

Projektantrag

**Die Rolle des österreichischen Standarddeutsch
und seiner soziolinguistischen Varietäten
als
Unterrichts- und Bildungssprache**

Projektbeschreibung

Projektleitung:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Wissenschaftliche Mitarbeit:

Dr.in Mag.a Jutta Ransmayr

Mag.a Elisabeth Fink

Inhalt

1.	Wissenschaftliche Aspekte	3
1.1.	Entdeckungszusammenhang.....	3
1.2.	Bestandsaufnahme Teil I: der Status Quo.....	3
1.2.1.	Österreichisches Deutsch in Theorie und Praxis	3
1.2.2.	Relevanz in der österreichischen LehrerInnenaus- und Fortbildung.....	4
1.2.3.	Normtoleranz und Korrekturverhalten unter PädagogInnen.....	4
1.2.4.	Berücksichtigung der Varietäten in Lehrplänen und im Unterricht.....	5
1.2.5.	Sprachlicher Identitätsverlust, innere Mehrsprachigkeit und Funktionalität von Sprache ..	5
1.2.6.	Kodifizierung des österreichischen Standarddeutsch	6
1.3.	Bestandsaufnahme Teil II: Forschungslücken/Desiderata im wissenschaftlichen und pädagogischen Bereich	7
1.4.	Hypothesen und Forschungsfragen.....	7
1.5.	Theoretische Zugänge und Forschungsmethoden.....	10
1.6.	Kooperationen	15
1.7.	Innovative Aspekte	16
1.8.	Dissemination der Forschungsergebnisse und Implementierungsstrategien.....	16

1. Wissenschaftliche Aspekte

1.1. Entdeckungszusammenhang: Das österreichische Deutsch spielt in vielfältiger Weise eine wichtige Rolle im Kontext der österreichischen Identität. Besonders im privaten, aber auch im öffentlichen Diskurs stellt Sprache für die ÖsterreicherInnen ein wesentliches identitätsstiftendes und emotionsbehaftetes Element dar, wie von sprachwissenschaftlicher Seite mehrfach festgestellt worden ist (*Moosmüller 1991, Wodak 1994, de Cillia 2000, de Cillia/ Wodak 2006*) und was im Zuge des österreichischen EU-Beitritts klar zutage getreten ist (Stichwort „Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat“, vgl. *de Cillia 1998*). Gleichzeitig sprechen ExpertInnen von sprachlichen Minderwertigkeitsgefühlen gegenüber bundesdeutschen SprecherInnen (*Clyne 1995, Moser 1999*) und regelrecht schizoiden Zügen hinsichtlich ihrer Einstellung zur österreichischen Varietät (*Muhr 1989*). Nachdem mit der rechtlichen Verankerung von 23 österreichischen Ausdrücken aus dem Bereich der Lebensmittelterminologie im Protokoll Nr. 10 im Rahmen des österreichischen EU-Beitrittvertrages 1994 ein ernstzunehmendes sprachpolitisches Zeichen von österreichischer Seite gesetzt wurde, folgten jedoch keine weiteren Maßnahmen der Sprach- und Prestigeplanung von offizieller Seite (*Linke 2002, de Cillia 2006a*). Angesichts der Hinweise darauf, dass selbst unter einschlägig bewanderten PädagogInnen Unklarheit bezüglich der plurizentrischen Variation des Deutschen und deren Umsetzung im Unterricht besteht (*Ammon 1995*), ja sogar wenig aktives Wissen und oftmals Zweifel an der Standardsprachlichkeit des österreichischen Deutsch zu finden sind, ist die Annahme naheliegend, dass kaum eine Sensibilisierung der Lernenden im Laufe ihrer Ausbildung für die Vielseitigkeit der deutschen Sprache stattfindet (*Legenstein 2008, Muhr 2005b*). Es erscheint daher eine gebündelte Forschungsinitiative erforderlich, um aktuelle Probleme in der sprachlichen Praxis im österreichischen Bildungswesen zu identifizieren und entsprechende Defizite in Forschung und Lehre festzustellen.¹

1.2. Bestandsaufnahme Teil I: der Status Quo: Um den Status Quo der Forschung zum österreichischen Deutsch zu erheben, wurde einerseits die vorliegende wissenschaftliche Literatur gesichtet. Da es speziell zur Frage „Österreichisches Deutsch und Deutsch als Muttersprache (DaM)“ wenig Quellen gibt, wurden, um das ganze Spektrum der neuesten Forschung zu erfassen, für die Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis zusätzlich Leitfadeninterviews mit 11 ausgewiesenen ExpertInnen aus universitären sowie außeruniversitären Institutionen durchgeführt, die sich in Forschung und Lehre mit den Bereichen Deutschunterricht und Deutschdidaktik (DaM, DaZ) sowie mit Varietätenlinguistik beschäftigen. Die Liste der ExpertInnen samt Bezeichnung ihrer beruflichen Funktion findet sich im Anhang, ihre Fachmeinungen wurden in die Bestandsaufnahme und Hypothesenbildung miteinbezogen und sind im Text *kursiv* gekennzeichnet.

1.2.1. Österreichisches Deutsch in Theorie und Praxis: Wir gehen, wie nahezu alle Publikationen zur Variation der deutschen Sprache heute (z.B. *Ammon 1995, 2005, Clyne 2005, Dittmar/ Schmidt-Regener 2001, Pfrehm 2011, Spiekermann 2005, Variantenwörterbuch 2004*), davon aus, dass es sich auf der standardsprachlichen Ebene beim

¹ Ein derzeit laufendes Projekt von Dr. Winifred Davies über "Deutsch im gymnasialen Unterricht: Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich" ist ähnlich gelagert (siehe http://www.aber.ac.uk/~eulwww/research/lang_norm.shtml).

Deutschen um eine plurizentrische Sprache bzw. plurinationale Sprache mit drei Vollzentren (Deutschland, Österreich, Schweiz) im Sinne von *Michael Clyne* und *Ulrich Ammon* handelt. Eine ausführliche Darstellung der theoretischen Grundlagen folgt unten unter 1.5..

