

UNIVERSITÄT VAASA
Philosophische Fakultät
Deutsche Sprache und Literatur

Siina Karbin

Zur sprachlichen Variation im DaF-Unterricht

Einstellungen und Erfahrungen

Magisterarbeit

Vaasa 2010

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	3
TIIVISTELMÄ	5
1 EINLEITUNG	7
1.1 Thema und Ziel der Arbeit	7
1.2 Zielgruppe und Methode der Untersuchung	8
1.3 Aufbau der Arbeit	9
2 ZUR SPRACHLICHEN VARIATION	10
2.1 Zur Terminologie der Variation	10
2.2 Regionale Variation	11
2.2.1 Regionale Variation in Deutschland	14
2.2.2 Regionale Variation in Österreich	16
2.2.3 Regionale Variation in der deutschsprachigen Schweiz	18
2.3 Stilistische Variation	20
2.3.1 Stilschicht-Modelle – Ein Beispiel	22
2.3.2 Umgangssprache	23
2.4 Fach- und Sondersprachen als Variation	25
2.4.1 Fachsprachliche Varietäten	25
2.4.2 Sondersprachliche Varietäten	28
3 VARIETÄTEN UND DaF-UNTERRICHT	31
3.1 Deutsch als Fremdsprache	31
3.2 Verschiedene Varietäten im DaF-Unterricht	33
3.3 Regionale Varietäten	34
3.3.1 Nationale Standardvarietäten	34
3.3.2 Dialektale Varietäten	38
3.4 Stilistische Varietäten	41
3.5 Fach- und Sondersprachen	44

3.5.1 Fachsprachliche Varietäten	44
3.5.2 Sondersprachliche Varietäten	45
4 ERFAHRUNGEN VON ERASMUS-STUDIERENDEN	47
4.1 Zielgruppe und Methode	47
4.1.1 Zielgruppe	47
4.1.2 Fragebogen	48
4.2 Auswertung der Fragebögen	50
4.2.1 Profil der Befragten	50
4.2.2 Ausgangspunkt für den Erasmus-Aufenthalt	51
4.2.3 Aufenthalt in Wien	53
4.2.4 Nach dem Aufenthalt in Wien	58
4.3 Auslandsaufenthalt „für die Zukunft“	61
5 ZUSAMMENFASSUNG	63
6 LITERATURVERZEICHNIS	65
ANHANG: Fragebogen	69

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abb. 1. Modell regionaler Varietäten des Deutschen	11
Abb. 2. Einteilung der deutschen Dialekte	12
Abb. 3. Studienjahre des Deutschen vor dem Erasmus-Aufenthalt	52
Tab. 1. Deutschlerner nach Einwohnerzahlen	32
Tab. 2. Deutschlerner nach absoluten Zahlen	33
Tab. 3. Rücklaufquoten nach akademischem Jahr	50
Tab. 4. Studienland der Befragten	51
Tab. 5. Benotung der sprachspezifischen Vorbereitung an der Heimatuniversität	55
Tab. 6. Benotung des sprachlichen Fortschritts	57
Tab. 7. Benotung der Anwendbarkeit im Studium nach der Rückkehr	59
Tab. 8. Benotung der Anwendbarkeit abseits des Studienbereichs nach der Rückkehr	59

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Siina Karbin
Pro gradu -tutkielma:	Zur sprachlichen Variation im DaF-Unterricht Einstellungen und Erfahrungen
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Saksan kieli ja kirjallisuus
Valmistumisvuosi:	2010
Työn ohjaaja:	Mariann Skog-Södersved

TIIVISTELMÄ:

Kielen vaihtelun käsitteleminen saksa vieraana kielenä -opetuksessa on tämän pro gradu -tutkielman teema. Tavoitteena on selvittää, miten kielen vaihtelua tulisi asiantuntijoiden mielestä käsitellä saksa vieraana kielenä -opetuksessa, sekä miten Wienissä opiskelijavaihdossa olleet germanistiikan opiskelijat kokivat kielellisen valmistautumisensa suhteessa eri varieteetteihin. Tutkitut varieteetit ovat jaettavissa alueellisiin ja tyyllillisiin varieteetteihin sekä ammatti- tai erikoiskieliin.

Asiantuntijoiden mielipiteitä tutkitaan lähdekirjallisuuden avulla. Opiskelijoiden kokemuksia kartoitetaan Internetissä julkaistavalla lomakkeella. Tutkimuksen menetelmä on pääosin kvantitatiivinen. Kvalitatiivista menetelmää käytetään mahdollisuuksien mukaan tukemaan ja täydentämään analyysiä.

Saksan kielen vaihtelua tulisi asiantuntijoiden mukaan käsitellä myös saksa vieraana kielenä -opetuksessa. Variaation tematisointia vaikeuttaa opettajien pätevyys, sopivien opetusmateriaalien puuttuminen sekä didaktiset ja kieli-ideologiset näkökohdat. Erimielisyyttä asiantuntijoiden keskuudessa aiheuttaa kysymys kielen vaihtelun tematisoinnin laajuudesta, vaikka varsinkin reseptiivisen kielitaidon hankkimista kannatetaan yleisesti.

Kyselytutkimukseen osallistui 34 opiskelijaa yhteensä 13 Euroopan maasta. He kokivat yliopisto-opintojensa valmistaneen heitä vaihto-opiskeluvuoteensa hyvin yleis- ja ammattikielen mutta välttävästi Itävallan saksan ja puhekielen kannalta. Samoin vaihto-opiskelun aikana karttuneesta kielitaidosta oli myöhemmissä opinnoissa hyötyä lähinnä yleis- ja ammattikielen saralla. Vaikka saksan kielen asiantuntijat puoltavat kielen vaihtelun käsittelemistä saksa vieraana kielenä -opetuksessa, esitellään saksan kieli käytännössä pääosin yhtenäisenä.

AVAINSANAT: Variation, Varietät, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht

1 EINLEITUNG

Dass Sprecher einer Sprache aus unterschiedlichen Regionen unterschiedlich sprechen, ist in der eigenen Muttersprache natürlich. Genauso die Tatsache, dass ein Sprecher in den unterschiedlichsten Situationen seine Sprache an die Situation anpasst. In der Muttersprache schenkt man dem Phänomen vielleicht gar keine Beachtung, aber wie ist das Ganze in einer Fremdsprache?

Ein oder zwei Semester im deutschsprachigen Ausland zu studieren gehört zu den Plänen vieler angehender Auslandsgermanisten. Dort haben sie die Möglichkeit, ihre sprachlichen sowie fachlichen Kenntnisse in einer deutschsprachigen Umgebung zu verbessern. Inwiefern, wenn überhaupt, kollidieren die Vorstellungen der Studenten über die deutsche Sprache mit der Vielfalt der Sprachverwendung in der Realität? Bietet ein Studium der deutschen Sprache ein wahres Bild von der Sprache und ist das überhaupt sinnvoll oder wünschenswert?

Im Folgenden werden das Thema und das Ziel der vorliegenden Arbeit besprochen. In Kapitel 1.2 werden die Zielgruppe und die Methode der Untersuchung vorgestellt. Anschließend wird unter 1.3 ein Überblick über den Aufbau der Arbeit gegeben.

1.1 Thema und Ziel der Arbeit

In dieser Arbeit werde ich die Variation der deutschen Sprache im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF-Unterricht) und im Studium der Germanistik an nicht-deutschsprachigen europäischen Universitäten untersuchen. Es wird mit Hilfe von Sekundärliteratur ermittelt, welche Einstellungen Germanisten zur Verwendung von Varietäten im DaF-Unterricht haben. Das Ziel der empirischen Untersuchung ist zu eruieren, wie nicht-deutschsprachige Germanistikstudenten ihren Erasmus-Aufenthalt an der Universität Wien in Bezug auf die Sprache erlebt haben. Die zentralen Forschungsfragen sind dabei, wie ein Studium der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums in Europa die Studierenden auf die Variation der Sprache

vorbereitet oder vorbereiten sollte, und wie die Studierenden ihre Auslandserfahrungen an der Heimatuniversität anwenden können.

Das Thema der Arbeit liegt mir sehr nahe. Als 17-jährige Austauschschülerin fühlte ich mich in Sachsen sprachlich völlig unvorbereitet – trotz acht Jahren Deutschunterricht in Finnland. Nach meinem Erasmus-Jahr in Wien, während dessen die sprachliche Vielfalt des Deutschen noch einmal hautnah zu spüren war, ist das Interesse groß, die Variation im DaF-Unterricht zu untersuchen.

1.2 Zielgruppe und Methode der Untersuchung

Für die empirische Untersuchung werden Germanistikstudenten aus nicht-deutschsprachigen europäischen Ländern, die ein bis zwei Semester im Rahmen des Erasmus-Austauschprogramms an der Universität Wien im Zeitraum von 2006 bis 2009 studiert haben, zu ihren Erfahrungen befragt. Die Befragung erfolgt schriftlich mittels Fragebogen.

