertes Deutsch“²⁶ auf die politischen Maßnahmen hin, die zur Entwicklung und Anerkennung der österreichischen Standardvarietät beigetragen haben.

Die Bezeichnung „geändertes Deutsch“ lässt sich als Varietät verstehen, die Bezeichnung Österreichisch (oder österreichisch als Adverb) kann auch als Name einer selbständigen Sprache interpretiert werden.

²⁶ „Pozměněná němčina.“

939 S09: schlagsahne si myslím že je že to bylo přesně tady v tom tom
 940 že se řekne nějak jako že zvlášť v rakouštině

939 S09: schlagsahne ich meine dass
 940 das war gerade hier dass es gesagt wird
 dass wird auf Österreichisch anders gesagt

713 L03: matura je rakousky ale jinak říkají abitur
 713 L03: matura ist österreichisch

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

747 L03: rozdíly mezi němčinou a švýcarštinou
 747 L03: unterschiede zwischen deutsch und schweizerisch

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

331 S08: a jsou vůči tobě jako asi se nemaj rádi německo a rakousko
332 S09: no nemaj
333 S08: nebo ne
334 M01: na mě nekoukejte říkejte jak to vidíte
335 jestli třeba znáte nějaký odlišnosti
336 S08: podle mě je rakousko takový víc mám pocit
337 jako že je to kvalitní země víc než německo
338 a je tam víc já nevím
339 přijde mi takový jako relaxační jakoby zemi oproti německu
340 že tam jakoby ty lázně ty hory a tak
341 S09: a hlavně to německo je takový že ty němci jsou víc nadřazený
342 že proto nemaj rádi němce rakušáci

331 S08: und sie sind gegeneinander
sie mögen einander nicht deutschland und österreich
332 S09: no sie mögen nicht einander
333 S08: oder doch
334 M01: guckt ihr nicht auf mich sagt wie ihr es seht
335 ob ihr einige unterschiede kennen
336 S08: meiner meinung nach ist österreich so ich habe das gefühl
337 dass das land hochwertiger ist als deutschland
338 und es gibt dort ich weiß nicht
ich finde mehr für die relaxation
339 im vergleich zu deutschland
340 dass dort sozusagen die kurorte und gebirge und so
341 S09: und hauptsächlich dass deutschland ist
so dass die deutschen überheblich sind
342 und deswegen mögen die österreicher die deutschen nicht

Bekannt ist auch eine dialektale Gliederung des deutschsprachigen Gebiets, auf dem südböhmischen Gymnasium wurden Dialekte fünfmal erwähnt, bekannt ist auch der Begriff „Schweizdeutsch“. Die Kenntnisse können manchmal verworren sein, z. B. in dem folgenden Abschnitt wird Umgangssprach(e) genannt, aber offensichtlich sind Dialekte gemeint:

899 S01: to jsme myslím neprobírali
900 jako když jsme k maturitě tak jsme probírali
901 že v téhle oblasti je tento a tento umgangssprach
902 který se nazývá což bych asi už nedokázal už vyjmenovat
903 kde se mluví jakým možná jakože
904 že je oberdeutsch která je prostě se mluví na jihu
905 a na severu je zase niederdeutsch
906 ale že bych věděl nějaký přesný rozdíl tak to jsme se neučili
907 M01: třeba když jsi pracoval v tom rakousku
908 nebo byl v tom německu bylo něco
909 co tě překvapilo já nevím proti tomu

899 S01: das haben wir nicht behandelt
900 als ob wir für maturita²⁷ haben wir behandelt
901 dass in diesem gebiet die und die umgangssprach[e] herrscht
902 die solchen namen hat das kann nicht mehr aufzählen
903 wo gesprochen wird vielleicht oberdeutsch

²⁷ Tsch. Abitur/Matura.

904 das es im süden gibt und im norden gibt es niederdeutsch
 905 aber die unterschiede zu wissen das haben wir nicht gelernt
 906 S03: er hat es uns der lehrer damals gesagt
 907 dass wie mährer in tschechien sind, spricht man in wien auch
 908 es ist auch bei ihnen auch so
 909 dass zum beispiel in wien wird anders gesprochen als irgendwo

Die Lernenden verstehen (mindestens einige von ihnen), dass die Kenntnisse der Varietäten für die erfolgreiche Kommunikation von Bedeutung sind. S08 argumentiert aber gegen diese Praxis, sie bezeichnet als verwirrend, wenn man die Variation nicht kennt.

369 S08: ten minulej čas že používaj
 370 že v tom podle mě musí být hroznej zmatek
 371 když člověk neví o těchto rozdílech
 372 tak potom když je v tom rakousku
 373 tak se v tom musí docela ztrácet
 374 ale je to zajímavý na jednu stranu

369 S08: das vergangenheitstempus²⁸ dass sie benutzen
 370 das muss für verwirrung sorgen
 371 wenn man diese unterschiede nicht kennt
 372 wenn man in österreich ist
 373 muss verloren sein
 374 aber andererseits ist es interessant

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

919 S01: když jsem dělal v rakousku dobrovolníka
 920 tak jsem se zeptal
 921 jestli by mi nemohli podat brötchen
 922 tak se na mě koukali a podali mi mísu s těma
 923 a řekli semmel semmel
 924 M01: ((Lachen))
 925 S01: a potom když jsme jeli dál tak on potom vzal chleba
 926 uříznul maličkatej kousíček a řekl das ist ein brötchen
 927 und das ist semmel a vzal tu housku
 928 aby naznačil že brötchen je prostě zdrobnělina od chleba
 929 a že to není označení pro housku

919 S01: wenn ich in österreich als freiwilliger war
 920 habe ich gefragt, ob sie mir brötchen reichen können
 921 sie haben mich angeschaut und haben mir schüssel damit gereicht
 922 und haben semmel semmel gesagt
 923 und als wir weitergefahren sind nimmt er brot
 924 schneidet ein ganz kleines stückchen
 925 und sagt das ist ein brötchen und
 926 das ist semmel und nimmt *houska*²⁹ um deutlich zu machen
 927 dass že brötchen verkleinerungsform von brot ist
 928 keine bezeichnung für *houska*

²⁸ Perfekt gemeint.

²⁹ Tschechisch Brötchen/Semmel.

In der Zeile 221 wird das Bemerken (und bzw. auch Bewerten) einer Abweichung seitens eines Sprechers der österreichischen Standardvarietät angedeutet. In der Zeile 222 folgt schon die Etappe von adjustment design, die darin besteht, *Brötchen* durch *Semmel* zu ersetzen. In den Zeilen 223–225 wird die Phase 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 dem tschechischen Lexem *houska* und *Brötchen* als „kleines Stück Brot“ verwenden.

Mit den Präferenzen der befragten tschechischen Lernenden im Bezug auf die Konkurrenz der bekanntesten Austriazismen und ihrer deutschländischen Äquivalenten befasst sich der folgende Teil, der im Rahmen einer Übersetzungsübung aus dem Tschechischen ins Deutsche entstanden ist. Die Lernenden wurden gebeten folgende Sätze und Lexeme ins Deutsche zu übersetzen:

- *Letos složil 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 dar, bei einigen Wörtern überwiegt „keine Antwort“ (*švestka*, *květák*, *meruňka*). Die Tatsache, dass die Variante Deutschlands (bzw. nicht die 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 der folgenden Tabelle zu entnehmen:

	Gymnasium in Prag	Südböhmisches Gymnasium
letos	In dieser Jahr (1) dieser Jahr (1) dies Jahr (1) dieses Jahr (5) diese Jahre (3) in diese Jahre (1) in diesem Jahre (1)	diesem Jahr (1) diese Jahr (2) Dieses Jahr (23) diese Jahre (1) heuer (1) keine Antwort (12)
maturita	Abitur (4) das Abitur (3) ich passe....der Abitur (1) die Abitur (3) die Maturität (1)	Abitur (3) das Abitur (24) den Abitur (1) die Abitur (2) Abi (1) Maturita (1) Matura (0) keine Antwort (8)
palačinky	Kreppe (1) Creppes (1) Crepes (1) Pfankuchen (4) Palatschinken (2) pancakes (1)	Kreppe (1) Creffe (1) Palatschinken (11) Palatschinke (2) Palachinke (1) Palachinken (1) Palaschinke (1) keine Antwort (19)
kavárna	In dem Café (1) ins Café (2) in das Café (1) in einem Café (1) in der Café (1) in die Kaffee (1) in der Kaffee (1) in der Kafé (1)	im/in dem Café (10) im Cafe (1) In der Caffé (2) In die Kaffee (1) in dem/im Kaffee (5) im Caffé (1) Caffe (2) Coffe (2) im Kafé (4) Kaffeehaus (3) Konditorei (2) keine Antwort (7)
šlehačka	Mit (der) Sahne (4) mit Schlagsahne (2)	Sahn (1) Sähne (1) mit (der) Sahne (15) mit die Sahne (1) die Schlagsahne (1) mit Schlagsahne (3) Cream (1)

		Creme (1) keine Antwort (16)
švestka	Zwetschge (1) die Schwestke (1) die Zwetschke (1) Pfämmel (1) (die) Pflaume (6) Blum (1)	Zwetschke (2) Pflaume (3) Pflame (1) Pflume (1) Plum (2) Blume (3) Pflanze (1) keine Antwort (25)
brambory	Die Kartoffel (7) der Kartoffel (4) das Kartoffel (1) Kartoffel (6) Kartoffen (1) das Kartoffel (1) der Erdapfel (1) Erdapfel (1)	Die Kartoffel (14) das Kartoffel (7) Kartoffel (8) der Kartoffel (2) Kartoffel (1) Kartoffeln (1) das Potato (1) keine Antwort (6)
květák	Der Blumenkohl (3) Blumenkohl (1) Karfiol (3) der Karfiol (2) Cauliflower (1) Blumenköpfel (1)	Der Karfiol (5) ? Karfiol (2) der Blumenkohl (1) die Blumenkohl (2) das Blumenkohl (1) keine Antwort (29)
houska	Die Brötchen (3) das Brötchen (9) Brötchen (4) der Semmel (1) der Zopf (1)	Die Brötchen (1) das Brötchen (13) Brötchen (1) Brödchen (1) Brotchen (2) das Brotchen (3) das Brot (2) das Brott (1) Semmel (2) die Semmel (3) keine Antwort (5)
meruňka	Marille (1) die Marille (5) das Aprikot (1) der Aprikot (1) Aprikose (2) die Aprikose (2)	Marille (1) die Marille (1) die Aprikose (8) der Aprikose (2) Apricot (1) die Apricot (1) der Apricose (1) keine Antwort (25)