Was sich auf fachlicher bzw. theoretischer Ebene längst durchgesetzt hat, wird nicht selbstverständlich in die Sprachpraxis übernommen: Wie Untersuchungen zu Spracheinstellungen unter Deutschlehrenden und -Lernenden im In- und Ausland zutage gebracht haben (*Ammon 1995, de Cillia 1997a, Markhardt 2005, Ransmayr 2006*), wird das österreichische Deutsch vielfach nicht als Standardvarietät wahrgenommen, sondern hat mit Dialektgleichsetzungen zu kämpfen und gilt fälschlicherweise vielfach als Substandard-Varietät (*Ransmayr 2005:374*). Eine Untersuchung gängiger DaF-Lehrwerke (*Hügi 2006*) hat gezeigt, dass die Umsetzung des plurizentrischen Konzepts in den Lehrbüchern meist noch unzulänglich erfolgt. Derzeit liegt, bis auf eine neue Fallstudie über DaM-Lehrwerke in Sekundarstufe I (*Heinrich 2010*), noch keine vergleichbare umfassende Lehrwerksanalyse der gängigsten Lehrwerke für den Deutsch-Muttersprachenunterricht in Österreich vor. Es ist jedoch anzunehmen, dass auch in den Lehrwerken für den Deutsch-Muttersprachenunterricht der Aspekt der Sprachreflexion im Hinblick auf nationale sowie soziolinguistische Varietäten unterrepräsentiert ist.

1.2.2. Relevanz in der österreichischen LehrerInnenaus- und Fortbildung: Nach dem Befund unserer ExpertInnen-Interviews spielt in den österreichischen Lehrerbildungsinstitutionen (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) die österreichische Varietät als Bildungssprache nur eine geringe oder gar keine ausgewiesene Rolle: „*Österreichisches Deutsch ist an Germanistikinstituten häufig ein Randthema.*“ (*Glaboniat*). Im Laufe ihrer Ausbildung kommen die angehenden LehrerInnen mit dem Thema der österreichischen Standardsprache und den Varietäten der deutschen Sprache (außer in den Fächern DaF und DaZ) kaum in Berührung, sodass unter österreichischen PädagogInnen an Österreichs Schulen vermutlich kaum fundiertes Wissen über die Plurizentrik des Deutschen vorhanden ist, was von den ExpertInnen einstimmig als Defizit gewertet wird, wie *Boeckmann* erklärt: „*Angehende Lehrer brauchen theoretische Grundlagen, denn die Plurizentrik ist vielen Lehrkräften noch gar nicht klar.*“. Experten wie *Wiesinger* wünschen eine verstärkte Berücksichtigung des österreichischen Deutsch in allen schulrelevanten Belangen: „*Das österreichische Deutsch gehört in die Lehre, die Lehrerausbildung und in die Schule. Dafür sind auch handwerkliche Hilfsmittel notwendig. Die Lehrbücher leisten dabei keine Hilfe.*“

1.2.3. Normtoleranz und Korrekturverhalten unter PädagogInnen: Außer einer Fallstudie (*Heinrich 2010*), die zeigt, dass österreichische LehrerInnen tendenziell Austriazismen zugunsten bundesdeutscher Varianten korrigieren, existieren noch keine weitergehenden wissenschaftlichen Untersuchungen über die Normtoleranz und das Korrekturverhalten österreichischer LehrerInnen in Bezug auf Austriazismen/Deutschlandismen/ Helvetismen. In einer Pilotstudie aus dem Jahr 1995 (*Ammon 1995: 423-445*) unter österreichischen, deutschen und Schweizer LehrerInnen wurde die Tendenz zur stärkeren Korrektur fremdnationaler Varianten festgestellt, aber auch eine deutlich geringere Toleranz gegenüber Austriazismen und Helvetismen beobachtet als gegenüber Deutschlandismen, was auf eine eher schwach ausgeprägte Sprachloyalität österreichischer und Schweizer LehrerInnen gegenüber der eigenen Varietät hindeutet, sowie ein Zusammenhang zwischen dem Korrekturverhalten und der Kenntnis nationaler Varietäten. Ähnliche Zusammenhänge stellt *Ransmayr* unter Universitätslehrenden im

nicht-deutschsprachigen Ausland fest (Ransmayr 2005: 236). Einer Pilotstudie von Legenstein (2008:113) zufolge benutzen österreichische Deutschlehrende bei der Korrektur von SchülerInnenarbeiten im Zweifelsfall vielfach den Duden (und nicht das ÖWB) und erscheinen generell normunsicher.

1.2.4. Berücksichtigung der Thematik der nationalen Varietäten, insbesondere des österreichischen Deutsch, und der soziolinguistischen Variation in den Lehrplänen und im Unterricht: Der Themenkomplex „Varietäten des Deutschen und soziolinguistische Variation (Standardsprache/Umgangssprache/Dialekt)“, ist – so der Befund der ExpertInnen - in den Lehrplänen der Schulen nicht festgehalten und werde auch in den gängigen Lehrbüchern nicht thematisiert. Dies deutet darauf hin, dass Varietätenfragen im Unterricht kaum Niederschlag finden dürften. Dabei sei die Schule bei der Tradierung eines Standards trotz der formenden Kraft der Medien elementar, und dies gelte für alle Unterrichtsgegenstände, betonen die Befragten. Im Fach Deutsch bräuchten die Lehrer besonders viel Reflexionswissen, so Wintersteiner. Die ExpertInnen sind sich einig, dass ein wichtiger Schritt darin bestehen müsste, in der Schule Wert auf die eigenen Normen zu legen. Ein großes Defizit, so der Grundtenor der ExpertInnen, besteht in der nicht vorhandenen Verankerung des Faktors „Sensibilisierung für sprachliche Normen“ in den Lehrplänen der Schulen, wie Griesmayer betont: „Im Lehrplan gibt es bestenfalls Andeutungen des österreichischen Standards, zaghafte Verweise auf das Österreichische Wörterbuch. Die Sprachauffassung, die den Lehrplänen zugrunde liegt, ist eine relativ nebulose, die sich damit zufrieden gibt, dass so etwas wie ´richtiges Deutsch´ existiert. Letztendlich sind aber nur die individuellen Normvorstellungen des Lehrers ausschlaggebend. Es ist nirgends festgelegt, wo das richtige Deutsch zu finden sei.“