Damit das Ziel der Untersuchung erreicht werden kann, sind gute Deutschkenntnisse sowie gewisse metasprachliche Fertigkeiten der Befragten erforderlich, genauso wie Erfahrungen im DaF-Unterricht. Diese Voraussetzungen können von Studenten im universitären Deutschunterricht erwartet werden. Dass die Befragten ihren Auslandsaufenthalt an der Universität Wien in einem relativ kurzen Zeitraum absolviert haben, verbessert die Vergleichbarkeit der Erfahrungen und ermöglicht eine hohe Anzahl an Herkunftsländern und Heimatuniversitäten ohne eine sehr hohe Anzahl der Befragten, die der Umfang dieser Arbeit ausschließt. Im Rahmen der Arbeit ist es nur möglich, exemplarisch zu arbeiten und mit der stichprobenartigen Methode einen ersten Überblick über die Situation der sprachlichen Variation im DaF-Unterricht zu geben.

Der Fragebogen ist in drei Teile gegliedert: Es werden Fragen erstens zur Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt, zweitens zum Aufenthalt und drittens zur Zeit nach der Rückkehr zur Heimatuniversität gestellt. Die Fragen beziehen sich sowohl auf konkrete

Handlungen als auch auf subjektive Erfahrungen der Studierenden. Für die Auswertung der Fragebögen wird in erster Linie die quantitative Methode verwendet, qualitative Angaben unterstützen jedoch die Analyse. Die Methode und der Fragebogen werden unter 4.1 genauer präsentiert.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wird sprachliche Variation behandelt. Zuerst werden unter 2.1 die für die vorliegende Arbeit relevanten Termini diskutiert und definiert. Unter 2.2 wird ein Überblick über regionale Variation in den deutschsprachigen Ländern gegeben. Stilistische Variation wird in Kapitel 2.3 vorgestellt. Kapitel 2.3 ist den Fach- und Sondersprachen als Variation gewidmet.

Wie die verschiedenen Varietäten den DaF-Unterricht beeinflussen, wird im dritten Kapitel besprochen. Dabei werden Einstellungen von Germanisten zur Thematisierung verschiedener Varietäten im DaF-Unterricht erläutert sowie die Situation des Varietätenunterrichts vorgestellt. Unter 3.1 wird Deutsch als Fremdsprache als Fach präsentiert. Kapitel 3.2 bietet einen Überblick über Varietäten im DaF-Unterricht. Die Situation verschiedener Varietäten sowie Einstellungen zu ihrer Berücksichtigung im DaF-Unterricht werden anschließend in den Teilkapiteln 3.3 bis 3.5 behandelt.

Die Ergebnisse der Umfrage werden im vierten Kapitel präsentiert. Die Zielgruppe und die Methode der empirischen Untersuchung werden unter 4.1 näher erläutert. In Kapitel 4.2 werden die Ergebnisse der Umfrage in vier Teilkapiteln vorgestellt und diskutiert. Unter 4.3 werden sie kurz zusammengefasst.

Eine Zusammenfassung der Arbeit erfolgt in Kapitel 5. Das Literaturverzeichnis ist in Kapitel 6 und der für die Umfrage verwendete Fragebogen im Anhang zu finden.

2 ZUR SPRACHLICHEN VARIATION

Kapitel 2 ist der sprachlichen Variation gewidmet. Unter 2.1 werden einige relevante Termini erläutert. In Kapitel 2.2 wird näher an die regionale Variation herangegangen. Unter 2.3 wird stilistische Variation besprochen und in Kapitel 2.4 wird die Aufmerksamkeit auf Fach- und Sondersprachen gerichtet.

2.1 Zur Terminologie der Variation

Die Realisierungsformen aller natürlichen Sprachen sind mehr oder weniger vielfältig (Barbour/Stevenson 1998: 2). Das Phänomen, das diese Eigenschaft der Sprache beschreibt, wird in der vorliegenden Arbeit **Variation** genannt. Für Variation gibt es verschiedene Bedingungen wie z. B. die Region, die Sozialschicht, den Formalitätsgrad der Situation und das Medium der Kommunikation (Ammon 1995: 66). Das bedeutet, dass die deutsche Sprache in Hamburg anders ist als in Dresden oder in Bern, von einem Jugendlichen unter Freunden anders als von einem Minister im Parlament gesprochen wird und die mündlichen Formen sich von jenen schriftlicher Natur unterscheiden.

So bezeichnen *Tomate* und *Paradeiser* die gleiche Gemüseart und *Polizist* und *Bulle* üben den gleichen Beruf aus. Doch die Lexeme gehören zu unterschiedlichen *Varietäten*: Die Verwendung von *Paradeiser* ist regional und die Verwendung von *Bulle* (in der Bedeutung ‚Polizist‘) stilistisch begrenzt. Nach Dittmar (1997: 173) ist eine **Varietät** ein Subcode einer Sprache, der sich als ein System beschreiben lässt. Für ihn „läßt sich die deutsche Sprache als Vereinigungsmenge aller Varietäten des Deutschen verstehen, Hochdeutsch und Pfälzisch als Varietäten in diesem Varietätenraum“ (Dittmar 1997: 173).

Unter einer **Variante** wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Ammon (1995: 64) eine einzelne Einheit einer Varietät verstanden. Die oben genannten Beispiele *Tomate* und *Paradeiser* sind also Varianten, die zu unterschiedlichen Varietäten des

Deutschen gehören. Manche Varianten können mehreren Varietäten zugeordnet werden. Zum Beispiel gehört *Jänner* der österreichischen Standardvarietät (Ammon 2005: 29) an, ist aber auch in Süddeutschland neben der deutschen Standardvariante *Januar* gebräuchlich (DUW 2007). So kann *Jänner* sowohl in Österreich als auch in Süddeutschland verwendet werden, den Status der Standardvariante hat es jedoch nur in Österreich. Bassola (2005: 308f.) stellt außerdem fest, dass Varietäten miteinander gemischt werden und somit z. B. regionale, stilistische und fachsprachliche Merkmale gleichzeitig vorkommen können.

2.2 Regionale Variation

Zur **regionalen Variation** zählen laut Baßler und Spiekermann (2001) „die Varianten des Deutschen, die sich durch eine lokale bzw. regionale Begrenztheit in Bezug auf ihren Gebrauch auszeichnen“. Regionale Varietäten bilden ein Kontinuum zwischen Standardsprache und Dialekt, das Abb. 1 veranschaulicht.

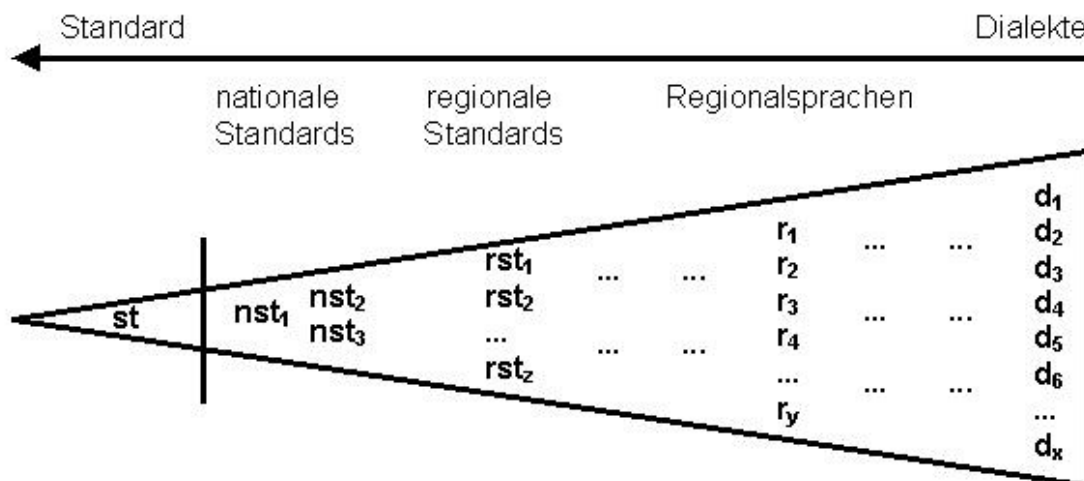


Abb. 1. Modell regionaler Varietäten des Deutschen (Baßler/Spiekermann 2001)

Das Modell unterscheidet die Pole *Standard* und *Dialekte*, zwischen denen *nationale Standards*, *regionale Standards* sowie *Regionalsprachen* zu finden sind. Charakteristisch für **Dialekte** (d) ist ihre geringe kommunikative Reichweite. (Baßler/Spiekermann

2001) Sprachgeographisch kann davon ausgegangen werden, dass jeder Ort seinen eigenen Dialekt hat (Wiesinger 1983: 807). **Regionalsprachen** (r) basieren auf Dialekten, deren Besonderheiten aber durch standardsprachliche Annäherungen ersetzt werden. (Baßler/Spiekermann 2001) Abb. 2 zeigt eine Einteilung großräumiger Dialekte.