Tabelle 12 (Übersetzungsübung)

5.4 Wird Englisch als plurizentrische Sprache eher akzeptiert als Deutsch?

Um einen Vergleich mit dem Bewusstsein für die Plurizentrik einer anderen Sprache zu ermöglichen, haben wir die Fragen auch bezüglich des Englischen gestellt. In der folgenden Tabelle wird verglichen, wie oft in den Fragebogen die Unterschiede auf den einzelnen Sprachebenen genannt wurden:

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

Tabelle 13 (Bewusstsein um den sprachlichen Abstand, Englisch, südböhmisches Gymnasium)

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

Gymnasium in Prag

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

Tabelle 14 (Bewusstsein um den sprachlichen Abstand, Englisch, Gymnasium in Prag)

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), unter anderem 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 mit „deutliche Unterschiede³⁰“ geantwortet.

Auch die Antworten auf die Frage „Wo wird Englisch gesprochen?“ lauten anders, neben der Nennung der konkreten Länder (11) sind Aussagen wie „in aller Welt“ (7) „internationale Events“ (1) zu vernehmen, die eine Auffassung des Englischen als *lingua franca* beweisen.

³⁰ „Značné rozdíly.“

Einige Studierende haben trotzdem englischsprachige Länder erwähnt: USA (11), UK (11), Kanada (8), Irland (6), Australien (5), Neu-Seeland (5), Südafrika (2), Indien (1) und dazu auch Mexiko (1).

Beim Englischen werden in den Fokusgruppen auch Probleme im Unterricht thematisiert:

- 423 S07: občas to dělá nejasnosti ve škole
424 kde se učí britská
425 a pak zase ze seriálů
426 máme naposlouchaný slovíčka v tý americký
427 né vždycky to ti učitelé chtěj a uznávaj
- 423 S07: manchmal sorgt es für verwirrung in der schule
424 wo britisches gelehrt wird
425 und dann hören wir die wörter in den serien
in dem amerikanischen
427 nicht immer es die lehrer wollen und anerkennen

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

- 095 S02: jako v angličtině jo tam to jako hodně rozdělujou
096 jako učitele máme stejnýho na anličtinu a na němčinu
097 a v angličtině by řekl jako tohle by řekl brit tohle ne
098 ale v tý němčině to takhle nerozděluje
- 095 S02: in dem englischunterricht ja sie unterscheiden viel
096 ich haben denselben lehrer für englisch und deutsch
097 in dem englischunterricht würde er sagen
das würde brite sagen und das nicht
098 aber in dem deutschunterricht unterscheidet er es nicht so
- 052 S04: tak třeba některý slovíčka v angličtině britské anglické
053 se řeknou úplně jinak než v té americké
054 tak ty američani mluvěj o dost rychleji
055 a víc to zkomolí oproti tomu britskému
056 ta britská je taková spisovnější
- 052 S04: z.b. einige wörter werden in britishem
053 und englischem englisch anders gesagt
054 die amerikaner sprechen viel schneller
055 sie verstümmeln mehr im vergleich zu dem britischen
056 das britische ist solches mehr standardsprachlich
- 070 S04: já vím že my děláme minulý tvary sloves hodně tedka
071 a vím že u některých sloves je u toho minulýho času
072 právě jak se řeknou v tý rakouský angličtině
073 a v tý německý angličtině takže tak
- 070 S04: ich weiß dass wir jetzt die vergangenheitsformen machen und
071 ich weiß dass bei einigen verben bei dem vergangneheitstempus
072 gerade wie sie in dem österreichischen englisch
073 und in dem deutschen englisch

6 Schlusswort

Im bisherigen Verlauf wurde eine empirische Untersuchung an den gewählten tschechischen Mittelschulen (und Grundschulen) vorgestellt. Nun ist es Zeit, die Ergebnisse aus der Perspektive der in der Einführung genannten Forschungsfragen zu bewerten.

Die Lehrwerke bieten ein breites Spektrum der Behandlung der sprachlichen Variation, die vom Staatsgebilde abhängt. Einerseits gibt es Lehrwerke, die sich mindestens auf der Ebene des Wortschatzes um die systematische Berücksichtigung bemühen, andererseits gibt es solche Lehrbücher, die die nationalen Varietäten gar nicht thematisieren. Im Rahmen der Lehrwerkanalyse hat sich herausgestellt, dass sowohl Unterschiede in der Lexik als auch in der Grammatik, Pragmatik oder in der Aussprache erwähnt werden, obwohl nicht alle Ebenen in allen Lehrwerken vertreten sind. Die Relevanz der Kenntnisse um den plurizentrischen Charakter der deutschen Sprache wird anhand des Beispiels der Grüße demonstriert. Auch das Lehrbuch *Schritte* macht darauf mittels einer Hörübung aufmerksam.

Die Lehrer geben meistens an, die Unterschiede zwischen den Nationalvarietäten thematisiert zu haben, vorwiegend wird aber das Thema nur nebenbei oder im Zusammenhang mit Landeskunde behandelt. Infolgedessen ist die Präsentation unsystematisch und konzentriert sich vorwiegend auf die nationalen Varianten auf der Ebene der Lexik. Belegbar ist auch die Assoziation des „klassischen“ Deutsch mit dem Deutsch Deutschlands.

Eine Analyse der Korrektur der Sätze zeigt eine Offenheit gegenüber den nichtdominierenden Varianten in dem Fall, als sie als (österreichische oder schweizerische) Varianten erkannt werden, sonst werden sie als Fehler verworfen. Gemanagt als plurizentrische Sprache wird Deutsch auf der Ebene der Lexik, auf der Ebene der Grammatik versuchen die Lehrer, ein möglichst unkompliziertes System zu präsentieren. Abgelehnt werden öfter auch die österreichischen Varianten, wenn sie dem tschechischen Lexem oder Phrasem ähneln und als Fehler angesehen werden.

Es hat sich gezeigt, dass die Lernenden die Unterschiede in der Sprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland nennen können. Ihre Kenntnisse reflektieren das, was über die Lehrwerke und die Unterrichtsstrategie der Lehrkräfte gesagt wurde. Am meisten bekannt sind die Unterschiede auf der Ebene der Lexik. Die anderen Sprachebenen werden vernachlässigt. Es ist belegbar, dass der Sprachgebrauch in Österreich und in der Schweiz als eigenständige Form des Deutschen (mindestens bei einigen Interviewten) wahrgenommen wurde, das drücken die Bezeichnungen *rakouština*, *švýcarština* oder Behauptungen, dass

etwas „österreichisch“ oder „schweizerisch“ gesagt wurde, aus. Als unterschiedlich wurde nicht nur die Sprache selbst, sondern auch das Verhalten der Sprecher wahrgenommen, das betrifft z. B. die Bereitschaft, den Besuchern in der Kommunikation entgegenzukommen. Interessant ist auch die Erfahrung eines Studenten, der in Österreich einen Sprachmanagementprozess bezüglich der Lexeme Brötchen und Semmel erlebt hat. In der Übersetzungsübung hat sich gezeigt, dass die Lernenden oft auch einem der bekanntesten Austriazismen das deutschländische Äquivalent vorziehen.

Bei vielen Schülern hat sich aber gezeigt, dass sie keine Variante in der korrekten Form kennen. Auf einigen Gymnasien und anderen Schultypen sind Wortschatz- und Grammatikkenntnisse auf solchem Niveau, dass das Thema der Plurizentrität unangemessen erscheint. Es bleibt zu hoffen, dass eine Erhöhung des Sprachniveaus auch zur Verbesserung der Kenntnisse um die Plurizentrität führen wird. Ein Zeichen der Hoffnung dafür ist auch Behandlung des Englischen im Unterricht an den tschechischen Schulen, dessen plurizentrischer Charakter offensichtlich anerkannt wird.

Literatur

Kodizes

Duden- Online: Duden Online-Wörterbuch. Bibliographisches Institut Berlin. www.duden.de

DWDS: DWDS Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Berlin: Brandenburgische Akademie der Wissenschaften). www.dwds.de

Variantenwörterbuch des Deutschen = Ammon, Ulrich/Bickel, ans/Lenz, Alexandra N. (Hrg.): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2018.

ÖWB = *Österreichisches Wörterbuch*. 43. Hg. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien: Österreichisches Bundesverlag Schulbuch, 2018.

Fachliteratur

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

Ammon, Ulrich (1996): Gibt es eine österreichische Sprache? In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 29 (2), S.131–136.

Auer, Peter (2014): Enregistering pluricentric language. In: Silva, Augusto Soares das (Hrg.): *Pluricentricity*. Berlin: Walter de Gruyter, S.19–48.

Clyne, Michael (1992): German as a pluricentric language. In: Clyne, Michael (Hrg.): *Pluricentric Languages. Differing Norms in different Nations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, S.117–148.

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 (2013a): Zur Auffassung der Standardvarietät als Prozess und Produkt von Sprachmanagement. In: Hagemann, Jörg/Klein, Wolf Peter/Staffeldt, Sven (Hg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, S.163–176.