1.2.5. Sprachlicher Identitätsverlust, innere Mehrsprachigkeit und Funktionalität von Sprache: „Wir sind Österreicher, aber sprachlich wissen wir nicht, wer wir sind.“ (Muhr). Befunden zur Spracheinstellung der ÖsterreicherInnen (Steinegger 1998, Muhr 2005b, Legenstein 2008, de Cillia 2009) sowie den Experteneinschätzungen zufolge besteht unter der österreichischen Bevölkerung zwar ein Bewusstsein über das „Anderssein“ der österreichischen Varietät im Vergleich zur Varietät Deutschlands. Darüber hinaus ist aber wenig Wissen über die österreichische Standardvarietät vorhanden („Dass es einen österreichischen Standard gibt, ist den Menschen viel zu wenig bewusst. Vielleicht auch, weil es nirgends eine Definition gibt, was österreichisches Deutsch ist.“ (Moser)), und es bestehen massive sprachliche Unsicherheiten. Muhrs (1989) Beobachtungen zufolge hält ein Großteil der ÖsterreicherInnen das österreichische Deutsch für einen Dialekt. Die ExpertInnen weisen einheitlich darauf hin, dass es in Österreich sprachliche Unklarheiten hinsichtlich Standard/Hochsprache und Dialekt gibt. Auch diskursanalytische Befunde deuten darauf hin, dass fehlende alltagssprachliche Konzepte von einer flexiblen, plurizentrischen Norm von Sprache/n zu einer Verwirrung in Bezug auf die Zuordnung österreichischer Sprachvarietäten führen (de Cillia 2009). Die sprachliche Verunsicherung werde, so Boeckmann, im Lauf der schulischen Bildung meist nicht behoben und Defizite im Umgang mit einem normgerechten und situationsadäquaten Sprachgebrauch blieben daher bestehen. Muhr (2005b: 18) geht davon aus, dass österreichische Muttersprachen-LehrerInnen häufig als inoffizielle Leitlinie ein monozentrisches Sprachverständnis haben, wonach es nur eine einheitliche Sprache und eine richtige Norm gebe, die häufig nicht identisch sei mit der eignen Norm.

Das weit verbreitete Unwissen bezüglich der sprachlichen und kommunikativen Eigenschaften der eigenen Varietät ziehe wiederum Abwertung und Vermeidung der sprachlichen Merkmale der eigenen Varietät nach sich.

Sprachliche Unsicherheit führt *Muhr* (2005:18) zufolge zu mangelnder Sprachloyalität, sprachlichen Minderwertigkeitsgefühlen und letztlich zu sprachlichem Identitätsverlust. Ähnlich argumentieren die meisten ExpertInnen, wenn es um den Zusammenhang zwischen innerer Mehrsprachigkeit und Identität geht, und um die Fähigkeit, die Rollen von Standard und Dialekt zu ordnen. Da im vorschulischen und schulischen Bereich kaum bewusster und reflektierter Umgang mit den soziolinguistischen Varietäten, insbesondere mit Dialekt, stattfindet, werde Dialekt häufig als defizitäre Sprachform empfunden, was sich wiederum negativ auf das sprachliche Selbstwertgefühl auswirke: *„Es wäre essentiell, die Bewusstheit für die Unterschiede und Differenzierungsmöglichkeiten im Dialekt im Vergleich zum Standard [in der Schule] zu fördern und zu klären, da durch bewussten und reflektierten Umgang mit Dialekt und Standard das Identitätsgefühl gestärkt wird.“* (Boeckmann)

1.2.6. Kodifizierung des österreichischen Standarddeutsch: Den zentralen Kodexbestandteil des österreichischen Standarddeutsch stellt das *Österreichische Wörterbuch* (ÖWB = *Back et al. 2007*) dar, das – 1951 als sprachlich identitätsbildende Maßnahme begründet und herausgegeben vom Österreichischen Bundesverlag im Auftrag des Unterrichtsministeriums/ Bildungsministeriums - ein rein österreichisches Werk ist. Welche Stellung das ÖWB in den österreichischen Schulen genießt, ob es als Referenzwerk von LehrerInnen und SchülerInnen herangezogen wird, inwiefern es über die Gratisschulbuchaktion seinen Weg in die österreichischen Haushalte findet, darüber gibt es keine Informationen. Von offizieller österreichischer Seite wird ansonsten kein Nachschlagewerk herausgegeben. Es gibt daher ergänzend zur Kodifizierung der Lexik weder ein offizielles Werk zur Lautung, noch über grammatikalische Merkmale des österreichischen Deutsch. Daher kommen den Darstellungen des ÖD in *Wiesinger 1988*, *Ebner 2009* sowie *Muhrs* Darstellungen der Merkmale des österreichischen Deutsch auf allen linguistischen Ebenen, den ÖSD Lernzielkatalogen (*Muhr 2000*), aber auch *Moosmüllers* soziophonologischer Untersuchung aus dem Jahr 1991 über Hochsprache und Dialekt in Österreich, sowie *Muhrs* Publikation „Österreichisches Aussprachewörterbuch, österreichische Aussprachedatenbank“ (*Muhr 2007*) große Bedeutung zu. Einen bedeutsamen Beitrag zur Kodifizierung des österreichischen Deutsch hat das 2004 erschienene *Variantenwörterbuch* geliefert. Darüber, inwieweit diese Referenzwerke in der schulischen Praxis verwendet werden bzw. welche Referenzwerke die normierenden Eliten verwenden, liegen keine Befunde vor.²

1.3. Bestandsaufnahme Teil II: Forschungslücken /Desiderata im wissenschaftlichen und pädagogischen Bereich:

LehrerInnenausbildung: Es liegt keine umfassende Analyse des Aspekts der sprachlichen Variation (österreichisches Deutsch/Varietätenbewusstsein/soziolinguistische Variation) in den Lehr- und Studienplänen vor.

² Inwieweit der im Herbst 2008 erschienene Österreich-Duden (Das große österreichische Schulwörterbuch) sich bis zum Zeitpunkt der Erhebungen etabliert haben wird, wird eine weitere Fragestellung sein.

Lehrpläne für österreichische Schulen: Die Lehrpläne der in Frage kommenden Schultypen müssten systematisch dahingehend analysiert werden, ob die sprachliche Variation (plurinationale und andere soziolinguistische Varietäten) entsprechend berücksichtigt wird.

Lehrmaterial: Die Bestandsaufnahme und die ExpertInnen-Befragung legen den Schluss nahe, dass die gängigen Lehrwerke für den DaF-/ Daz-Unterricht weitgehend monozentrisch konzipiert sind. Dasselbe kann für den DaM-Bereich vermutet werden. Eine Analyse der gängigen Lehrwerke erscheint daher notwendig.

Unterrichtspraxis: Über die Einstellungen österreichischer LehrerInnen und SchülerInnen zum österreichischen Deutsch, über ihren Wissensstand sowie über das Korrekturverhalten der Lehrkräfte liegen abgesehen von Pilotstudien (Ammon 1995, Legenstein 2008, Heinrich 2010) keine umfassenden Untersuchungen vor.