Abb. 2. Einteilung der deutschen Dialekte (Wiesinger 1983)

Regionale Standards (rst) sind in formalen Situationen verwendete Standardsprachen, die Merkmale dialektalen Ursprungs aufweisen. Regionale Standards werden auch

Umgangssprachen genannt. (Baßler/Spiekermann 2001) In der vorliegenden Arbeit werden Umgangssprachen jedoch nur aus stilistischer Sicht behandelt.¹

Deutsch ist staatliche Amtssprache in sieben Staaten. In Deutschland, Österreich und Liechtenstein ist es die einzige Amtssprache auf nationaler Ebene, in der Schweiz und in Luxemburg ist es eine von mehreren nationalen Amtssprachen. Außerdem hat Deutsch den Status einer regionalen Amtssprache in Ostbelgien und in Südtirol in Italien. (Ammon 1995: 12) Von den sieben Staaten haben Deutschland, Österreich und die Schweiz eine eigene spezifisch ausgeformte **nationale Standardsprache** (nst), die über einen *Binnenkodex* verfügt. **Binnenkodex** bezeichnet einen Sprachkodex, „der im Zentrum selbst erarbeitet und verlegt [...] wurde“. (Ammon 1995: 96) In der vorliegenden Arbeit wird auf die drei nationalen Standardvarietäten – die österreichische, die schweizerische und die politisch deutsche – konzentriert. Bei der politisch deutschen Standardvarietät scheint die angemessene adjektivische Spezifizierung problematisch zu sein: Es wird u. a. über die *deutsche*, *deutschländische* oder *bundesdeutsche Standardvarietät* gesprochen (Ammon 1995: 318f.). Im Folgenden wird der Terminus *deutsche Standardvarietät* verwendet.

Mit ihren drei nationalen Standardvarietäten zählt die deutsche Sprache zu den *plurizentrischen Sprachen*. Unter **plurizentrischen Sprachen** werden Sprachen mit mehreren interagierenden Nationalvarietäten verstanden. Die Nationalvarietäten können in einer asymmetrischen Beziehung zueinander stehen, wenn sie unterschiedlich hoch geschätzt werden. (Clyne 1993: 1f.)

Getrennt von den regionalen Varietäten zeigt das Modell von Baßler und Spiekermann (2001) den **Standard** (st):

Sprachliche Besonderheiten dieser Varietät sind in Aussprache- und Rechtschreibwörterbüchern sowie Grammatiken kodifiziert und gelten als ‚sprachliche Norm‘, die nur bewusst erlernt werden kann und nur unter sehr kontrolliertem, professionellem Sprechen und Schreiben benutzt wird. Bei dieser Varietät handelt es sich daher um ein sprachliches Konstrukt, das in natürlicher Sprache kaum zu finden ist.

¹ Siehe Kap. 2.3.2.

Unter 2.2.1 wird die regionale Variation in Deutschland, zum größten Teil in Anlehnung an Ammon (1995; 2004), näher erläutert. Kapitel 2.2.2 ist der regionalen Variation in Österreich gewidmet. Theoretisch wird dabei hauptsächlich auf Ammon (1995; 2004) und Ransmayr (2006) gestützt. Ein Überblick über die regionale Variation in der deutschsprachigen Schweiz wird unter 2.2.3 gegeben. Für die Beschreibung der Schweizer Situation werden vor allem die Werke von Ammon (1995; 2004) und Studer (2002a) verwendet.

2.2.1 Regionale Variation in Deutschland

Die deutsche Standardvarietät ist weitaus weniger erforscht als die nationalen Standardvarietäten von Österreich und der Deutschschweiz (Ammon 1995: 49). Auch bei Forschern, die sich mit Deutsch als plurizentrischer Sprache beschäftigen, liegt der wissenschaftliche Schwerpunkt hauptsächlich bei den anderen Standardvarietäten. Arbeiten, die sich mit der deutschen Standardvarietät befassen, sind eher von nicht-deutschen als deutschen Sprachwissenschaftlern verfasst worden. (Ammon 1995: 375f.)

Für eine sprachliche Variante, die als eine Besonderheit für das deutsche Standarddeutsch angesehen werden kann, verwendet Ammon (1995: 99) den Terminus **Teutonismus**. Beispiele für Teutonismen sind *Mülleimer* (*Mistkübel* in Österreich und *Kehrichtkübel* in der Deutschschweiz) und *Treppe* (*Stiege* in Österreich und in der Deutschschweiz) für den lexikalischen Bereich sowie die Bildung von Substantivplural *Kragen* und *Erlasse* ohne Umlaut im Gegensatz zu den österreichischen und schweizerischen Varianten *Krägen* bzw. *Erlässe* für die Grammatik (Ammon 1995: 342; 355).

Die deutsche Standardvarietät wird teilweise, zumindest implizit, als die Standardvarietät für den gesamten deutschsprachigen Raum betrachtet (Ammon 1995: 330). Dieses „binnendeutsche Weltbild“ ist ein Grund für die fehlende Darstellung von Teutonismen: Wenn alle Standardformen Deutschlands gemeindeutsch sind, besteht kein Bedarf sie gesondert darzustellen (Ammon 1995: 494). Eine häufig vertretene Ansicht unter Linguisten ist, dass zwischen den Nationalvarietäten des Deutschen eine asymmetrische Beziehung herrscht. In dieser Beziehung hat die deutsche Standard-

varietät eine dominante Rolle den anderen gegenüber, was oft besonders von österreichischen und Schweizer Sprachwissenschaftlern kritisiert wird. (Ammon 1995: 484f.) Unter Laien ist das Bewusstsein über die Existenz einer eigenen Nationalvarietät in Deutschland weniger verbreitet als in Österreich oder in der Schweiz (Hägi 2006: 47). Laut Ammon (2004: XLIV) sind sich „[v]iele seiner Bürger und Einwohner [...] kaum bewusst, dass Deutsch auch außerhalb Deutschlands gesprochen wird. Zumindest ist die Einstellung verbreitet, das Deutsch Deutschlands sei das eigentliche Deutsch [...]“.

Die Dialektlandschaft Deutschlands ist vielfältiger als die von Österreich oder der deutschsprachigen Schweiz. Ammon (1995: 368) stellt zusammenfassend fest:

Die österreichischen und die Schweizer Dialekte sind allesamt oberdeutsch: in Österreich bairisch und alemannisch und in der Schweiz praktisch nur alemannisch. Die Dialekte Deutschlands umspannen dagegen die ganze Nord-Süd-Breite der deutschen Dialekte, jedenfalls nach deren Grobeinteilung: vom Oberdeutschen (Teile des Alemannischen und Bairischen, Schwäbisch, Ostfränkisch) über das Mitteldeutsche (Rhein- und Moselfränkisch, Hessisch, Thüringisch, Obersächsisch) bis zum Niederdeutschen (West- und Ostfälisch, Nordniederdeutsch oder Nordniedersächsisch, Brandenburgisch, Mecklenburgisch-Vorpommersch), wobei die Einteilung und Benennungen zum Teil divergieren und die kleineren Dialektregionen hier unerwähnt bleiben.

Die Stellung von Standardsprache und Dialekt ist in unterschiedlichen Regionen Deutschlands verschieden. Allgemein kann festgestellt werden, dass Standardsprache in öffentlichen Reden und schriftlichen Texten sowie als Unterrichtssprache in den Schulen die gebräuchlichste Varietät ist. (Ammon 2004: XLIVf.) Faktoren, die zu höherer Dialektalität führen, sind geringere Einkommensklasse, einfachere Bildung und berufliche Stellung, eher ländlicher Wohnsitz, häusliche Umgebung und entsprechender Freundeskreis (Löffler 2005a: 134). Im Norden Deutschlands werden Dialekte kaum mehr gebraucht: Sie sind in Alltagssprache auf einzelne Merkmale in Aussprache, Wortschatz und Grammatik beschränkt. Im Süden sind dagegen Dialekte noch im alltäglichen Gebrauch. (Ammon 2004: XLV)

Charakteristisch für das Verhältnis zwischen Standardsprache und Dialekt im Süden ist der fließende Übergang zwischen den beiden Polen, den man als »Gradualismus« oder »Kontinuum« zwischen Dialekt und Standardsprache bezeichnet. Ein und dieselbe Person kann sich beim Sprechen – je nach Öffentlichkeitsgrad der Situation – in gleitenden Übergängen mal mehr zur Standardsprache und mal zum Dialekt hin bewegen. (Ammon 2004: XLVf.)

Auch die Grenze zwischen dem nördlichen Gebiet mit kaum Dialektalität und dem südlichen Gebiet mit höherer Dialektalität ist mit einem breiten Übergangsgebiet unscharf (Ammon 2004: XLV).

2.2.2 Regionale Variation in Österreich

Für Österreich ist die Frage nach einer eigenen Standardvarietät, zumindest teilweise, gleichzeitig eine Frage des Nationalgefühls (Ammon 1995: 208). Vor allem nach 1945 spielt die österreichische Standardvarietät eine wichtige Rolle bei der Abgrenzung von Österreich Deutschland gegenüber (Ransmayr 2006: 120). Die Entwicklung der nationalen Standardvarietät wird in Österreich stärker staatlich gefördert als in den anderen nationalen Zentren: In Deutschland haben Verlage und in der Schweiz private Vereine einen größeren Einfluss. Auch die verstärkte Kodifizierung der österreichischen Standardvarietät durch das *Österreichische Wörterbuch* seit 1951 wird staatlich unterstützt, indem es als Schulbuch gratis verfügbar ist. (Ammon 1995: 127f.)