Dovalil, Vít (2013b): Jazykové právo – konceptuální perspektivy a metodologie jeho zkoumání. In: Gladkova, H./Vačková, K. (ed.): *Jazykové právo a slovanské jazyky*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Varia, S. 13–30.

Dovalil, Vít (2018): Standard varieties of pluricentric languages: A language management approach. Working papers in Language management. http://languagemanagement.ff.cuni.cz/system/files/documents/wplm-03_dovalil.pdf

Dürscheid, Christa (2009): Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand. In: Clalüna, Monika/Etterich, Barbara (Hrsg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM*. Stallikon: Käser, S. 59–69.

Dürscheid, Christa/Elspaß, Stephan/Ziegler, Arne (2015): Variantengrammatik des Standarddeutschen. Konzeption, methodische Fragen, Fallanalysen. In: Lenz, Alexandra/Glauninger, Manfred (Hrg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert*. Wien: Vienna University Press, S. 207–225.

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

Elspaß, Stephan/Niehaus, Konstantin (2014): The standardization of a modern pluriareal language. In: *Orð og tunga* 16, S.47–67.

Fink, Ilona Elisabeth (2016): Language loyalty to Austrian German: Conclusions of a research project at Austrian schools. In: Muhr, Rudolf (Hrg.): *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Wien: Peter Lang Verlag, S.267–280.

Hägi, Sara (2015): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachenpolitisch-didaktisches Problem. In: Lenz, Alexandra/Glauninger, Manfred (Hrg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert*. Wien: Vienna University Press, S.109–135.

Havinga Anna D. (2016): Non-Dominant Varieties and Invisible Languages: the case of 18th and early 19th century Austrian German. In: Muhr, Rudolf (Hrg.): *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Wien: Peter Lang Verlag, S.253–265.

- Ille, Karl (2016): Variety contact and codification of pluricentric German: An analysis of Austrian markers inherited from Romance varieties. In: Muhr, Rudolf (Hrg.): *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Wien: Peter Lang Verlag, S.281–294.
- Jernudd, B.H. (2000): Language Management and language problems: Part 1 [An introduction to the special issue] In: *Journal of Asian Pacific Communication* 10 (2), S. 193–203.
- Kerckvoorde, Colette van (2012): Adopting a Pluricentric Approach. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 45 (2), S. 176–184.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Basel: Beltz Verlag.
- Merton, Robert K./Kendall, Patricia L. (1946): The focussed interview. In: *The American Journal of Sociology* 51 (6), S.541–557.
- Merton, Robert K. (1987): The focussed interview and focus groups. In: *The Public Opinion Quarterly* 51 (4), S.550–566.
- Muhr, Rudolf (2016): The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now. In: Muhr, Rudolf (Hrg.): *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Wien: Peter Lang Verlag.– Österreichisches Deutsch Sprache der Gegenwart, Bd.18, S. 13–37.
- Muhr, Rudolf (2017): Das österreichische Deutsch. In: *Zeitschrift für Deutsche Philologie* 136, S.23–43.
- Muhr, Rudolf (2018): Misconceptions about pluricentric languages and pluricentric theory – an overview of 40 years. In: Muhr, Rudolf/Meisnitzer, Benjamin (Hrg.): *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide: New Pluricentric Languages – Old Problems*. Wien: Peter Lang Verlag, 9–44.
- Ransmayr, Jutta (2018): «Fladern» geht gar nicht, oder? In: *ide* 42 (4), S. 9–21
<https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2019/01/2018-4-Ransmayr.pdf>
- Scharloth, Joachim (2005): Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein. Einstellung der Deutschschweizer zum Standarddeutschen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 33, S. 236–267.
- Scheuringer, Hermann (1996): Das Deutsche als pluriareale Sprache: Ein Beitrag gegen staatlich begrenzte Horizonte in der Diskussion um die deutsche Sprache in Österreich. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 29 (2), S. 147–153.

Sherman, Tamah (2016): Language management and Language Management Theory [LMT]. In: Linn, A. (ed.): *Investigating English in Europe: Contexts and Agendas*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, S. 192–199.

Steinhardt, Isabel (2018): Unterschiede zwischen Fokusgruppe und Gruppendiskussion, veröffentlicht am 25.09.2018. <https://sozmethod.hypotheses.org/552>, letzter Abruf am 28.12.2021.

Trost, Pavel (2006) (Hrg. von Jaromír Povejšil): *Studien über Sprache und Literatur*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Wagner, Melanie (2016): German at secondary schools in Luxembourg: a first, second or foreign language? Pluricentricity on test. In: *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Wien: Peter Lang Verlag. – Österreichisches Deutsch Sprache der Gegenwart, Bd.18, S. 295–309.

Wyss, Stefanie (2016): National variation in the German language of science. In: *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Wien: Peter Lang Verlag. - Österreichisches Deutsch Sprache der Gegenwart, Bd.18, S. 311–320.

Internetquellen

Linguistische Projekte

AADG = Kleiner, Stefan (2011ff.): Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG). Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/> (letzter Abruf am 2.11.2021)

AdA = Elspaß, Stephan & Robert Möller. 2003ff. Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA). Open-Access-Publikation: <<https://www.atlas-alltagssprache.de>> (letzter Abruf am 2.11.2021)

Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Open-Access-Publikation [<http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start>]. (letzter Abruf am 8.11.2021)

Andere

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Tematické tabulky. In: Vývojová ročenka školství 2010/11–2020/21 unter <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2010-11-2020-21> (letzter Abruf am 18. 9. 2021)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Schvalovací doložky učebnic <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013> (letzter Abruf am 27. 4. 2020)

Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der europäischen Union. <https://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/EU%20Prot10.pdf> (letzter Abruf am 2. 11. 2021)

Analysierte Lehrwerke

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.

Delfin

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas (21): *Delfin Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

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.

Deutsch.com

Neuner, Gerhard (28): *Deutsch.com 1*. 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 (28): *d.leicht 3 němčina pro střední školy*. Praha: Klett.

Fertigkeitstraining

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

Hauptenthal, Thomas/Kolocová, Vladimíra/Pittnerová, Lucie (28): *Fertigkeitstraining B1 Übungsbuch*. Praha: Polyglot.

Genau

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

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

geni@lklick

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

Heute haben wir Deutsch

Kouřimská, Milada/Jelínek, Stanislav/Kučerová, Ludmila et al (21): *Heute haben wir Deutsch*. Praha: Jirco.

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.

Habersack, Charlotte/Pude, Angela/Specht, Franz (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.

Passt schon!

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

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

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

Pingpong neu

Bevermann, Monika/Frölich, Konstanze/Georgiakaki, Manuela/Kopp, Gabriele (23): *Pingpong neu 3*. Ismaning: Hueber Verlag.

Kopp, Gabriele/Frölich, Konstanze (21): *Pingpong neu 2*. 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.

Planetino

Kopp, Gabriele/Büttner, Siegfried/Alberti, Josef (28): *Planetino 1 Deutsch für Kinder*. Ismaning: Hueber Verlag.

Kopp, Gabriele/Büttner, Siegfried/Alberti, Josef (29): *Planetino 2 Deutsch für Kinder*. Ismaning: Hueber Verlag.

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

Schritte

Klimaszyk, Petra/Krämer-Kienle, Isabel (26): *Schritte international 1 Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Niebisch, Daniela/Penning – Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz (26): *Schritte international 1 Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Niebisch, Daniela/Penning – Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz (26): *Schritte international 2, Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Hilpert, Silke/Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette et al (26): *Schritte international 3 Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Hilpert, Silke/Kerner, Marion/Niebisch, Daniela et al (27): *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 (28): *Schritte international 6 Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Studio d, Studio 21

Funk, Hermann/Niemann, Rita Maria/Kim, Dong Ha (26): *Studio d A1*. Plzeň: Fraus.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/ Demme, Silke et al. (29): *Studio d A2*. Plzeň: Fraus.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Demme, Silke et al. (28): *Studio d B1*. Plzeň: Fraus.

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

Super

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

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

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

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.

Wir

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

Motta, Giorgio (29): *Wir 2 Němčina pro 2.stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett nakladatelství.

Anhang

Bemerkungen zu den Transkripten

Transkribiert wurde nach GAT.

Neben den in diesem System üblichen Symbolen werden auch folgende Abkürzungen, Zeichen benutzt:

N. – Personenname, Name einer Institution

Fokusgruppe 1

001 S04: na soukromém gymnáziu
002 S03: čtyři roky německy na základce i na střední
003 S02: já se učím německy od osmé třídy
004 takže se učím německy šest let
005 učila jsem se na základce a pokračuju na střední
006 S05: já se učím německy půl roku
007 M01: co používáte za učebnice?
008 S04: no já myslím
009 že máme učebnice od frausu
010 a předtím jsme měli učebnice planet
011 S03: my máme učebnici pro samouky
012 S02: my máme super měli jsme první díl teď máme druhý
013 S05: my máme taky od frause
014 M01: a používáte nějaký třeba slovníky kde hledáte
015 když si nejste jistý třeba něčím
016 nevíte co jak napsat jak se co řekne
017 S04: já většinou využívám nějaký online slovník
018 M01: a jaký
019 S04: překladáč googlu
020 S03: my používáme normální slovníky
021 S02: my používáme hodně slovníky
022 co jsou třeba v té učebnici
023 a potom taky většinou online nějaký slovník
024 prostě nějakou aplikaci
025 S05: my si to hledáme v sešitu v tom slovníčku
026 M01: a nějakou jinou příručku než učebnici nějakou knížku
((Zögern, Lachen))
027 M01: a koho se třeba ptáte, když nevíte něco
028 S04: tebe
((Lachen))
029 S02: to je dobřej poznatek
((Lachen))