Nachschlagewerke: Es gibt keine Daten darüber, welche Nachschlagewerke tatsächlich von Lernenden und Lehrenden verwendet werden und welche Bedeutung insbesondere das ÖWB in österreichischen Schulen hat.

1.4. Hypothesen und Forschungsfragen: Aus dieser Bestandsaufnahme und den aufgezeigten Lücken in der Forschung lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

Hypothesen zum Bereich Unterricht, Lehrmaterial, Lehrpläne und LehrerInnenausbildung: Das Konzept von Deutsch als plurizentrischer Sprache spielt im DaM-Unterricht kaum eine Rolle. Dies betrifft sowohl Lehrpläne und Lehrmaterialien als auch die Praxis des Unterrichts: In den Lehrplänen für österreichische Schulen sind Sprachreflexion und Sprachbewusstsein hinsichtlich plurinationaler und anderer soziolinguistischer Variation nicht eindeutig festgehalten. Es ist anzunehmen, dass das Thema „sprachliche Variation“ in der Praxis des schulischen Unterrichts meist kaum berührt wird. Die Sensibilisierung der Lernenden für sprachliche Variation hängt in erster Linie von den Interessen und der Kompetenz der individuellen Lehrkraft ab, sowie von den Ressourcen, die der Lehrkraft zur Verfügung stehen.

Hypothesen zu Wissen und Spracheinstellungen der Lehrenden und Lernenden: Das Wissen um die Plurizentrik des Deutschen, insbesondere um die Unterschiede zwischen dem österreichischen Standarddeutsch und dem Standard Deutschlands, ist bei LehrerInnen und SchülerInnen gering. Zum Teil sind monozentrische Einstellungen vorherrschend. Dabei besteht ein Widerspruch zwischen der zentralen Bedeutung der eigenen Varietät für nationale Identitätskonstruktionen und der soziolinguistischen Einordnung dieser Varietät als umgangssprachlich oder dialektal.

In den Studienplänen der Ausbildungsinstitutionen für angehende PädagogInnen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, BAKIP) finden die nationalen und soziolinguistischen Varietäten nicht oder unsystematisch Berücksichtigung. Lehramtskandidaten erwerben im Lauf ihrer Ausbildung daher keine ausreichenden Grundkenntnisse - weder was das Wissen und den Umgang mit österreichischem Deutsch und den anderen deutschen Varietäten betrifft, noch den didaktisch sinnvollen Umgang mit soziolinguistischer Variation.

Hypothesen zu Referenzwerken: Die offizielle Kodifizierung des österreichischen Deutsch ist auf allen Ebenen abgesehen von der lexikalischen als unzureichend anzusehen. Inwieweit das Österreichische Wörterbuch (ÖWB) in den Schulen und Lehrerbildungsinstitutionen empfohlen und verwendet wird, ist unklar. PädagogInnen stehen

weitere kaum Materialien und Publikationen über die Merkmale des österreichischen Deutsch auf den Ebenen der Lexik, der Phonetik, der Morphologie, Syntax sowie Pragmatik zur Verfügung.

Aus diesen Hypothesen ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

Fragen zu den Lehrplänen der Schulen:

- Sind Fragen sprachlicher Standards und Normen bzw. Kenntnis der nationalen Varietät(en) als Lehrziel in den Lehrplänen verankert? Für welche Schulstufen/Schulformen und für welche nicht?
- Welche Sprachauffassung liegt den Lehrplänen zugrunde?
- Ist soziolinguistische Variation als Lehrziel in den Lehrplänen verankert? Für welche Schulstufen/Schulformen und für welche nicht?

Fragen zur Lehreraus- und Fortbildung in den Studienplänen der Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten:

- Ist der Umgang mit divergierenden nationalen Normen ein Thema in der Lehreraus- und Fortbildung? Für welche Fächer?
- Wie wird der Umgang mit Dialekt/Umgangssprache/Standardsprache in der Lehrerausbildung berücksichtigt? Für welche Fächer?

Fragen zur Ausbildung der KindergartenpädagogInnen:

- Welche Schwerpunkte in der sprachdidaktischen Ausbildung werden an der BAKIP gesetzt?
- Welche Rolle spielen die sprachliche Variation im österreichischen Alltag und der Umgang mit dieser Variation in der Kindergartenpraxis in der Ausbildung?
- Wie begegnet man in den Lehrplänen und in deren praktischer Umsetzung den Anforderungen an die KindergartenpädagogInnen in Hinblick auf Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch?

Fragen zur Unterrichtspraxis:

- Welche Rolle spielt österreichisches Deutsch im Muttersprache-Unterricht bzw. im Unterricht der Bildungssprache Deutsch?
- Wie wird soziolinguistische Variation (österreichischer Standard, Umgangssprache, Dialekt) im DaM- (und DaZ-) Unterricht thematisiert?
- Wird die Funktionalität der unterschiedlichen sprachlichen Varietäten im Unterricht vermittelt?
- Welche Lehrwerke werden verwendet?
- Anhand welcher Materialien wird das Thema Varietäten des Deutschen durchgenommen?
- Wie geht man mit der Frage sprachlicher Normen um? Welche Normauffassung liegt dem Unterricht zugrunde und wie wird diese begründet?
- Gibt es sprachliche Bedürfnisse oder kommunikative Kontexte, die die Lehrwerke nicht abdecken?
- Welche Ausbildung haben LehrerInnen, die DaZ an den Schulen unterrichten?

Fragen zur Spracheinstellung und zum Sprachwissen über die Plurizentrik bzw. über österreichisches Deutsch:

- Wie sind österreichische Lehrkräfte dem österreichischen Deutsch gegenüber eingestellt und wie viel Wissen über die Plurizentrik des Deutschen und die Varietäten, insbesondere über das österreichische Deutsch, ist unter Lehrkräften vorhanden?
- An welchen Konzepten von Sprachnorm (plurizentrisch, monozentrisch) orientieren sich LehrerInnen/SchülerInnen bzw. wie konzeptualisieren sie sprachliche Variation?
- Gibt es einen Unterschied hinsichtlich der Spracheinstellung zwischen älteren und jüngeren und zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften?

Fragen zum sprachlichen Kodex:

- Auf welche Nachschlagewerke greifen österreichische LehrerInnen zurück und für welche Zwecke (ÖWB, Duden, Ebner, Variantenwörterbuch, Das große österreichische Schulwörterbuch)?
- Welche Nachschlagewerke (auch Internetseiten) empfehlen LehrerInnen den SchülerInnen und warum?
- Wo schlagen Schüler in sprachlichen Fragen tatsächlich nach? (Bücher, Internet)
- In welchen Fällen/für welche Bildungsinstitution/auf welcher Ausbildungsstufe ist das ÖWB kein ausreichendes Nachschlagewerk?