Die österreichische Standardvarietät des Deutschen unterscheidet sich am auffälligsten in der Lexik und der Aussprache von den nationalen Varietäten Deutschlands und der Schweiz (Ammon 2004: XXXVIII). Nationale Varianten Österreichs nennt Ammon (1995: 99) **Austriazismen**. Lexikalische Austriazismen sind z. B. *Marille* und *Fauteuil* (*Aprikose* bzw. *Sessel* in Deutschland und in der Deutschschweiz). Im Bereich der Grammatik kann die Wortstellung in der Hypotaxe bei Modalverb und zusammengesetzten Tempus mit dem Hilfsverb *haben* ein weiteres Beispiel für eine nationale Variante Österreichs sein: (...) *dass er kommen hat müssen* in Österreich und (...) *dass er hat kommen müssen* in Deutschland und in der Schweiz. (Ammon 1995: 158–176)

Nur wenige Austriazismen werden in die anderen nationalen Zentren exportiert (Ammon 2004: XXXV). Dagegen ist der Import von Sprachformen aus Deutschland häufig zu beobachten, was vor allem mit dem deutschen Tourismus und den deutschen Medien erklärt werden kann (Ransmayr 2006: 25). Bei dem österreichischen Sprachbewusstsein ist laut Ammon (2004: XXXVf.) eine Ambivalenz zu betrachten:

Die Aufnahmebereitschaft besteht insbesondere bei Neubildungen, aber durchaus auch bei traditionellen Varianten, da die eigenen – wegen eines gewissen sprachlichen Minderwertigkeitskomplexes (Clyne) – zwar als sympathischer, aber im Zweifelsfall als weniger normentsprechend, z. T. auch als weniger modern empfunden werden. Dem steht tendenziell ein gewisser »Nationalvarietätspurismus« (Ammon) entgegen, der bundesdeutsche Varianten unter Hinweis auf die Gefahr der sprachlichen Vereinnahmung prinzipiell ablehnt.

Internationale Anerkennung erhielt die österreichische Standardvarietät bei dem EU-Beitritt Österreichs 1995. Im Protokoll Nr. 10 wurden 23 typisch österreichische Wörter aus dem Lebensmittelbereich genannt, die im Rahmen der Europäischen Union ihren bundesdeutschen Pendanten gleichgestellt sind. (Ransmayr 2006: 119)

Die Dialekte in Österreich sind hauptsächlich bairisch. Nur in Vorarlberg und in einigen Teilen des westlichen Nordtirols werden alemannische Dialekte gesprochen. Der Donauraum gehört im Wesentlichen dem mittelbairischen und der Alpenraum dem südbairischen Dialektgebiet an. (Ammon 2004: XXXVII) In der Standardsprache dominieren ostösterreichische, darunter auch Wiener, Sprachformen. Die Dominanz kann erstens mit dem Mangel an westösterreichischen, vor allem Vorarlberger, Varianten im *Österreichischen Wörterbuch* erklärt werden. Zweitens ist in einigen Fällen die Geltungsregion ostösterreichischer Sprachformen wesentlich größer als ihre Verwendungsregion. So wird zum Beispiel der Ausdruck *Obers* im Osten und *Rahm* im Westen Österreichs für die bundesdeutsche Variante *Sahne* verwendet. Da *Obers* nur in Österreich, *Rahm* aber auch in Süddeutschland und der Schweiz gebräuchlich ist, gilt *Obers* eher als Nationalsymbol und daher auch als die passende Variante für die nationale Standardsprache. (Ammon 1995: 211–213)

Für das bairische Dialektgebiet Österreichs ist, ähnlich wie in Süddeutschland², ein Kontinuum zwischen Standardsprache und Dialekt typisch. Wo sich der Sprecher in diesem Kontinuum bewegt, hängt von verschiedenen Parametern ab. Zu solchen Parametern zählen u. a. die soziale und regionale Herkunft des Sprechers, Bildungsgrad, Thema und der Grad der Öffentlichkeit. In der Schriftlichkeit wird hauptsächlich Standardsprache verwendet. (Ammon 2004: XXXVI) Dazu stellt Ebner (1998: 334) fest:

² Siehe Kap. 2.2.1

[...] dass es im Allgemeinen kein vorrangiges Anliegen der Schreibenden ist, österreichischen Sprachgebrauch demonstrativ zu verwenden, sondern dass die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ausgeschöpft werden, und das sind neben typisch österreichischen Formen und Stilschichten auch die Formen des überregionalen Standards und gelegentlich auch der teutonischen Formen. Es ist geradezu ein Merkmal des österreichischen Deutsch, aus einer breiteren Palette zu wählen, und die Autoren nützen die Möglichkeit der verschiedenen Register. Österreicher verfügen daher über eine große Bandbreite an Ausdrucksmöglichkeiten.

Im alemannischen Dialektgebiet und in den alpinen ländlichen Regionen wird deutlicher zwischen Standardsprache und Dialekt unterschieden. Die Tendenz zum fließenden Übergang zwischen den beiden Polen nimmt in Richtung des städtisch-industriell geprägten Donauraums zu. (Ammon 2004: XXXVII)

2.2.3 Regionale Variation in der deutschsprachigen Schweiz

In der Schweiz gibt es insgesamt 26 Kantone und Halbkantone, von denen 17 ganz und 4 zum Teil deutschsprachig sind (Ammon 1995: 229). Im Vergleich zu Deutschland und Österreich hat in der deutschsprachigen Schweiz die nationale Standardvarietät, das **Schweizer Hochdeutsch**, eine niedrigere Stellung. Dialekt dominiert in der mündlichen Kommunikation und gesprochene Standardsprache wird eher negativ beurteilt. (Studer 2002a) Da die Standardsprache weniger als der Dialekt auffällt, ist die Existenz einer eigenen nationalen Standardvarietät vielen Deutschschweizern nicht bewusst (Ammon 1995: 301). Die nationale Standardvarietät gilt in der Deutschschweiz vor allem als Schul- und Schriftsprache (Ammon 2004: XL). Das Nebeneinander von Dialekt und Standardsprache wird **Diglossie** genannt. Die Deutschschweizer Sprachsituation, in der die Wahl zwischen Dialekt und Standardsprache vom Medium – Schriftlichkeit oder Mündlichkeit – abhängig ist, kann als *mediale* oder *modale Diglossie* bezeichnet werden. (Studer 2002a)

In der deutschsprachigen Schweiz gibt es eine scharfe Grenze zwischen Standardsprache und Dialekt. Fließende Übergänge in Form eines Dialekt-Standard-Kontinuums oder eine überregionale Umgangssprache gibt es nicht. (Ammon 2004: XL) Auch in Kommunikationssituationen über Dialektgrenzen hinweg sprechen Deutschschweizer ihren eigenen Dialekt. Der Wechsel zwischen Dialekt und Standard ist den Sprechern immer sehr bewusst. (Studer 2002a)

Sprachliche Besonderheiten der schweizerischen Standardvarietät nennt Ammon (1995: 99) **Helvetismen**. Lexikalische Helvetismen sind besonders auffällig und ihr Status als Standard relativ unumstritten (Ammon 1995: 259). *Glace* und *Estrich* (*Speiseeis* bzw. *Dachboden* in Deutschland und in Österreich) sind Beispiele für lexikalische Helvetismen (Ammon 1995: 261; 263). In der Rechtschreibung unterscheidet sich das Schweizer Hochdeutsch von den anderen nationalen Standardvarietäten z. B. durch das Fehlen des Buchstabens *ß*, der durch *ss* ersetzt worden ist (Ammon 1995: 254).

Für die schweizerdeutschen Dialekte wird der Terminus **Schwyzertütsch** verwendet (Ammon 1995: 287). Die allermeisten Dialekte in der Deutschschweiz sind mittel-, hoch- oder höchstalemannisch. Nur in Samnaun im östlichen Graubünden wird ein bairischer Dialekt gesprochen. (Ammon 1995: 283) In mündlicher Kommunikation wird unabhängig von der sozialen Schicht oder vom Beruf des Sprechers fast ausschließlich Dialekt verwendet (Studer 2002a). Eine Ausnahme bilden bestimmte formale Situationen wie Hochschulunterricht und Nachrichtensendungen (Ammon 1995: 293), wobei Dialekt zunehmend auch in ursprünglich standardsprachlichen Domänen, wie bei politischen Debatten im Fernsehen, zu hören ist (Studer 2002a). In schriftlicher Kommunikation kommt Dialekt in Werbung, Postkartengrüßen, SMS und E-Mails vor (Feuz 2001).

Die Diglossie hat zur Folge, dass die Kenntnisse der Standardsprache der Deutschschweizer oft begrenzt sind. Alltägliche Themen, die selten in schriftlichen Texten behandelt werden und kein Gegenstand des Schulunterrichts sind, können wegen eines lückenhaften standardsprachlichen Wortschatzes eine Herausforderung sein. (Ammon 2004: XL) Es gibt Befürchtungen, dass der steigende Stellenwert des Dialekts zu einem Rückgang der standardsprachlichen Sprachkompetenz und schließlich „zu einem Verlust der Verständigungsfähigkeit inner- und ausserhalb der Schweiz“ führen könnte (Feuz 2001).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Bedeutung der schweizerischen Standardvarietät geringer als die des Dialekts ist. Ammon (1995: 301) beschreibt den

schwyzertütschen Dialekt als „die erstrangige oder zumindest die auffälligste sprachliche Schicht [...], die Nation und Demokratie in der deutschsprachigen Schweiz symbolisiert“.