030 S03: já byl taky v německu a v rakousku
031 S02: já byla taky v německu a rakousku
032 S05: já nebyla asi nikde
033 no chtěla bych se podívat třeba do toho německa
034 M01: a všimli jste si třeba nějakých rozdílů tam v němčině
035 nebo rozdílů mezi tím co jste se učili ve škole
036 a jak mluvili ty lidi
037 jestli jste si s nima nějak mohli popovídat
038 když jste tam byli
039 S04: no tak ty lidi tam mluvěj určitě mnohem rychleji
040 maj taková různá nářečí
041 takže ty slovíčka jsou trochu jiný než se učíme
042 S03: já jsem to tak nějak nepostřeh
043 S02: no tak já mám problémy rozumět
044 jak v angličtině tak i v němčině
045 protože ten jazyk v té škole je úplně jinej
046 učitele se snaží mluvit co nejvíc srozumitelně
047 ale tím že to asi říká jak to přesně má bejt ((unverständlich))
048 M01: a když máte angličtinu
049 představíte si třeba nějaké rozdíly
050 v těch zemích kde se mluví anglicky
051 v americe v anglii jakoby v tom jazyce
052 S04: tak třeba některý slovíčka v angličtině britské anglické
053 se řeknou úplně jinak než v té americké
054 tak ty američani mluvěj o dost rychleji
055 a víc to zkomolí oproti tomu britskému
056 ta britská je taková spisovnější
057 S03: tak taky ty slovíčka
058 že mají jinej význam v té britský než americký
059 S02: já s tím naprosto souhlasím ((S02 lacht))
060 M01: a bylo by něco takovýho i v té němčině
061 S02: určitě jo ale teď nevím

062 S03: von nám to ten ten učitel nám to tenkrát říkal že třeba ve vídni
 063 jako jsou v česku moravané taky mluví trochu jinak
 064 tak u nich taky že to tak je
 065 že zase třeba ve vídni se mluví trochu jinak
 066 než někde tam dál
 067 M01: a co třeba ještě dál k tomu říkal
 068 S03: on je do toho takovej zapálenej
 069 takže s ním je to těžký
 070 S04: já vím že my děláme minulý tvary sloves hodně teďka
 071 a vím že u některých sloves je u toho minulýho času
 072 právě jak se řeknou v tý rakouský angličtině
 073 a v tý německý angličtině takže tak
 074 M01: třeba u vás v těch učebnicích je taky něco
 075 S02: se mi vůbec nevybavuje
 076 M01: nebo nějaký konkrétní další rozdíly
 ((Zögern))
 077 M01: nebo když se řekne spisovná němčina
 078 co si tak představíte jak se to pozná
 079 S04: já si myslím
 080 že se v tom německu mluví o něco spisovněji než v tom rakousku
 081 a nebo je to přesně naopak
 082 M01: souhlas nebo?
 083 S03: já si myslím že asi mluví dost podobně
 084 jak v německu tak v rakousku mají ty své přízvuky
 085 S02: ((unverständlich))
 086 M01: a třeba když se řekne rakouská němčina
 087 co byste si tak jako vybavili
 088 S04: já myslím my jsem právě měli výměnnej pobyt
 089 kde byli právě češi lidi z rakouska a němci
 090 M01: a pochytili jste tam slovíčka
 091 který vám pak ve škole někdo opravil
 092 nebo vám ti učitelé nějak říkali
 093 že tohle se říká nějak v rakousku
 094 tohle tady nebo tady ne
 095 S02: jako v angličtině jo tam to jako hodně rozdělují
 096 jako učitele máme stejnýho na anličtinu a na němčinu
 097 a v angličtině by řekl jako tohle by řekl brit tohle ne
 098 ale v tý němčině to takhle nerozděluje
 099 M01: tak zkusím jak byste třeba řekli houska
 100 S04: brötchen
 101 M01: nějaký další návrh
 102 M01: knedlík
 103 S04: dampfl ne to je anglicky
 104 S03: knöbl
 105 M01: když nevíte tak půjdem prostě dál
 106 S04: auf wiedersehen
 107 M01: rajče...brambory...nebo brambory
 108 S04: kartoffel
 109 M01: ještě je?mmšvestka
 110 M01: bonbon šlehačka
 111 S02: teď si přijdu úplně blbá
 112 M01: ale ne kvěťák
 113 S02: nemáš tam třeba pes
 114 S04: není náhodou kvěťák kohl
 115 M01: ještě něco předtím...a letos
 116 S04: diese jahr
 117 M01: a třeba nějaký pozdrav
 118 ne jako jak se řekne pozdrav
 119 ale jmenovat nějaký pozdrav
 120 S04: hallo tschüss grüß gott
 121 M01: a maturita a existuje třeba matura?
 122 S02: no jasně že existuje
 123 M01: a kde se třeba používá
 124 S02: v rakousku
 ((Lachen))
 ((Auslassung))
 125 S03: náš učitel říkal
 126 že nás učí radši rakouskou němčinu

127 protože jak jsou (N.) blízko rakouska
128 tak ji využijem víc
129 S02: no nám se k tomu učitelka jako nějak nevyjadřovala
130 S04: nám paní učitelka prohlásila
131 že nás bude učit německou němčinu
132 M01: a ještě něco říkali
133 třeba kde sami studovali ti učitelé
134 nebo co je třeba vede k tomu že vás to takhle uče
135 S03: my máme strašně málo těch hodin na škole
136 a von to chce naučit všechno
137 a to nemůže prostě stihnout za hodinu
138 von se posune v tý učebnici o dvacet stránek
139 takže to asi nejde
140 S02: my máme tu učitelka na němčinu i na angličtinu stejnou
141 na základce jsem měla dvě paní učitelky
142 ta první dbala na slovíčka teď paní učitelka co máme
143 ta němčina ji sice baví
144 ale jak nejsme maturitní ročník
145 tak si to přehazujeme s angličtinou
146 jako že máme tu angličtinu kvůli tomu že z ní maturujeme
147 ale ta zase hodně dbá na to
148 abysme uměli stavět věty a takhle prostě abysme věděli
149 jak to poskládat takže ta zas míň dbá na ty slovíčka
150 ale abysme dobře skloňovali
151 S04: my jsme měli od 6.třídy paní učitelku
152 která pracovala 15 let v německu
153 kde pracovala v hotelové škole
154 kde učila německy a česky
155 a ta nás naučila docela dobře německy
156 ale teď je bohužel nemocná
157 máme už necelej rok suplující učitelku
158 která má manžela němce
159 takže se nás snaží naučit takovou tu hovorovou němčinu
160 M01: a říkala nějak že usiluje o tu hovorovou němčinu?
161 S04: ona spíš říkala že její manžel tomu říká takhle
162 M01: a říkala odkud je manžel
163 S03: on je z oblastí ?drážďan
164 M01: a říkali vám kde třeba sami studovali
165 S02: no naše paní učitelka teda v rámci školy hodně studovala
166 teda cestovala měla výměnný pobyty
167 a tím se naučila nejvíc ten jazyk
168 a že to měla jako spojený i s zážitkem
169 že se podívala někam jinam že jí to jako i bavilo
170 ale kde přesně na jaký škole byla to nevím
171 M01: a doporučujou vám i nějaký slovníky
172 nebo jak se máte učit třeba používat nějaký konkrétní slovník
173 nebo kde třeba hledat když píšete sloh
174 a potřebujete něco vymyslet nějaký slovíčko
175 S04: my teda nepíšeme slohy ale když tak teda většinou buď z učebnice
176 nebo ať si vezmem
177 takovej ten starej klasickéj česko německej slovník
178 M01: nebo nějaký dopisy..
179 S02: ((spíš překlad vět to píšete) zu S03 sprechend)
180 M01: jako jednotlivých vět nějak nesouvisejících
181 S03: on si vždycky vymyslí nějaký věty
182 který jsou úplně ani to nedává smysl skoro
183 ale musíme to překládat
184 M01: a nějaký testy na slovíčka
185 S03: nepíšem testy na slovíčka protože se to prej máme učit sami
186 M01: hm
187 S03: ono se to ale pak ukáže v těch
188 když se neučím doma tak to nemůžu přeložit
189 S05: my píšem testy na slovíčka
190 S02: ne my taky
(Das Gespräch wird beendet, dann spricht S02 noch)
191 S02: jestli si to chceš nahrát
192 M01: já už to nahrávám
193 S02: jo že ta němčina je mi bližší než ta angličtina
194 přestože tu angličtinu mám daleko delší dobu
195 tak ta němčina je pro mě asi lépe pochopitelnější

196 a líp se to jako čte pro mě i píše
 197 a i je to takový jako logický
 198 a i nám to říkala paní učitelka
 199 že tam je dobrý jakoby ty různý základy
 200 a to prostě už jako můžete na tom stavět
 201 ale já mám strašnej odpor k angličtině
 202 tak možná mi ta němčina přijde lepší
 203 ale nevím jak se řekne knedlík

((Auslassung))

Fokusgruppe 2

((Vorstellung ausgelassen))