1.5. Theoretische Zugänge und Forschungsmethoden: Das Forschungsprojekt ordnet sich theoretisch folgenden Zugängen zu: der **Varietätenlinguistik** als Teildisziplin der Soziolinguistik (*Dittmar 1997, Dittmar/ Schmidt-Regener 2001, Clyne 2005, Eichinger/ Kallmayer 2005*), im besonderen der Theorie der plurizentrischen Sprachen; der **Mehrsprachigkeitsforschung mit einem integrativen Zugang** zu Sprachenlernen und Sprachunterricht (*de Cillia 2007, 2010*).

a. Varietätenlinguistik: Verschiedene AutorInnen betonen, dass die deutsche Sprache aufgrund ihrer historischen Entwicklung besonders varietätenreich und vielfältig sei (z.B. *Barbour/ Stevenson 1998, Löffler 2005, Földes 2002*; siehe auch *Eichinger/ Kallmayer 2005*).³ Unter sprachlichen Varietäten verstehen wir mit *Dittmar/ Schmidt-Regener (2001)* von einander geschiedene, konstitutive Subsysteme des Gesamtsystems einer Sprache, die theoretisch idealisierte Konstrukte darstellen, die inventarisieren, welche Realisierungen von Sprache in Abhängigkeit von der Sprachgebrauchssituation systematisch zu erwarten sind und als solche auf allen Ebenen des Sprachsystems (Phonologie, Grammatik, Lexik) beschreibbar sind. Die extralinguistischen Variablen, die zur Klassifizierung herangezogen werden, sind geographische, diatopische (räumliche) Kriterien, diastratische (schichtspezifische) Kriterien, diachrone (zeitliche) und diaphasische (situative) Dimensionen der Variation (a.a.o. 521). Die Abgrenzung der Varietäten voneinander kann auf der horizontalen Ebene letztlich als ein Kontinuum mit Kern- und Übergangszonen modelliert werden, deren Kernzonen von einem gewissen Ausmaß an Stabilität und Homogenität gekennzeichnet sind und die man meist als Standardvarietät /Hochsprache/ Gemeinsprache, Umgangssprache(n) und Dialekt(e) bezeichnet. Erstere stellt den einen Extrempunkt des Kontinuums dar – das Kontinuum von lokalen über regionale Dialekte bis hin zum Standard wird meist als „Nonstandard“ (manchmal auch Substandard)

bezeichnet, und zwischen den Varietäten gibt es Überlappungen. Im vorliegenden Kontext der Plurizentrität interessieren uns die Standardvarietäten, wohl wissend, dass die Grenzen fließend sind. Unter einer Standardvarietät verstehen wir dasjenige Subsystem einer Sprache, „dessen Normen den höchsten Verbindlichkeitsgrad für alle Angehörigen einer politisch definierten Kommunikationsgemeinschaft besitzen, da sie in Regelwerken kodifiziert und deshalb präskriptiv sind. Sie wird geschrieben, besitzt überregionale Reichweite und Gültigkeit, wird vorzugsweise in institutionellen Kontexten und offiziellen Kommunikationssituationen benutzt und erscheint in der Alltagssprache niemals in ihrer idealtypisch kodifizierten Norm“ (Dittmar / Schmidt-Regener 2001, 521f). Folgende vier Merkmale sind für Standardvarietäten konstitutiv (Ammon 2005): sie sind kodifiziert, sie werden förmlich gelehrt, sie haben amtlichen Status und die Einhaltung der Normen wird von Sprachnormautoritäten wie LehrerInnen oder Vorgesetzten auf Ämtern kontrolliert (Ammon 2005: 32). Die deutsche Standardsprache wird von den meisten Autoren als plurizentrische Sprache konzeptualisiert.⁴ Darunter versteht man eine Sprache, deren Verbreitungsgebiet sich über mehrere Länder erstreckt und die über mehrere Zentren der sprachlichen Entwicklung verfügt, in welchen dann jeweils eine eigene Varietät mit eigenen Normen und einem gewissen Eigenleben existiert.⁵ Eine plurinationale Sprache wiederum ist eine plurizentrische Sprache, zu deren Zentren mindestens zwei Nationen zählen. Zentren plurizentrischer Sprachen sind diejenigen Länder oder Regionen, die eigene standardsprachliche Besonderheiten herausgebildet haben. Dabei wird von Vollzentren gesprochen, wenn die standardsprachlichen Besonderheiten in eigenen Nachschlagwerken festgehalten und autorisiert sind (z.B. Deutschland, Österreich, Schweiz) – beim Fehlen eines richtigen Zentrums der Standardisierung spricht man von „nationalen Halbzentren“, z.B. in Fall des Deutschen in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol.⁶ Mit „nationaler Variable“ bezeichnet Ammon, dessen Terminologie wir uns anschließen, „eine Menge einander entsprechender einzelner Sprachformen, die in verschiedenen Nationen gelten“. Der Terminus "Variante" steht hier für die unterschiedlichen Formen, die eine linguistische „Variable“ annehmen kann, wobei noch onomasiologische Variablen und semasiologische Variablen unterschieden werden. Varianten, Variablen (und Varietäten) können auch subnational variieren, also nur in Teilen einer Nation, z.B. nur in Ostösterreich, oder auch nationsübergreifend. Nationale Varianten Österreichs werden als Austriazismen, des Schweizer Deutsch als Helvetismen und des deutschen Deutsch als Teutonismen (Ammon 1995) oder Deutschlandismen (von Polenz, Muhr 2000), bezeichnet. Die Literatur zur Plurizentrität stellt fest, dass zwischen den unterschiedlichen Varietäten plurizentrischer Sprachen häufig asymmetrische Verhältnisse herrschen - Clyne spricht in dem Zusammenhang von D(ominanten)-Nationen und A(nderen)- Nationalvarietäten (D(ominant) and (O)ther varieties) (Clyne 1992:3, 2005: 297). Clyne 2005 führt 10 Asymmetrien bei plurizentrischen Sprachen an, Ammon 1995 (484ff) unterscheidet insgesamt zwölf

³ Im Unterschied zum Englischen (London), Französischen (Île de France), Italienischen (Toscana und Florenz) oder Spanischen (Kastilien mit Burgos) und Portugal (Grafschaft Portugal und Porto) fehlte dem Deutschen der politische und kulturelle Mittelpunkt eines Hofes oder einer Hauptstadt (Protze 2001: 505).