2.3 Stilistische Variation

Schon in der Antike wurde zwischen drei **Stilschichten** unterschieden: Es gab den hohen, mittleren und den niederen Stil. Die Schichten wurden mit bestimmten Ständen verbunden. Der hohe Stil wurde dem Ritter, der mittlere dem Bauer und der niedere dem Hirten zugesprochen. Diese Einstellung galt bis 18. Jahrhundert. (Sanders 1977: 125f.) Die heutigen linguistischen Beschreibungskategorien ermöglichen eine feinere Differenzierung der Stilschichten (Spillner 1974: 47) und laut Löffler (2005a: 151) stimmt die traditionelle soziale Zuordnung der Stilschichten nicht mit der Realität überein. Er schreibt:

Die Zuordnung vertikaler Stilebenen zu sozialen Schichten wird von der so genannten Bildungsschicht idealtypisch vorgenommen. Es wird nicht überprüft, ob die Unterschicht tatsächlich so spricht. Die Zuordnung beruht eher auf einer Theaterkonvention der Unwirklichkeit, wo der Bauer tölpelhaft, der Sklave ungehorsam und aufdringlich, der Herr normal und der König erhaben zu sein hat. Alle traditionellen Stilistiken, Stillehren oder Aufsatzbücher gehen davon aus, dass das Sprachleben eine Sache der Gebildeten sei, jenes Teil der Gesellschaft, der eine besondere Schulbildung genossen hat. (Löffler 2005a: 151)

Die Realität könnte schichten-neutral und idealtypisch wie folgend beschrieben werden:

Der durchschnittliche Bildungsbürger oder Mittelschichtssprecher ist in der Lage, mehrere Stillagen zu realisieren oder doch als mögliche ‚Rollenverhalten‘ zu unterscheiden. Der Unterschichtssprecher weiß sich ebenfalls in verschiedenen Stillagen zu bewegen. [...] [D]ie Stillagen des Unterschichtssprechers (sind) jedoch alle unterhalb der Normallage des Bildungsbürgers angesiedelt und werden von diesem in eine Sammelkategorie ‚restringiert, fehlerhaft, grob, debil‘ getan. (Löffler 2005a: 152)

Welcher Stil verwendet wird, hängt von Faktoren wie Medium, Situation und Thema ab (Durrell 2003: 3). Die Wahl eines Stils wird heute in der strukturalistischen Stilistik als unmittelbare sprachliche Primärentscheidung verstanden. Sie setzt alternative synonyme und teilsynonyme Ausdrücke und ihre Beherrschung voraus. (Sowinski 1999: 36)

Spillner (1974: 45f.) stellt fest, dass die Wahl eines Stils nicht beliebig erfolgen kann, sondern sie wird von anderen Entscheidungen begrenzt. Die zu treffenden Selektionen sind Wahl der Kommunikationsintention (1), Wahl des Redegegenstandes (2), Wahl des sprachlichen Kodes (3), grammatische Wahl (4) und stilistische Wahl (5) (Spillner 1974: 47).

Die Wahl der Kommunikationsintention (1) wird vom Redezweck oder in literarischen Texten z. B. von Ästhetik gesteuert. Mögliche Kommunikationsintentionen sind u. a. Mitteilung, Informationsgewinnung oder Aufforderung. Als Nächstes beeinflusst die Rede die Wahl des Redegegenstandes (2), das, worüber gesprochen wird. Wenn der Redegegenstand z. B. ein Pferd ist, kann zwischen *Pferd*, *Ross* und *Gaul* gewählt werden. Ausgeschlossen sind aber *Kuh* und *Esel*. Im nächsten Schritt wird der sprachliche Kode (3) gewählt. Dabei entscheidet sich ein mehrsprachiger Sprecher für eine Sprache oder einen Dialekt. Bei der grammatischen Wahl (4) wählt der Sprecher grammatische Konstruktionen aus. Die Konstruktionen, wie Fragesatz oder Aussagesatz, werden dann nach obligatorischen grammatischen Regeln gebildet. Die stilistische Wahl (5) kann getroffen werden, doch die Ausdrucksmöglichkeiten sind eingeschränkt. (Spillner 1974: 47)

Spillner (1974: 47f.) bezeichnet die oben erläuterten Selektionstypen als hierarchisch geordnet, so dass die Wahlmöglichkeiten bei jedem Schritt weiter eingeschränkt werden. Im Unterschied zu den anderen Schritten, kann die stilistische Wahl jedoch die vorige Wahl, also die grammatische Wahl, determinieren. Entscheidet sich der Sprecher für *Pferd* und gegen *Gaul*, ist auf der grammatischen Ebene der Artikel *das* und nicht *der* zulässig. (Spillner 1974: 48)

Als Beispiel für Stilseichten im lexikologischen Bereich werden unter 2.3.1 die stilistischen Angaben in DUW (2007) erläutert. In Kapitel 2.3.2 wird Umgangssprache thematisiert.

2.3.1 Stilschicht-Modelle – Ein Beispiel

Stilschicht-Modelle unterscheiden sich sowohl in der Zahl der angenommenen Schichten als auch in ihrer Terminologie (Sanders 1977: 134). In DUW (2007: 18f.) werden Wörter in drei Stilschichten eingeteilt, von denen zwei eine stilistische Markierung aufweisen. Die mittlere Schicht besteht aus normalsprachlichen Wörtern und ist also nicht markiert.

Oberhalb dieser Schicht sind Wörter mit den Markierungen *bildungssprachlich*, *gehoben* und *dichterisch*. Als bildungssprachliche Wörter werden solche angesehen, die mit einer höheren als der durchschnittlichen Bildung zusammenhängen. Meistens handelt es sich dabei um Fremdwörter. Die gehobene Lexik wird bei feierlichen Anlässen und in der Literatur verwendet. Nur noch in der Literatur kommen dichterische Wörter vor. (DUW 2007: 18) Schläfer (2002: 58) nennt diese Schicht *Suprastandard*.

Unterhalb der Schicht der normalsprachlichen Wörter trifft man auf Wörter, welche die Markierung *umgangssprachlich*, *salopp*, *derb* oder *vulgär* erhalten (DUW 2007: 18f.). In diesem Zusammenhang spricht Schläfer (2002: 58) von *Substandard*. Umgangssprachliche Wörter werden vor allem mündlich in alltäglichen Situationen verwendet (DUW 2007: 18). Charakteristisch für umgangssprachliche Wörter sind außer der bereits erwähnten primären Mündlichkeit geringe Kodifiziertheit und Informalität (Schläfer 2002: 51).³ Die Verwendung von umgangssprachlicher Lexik nimmt mit der Entwicklung der Multimediagesellschaft zu, da sie sowohl in den Massenmedien als auch in privaten Fax- und E-Mail-Texten vorkommt. Mit der Zunahme der Verwendung gewinnt sie auch an Akzeptanz und verliert gleichzeitig an negativen Status. (DUW 2007: 18) Negativ motiviert und verwendet sind saloppe Wörter, wie *Quatsch* und *Klamotten*, die eine gewisse Nachlässigkeit aufweisen. Noch stärker negativ besetzte Wörter werden als *derb* oder, falls sie sexuell-obszön sind, *vulgär* eingestuft. (DUW 2007: 19)

³ Schläfer (2002) behandelt Umgangssprache auch aus räumlicher Sicht. In der vorliegenden Arbeit wird sie jedoch nur als Substandard betrachtet, s. Kap. 2.3.2.

2.3.2 Umgangssprache

Umgangssprache wird in der Germanistik nach 1950 als Zwischenschicht zwischen Volkssprache und Hochsprache angesehen. Sie weist großräumige regionale Unterschiede auf, ist aber allgemein verständlich, und wird in zwanglosen sowie informellen Situationen verwendet. (Dittmar 1997: 196f.) Barbour/Stevenson (1998: 154) weisen darauf hin, dass umgangssprachliches Deutsch das normale mündliche Medium der Mehrheit der Deutschsprachigen ist – nur in der deutschsprachigen Schweiz und in Luxemburg dominiert der Dialekt.⁴ Radtke (1973: 168) fasst die Ergebnisse der Umgangssprachenforschung zusammen:

1. Die Umgangssprache kann als überregionale, allgemein verständliche und allgemein gebräuchliche Kommunikationsform angesehen werden.
2. Im Gegensatz zu Hochsprache und Mundart ist das Spektrum der Umgangssprache ungleich breiter: Sie ist horizontal und vertikal strukturiert, sozial und stilistisch differenziert, besitzt eine historische Dimension, d.h., sie ist dem gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Wandlungsprozeß unterworfen.
3. In Bezug auf ihren areal bedingten Kommunikationsradius wird ihr entweder ein kleinlandschaftlicher (Stadtsprache, Halbmundart) oder großlandschaftlicher Geltungsbereich bis hin zum gesamten deutschen Sprachgebiet zugesprochen. Damit ist der Gesamtbereich zwischen normativer Hochsprache und regionaler Mundart ausgefüllt.
4. Die Umgangssprache ist im wesentlichen gesprochene Sprache, da sich geschriebene Sprache tendenziell an der hochdeutschen Norm orientiert.
5. Unentschieden bleibt, ob der Umgangssprache Systemcharakter zugeschrieben werden kann.
6. Unentschieden bleibt ferner, ob Umgangssprache überhaupt definitivisch zu erfassen ist.