204 M01: jaké slovníky používáte
 205 S08: o hodinách žádné slovníky nepoužíváme
 206 pracujeme jenom s tou naší učebnicí
 207 kde máme slovní zásobu vzadu
 208 a je to vlastně učebnice
 209 která se skládá jak z pracáku tak i z tý učebnicový části
 210 jinak se učím i další jazyky jako je třeba angličtina
 211 samozřejmě čeština
 212 dále máme na škole francouzštinu a španělštinu
 213 M01: a tu máš taky jo
 214 S08: já je já mám jenom němčinu a angličtinu
 215 M01: a teď jaký třeba hledáte nejasnosti
 216 já nevím překlad nějaký rod podstatného jména
 217 nebo hledáte pomocný sloveso v perfektu
 218 když prostě si nevíte rady
 219 S08: tak většinou když nevím tak mám v mobilu slovník
 220 a potom jsou na to různý stránky
 221 kde si v tom hledám to časování těch sloves
 222 M01: jaký třeba
 223 S08: teď nevím já jich používám hrozně moc
 224 ale ještě mám jakoby pomůcky z prvého
 225 jak jsem byla na N. gymnáziu
 226 protože učitelka nám tiskla takže používám ty
 227 S09: no tak já se učím německy dva roky
 228 je mi 15 let chodím teda do 9. třídy (...)
 229 používáme učebnice klett nakladatelství a nepoužíváme slovníky
 230 většinou si když narazíme na nějaký slovíčko
 231 tak si ho vypíšu do slovníku
 232 pak učíme se i angličtinu
 233 a většinou když narazím na nějaký problém tak
 234 nebo na nějaký slovíčko který nevím
 235 tak se ptám většinou sestry a ta většinou ví
 236 M01: a může být i několik možností
 237 S08: počkej brambora je kartoffel ne
 238 S09: ne to jsou hranolky ne
 239 S08: jako květák to jsou slova s kterejma se moc nesetkáváme
 240 S08: takže může říct jako in der café
 241 M01: mě se neptej vymyslete to sami
 242 S08: tak začneme prvním letos složím maturitu
 243 jak řekneš letos
 244 to je jako tenhle rok
 245 takže je to diese jahre jahr
 246 nebo jak říct tento
 247 já si nemůže vybavit
 248 je to diese a je der die jahre der die nebo das
 249 no dobře tak to napíšeme
 250 M01: nebo řekněte co víte a co nevíte, řekněte že nevíte
 251 S08: diese jahre složím jako udělám takže machen mache ich das abitur
 252 S09: maturita
 253 S08: nebo je to der abitur
 254 no napíšeme tam das abitur

255 no tak si tam napiš diese jahre
 256 mache ich das abitur
 257 seš to ty tak škrtni
 258 S09: jak se řekne maturita abitur tak
 259 S08: v kavárně ins café
 260 S09: ins café
 261 S08: bestelle takže ins café bestelle ich
 262 piš be-s-te-lle
 263 jak se řeknou palačinky die palatschinke
 264 S09: a se šlehačkou mit
 265 S08: mit milk
 266 S09: milch
 267 S08: die sahné
 268 S09: a ten doplň tady ten člen určitý to je jako co
 269 S08: jo jasně jestli je to das bereich podle mě to
 270 a die spargel
 271 S09: to mi něco říká der hund a tam mám doplnit ein hund
 272 S08: já jsem si myslela že je to neurčitý
 273 ale určitý je der to je jako příklad chápeš
 274 S09: houska
 275 S08: die semmel
 276 brambora no jako brambora takže kartoffel
 277 takže to bude die karhoffel
 278 potom květák a to je jako na slovensku
 279 jak se to řekne karfiol ne
 280 S09: karfiol švestka
 281 S08: tak nebudu mít švestku podle mě je to jako blume
 282 S09: tak už to máme ale nemáme švestku
 283 M01: tak to nevadí jestli nevíte tak to prostě nechte
 284 jen tady ještě zkuste teď na tyhle otázky
 285 kde se mluví anglicky
 286 jestli jsou nějaký rozdíly v angličtině v jednotlivých zemích
 287 a pak vám dám další
 288 S08: takže kde se mluví anglicky
 289 S09: v anglii
 290 S08: v anglii
 291 M01: a pak tady pokračovat na němčinu tahle první část
 292 S08: ne ale kde si se setkal s angličtinou
 293 S09: s angličtinou? S tou jsem se setkal
 294 vlastně všude
 295 v bulharsku
 296 vlastně když se nerozumí tak se mluví angličtinou
 297 S08: takže jako když seš na dovolený
 298 tak se domluvíš i anglicky
 299 a rozumí ti ty lidi?
 300 S09: jo když jsou to jednoduchý věci
 301 S08: a německy jsi se snažil někdy mluvit
 302 S09: německy ještě ne
 303 S08: ty nám vždycky přijdou do mekáče němci
 304 S09: a ty eine kartoffel
 305 S08: ne já ???
 306 ale procvičuju si tím aspoň čísla
 307 takže setkal si se s angličtinou třeba
 308 S09: v zemi kde se mluví anglicky
 309 S08: kde se mluví anglicky tak v austrálii v anglii v kanadě
 310 a to už jsou konkrétní státy
 311 a kde se mluví německy
 312 S09: to tam máš
 313 S08: jo se tě ptám
 314 S09: takže v německu asi v rakousku
 315 ale tam je to trochu do rakouštiny
 316 ale já myslím že rakousku nemá rádo německo
 317 proto tam mají trošku pozměněnou tu němčinu
 318 jak říkala učitelka
 319 S08: jo tys to zrovna řekl
 320 tady je na tu druhou otázku
 321 jestli jsou patrný nějaký rozdíly
 322 v podobě němčiny v jednotlivých zemích
 323 S08: tak se to liší a oni jako nemají rádi
 324 když to tam lidi do německa když přijdeš

325 a mluvíš tak jim nevadí že neumíš tolik německy
 326 ale když přijdeš do rakouska a neumíš tu jejich rakouštinu
 327 tak jim to vadí
 328 S09: a mluvíš tou němčinou
 329 S08: tak to poznaj
 330 S09: jo
 331 S08: a jsou vůči tobě jako asi se nemaj rádi německo a rakousko
 332 S09: no nemaj
 333 S08: nebo ne
 334 M01: na mě nekoukejte říkejte jak to vidíte
 335 jestli třeba znáte nějaký odlišnosti
 336 S08: podle mě je rakousko takový víc mám pocit
 337 jako že je to kvalitní země víc než německo
 338 a je tam víc já nevím
 339 přijde mi takový jako relaxační jakoby zemi oproti německu
 340 že tam jakoby ty lázně ty hory a tak
 341 S09: a hlavně to německo je takový že ty Němci jsou víc nadřazený
 342 že proto nemaj rádi Němce Rakušáci
 343 M01: a nějaký rozdíly v tom jazyce že by se třeba lišili
 344 jak mluvěj v jednotlivých jako částích
 345 S08: tak v německu se normálně jako by zdraví
 346 v rakousku je taková ta staroněmčina
 347 a používá se hodně grüß gott a v německu
 348 tohle už není že se zdraví normálně tschuss
 349 S09: tschuss
 350 S08: ne já si myslím že v rakousku
 351 S09: ne ne ne to je v německu
 352 S09: tschuss
 353 S08: tschüss
 354 S09: jo smích
 355 no prostě
 356 S08: no já nevím jestli se vůbec říká guten tag
 357 jo říká tak to je v německu
 ((Lachen))
 358 S08: teď už nevím na co tady už z těch otázek
 359 M01: máte všechny tam ty otázky nějak zodpovězený nějaký slovíč
 360 S09: tak asi v tom pozdravu
 361 M01: nebo ještě něco dalšího by vás napadlo
 362 S08: jo ještě že Rakušani je jim jedno že jim není rozumět
 363 buď jim ty porozumíš nebo jim je to prostě jedno
 364 a mluví hrozně rychle
 365 a německo mi přijde že jako chtěj
 366 aby jim bylo jako rozuměno
 367 tak tohle používají jiný slovíčka ale jinak už asi nevím..

III

((S08 fasst den gelesenen Artikel über österreichisches Deutsch zusammen))

368 M01: a spíš tak co vás třeba překvapilo
 369 S08: ten minulej čas že používaj
 370 že v tom podle mě musí být hroznej zmatek
 když člověk neví o těch rozdílech
 371 tak potom když je v tom rakousku
 372 tak se v tom musí docela ztrácet
 373 ale je to zajímavý na jednu stranu
 374 no co by zajímalo tebe
 375 S09: no tak asi ty koncovky
 376 že vlastně se to mění
 377 že to je stejný to slovíčka
 378 ale může to zmást že ta koncovka je jiná
 379 M01: a nějaký co vás třeba ještě napadá dodatečně
 380 S08: jako který by se mohly vyslovit jako jinak
 381 M01: no nebo měli jste třeba něco podobnýho
 382 v učebnici takovejhle článček
 383 S08: [ne]
 384 S09: [ne]
 385 S08: ale docela mi ten článek přijde těžkej
 386 že na to že už bereme druhou učebnici
 387 tak jako mi to dělá problémy úplně všem slovíčkům

388 tady jsem nevěděla vůbec ani jedno
389 potom jsem se chytla takže dobrý

Fokusgruppe 3

Bemerkungen: Auf dem Tisch vor den Teilnehmerinnen liegt der Fragebogen, die Fragen werden entweder von der Moderatorin gestellt oder von den Teilnehmerinnen gelesen.