⁴ Glauninger 2001 spricht sogar von einer „genetisch-inhärenten plurizentrischen Sprache“ (29)

⁵ Zur Begriffsgeschichte siehe Ammon 1995, 42ff

⁶ Clyne 2005 macht eine andere Differenzierung: Er spricht von „full centres of a pluricentric language (e.g. Britain, Germany), die eigene endonormative Standards haben, und „semi-centres (e.g. Australia, Austria)“, die z.T. exonormativen, z.T.

"verbreitete Asymmetrien" bezogen auf die Varietäten des Deutschen. Dabei wird angenommen, dass bei SprecherInnen nicht-dominanter Varietäten oft ein massiver sprachlicher Minderwertigkeitskomplex entstehen kann (Muhr 2005, 18, Scharloth 2005)⁷. Neben der Konzeptualisierung der deutschen Sprache als plurizentrischer Sprache gibt es den Ansatz, die deutsche Sprache als pluriareale Sprache zu beschreiben. (Wolf 1994, Scheuringer 1996, Pohl 1997). Die Vertreter dieses Konzepts lehnen den plurizentrischen Zugang ab und verweisen v. a. auf sprachliche Unterschiede innerhalb Deutschlands zwischen Norden und Süden und innerhalb Österreichs zwischen Osten und Westen und betonen die zahlreichen grenzüberschreitenden Gemeinsamkeiten, z.B. Übereinstimmungen zwischen Süddeutschland, Österreich und der Schweiz oder zwischen Westösterreich und Südostdeutschland oder zwischen Vorarlberg, Liechtenstein und der Schweiz. Diese staatsgrenzenüberschreitenden Gemeinsamkeiten sind u.E. durchaus vorhanden, wir verweisen aber darauf, dass ein und dieselbe Variante in einem Land Standard, in einem andern Substandard sein kann, z.B. sind „heuer“ oder „Jänner“ in Österreich Standard (vgl. Clyne 2005, 296; Pfrehm 2007), nicht jedoch in (Süd)Deutschland. Ein weiteres Argument für das plurizentrische und plurinationale Konzept ist u. E., dass man, wenn von Standardvarietäten die Rede ist (s.o.), sich nicht auf der rein deskriptiven Ebene bewegt. Es sind nicht primär die linguistischen Qualitäten, die eine Varietät zur Standardsprache machen, sondern wir haben es mit sprachpolitischen und sprachsoziologischen Phänomenen zu tun, mit Kodifizierung, Normsetzung und staatlichen Instanzen, die diese Normierung letztlich überwachen. Insofern ist eine plurizentrisch-plurinationale Modellierung einer Sprache wie dem Deutschen in jedem Fall gerechtfertigt – sie steht andererseits auch nicht in Widerspruch zu einem pluriarealen Konzept, das auf einer anderen Ebene der Analyse angesiedelt ist (de Cillia 2006). Es sei hier noch darauf verwiesen, dass es andere Konzeptualisierungen der Variation in der deutschen Gegenwartssprache gibt, z.B. die, die großräumige systematische Variation der Ebene zwischen Standard und regionalem Dialekt zu erfassen suchen (vgl. Nina Berends (2005) „regionale Gebrauchstandards“ und Helmut Spiekermanns (2005) „regionale Standardvarietäten“). Für das vorliegende Forschungsinteresse orientieren wir uns jedoch aus den oben ausgeführten Gründen am Konzept der Plurizentrität /Plurinationalität. Für die konkrete Beschreibung der Varietäten orientieren wir uns an den entsprechenden vorliegenden Publikationen (Ammon 1995, VWB 2004, ÖWB 2006, Ebner 2008, Fussy 2003, Muhr 2000, Wiesinger 1988, Duden 2008.)

b. Integrativer Zugang zum Sprachenlernen/ der Mehrsprachigkeitsforschung: Im schulischen Sprachunterricht werden üblicherweise durch gesetzliche, schulorganisatorische und auch realpolitische Argumente begründete unterschiedliche Formen von Sprachunterricht unterschieden. Bei genauerer Analyse stellt sich heraus, dass die analytischen Trennungen, die hier vorgenommen werden, durchaus problematisch sind. Vom Individuum aus gesehen ist sowohl die Unterscheidung in Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache, in Primärsprache,-Sekundärsprache/n, in Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache als auch die neutrale zwischen L1, L2, L3, Ln bei genauerem Hinsehen nicht immer griffig. Dynamische Mehrsprachigkeits-Modelle (z.B. Herdina /Jessner 2002) gehen davon aus, dass sich die Bedeutung der einzelnen Sprachen im Lauf einer Sprachbiographie verändern und

endonormativen Standards folgen, so wie von „rudimentary centres (e.g. Liechtenstein), die all ihre Normen von außen übernehmen. (Clyne 2005, 298).

verschieben kann. Die in der Primärsozialisation als erste gelernte Sprache kann in den Hintergrund treten, die Zweitsprache zur Erstsprache werden, bei Sprachwechselprozessen kann die L1 ganz verloren gehen. Im schulisch-institutionellen Kontext wiederum ist in der Regel festgelegt, welche Sprache die Unterrichtssprache, die „language of instruction“ ist (in Österreich nach § 16 Abs. 1 SchUG die deutsche Sprache) bzw. welche Sprachen als Unterrichtssprachen (bei unterschiedlichen Modellen bilingualer Unterrichtsformen und von CLIL) verwendet werden dürfen. In diesem Zusammenhang steht die Funktion der deutschen Sprache als „Bildungssprache“ im Vordergrund, die vom einzelnen Lernenden aus gesehen die L1, die L2 oder die L3 sein kann. Andererseits kann eine im Fremdsprachenunterricht unterrichtete Sprache durchaus auch die L1 sein. In unserem Kontext ist festzuhalten, dass der Bildungssprachenunterricht, in unserem Fall der Deutschunterricht, zwar für eine Mehrzahl der SchülerInnen Erstsprachen- / Muttersprachenunterricht ist, in andern Fällen aber auch Zweit- oder Drittsprachenunterricht (Prozentsatz der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Pflichtschulen 2008/09 in Österreich 21,7%, in Wien 54,2%).