Barbour und Stevenson (1998: 150) unterscheiden zwischen *standardnaher* und *dialektnaher Umgangssprache*. Diese Gliederung entspricht grob der sozialen Differenzierung der Arbeiterschicht und Mittelschicht. Es ist jedoch zu betonen, dass erstens der situative Kontext die Orientierung des Sprechers am umgangssprachlichen Kontinuum beeinflusst und zweitens die berufliche Stellung nicht der einzige die Sprechweise bestimmende Faktor ist. (Barbour/Stevenson 1998: 155)

⁴ Zur Stellung des Dialekts in der Deutschschweiz s. Kap. 2.2.3.

In der gesprochenen Sprache kann die standardnahe Umgangssprache weiter nach Akzent unterteilt werden. Sie kann entweder mit dem Prestigeakzent der deutschen Hochlautung oder mit einem regionalen Akzent gesprochen werden. Die deutsche Hochlautung ist teilweise bildungsabhängig und generell im Norden des deutschen Sprachraums weiter verbreitet als im Süden. (Barbour/Stevenson 1998: 155)

Von der Standardsprache unterscheidet sich die Umgangssprache auf allen Ebenen: phonetisch, phonologisch, morphologisch, lexikalisch und syntaktisch (Barbour/Stevenson 1998: 158). Typische umgangssprachliche Merkmale in der Syntax sind z. B. die Verwendung von *weil* und *obwohl* mit Verbzweitstellung (... , *weil der kann kein richtiges Deutsch sprechen* statt ..., *weil er kein richtiges Deutsch sprechen kann*) und Extrapositionen als Mittel für Betonung (*Der Peter, den kann sie nicht leiden* statt *Peter kann sie nicht leiden*) (Durrell 2003: 22). Zur umgangssprachlichen Lexik zählen Wörter wie *kriegen* ‚bekommen‘, *unheimlich* ‚äußerst‘ und *gucken* ‚sehen‘ (Durrell 2003: 30f.).⁵

Abweichungen von der Standardsprache, die in der Regel von allen Sprechern akzeptiert werden, machen die standardnahe Umgangssprache aus. Abweichungen der dialektnahen Umgangssprache werden dagegen von der gebildeten Mittelschicht gering geschätzt und als Merkmale der Arbeiterschicht betrachtet. Doch nicht alle Abweichungen können problemlos kategorisiert werden, was die Grenze zwischen standardnaher und dialektnaher Umgangssprache fließend macht. (Barbour/Stevenson 1998: 158)

In der vorliegenden Arbeit wird Umgangssprache als stilistische Varietät behandelt, da sie im Bereich der DaF vor allem als Substandard diskutiert wird.⁶ Der regionale Aspekt der Umgangssprache bleibt im Hintergrund.

⁵ Durrell (2003) präsentiert Beispiele für Unterschiede zwischen Umgangssprache und Standardsprache auf allen sprachlichen Ebenen in übersichtlichen Tabellen.

⁶ Siehe Kap. 3.4.

2.4 Fach- und Sondersprachen als Variation

Fachsprachen und Sondersprachen sind gruppenspezifische Varietäten im weitesten Sinne: Fachsprachen sind berufsbedingte und Sondersprachen nichtberufsbedingte Gruppensprachen (Löffler 2005a: 113–115). Ein Individuum kann Sprecher mehrerer Gruppensprachen sein. Zum Beispiel spricht eine Person die Berufssprache der Chemiker, aber auch die Sondersprache der Angler oder des Sports. (König 2005: 133)

Unter 2.4.1 wird ein Überblick über fachsprachliche Varietäten gegeben. Teilkapitel 2.4.2 ist Sondersprachen gewidmet.

2.4.1 Fachsprachliche Varietäten

Fachsprachen sind Sprachen von Spezialisten in unterschiedlichen Sachbereichen. Sie sind sachorientiert und dienen primär zur Beschreibung der Fachspezifika. (König 2005: 132f.) Fachsprachen können als Oberbegriff für Berufs- und Wissenschaftssprachen verstanden werden, doch manchmal werden Wissenschaftssprachen als eigene Kategorie behandelt, da sie im Gegensatz zu den gewöhnlichen Fachsprachen über ein festes terminologisches System verfügen (Löffler 2005a: 104). In der vorliegenden Arbeit haben Fachsprachen den Status eines Oberbegriffs für alle Berufs- und Wissenschaftssprachen.

Als die funktionalen Eigenschaften von Fachsprachen nennt Roelcke (1999: 28) Deutlichkeit, Verständlichkeit, Ökonomie, Anonymität und Identitätsstiftung. Die Deutlichkeit der Fachsprachen spiegelt sich vor allem im Wortschatz wider, denn Fachsprachen sollten einen „möglichst adäquaten Bezug zu den fachlichen Gegenständen und Sachverhalten sowie Abläufen und Verfahren“ (Roelcke 1999: 29) haben. Verständlichkeit ist für Fachsprachen insofern relevant, als sie die Voraussetzung zu einer möglichst korrekten Kenntnisvermittlung schafft. Ökonomie dagegen sorgt dafür, dass der sprachliche Einsatz der fachlichen Darstellung angemessen ist. Fachsprachen garantieren eine gewisse Anonymität des fachlichen Textproduzenten, da sie einen sprachlichen Bezug zu fachlichen Kenntnisbereichen ohne Einschaltung des

Produzenten ermöglichen. Die Eigenschaft der Identitätsstiftung lässt Fachsprachen nicht nur zur Beschreibung, sondern auch zur Gruppenstabilisierung beitragen. (Roelcke 1999: 28–31)

Löffler (2005a: 104f.) stellt eine fünffache Aufteilung der Vorkommensbereiche von Fachsprachen vor:

1. Die eigentliche Fachsprache im schriftlichen Austausch (Theoriesprache).
2. Der mündliche Instituts-, Labor- oder Werkstattjargon, der auch auf Tagungen und Kongressen verwendet wird (fachliche Umgangssprache).
3. Die Darstellungs- und Erklärungssprache im fachlichen oder wissenschaftlichen Lehrbuch (Lehrbuchsprache).
4. Die mündliche Darstellungs- und Erklärungssprache im fachlichen Unterricht (Unterrichtssprache).
5. Die populäre Erklärungssprache im allgemeinen Schulunterricht und in den Medien („Außensprache“ oder „Verteilersprache“).

Die Punkte 1. und 2. dienen den fachspezifischen Kommunikationsbedürfnissen zwischen Experten. In diesen Kommunikationssituationen wird davon ausgegangen, dass die verwendeten Termini, ihre Definitionen und Verwendungsweisen allen Beteiligten bekannt sind. Für Außenstehende ist diese Art Wissenschaftssprache in der Regel unverständlich, da die Beherrschung der Fachterminologie ein längeres Studium voraussetzt. (Löffler 2005a: 105)

Im Unterschied zu 1. und 2. werden bei der Lehrbuchsprache (3.) und der Unterrichtssprache (4.) keine Vorkenntnisse der verwendeten Wissenschaftssprache erwartet, obwohl auch hier die Terminologie wohl definiert ist. Die Definitionen werden in umgangssprachlichen Paraphrasen eingeführt, was schließlich zum Erlernen der Wissenschaftssprache führt. (Löffler 2005a: 105)

Die unter Punkt 5. vorgestellte „Außensprache“ oder „Verteilersprache“ hat nicht das Ziel, fachsprachlich zu sein, sondern sie erläutert Methoden und Ergebnisse in Gemeinsprache. Das primäre Ziel ist Allgemeinverständlichkeit und es wird an Stelle von Vorkennntnis von Unkenntnis der Rezipienten ausgegangen. (Löffler 2005a: 105)

Fachsprachen unterscheiden sich vor allem in der Lexik von der Gemeinsprache. Dabei sind Substantive die wichtigste Wortart, gefolgt von Adjektiven. Typisch für Fachsprachen ist die Verwendung von mehrgliedrigen Zusammensetzungen, wie *Trapezgewindeschleifmaschine*, in der schriftlichen Kommunikation. In der gesprochenen Fachsprache werden dagegen oft Kurzformen, wie *Schleifmaschine*, gebraucht. Ein wesentliches Merkmal der Fachsprachen sind Abkürzungen, die auf eine „höchstmögliche Kürze bei weitgehender Eindeutigkeit innerhalb eines Faches“ (Fluck 1996: 55) zielen. Syntaktisch auffällig ist die Bevorzugung von Funktionsverbgefügen, z. B. *eine Untersuchung durchführen*, sowie von passivischen Sätzen. (Fluck 1996: 47–57) Diese führen zu einer erhöhten Satzkomplexität, die für deutsche Fachsprachen charakteristisch ist. (Roelcke 1999: 82)

Die Verwendung von Fachsprachen ist auf die Spezialisten des jeweiligen Fachs beschränkt. Das Prestige der Fachsprache unter Fachleuten hängt von der Disziplin ab, denn in naturwissenschaftlich-medizinischen Fächern kann eine terminologische Unverständlichkeit die Autorität des Sprechers steigern, während sie im Bereich der Kulturwissenschaften das Gegenteil bewirkt. (Löffler 2005a: 107)

Fachsprachliche Ausdrücke werden dauernd in die Allgemeinsprache aufgenommen. Wenn Fachwissen ein Teil des Allgemeinwissens wird, wird auch die Sprache übernommen. Auch Ausdrücke der besonders angesehenen Fächer oder Berufsgruppen, wie die der Medizin, werden oft in der Alltagssprache verwendet. (Löffler 2005a: 107) Wie die Sprache des Sports im Bereich der Politik eingesetzt wird, zeigt das Beispiel von König (2005: 133): „Da sollte es auch in der Politik *fair* zugehen, man sollte keine *Fouls* machen, zwar schießt man manchmal ein *Eigentor*, doch wenn man *in Form* ist, wird man die nächste *Runde* schon noch bestehen und trotz mancher *Handicaps das Rennen machen*.“ [Hervorhebung im Original, S. K.]