390 S06: takže jaké používáte slovníky
391 S07: my je moc nepoužíváme
392 S06: občas zavítám do toho anglicko lékařského slovníku
393 když potřebuju nějakou odbornost si přeložit
394 a občas nějaký slovíčko teda na seznamu že jo
395 S07: jo

396 M01: kde hledáte koho se ptáte
397 v případě nějakých nejasností
398 S06: no tak asi nejrychlejší a nejsnadnější pomocník
399 je google překladač
400 S07: no a nebo ty
401 S06: a pak kamarádi
402 ale jinak jinak mě pak asi nic úplně
403 kdo by mi pomáhal s překladem
404 S07: nikoho nemáme

405 S06: učíte se i další jazyky
406 S07: latinu
407 S06: no ty latinu
408 já jsem měla latinu jeden rok na střední
409 já jsem se teda neučila žádnéj jazyk
410 S07: ale tak na základce jsi měla ...
411 S06: to se nepočítá tam jsem nechodila
412 S07: ale byla tam

413 S06: kde se mluví anglicky
414 no tak v podstatě skoro všude
415 dneska se s ní člověk domluví skoro všude
416 ale tak co první napadne je anglie a amerika
417 S07: austrálie
418 S06: no nověj zéland
419 S07: kanada
420 S06: to je taky pravda no
421 S07: no tak hlavně bude jinak přízvuk
422 S06: a pak je rozdíl mezi anglickou a americkou angličtinou
(Lachen)
423 S07: občas to dělá nejasnosti ve škole
424 kde se učí britská
425 a pak zase ze seriálů
426 máme naposlouchaný slovíčka v tý americký
427 né vždycky to ti učitelé chtěj a uznávaj
428 S07: a mně se zdá víc taková nespisovná ta americká
429 jakože ((unverständlich)) spojovali
430 S06: to je taky pravda voni mnohem víc zkracujou
431 S07: to byl zážitek něco čist od něj
432 S06: to máš pravdu no

433 S06: kde se mluví německy
434 S07: v německu
435 S06: ve švýcarsku
436 S07: to je pravda tam taky
437 S06: [v rakousku]
438 S07: [v rakousku]
439 S07: dobře my
440 S06: tak to my nemůžeme posoudit

441 protože jsme nikde nebyly krom rakouska že jo
 442 S07: a někde tam tak mají ty svoje nářečí
 443 S06: tak ve švýcarsku tak víc huhňaj
 444 S07: jó to je pravda tomu nikdo nerozumí
 445 S06: takže možná ve výslovnosti
 446 a v důrazu na jednotlivý slabiky
 447 S07: možná ale jestli jako ve slovíčkách
 448 je nějaká jako neshoda to už neposoudíme
 449 S07: my bysme nerozuměli nikde vid'
 450 S06: no právě my se s těma němcamy
 451 nějak moc nedorozumíme někdy
 452 S07: přesně to není naše

Fokusgruppe 4

453 L10: kdyby to chápal ten student jako množný číslo
 tak by to nebylo jako gramaticky
 454 L09: tak počkej jo máš pravdu
 455 kdyby to bylo jako množný číslo X máš pravdu
 456 je to tak plurál tak je to tak jak to ty říkáš
 457 v množném čísle tam nemusí být jenom v jednotném
 458 L10: tady ještě koukám
 459 že dokonce existuje v jednotném jako die pro jakoby jižní němčinu
 460 L09: jestli si to umíš představit třeba N. souhlasím s tebou
 461 M01: takže bys to tam nechal
 462 L10: není to špatně
 463 pokud je to správně
 464 tady není žádná bližší definice k tomu zadání
 465 jestli by tam bylo množné číslo nebo jednotné
 466 pokud by tam bylo jednotné tak by to byla chyba
 467 tady není žádná bližší definice
 468 M01: tady jde o to rozhodnout
 469 jestli ta věta je spisovně nebo ne
 470 jestli jí takhle ponecháš jako správně německy nechal bych to
 472 M01: a jako protože to považuješ za množné číslo nebo
 473 L09: ano tak jak to vysvětloval N.
 474 když je to množné číslo tak je to správně
 475 M01: a tu variantu jako s tím die
 476 jako v jednotném čísle bys tam nechal
 477 L09: ich esse gern frischen spargel
 478 ich esse gern die frischen spargel
 479 já bych tam ten člen nedával
 480 M01: já myslím spíš jak N. našel že je to i die ...jak s to našel nebo
 481 L10: jako lingea můžu koukat při tom že jo
 482 M01: jo určitě jako byste opravovali doma
 483 L10: třeba v lingee tady koukám že jako základ je der ale süddeutsch
 484 teď nevím jestli sw südwestdeutsch
 485 že to může být i e ale teoreticky
 486 by to bylo asi nějaký jako dialektální varianta že jo
 487 a ty seš vlastně z jihu slyšels to někdy
 488 takhle já jsem z jihu ano z N.
 489 jako kdybys tam dal ten člen X
 490 tak bys měl na mysli prostě nějaký konkrétní spargel
 491 takhle bych to cítil já takhle bych to já jazykově cítil
 492 ale to jako vůbec nemusí tím
 493 že já nejsem vystudovaný germanista
 494 tak můj jazykový cit může úplně klamat
 495 já nejsem ani lingvista rozumíš
 496 L10: tak zase jako rodilej mluvčí
 497 jak by ti to znělo nejlíp
 498 kdybys měl vyjít třeba z češtiny
 499 čerstvý chřest
 500 tak jak bys to převedl do jednotného
 501 L09: ich esse gern frischen spargel
 502 takhle bych to normálně do jednotného čísla přeložil
 503 L10: já si myslím že asi jako v češtině

504 rád jím čerstvé chřestý tak teoreticky gramaticky
 505 to taky není špatně
 506 L09: ale zní to divně rodilej mluvčí by to tak neřekl
 507 L10: já bych to tak asi nevím
 508 no možná bych to jak spíš vlnovkou
 509 že bych to bral spíš jako stylistickou chybu
 510 ale uznal bych to jakoby gramaticky
 511 asi bych tomu spíš poznamenal tomu studentovi
 512 o čem jsme se bavili
 513 že stylisticky by znělo víc v jednotném čísle
 514 záleží ale
 515 jestli je to spíš nějaká němčina na úrovni základní školy
 516 M01: jako obecně
 517 L10: takže bych to asi nechal za plnej počet bodů
 518 že to není gramatická chyba
 519 ale spíš vysvětlit že stylisticky by znělo líp jednotné číslo
 520 a případně že i na jihu existuje varianta
 521 s tím die podle toho slovníku jako
 522 L09: dieser bereich
 523 L10: no já bych souhlasil
 524 M01: nebo co říkají třeba slovníky vaše
 525 L10: můžu se podívat tam ani jiná varianta neexistuje ne
 526 M01: a kde v tý lingee
 527 L10: kookám na lingeu můžu se podívat na duden
 528 teda aha tak na dudenu je oder das
 529 L09: je to tam jo počkej v dudenu stojí das bereich jo
 530 L10: tady je bereich der oder das
 531 ale na lingee třeba jenom der
 532 asi je lepší používat dva minimálně
 533 L09: překvapuje mě že je to opravdu das bereich
 534 to zní pro mě strašně nepřirozeně
 535 L10: tady píšou grammatik der selten das
 536 L09: selten takže zřídka
 537 takže z toho důvodu to zní pro mě dost nepřirozeně
 538 L10: a tak to je otázka
 539 když to ten student dělal doma
 540 tak může říct že to našel ve slovníku
 541 L09: já bych ho každopádně na to upozornil
 542 e pokud tam má tuhle variantu že ta varianta je sice možná
 543 ale je velice zřídka se používá
 544 a že bych mu doporučil používat spíš variantu der
 545 L10: já asi stejně
 546 M01: ještě něco vás k tomu napadá
 547 L10: když by šlo o body tak bych to uznal
 548 pokud by nešlo o nějaký cvičení vysoká němčina
 549 kde by šlo třeba o stylistiku
 550 M01: ale poznamenal bys tam třeba
 551 L10: jako že obvyklý je der
 552 L09: to je spíš mluvená němčina kde sloveso je v perfektu
 553 jinak se používá spíš když to má být jako opravdu psaná němčina
 554 tak by bylo lepší saß to je potom préteritum
 555 M01: a kdyby to byla jakoby mluvená
 556 L09: jo v mluvené němčině je toto úplně běžné
 557 v psané toto není úplně běžné
 558 v psané by bylo lepší saß auf dem stuhl
 559 v mluvené němčině zní strašně divně nebo archaicky
 560 takže to bych asi tomu studentovi takhle vysvětlil
 561 L10: mě jako na první pohled by mě to nepraštilo do oka
 562 neviděl bych tam žádnou
 563 jako vyložene jako gramatickou třeba chybu
 564 zase šel bych si to třeba ověřit
 565 spíš by tady zarazilo pomocné sloveso
 566 a když se teda podívám do slovníku tak tady je zase kookám tedy
 567 do lingea základní haben
 568 ale tady lomeno süddeutsch österreich a asi südwest
 569 tak tam je že je zase možný i bin
 570 asi bych vycházel z tohohle slovníku
 571 i když bych se mohl podívat do toho dudenu
 572 a spíš bych to bral určitě bych to uznal
 573 ale dal bych tam třeba poznámku

574 že běžnější je to haben
 575 podívám se schválně co říká
 576 já tady koukám taky grammatik
 577 unregelmäßiges verb hat
 578 süddeutsch österreichisch schweizerisch
 579 ist je to stejně jako v tý lingee tady no
 580 to bych tam snad jenom poznamenal
 581 L09: ještě bych ti N. chtěl dodat
 582 že se třeba u nás učí perfekt
 583 tak že slovesa která mají pohyb
 584 tak se používá nějaká varianta od pomocného slovesa sein
 585 třeba ich bin gelaufen jo
 586 laufen je sloveso pohybu ich bin gelaufen
 587 no a slovesa která prostě nevyjadřují pohyb
 588 essen jíst tak mají haben
 589 a ich habe gegessen takhle se to třeba u nás učí
 590 a tady konkrétně ta věta to by se učilo u vás
 591 jak asi by se učili abychom ty studenty nemátli
 592 ty žáky nemátli tak by se to možná učilo
 593 sitzen vlastně není pohyb jo tak by se jim asi řeklo
 594 ich habe auf dem stuhl gesessen
 595 protože když žáky učíš nějaký ty výjimky
 596 tak je to všechno tak se to musí oni extra učit
 597 mate je to ty výjimky věci
 598 které vybočují z nějakého schématu
 599 tak vždycky je to na obtíž těm žákům a studentům
 600 tak je naučíš jednu variantu
 601 která je určitě správně a méně se jim to potom všechno plete

((Auslassung, Diskussion über den Tschechischunterricht))