Darauf, die Unterrichtssprachen/ languages of schooling / langues de scolarisation stärker in den Mittelpunkt des Interesses der sprachenpolitischen und pädagogischen Reflexion zu stellen, zielt neuerdings auch die Sprachenpolitik des Europarats ab, (vgl. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_EN.asp?). Ein integrativer Zugang im schulischen Sprachunterricht sollte zunächst die „innere Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka 1979) in die Reflexion miteinbeziehen (Variation im Rahmen der Plurizentrität, aber auch die Diglossie zwischen Dialekt und Hochsprache, die in Österreich zumindest in Vorarlberg eine wichtige Rolle spielen dürfte). Weiters sollte eine integrative Modellierung schulischen Sprachenunterrichts lebensweltliche und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit erfassen, und im Unterricht der „Bildungssprache“ Deutsch Konzepte erarbeiten, die Muttersprachenunterricht, Zweit- und Drittsprachenunterricht integrieren, um die Rolle der deutschen Sprache als Bildungssprache für den Erwerb von Wissen und Kenntnissen optimal zu fördern und eine möglichst hohe Bildungsbeteiligung für alle SchülerInnen zu ermöglichen (vgl. de Cillia 2002, 2010, Reich 2009). Der Deutschunterricht, der de facto Erst-, Zweit- oder Drittsprachenunterricht sein kann, ist in erster Linie das Fach, das auch einzelsprachenübergreifende „generelle Sprachkompetenzen“ entwickeln kann und soll.

In Bezug auf das vorliegende Projekt ist ein wichtiger Schritt, die innersprachliche Mehrsprachigkeit innerhalb der deutschen Sprache zu thematisieren, die Rolle von dialektalen Varietäten und v.a. die plurizentrischen Varietäten des Deutschen. Die schon genannten Befunde sowohl aus Österreich als auch aus der Schweiz (Scharloth 2005) weisen darauf hin, dass die SprecherInnen der österreichischen und Schweizer Varietäten eine geringe Sprachloyalität gegenüber der eigenen Varietät aufweisen. Und Befunde zur Verwendung des Dialekts in den Schulen der Schweiz (Lüdi /Werlen 2005, 83) bzw. Erfahrungen in schulinterner Lehrerfortbildung in Vorarlberg deuten darauf hin, dass das regional auch in Österreich einen wichtigen Aspekt der Schulsprachenverwendung darstellt. Ein zweiter Schritt ist es, den Unterricht in der Bildungssprache Deutsch nicht nur als Muttersprachen-,

⁷ Muhr spricht von „sprachliche[r] Schizophrenie“ (Muhr 2005, 18)

sondern auch als Zweitsprachenunterricht und vor dem Hintergrund der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit zu analysieren (vgl. *Wojnesitz 2009*).

Forschungsmethoden: Datengewinnung: Für die Erhebung des Datenmaterials ist im Sinne der Daten- und Methodentriangulation⁸ (des „Ergänzungsmodells der Triangulation“, vgl. *Meyring 2001, Fielding/ Schreier 2001, Vetter 2008*) vorgesehen, mehrere unterschiedliche Corpora mit unterschiedlichen Methoden zu erheben, um ein möglichst differenziertes Bild des Forschungsgegenstands zu gewinnen und eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten durch mehrfache Perspektiven zu erreichen. Dabei wird eventuellen unterschiedlichen Sichtweisen aus den Datensätzen bzw. Widersprüchen in der Konstruktion des Forschungsgegenstands bei der Interpretation der Daten besonderes Augenmerk zu widmen sein.

Datengewinnung:		
Quellenstudium: - Analyse der Lehrpläne - Analyse der Studienpläne - Lehrbuch- und Materialanalyse	Qualitative und quantitative Methoden der Befragung: - Fragebogen - Leitfadeninterviews - Gruppendiskussionen	Teilnehmende Beobachtung von Unterrichtsstunden

Da für dieses Projekt Österreich-weit Daten für ein Korpus – bestehend aus Befragungen von PädagogInnen und SchülerInnen sowie Studierenden (und Universitätslehrenden bzw. Lehrende der Pädagogischen Hochschulen) – gesammelt werden sollen, bietet sich die schriftliche Befragung mittels Fragebogenerhebung an, vor allem bei geographisch stark verstreuten Adressaten (*Schlobinski 1996:40*). Darüber hinaus erscheinen qualitative Leitfadeninterviews notwendig, um vertiefende Daten über Einstellungen, Meinungen und unter Einschränkungen auch das Verhalten der Befragten zu untersuchungsrelevanten Fragen zu gewinnen. Das Leitfadeninterview als zielgerichtetes Gespräch stellt eine der wichtigsten sprachwissenschaftlichen Methoden dar, um die Wahrnehmung und Interpretation von Sachverhalten durch Individuen zu ermitteln, und wird u.a. für die Erhebung des Varietätenverständnisses der Lehrenden und ihrer subjektiven Theorien von Sprachnormen verwendet. (*Schlobinski 1996: 45ff, Friedrichs 1997*). Die Gruppendiskussion wird als Methode zur Erfassung von Meinungen und Einstellungen einzelner DiskussionsteilnehmerInnen im halböffentlichen Diskurs eingesetzt, die es auf verhältnismäßig ökonomische Weise ermöglicht, Informationen von einer relativ großen Anzahl von Personen zu erhalten, im konkreten Fall auch zur kommunikativen Validierung der durch teilnehmende Beobachtung und Befragung gewonnen Daten. Gleichzeitig ermöglicht sie, die gemeinsame diskursive Konstruktion von Konzepten wie sprachlicher Normen zu dokumentieren (vgl. *Lamnek 1989: 121, Wodak/de Cillia/Reisigl/Liebhart/Hofstätter/Kargl 1998*). Schließlich erlaubt die teilnehmende Beobachtung von Unterrichtsstunden im Unterschied zur Befragung eine direkte Beobachtung von Sprachverhalten und ergänzt so die

⁸ Häufig werden vier Formen von Triangulation unterschieden: Daten-Triangulation, methodologische Triangulation, Investigator-Triangulation, Theorien-Triangulation, (*Flick 2007, 310*) – die beiden letzteren Formen sind u.E. für die vorliegende Fragestellung nicht relevant.

Perspektive der Selbstwahrnehmung der befragten Lehrenden und Lernenden (*Schlobinski 1996: 50ff; Atteslander 2000: 98ff*).

Datenauswertung: Die Datenauswertung besteht zunächst in einer inhaltlichen und diskursanalytischen Interpretation der erhobenen Quellentexte, der transkribierten Leitfadeninterviews und der Gruppendiskussionen sowie der Notizen aus den teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen, die im Sinne der Datentriangulierung aufeinander bezogen werden (*Wodak/Krzyzanowski 2008, Friedrichs 1997, Lamnek 1989, Dörnyei 2007*). Die statistische Auswertung der aus den schriftlichen Befragungen gewonnenen quantitativen Daten ist mit dem Programm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) vorgesehen, sowie ergänzend zur Auswertung der Interview-Texte mit der spezialisierten Software MaxQDA.