2.4.2 Sondersprachliche Varietäten

Sondersprachen haben primär die Funktion der Gruppenorientierung. Sie entstehen in Situationen, in denen Menschen enger zusammenleben, wenn gemeinsame Erlebnisse den semantischen Gehalt einzelner Wörter verändern. Eine gemeinsame Sprache fördert die Integration einer Gruppe und schließt gleichzeitig Gruppenfremde aus. (König 2005: 133)

Löffler (2005a: 117) teilt Sondersprachen sowie Gruppenzugehörigkeiten in die Kategorien *transitorisch*, *temporär* und *habituell* auf. *Transitorisch* sind Sondersprachen, die einen Durchgangs-Status haben, wie die Altersstufen- und Alterssprachen, die Schüler-, Jugend- und Studentensprachen sowie die Sprache des Militärs und der Gefängnisse. *Temporäre* Sondersprachen werden nur zu gewisser Zeit im Tages- oder Jahresablauf verwendet. Solche Sprachen sind die von Freizeitgruppen oder Hobbygemeinschaften. *Habituell* sind Sprachen der dauernden gesellschaftlichen Gruppierungen, wie z. B. der Nichtsesshaften oder der Zigeuner. (Löffler 2005a: 117)

Bei den transitorischen Altersstufen- und Alterssprachen unterscheidet Löffler (2005a: 118) vier Stufen: die Kindersprache, die Schüler- und Jugendsprache, die Erwachsenensprache und die Alters- oder Seniorensprache. Besondere Beachtung in der Forschung bekommt der Sonderbereich des muttersprachlichen Erstsprachenerwerbs. Die Sprache der Erwachsenen ist dagegen ein relativ neuer Bereich in der linguistischen Forschung. Sie weist alle möglichen Sprach-Register auf und ist damit relevant bei der Erforschung von Sprachmobilität und Sprachverhaltensänderung. Die Seniorensprache ist in der Dialektologie von besonderem Interesse, da Senioren zum Wiederaufnehmen der Grundmundart tendieren. (Löffler 2005a: 119)

Die Jugendsprache kann als eine *Kontrasprache* angesehen werden, weil die Jugend „sich ohne objektive Geheimhaltungsgründe von der Gesellschaft und ihrer Ordnung absetzen will“ und die Sprache dabei „als äußeres Anzeichen der Sonderung“ gilt (König 2005: 133). Jugendliche selber beschreiben die Verwendung von Jugendsprache

als selbstverständlich und betonen ihre identifikatorische Funktion eher als die abgrenzende Funktion (Neuland 2008: 138).

Jugendsprache gilt in der Öffentlichkeit einerseits als Attraktion, andererseits wird sie kritisiert. Die Kritik richtet sich auf die Verwendung von „SMS-Sprache“, für die Abkürzungen (z. B. *lol*, *hdl*), Kurzformen (z. B. *grins*, *heul*) und nicht normgerechte Schreibweisen (z. B. *froi*, *4u*) typisch sind. Sie beeinträchtigt die Beherrschung der Standardsprache und die schriftlichen Leistungen der Jugendlichen. Der Jugendsprache wird auch ein Übermaß an Anglizismen vorgeworfen. (Neuland 2008: 15–18) Die Kritik ist aber, zumindest teilweise, unberechtigt:

Kontrastiert man die medial vermittelten öffentlichen Kritikpunkte an der Jugendsprache mit Ergebnissen sprachwissenschaftlicher Forschung, so können nahezu alle Kritikpunkte relativiert oder widerlegt werden. Deshalb liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sich diese Kritik gar nicht auf den tatsächlichen Sprachgebrauch Jugendlicher richtet, sondern dass sie sich vielmehr auf die in den Medien selbst präsentierte „Jugendsprache“ bezieht. Im Brennpunkt der öffentlichen Sprachkritik steht weniger der authentische Sprachgebrauch der Jugendlichen als die medial konstruierte „Jugendsprache“. Insofern ergibt sich geradezu ein *circulus vitiosus*: In den Medien wird genau das kritisiert, was zuvor selbst erzeugt wurde. (Neuland 2008: 18)

Die Soldatensprache ist im Bereich der temporären Sondersprachen intensiv erforscht. Charakteristisch für sie ist ein von der Alltagssprache abweichender Sonderwortschatz, der in der Linguistik inventarisiert und systematisiert wird. Die Sprachen der Gefängnisse sowie die Sprachen von Hobby-, Sport- und Freizeitgemeinschaften sind dagegen kaum systematisch untersucht worden. (Löffler 2005a: 122)

Zu den habituellen Sondersprachen zählen auch die geschlechtsspezifischen Varietäten, die in der Forschung immer mehr Interesse wecken. Im Mittelpunkt der Forschung steht die markierte Frauensprache, während alle anderen Varietäten entweder als geschlechtsneutral oder selbstverständlich männlich angesehen werden. Geschlecht wird dabei als eine soziale Größe, die von den kulturspezifischen Rollenerwartungen abhängig ist, verstanden. (Löffler 2005a: 123)

Sondersprachen, deren Sprecher „deutlich erkennbare dauernde Sondergemeinschaften darstellen, die nicht berufsbedingt sind, die darüber hinaus noch in einer gewissen

gesellschaftlichen Opposition zu den Normalbürgern stehen oder deutliche Außenseitengruppierungen darstellen“ nennt Löffler (2005a: 125) *Sondersprachen im engeren Sinn*. Dazu zählen sowohl die Sprachen der Nichtsesshaften, der Stadt- und Landstreicher, der Fahrenden sowie der Zigeuner als auch die Sprachen der heutigen Randgruppen, wie etwa in der Drogenszene oder in den Subkulturen der Jugend (Löffler 2005a: 125).

3 VARIETÄTEN UND DaF-UNTERRICHT

In diesem Kapitel werden die Situation der regional bedingten Varietäten im DaF-Unterricht und Einstellungen dazu vorgestellt. Als Erstes wird auf die Lage der deutschen Sprache als Gegenstand von Fremdsprachenunterricht kurz eingegangen. Unter 3.2 wird ein Überblick über verschiedene Varietäten im DaF-Unterricht gegeben. Unter 3.3 werden Einstellungen zur Berücksichtigung regionaler Varietäten, unter 3.4 stilistischer Varietäten und unter 3.5 der Fach- und Sondersprachen im DaF-Unterricht besprochen.

3.1 Deutsch als Fremdsprache

Deutsch als Fremdsprache kann sowohl die Vermittlung der Fremdsprache Deutsch als auch die Hochschuldisziplin Deutsch als Fremdsprache bedeuten (Huneke/Steinig 2005: 7). In der vorliegenden Arbeit ist unter *Deutsch als Fremdsprache*, oder *DaF*, die erst genannte Bedeutung zu verstehen.

Hägi (2006: 11) unterscheidet zwischen **Deutsch als Fremdsprache im engeren Sinn** und **Deutsch als Fremdsprache im weiteren Sinn**. Die letztgenannte beinhaltet den gesteuerten Fremdspracherwerb, also „das Lernen im Rahmen eines geplanten und strukturierten Unterrichts“ (Huneke/Steinig 2005: 7) unabhängig vom Lernort. Dagegen schließt *Deutsch als Fremdsprache im engeren Sinn* den in den deutschsprachigen Ländern stattfindenden Unterricht der Fremdsprache Deutsch aus. Dieser Unterricht wird dann **Deutsch als Zweitsprache** genannt, da ein Teil des Erwerbs ungesteuert außerhalb des Unterrichts stattfindet. (Hägi 2006: 11) Der Ausdruck *Deutsch als Fremdsprache* weist in der vorliegenden Arbeit auf alle gesteuerten Lernsituationen, also auf *Deutsch als Fremdsprache im weiteren Sinn*.