602 M01: a kdyby ti to někdo napsal do slohu
 603 L09: asi bych mu řekl
 604 že ta varianta je správná
 605 ale že existuje ještě i druhá
 606 jako řekl bych mu že existují i dvě varianty
 607 L10: a cítíš tam tu krajovou odlišnost když to řekneš
 608 L09: ano řekl bych mu že to může být krajově
 609 protože zrovna se zmiňujeme o krajových odlišnostech
 610 mohu něco naznačit na to další
 611 M01: určitě
 612 L09: tak matura se používá pouze v rakousku
 613 to se nepoužívá v německu v německu je to abitur
 614 M01: a zase jak bys s tím zacházel kdyby ti to někdo napsal
 615 L09: záleželo by na tom jestli je to text
 616 který opravdu pojednává maturitu v rakousku
 617 tak bych s tím nic nedělal
 618 ale kdyby šlo o maturity v německu ((Lachen))
 619 a on použil slovo matura
 620 tak bych mu určitě řekl že v německu se říká abitur
 621 já souhlasím s N.
 622 L10: to je dobrá debata na otevření tématu školství

((Auslassung))

623 L09: ta rakouská němčina má
 624 v rakousku by kavárnu přeložili asi spíš kaffeehaus
 625 a jinde v německu by řekli café
 626 M01: a bral by to všechno jako stejně dobrý
 627 L09: zase záleží na to co jsem je naučil
 628 pokud jsem se učil německou němčinu
 629 a oni mi to napsali s rakouskou
 630 tak bych se ptal jak by na to asi přišli
 631 L10: možná kdyby to bylo v jednom textu v jedný slohový práci
 632 tak bych jim doporučil aby si vybrali jednu z těch němčin

633 aby to bylo jednotný
 634 asi bych od nich spíš vyžadoval tu standardní němčinu
 635 zase záleží přesně co by je člověk učil
 636 M01: jo a co myslíš tou standardní němčinou
 637 L10: tím myslím jakoby ne jen ty regionální varianty
 638 M01: a co by pro tebe byla standardní v tomhle případě
 639 L10: tak třeba u tý palačinky eierkuchen třeba
 640 ale když třeba najdu že existuje i palatschinke v rakouský
 641 tak to bych bral jako čistě regionální

642 M01: obecně jestli zapojujete ty varianty
 643 jestli bys třeba učil studenty
 644 jaký slovíčko je víc používaný v rakousku švýcarsku německu
 645 jak by ses k tomu postavil obecně
 646 L09: 5.třída planetino
 647 L10: mně by se třeba líbilo vyhradit tomu nějakou hodinu
 648 buď že by k tomu došla řeč na základě kapitoly v učebnici
 649 nebo na základě nějakého výrazu
 650 nějak v tý rakouský němčině
 651 který třeba vychází z češtiny
 652 poukázat na tom na ty historický souvislosti
 653 poukázat na tom na ty historický vztahy rakouska uherska
 654 a představit jim třeba
 655 i kdyby se člověk setkal s jedním konkrétním výrazem
 656 tak mít připravený třeba pět dalších co existují
 657 jsou přejatý z češtiny a vysvětlit jim tu funkci
 658 že je to jako regionální
 659 a myslím že některý ty slova i když jsou ve slovníku
 660 jako regionální třeba rakouská varianta
 661 tak často třeba by všichni rakušaní třeba nerozuměli
 662 třeba i to jim vysvětlit
 663 jako uchopit to i s tím kulturním pozadím
 664 přijde mi to takový zajímavý téma no
 665 a myslím, že by i ty žáky zaujala ta skutečnost
 666 že jsou slova v němčině který pocházejí z češtiny
 667 a asi ke každému takovému slovu
 668 bych jim napsal ten německej výraz
 669 M01: a pak bys od nich čekal, že použijou kterej výraz si vyberou
 670 L10: spíš bych od nich čekal ten německej výraz
 671 pokud by to nebylo v nějakom specifickom kontextu
 672 zase že by to byla slohová práce o návštěvě rakouska
 673 jako chtěl bych aby znali ten rozdíl
 674 samozřejmě je ideální pokud znaj třeba oby výrazy
 675 ale aby jako uměli použít v tom smyslu
 676 že nejvíc používanéj výraz je ten německej
 677 a že třeba nějaký ten regionální výraz
 678 že je čistě jenom rakouskej
 679 a některý z nich že jsou třeba zastaralý
 680 že takový existují
 681 ale ne každěj třeba i v tom rakousku by jim rozuměl
 682 Spíš bych od nich vyžadoval jako ten německej výraz
 683 M01: a máš zkušenost že by tomu každěj v rakousku nerozuměl
 684 nebo proč myslíš že ne
 685 L10: jako teď mě nenapadá konkrétní výraz třeba koláče
 686 vím že některý takový ty slova z tý češtiny

L03 im Interview

687 L03: ve výuce spíš jako by v rakousku
 688 se některý ty výrazy hlavně jako ty potraviny
 689 na to dávám dětem důraz
 690 že německy se to řekne tak tomaten
 691 a oni mají v rakousku paradeiser takže to jsou třeba rozdíly
 692 nebo ovoce nebo možná třeba říct měsíc januar
 693 jako mají jänner když je třeba i takovýhle rozdíl
 694 a jinak bych řekla na to se upozorňuje

695 potom i někdy v tej gramatice
 696 ale záleží i zase i potom na oblasti
 697 a nebo i na těch dialekttech
 698 třeba ve vídni mají ten svůj dialekt vídeňský dialekt
 699 co říkají jakoby wienerisch a tam jsou jakoby taky rozdily
 700 to je v té hovorové jakoby mluvě
 701 jinak ta spisovná němčina vlastně jakoby hochdeutsch
 702 nebo ta spisová forma němčiny tak se vyučuje klasicky
 703 akorát teda hlavně se to liší u toho jídla
 704 potravin tam asi nejvíc
 705 M01: U těch názvů měsíců tam bys uváděla oboje?
 706 L03: v rakousku tam říkají to jänner ne januar
 707 a potom u těch jídel to hodně a protože...
 708 to jsou třeba aprikosen marillen
 709 tam se to u ovoce dost liší
 710 a určitě bych se vzpomněl
 711 teď momentálně
 712 ale kdybych dopředu věděla tak ti ještě řeknu tady to vím no
 713 L03: matura je rakousky ale jinak říkají abitur
 714 M01: takže kdyby ti to někdo napsal do slohu tak bys mu tam napsala
 715 určitě bych mu napsala že třeba to že matura se užívá v rakousku
 716 jinak německo používá spíš abitur
 717 a ty palačinky to je jasný to jsou se šlehačkou palačinky
 718 jestli bych tam našla něco co by tam bylo jakoby špatně
 719 no jako jsi řekla u tý abitur tak jestli tady
 720 schlagobers tam mají rakušáci se šlehačkou
 721 ti namají to schlagrahm no takhle právě
 722 potom asi nic by mě nanapadlo
 723 a stuhl mají sessel rakušáci
 724 zase židle a stuhl německy
 725 to se často používá
 726 mohlo by být haben
 727 no já už to vidím takhle to
 728 jako může být mě to nenapadne ale mohlo by tady být i to haben
 729 jo tak to taky může být to je pravda
 730 tam bych nic neviděla
 731 pak už mě nic nenapadá ty palačinky
 732 to je takový to typický rakouský
 733 a ta matura to je typický rakouský výraz
 734 a nebo ještě by mohl být
 735 tak já jsem zvyklá asi spíš na tu rakouskou němčinu
 736 tak mně to přijde jako normální
 737 a stalo se ti že třeba u N.
 738 slyšela něco co tě nějak překvapilo
 739 no určitě protože on mluví částečně wienerisch
 740 takže tam je spousta těch vídeňských už
 741 jakoby co zdomácnělo takže to používají
 742 ale oni zase mají problém s jinýma těma oblastma v rakousku
 743 jako když řeknu rakušani a švýcaři to už úpln
 744 nebo třeba jak jsem byla v tom švýcarsku v N.
 745 nebo tam žije i můj brácha to je úplně jiná věc
 746 jako že ten dialekt schweizerdeutsch
 747 ale to tam nemusíte mít rozdíly mezi němčinou a švýcarštinou
 748 mě tak napadne ještě
 749 jako třeba i výrazy v dopravě jako metro nebo u-bahn
 750 oni taky oboje
 751 to záleží podle mě se do němčiny už dostalo
 752 hodně slovíček i z angličtiny
 753 to oni taky používají hodně
 754 a jinak jako by
 755 jako by při běžný hovorový mluvě
 756 ty rakušáci jakoby tou spisovnou němčinou
 757 moc nemluví mi přijde
 758 víš že to mají tak jako hodně už
 759 jako mi hovorově a když už jsem si na to zvykla
 760 tak jsem tomu rozuměla
 761 ale ze začátku taky mi to
 762 a třeba ještě jsem zaznamenala
 763 oni mají v rakousku topfen jako tvaroh
 764 ale němci řeknou quark takže to je zase jídlo