Zur geplanten Vorgehensweise und zum Umfang des Einsatzes der einzelnen Forschungsmethoden:

Analyse Lehrpläne:	Bildungs-Rahmen-Plan für elementare Bildungseinrichtungen/ Kindergärten, Lehrpläne für Volksschule, Sekundarstufe I und II (AHS),
Analyse Studienpläne:	Studienpläne für Deutschlehrausbildung an den Universitäten Wien, Graz, Klagenfurt, Salzburg und Innsbruck an den Pädagogischen Hochschulen in den Bundesländern
Lehrbuch- und Materialanalyse:	Entwicklung eines Kriterienrasters zur Analyse von je 3 Lehrbüchern der Volksschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II (AHS)
Teilnehmende Beobachtung:	Entwicklung eines Beobachtungsrasters zur Verwendung unterschiedlicher Varietäten im Schulalltag (Standard, Umgangssprache, Dialekt)
Fragebögen:	SchülerInnen: pro Bundesland 2 Klassen (Sekundarstufe II) LehrerInnen: pro Bundesland 20 LehrerInnen (VS, Sek.Stufe I und II)
Interviews:	insgesamt 20, Auswahl nach Kriterienraster (Streuung über Bundesgebiet/ muttersprachliche Varietät/ männlich-weiblich); im Interview Bereitschaft erheben für:
Gruppendiskussionen:	2 Gruppen: LehrerInnen/SchülerInnen

1.6. Kooperationen

Die folgenden KollegInnen haben sich bereit erklärt, das Projekt beratend zu unterstützen und werden zu einem Workshop zur Diskussion der vorläufigen Projektergebnisse eingeladen.

Univ. Prof. Dr. Klaus-Borge Boeckmann: Institut für Germanistik, Universität Wien

Univ. Prof. Dr. Gerhard Budin: Institut für Translationswissenschaften, Universität Wien und österreichische Akademie der Wissenschaften, *Institut für Corpuslinguistik und Texttechnologie (ICLTT)*

Prof. (em.) Dr. Martin Durrell, German Studies, SLIC, University of Manchester

Prof. Dr. Christa Dürscheid, Deutsches Seminar, Universität Zürich

Prof. Dr. Johann Drumbl: Fakultät für Bildungswissenschaften, Freie Universität Bozen

Dr. Jakob Ebner: Lexikograph, Duden

Prof. Dr. Werner Kallmeyer: Leiter der Abteilung Pragmatik und stellvertretender Leiter am Institut für deutsche Sprache IDS Mannheim i. R.

Dr. Stefan Kramer: Fachdidaktikzentrum Deutsch, Universität Wien

Ass. Prof. Dr. Rudolf Muhr: Forschungsstelle Österreichisches Deutsch, Universität Graz

Univ. Prof. Dr. Werner Wintersteiner: Fachdidaktikzentrum für Deutsch (AECC), Universität Klagenfurt

Em. Univ. Prof. Dr. Peter Wiesinger: Sprachwissenschaft, Institut für Germanistik, Universität Wien

Prof. Dr. Winifred Davies, Dept of European Langs, Aberystwyth University

1.7. Innovative Aspekte

Inhaltliche Aspekte:

- Zur Untersuchung der Rolle des österreichischen Deutsch als Bildungs- und Unterrichtssprache im Rahmen der Bildungslandschaft Österreichs sind bislang keine umfassenden qualitativen oder quantitativen Daten vorhanden. Wie in der Projektbeschreibung ausgeführt, wurden die Aspekte Spracheinstellung, Sprachloyalität und Normtoleranz in Österreich bisher lediglich in Pilotstudien berührt. Ebenso sind Lehrwerksanalysen der in Schulen meistverwendeten Lehrwerke für den Deutsch-Muttersprachenunterricht unter dem Aspekt der nationalen und soziolinguistischen Variation als wissenschaftlich bisher nicht erforschte Felder zu bewerten.
- Daher soll die Verknüpfung einer bundesweiten Spracheinstellungserhebung mit einer exemplarischen Lehrwerksanalyse sowie einer kritischen Analyse der Lehreraus- und Fortbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wesentlich zum Theorietransfer der Erkenntnisse aus der Varietätenlinguistik in die Unterrichtspraxis beitragen und ist daher Forschungsneuland in Österreich.
- Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Akzeptanz der Plurizentrik der deutschen Sprache und der sprachlichen Identität innerhalb Österreichs ist ebenfalls als wissenschaftliches Neuland zu betrachten und soll zur Bewusstseinsbildung und Konsolidierung des Begriffs „österreichisches Deutsch“ auch außerhalb des rein wissenschaftlichen Kontextes beitragen.

Methodologische Aspekte

- Die Verknüpfung des beschriebenen Forschungsvorhabens mit dem neuen, integrativen Zugang zum Sprachunterricht (wie in Kap. 1.5. beschrieben) stellt ebenfalls wissenschaftliches Neuland dar.

1.8. Dissemination der Forschungsergebnisse und Implementierungsstrategien

Um die Ergebnisse des Projektes zu verbreiten, sind zweierlei Arten von Aktivitäten geplant: für die schulische Praxis werden Empfehlungen hinsichtlich Lehrbuchgestaltung und Möglichkeiten der Berücksichtigung der Varietäthematik in zukünftigen Lehr- und Studienplänen erarbeitet. Darüber hinaus ist geplant, Konzepte bzw. Formate für LehrerInnenfortbildung zur Information und Sensibilisierung in Varietätenfragen (Workshops, SCHILF) zu entwickeln, die an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bzw. über die ARGES Deutsch angeboten werden können.

Die wissenschaftliche Dissemination der Ergebnisse ist durch Präsentationen auf Tagungen (z.B. Österr. Linguistiktagung, verbal Workshops, Deutsch-Didaktik Tagungen) und Publikationen vorgesehen: zumindest eine Monographie, Zeitschriftenartikel in germanistischen und didaktischen Fachzeitschriften (IDE, „Erziehung und Unterricht“, schulheft, Deutschunterricht, Praxis Deutsch u.ä.), linguistischen peer-reviewten Fachzeitungen (z.B. Journal of Language and Politics, Language and Society). Die Vernetzung mit der Gesellschaft für deutsche Sprache erscheint zur breiten Dissemination ebenfalls sinnvoll (Vorträge außerhalb Österreichs, Publikation in „Muttersprache“).