765 to co mě tak napadá paradeiser tomaten
 766 mají johannisbeeren a oni mají ribisel takže tam asi taky
 767 M01: a třeba ve výslovnosti je na něco upozorňuješ
 768 L03: no to taky asi ale to přijde podle toho textu
 769 a já mám pocit že potom hodně hraje roli ten dialekt
 770 že je to hodně u toho podle který oblasti
 771 v jaký se člověk nachází
 772 protože třeba těm v tom südtirol
 773 těm jsem špatně rozuměla těm co maj na hranicích voralberg
 774 těm takový to ch š ale i oni samotní
 775 třeba vídeňáci jim hůř rozumí
 776 už do toho přízvuku do toho dialektu je to jinak
 777 takže to asi takhle prostě
 778 každá ta oblast má prostě užívaj i jinačí výrazy
 779 ale s tou němčinou klasickou když to srovnám
 780 tak to bych řekla
 781 že jakoby třeba mám spolužáka kterej je v düsseldorfu
 782 a to je zase jinak a je pravda že se používaj i jinačí slova
 783 i bych řekla ta mluva ta intonace je taková tvrdší
 784 M01: a stalo se ti třeba
 785 že by ti nějaká kolegyně snažila nějaký slovíčko
 786 kterýs ty děti naučila je odnaučit
 787 nebo že tohle je jako jenom rakouský
 788 L03: a to se asi může stát
 789 a to může se je to prostě místně jako
 790 jako zkušenost z toho švýcarska
 791 že oni švýcaři tu klasickou tu hochdeutsch taky neumí
 792 takže oni řeknou
 793 my jsme klasicky měli skříň der schrank
 794 a rakušáci řeknou kasten
 795 to je taky jiný slovo že jo
 796 a ti švýcaři řeknou ti
 797 řeknou ti mi řekli (kochihäschli)
 798 úplně takovýho že je to namíchaný do italštiny
 799 pak mě ještě napadlo u nějakého toho ovoce
 800 ti mají zwetschken jako my máme švestky zwetschen
 801 a němci mají klasicky pflaumen tam ti rozdily jsou určitě
 802 a možná ještě i členy různě že se zaměňují
 803 že někdy se třeba použije teď si konkrétně nevybavím slovíčko
 804 že se dá třeba použít někdy i der i das
 805 a zase je to u čeho jsem to viděla
 806 já jsem se na to ptala
 807 a oni mi řekli že může se říct i tak
 808 tak to je ještě tohle co mě napadá
 809 M01: a když to třeba vezmeš do té tvojí výuky
 810 tam bys pozorovala třeba nějaký rozdily
 811 že to třeba znáš ty by bylo jinak nějak v učebnici
 812 nebo s kolegyní že byste se neshodly
 813 L03: no možná že ta rakouská němčina je mi bližší
 814 tak jsem na ní moc zvyklá ale tady bych řekla hele
 815 ale jde to říct i takhle ale rakušani to řeknou tak
 816 že kolikrát jsme měli taky dohovor
 817 že v té klasický němčině je to a tady to je už prostě
 818 Oni mezi sebou rakušani i němci
 819 oni se poznají kdo je z rakouska kdo je z německa
 820 podle té mluvy to se pozná to mě asi napadá
 821 a děti na to určitě upozorním
 822 když na to přijde
 823 když tam ta věta je
 824 a jinak když jsou ještě učebnice
 825 tak jsem používala hodně od frause zrovna to spiel mit
 826 a to bylo pro malý děti nebo pro první stupeň
 827 a pak co jsme tam měli pak jsou docela dobrý ty zelený
 828 ty jsou starší ale jinak my máme i jiný učebnice ve škole
 829 A teď podle čeho učí ta moje kolegyně
 830 to bych mohla zjistit ta co tam má němčinu
 831 M01: to asi nutně nepotřebuju
 832 spíš přijde ti že ty učebnice taky zohledňují víc variant
 833 nebo jsou spíš na jednu
 834 L03: no takhle bych řekla že ne

835 tahle ta sprechen sie to bych řekla že je taková klasická němčina
 836 ale že by tam bylo upozorněno jako na víc výrazů
 837 jako jak se to používá v rakousku
 838 tak to asi ne teda to mi tak nepříjde
 839 mně přijde že je to taková deutsch deutsch
 840 jinak je docela dobře udělaná přehledná gramatika
 841 M01: používáš třeba nějaký slovníky
 842 L03: normálně mám klasickéj velkej slovník
 843 pak jsou ještě starý slovníky
 844 to ti ukážu
 845 je to starý je to ještě z komunismu
 846 ale je to z toho huga siebenschaina professor hugo siebenschain
 847 to bych řekla že je jeden z takových těch nejlepších

S01 im Interview

848 S01: používali jsem na základně max ist wieder da
 849 a potom na N. gymnáziu jsme používali direkt de
 850 slovníky lingea.cz a offline dic slovníky
 851 M01: hm další otázka Kde hledáte v případě nejasností...
 852 S01: jo hm v případě jakoby těch gramatických
 853 to hledám na slovníku lingea
 854 v případě překladu nebo co to slovo přesně znamená
 855 si to slovo zadám do googlu
 856 M01: a učíš se ještě další jazyk
 857 S01: angličtinu, tu se učím stále
 858 pořád a učil jsem se latinu dva roky

 859 M01: byl jsi v nějakých zemích
 860 kde se mluví anglicky nebo německy?
 861 ne nebo vlastně jakoby přestupoval jsem jednou v americe
 862 což se nepočítá
 863 byl jsem na dvou třídenní pobytu v německu
 864 a pak kolem kolem jednoho měsíce v rakousku
 865 M01: a liší se třeba nějak angličtina v různých zemích?
 866 S01: jo, určitě, a angličtina se určitě liší.
 867 M01: a jak třeba?
 868 S01: v tom jaký slovesa používaj, teda jaký slova používaj.
 869 potom jejich hovorová angličtina ve smyslu
 870 že ta hovorová angličtina v americe je docela značně jiná
 871 od tý britský
 872 slovní zásoba a výslovnost, určitě výslovnost.
 873 M01: a němčina?
 874 S01: určitě taky, i slovní zásoba
 875 ale i výslovnost, ale spíš jakoby ten umgangssprach
 876 že třeba docela známej příklad je ten bayern
 877 kde se vlastně místo ch říká š
 878 a další příklady jakoby moc nevím.
 879 M01: a třeba jiný než ve výslovnosti
 880 ta slovní zásoba že ty jo
 881 v rakousku se používá slovo merunen
 882 což v německu se nepoužívá
 883 protože tam se používá slovo aprikose například
 884 M01: v gramatice nebo ?
 885 S01: v gramatice si myslím že ne to si myslím že ne
 886 M01: co tě překvapilo třeba? nebo co tomu říkáš?
 887 S01: no překvapilo mě
 888 že jsou jakoby vážně rozdíly v tý gramatice... a tak
 889 M01: hm
 890 S01: a
 891 M01: a něco s čím bys třeba nesouhlasil z vlastní zkušenost?
 892 S01: ne to ne
 893 S01: zas takový zkušenosti nemám
 894 abych mohl nesouhlasit s učebnicí
 895 M01: tak když jsi pracoval v rakousku
 896 S01: takhle mi jsme moc nepracovali

887 spíš jako na poli
 888 jako že jsme se nabavili s těma rakušákama
 889 takže že jsem tam toho moc nenasbíral
 890 M01: právě že moc nevím no ale pokud si dobře pamatuju
 891 tak se říkalo že jedna učitelka
 892 kterou jsme měli první dva roky
 893 že učí tu rakouskou a že ta druhá
 894 že je prostě spíš hodně napojená spíš na tu německou
 895 M01: měli jste nějak podobnej článek nebo něco
 896 co by tematizovalo
 897 S01: jakože rozdíl mezi
 898 M01: jako rozdíl mezi podobama němčiny nějaký rozdíl
 899 S01: to jsme myslím neprobírali
 900 jako když jsme k maturitě tak jsme probírali
 901 že v téhle oblasti je tento a tento umgangssprach
 902 který se nazývá což bych asi už nedokázal už vyjmenovat
 903 kde se mluví jakým možná jakože
 904 že je oberdeutsch která je prostě se mluví na jihu
 905 a na severu je zase niederdeutsch
 906 ale že bych věděl nějaký přesný rozdíl tak to jsme se neučili
 907 M01: třeba když jsi pracoval v tom rakousku
 908 nebo byl v tom německu bylo něco
 909 co tě překvapilo já nevím proti tomu
 910 co se učilo ve škole
 911 třeba jako by když jsem jednou přespával v rakousku
 912 když jsem jakoby letěl do Vídně na letiště
 913 tak jsem přespával u skautů a trochumě tam překvapilo
 914 ten jakože umgangssprach
 915 že prostě že tam na dveřích bylo napsáno
 916 die letzte (unverständlich) macht türl zu
 917 a türl mělo bejt jako dveře a
 918 a tak jako možná to bylo co mě jako překvapilo
 919 S01: když jsem dělal v rakousku dobrovolníka
 920 tak jsem se zeptal
 921 jestli by mi nemohli podat brötchen
 922 tak se na mě koukali a podali mi mísu s těma
 923 a řekli semmel semmel
 924 M01: ((Lachen))
 925 S01: a potom když jsme jeli dál tak on potom vzal chleba
 926 uříznul maličkatej kousíček a řekl das ist ein brötchen
 927 Und das ist semmel a vzal tu housku
 928 aby naznačil že brötchen je prostě zdrobnělina od chleba
 929 a že to není označení pro housku
 930 M01: ještě k něčemu nějaký zážitek

((Auslassung))

931 S01: abitur je čistě německý
 932 abi je zkrácenina a matura je rakouskej výraz
 933 ablegen a machen
 934 myslím že palačinky že se řeknou nějak palatschinen
 935 nebo nějak tak
 936 ale že je to taky složenina jako že placky na pánvi
 937 nevím, jak je pánev
 938 ale vím že je to složenina pánev a placka pánev a kuchen
 939 schlagsahne si myslím že je že to bylo přesně tady v tom tom
 940 že se řekne nějak jako že zvlášť v rakouštině
 941 ale to si nevzpomenu
 942 objednat bych dal kaufen protože ten člověk si to jakoby koupí
 943 pro objednat bude jakože nějaký zvlášť slovo
 944 café jakože kavárna ale s tím
 945 že vždycky v kavárně jakoby většinou bejvá něco k zakousnoutí
 946 takže by to šlo opsat slovem konditorei což je cukrárna
 947 švestku si fakt nejsem jistej myslím
 948 tipnul bych si blaume nebo nák tak
 949 kartoffel brambory tam mě žádná další verze nenapadá
 950 blaumenkohl květák to mě taky nenapadá
 951 a ta meruňka to jsme se přesně učili
 952 že ta německá němčina je prostě jakoby námi nedotknutá
 953 takže jsou tam prostě meruňky aprikosen