Deutsch als Fremdsprache wird weltweit unterrichtet, obwohl sich die meisten der rund 16,7 Millionen Lerner in Europa befinden. Deutsch wird vor allem an Schulen unterrichtet und somit lernten weltweit im Jahr 2005 etwa 14,5 Millionen Schüler

Deutsch. An europäischen Schulen ist Deutsch die zweitbeliebteste Fremdsprache nach Englisch, wobei das Interesse in Mittel- und Osteuropa sowie in den Staaten der GUS größer als in Westeuropa ist. (StADaF 2005)

Die Zahl der Germanistik-Studenten außerhalb des deutschsprachigen Raums sank von 427 689 im Jahr 2000 auf 146 779 im Jahr 2005. Konstanter blieb die Zahl der Studenten, die studienbegleitend Deutschkurse besuchten (2005: 1,649 Mio.). Dass Deutschkenntnisse insbesondere im Berufsleben als „attraktive Zusatzqualifikation“ (StADaF 2005) empfunden werden, zeigt die Zahl der DaF-Lernenden im Bereich der Erwachsenenbildung: 424 084 Menschen lernten 2005 Deutsch an Sprachschulen. (StADaF 2005)

Tab. 1. Deutschlerner nach Einwohnerzahlen (StADaF 2005)

Land	DaF-Lerner in %	DaF-Lerner in absoluten Zahlen
Slowakei	6.72 %	363 050
Ungarn	5.98 %	604 000
Polen	5.78 %	2 208 300
Tschechische Republik	5.54 %	565 255
Dänemark	4.24 %	228 770
Slowenien	4.09 %	81 752
Kroatien	3.95 %	173 939
Georgien	3.74 %	168 400
Estland	3.64 %	47 311
Litauen	3.64 %	123 629

Tab. 1 stellt die DaF-Lernerzahlen in Relation zur Einwohnerzahl dar. Besonders viel Deutsch wird in den Nachbarländern des deutschsprachigen Raums gelernt. In der Slowakei als Spitzenreiter nahmen im Jahr 2005 knapp 7 % der Bevölkerung an Deutschunterricht teil, gefolgt von Ungarn (5,98 %) und Polen (5,78 %).

Tab. 2. Deutschlerner nach absoluten Zahlen (StADaF 2005)

Land	DaF-Lerner in absoluten Zahlen
Russische Föderation	3 322 172
Polen	2 208 300
Frankreich	1 206 827
Ukraine	760 003
Usbekistan	732 800
Ungarn	604 000
Tschechische Republik	565 255
Niederlande	424 098
USA	424 095
Großbritannien	413 235

Die absoluten DaF-Lernerzahlen werden in Tab. 2 demonstriert. An der Spitze ist die Russische Föderation mit über 3,3 Mio. Lernern. Die darauf folgenden Plätze werden von Polen (ca. 2,2 Mio.) und Frankreich (ca. 1,2 Mio.) belegt.

3.2 Verschiedene Varietäten im DaF-Unterricht

Das Interesse an der sprachlichen Vielfalt des deutschsprachigen Raums ist sowohl auf der Seite der Lerner (Krumm 1997: 135) als auch auf der Seite der im Ausland tätigen Lehrkräfte (Köster 2006: 493) vorhanden. Hauptsächlich wird im DaF-Unterricht die deutsche Sprache jedoch als variationslos und einheitlich vorgestellt. Die Gründe dazu sind einerseits didaktischer und andererseits sprachideologischer Natur.

Didaktisch betrachtet wäre es nicht sinnvoll, die Lerner mit der gesamten Komplexität der Sprache zu verwirren, vor allem wenn es noch um die Vermittlung der Grundkompetenzen geht (Durrell 2006: 111). Dazu bemerkt Neuland (2006: 14), dass diese Begründung nur für bestimmte Lernergruppen und bestimmte Stufen des Lernprozesses zulässig sein darf. Das Ausweichen der sprachlichen Komplexität im Fremdsprachenunterricht dürfte nicht die Regel sein – es sollten eher Methoden für die Begegnung der Komplexität entwickelt werden (Hägi 2006: 106).

Die sprachideologische Begründung basiert auf der Annahme, dass es eine einzige grundlegend korrekte Form der Sprache gibt: die Standardsprache (Durrell 2006: 111). Bei der Standardsprache handelt es sich meistens um die deutsche Standardvarietät (Ammon 1995: 481).

Vor allem Schweizer Lehrer, seltener auch österreichische, „verbessern“ zum Teil die eigenen nationalen Varianten, und zwar vor allem zugunsten gemeindeutscher Alternativen. Dieses Verhalten entspringt wohl kaum einer Protesthaltung gegen die eigene nationale Varietät, sondern dürfte in aller Regel einfach durch Unkenntnis bedingt sein. (Ammon 1995: 480)

Doch nicht nur fehlende Kenntnisse führen zur Überforderung der Lehrkräfte. Hägi (2006: 102) nennt Kontra-Argumente für die Behandlung von nationalen Varietäten im DaF-Unterricht, die aber auch für die Berücksichtigung anderer Varietäten gelten dürften: Die Unterrichtszeit wird knapper, obwohl der Lehrstoff umfangreicher wird. Außerdem gäbe es nicht genügend Unterrichts- und Übungsmaterialien für die Behandlung von Variation. Dabei sollte die Zusammenarbeit von Linguisten und Didaktikern gefördert werden, um Theorie mit Praxis zu verbinden (Hägi 2006: 10).

Im Folgenden wird die Situation verschiedener Varietäten im DaF-Unterricht besprochen und Einstellungen dazu vorgestellt.

3.3 Regionale Varietäten

Die Berücksichtigung von regionalen Varietäten im DaF-Unterricht ist das Thema dieses Kapitels. Unter 3.3.1 werden die nationalen Standardvarietäten besprochen, und unter 3.3.2 wird auf dialektale Varietäten konzentriert.

3.3.1 Nationale Standardvarietäten

Die Rolle der nationalen Standardvarietäten im Bereich Deutsch als Fremdsprache wurde bereits 1986 auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Bern diskutiert, wobei das Ergebnis der Diskussion stark für die Berücksichtigung der Plurizentrik der

deutschen Sprache im DaF-Unterricht sprach. Das gelehrte Deutsch sollte der sprachlichen Wirklichkeit jedoch so widerspiegeln, dass die Gemeinsamkeiten der nationalen Varietäten nicht vernachlässigt werden, womit eine möglichst große kommunikative Reichweite garantiert wäre. (Hägi 2006: 31)

Die Einführung der trinationalen Prüfung *Zertifikat Deutsch* (ZD) im Jahr 1999 führte dazu, dass der plurizentrische Aspekt vermehrt in Unterrichtsmaterialien und im DaF-Unterricht behandelt wurde, da er im *Zertifikat Deutsch* explizit gefördert wird (Hägi 2006: 29). Doch immer noch scheinen sowohl DaF-Lehrende als auch die meisten Lehrbuchverlage davon auszugehen, „es existiere für den gesamten deutschsprachigen Raum nur eine Standardsprache [...], auf deren Vermittlung sich der DaF-Unterricht zu beschränken habe“ (Hägi 2006: 30).

Die meist unterrichtete Nationalvarietät des Deutschen ist die deutsche Standardvarietät, was häufig mit der größten Anzahl von Muttersprachlern erklärt wird. Andere entscheidende Faktoren für eine bestimmte Nationalvarietät sind die geographische Nähe, traditionelle Kontakte (z. B. die Hanse oder die österreichisch-ungarische Monarchie) und das Vorhandensein von Lehrmaterialien. (Ammon 1995: 481f.) Eine Rolle spielt sicherlich auch die Herkunft der Lehrkräfte. Die dominante Stellung der deutschen Standardvarietät wird auch mit ihrer Verständlichkeit in Kommunikationssituationen mit nichtdeutschsprachigen Sprechern, in Außenkommunikation, begründet. Sie sei neutraler und daher für die Außenkommunikation geeigneter. Damit verbunden ist die allgemeine Wertschätzung der nationalen Varietäten: Die deutsche Standardvarietät sei besser als die österreichische oder die schweizerische. (Hägi 2006: 45f.)

Eine wichtige Frage im DaF-Unterricht ist die Qualifikation der Lehrkräfte und die damit zusammenhängende Akzeptanz von verschiedenen Nationalvarietäten. Krumm (2006: 462) stellt fest, dass die verschiedenen Nationalvarietäten des Deutschen in der Regel weder im Ausland noch im Inland ein Gegenstand der Lehrerausbildung sind. Martin (1995; 1997) hat Vorurteile und Meinungen britischer Studenten und Dozenten zu einem Auslandsjahr in Österreich untersucht. Ein Ergebnis war, dass die Studenten

Angst davor hatten, ihr in Österreich gelerntes Deutsch würde in den Abschlussprüfungen nicht akzeptiert werden. Die Dozenten dagegen hielten die österreichische Nationalvarietät für akzeptabel, wenn sie in einer Übersetzung für die Abschlussprüfungen vorkäme. (Martin 1995: 132–137) Als problematisch erwiesen sich die geringen Kenntnisse der Dozenten über die österreichische Standardvarietät, die mithilfe einer Umfrage ermittelt wurden. Im Durchschnitt wurden nur 43% der Austriazismen für akzeptabel gehalten. (Martin 1997: 277–282)

Die Deutschlandzentriertheit der meisten DaF-Lehrwerke kann man mit wirtschaftlichen Aspekten begründen. Zum Beispiel ist der österreichische Markt zu klein für ein österreichisches Lehrwerk. Wegen der größeren Bevölkerungsanzahl, Wirtschaftskraft und politischen Bedeutung sowie Unwissenheit ist auch die weltweite Nachfrage nach deutschen Lehrwerken am stärksten, unterstützt von der Tatsache, dass die großen Verlage in Deutschland sitzen. (Hägi 2006: 48)

Baßler und Spiekermann (2001) stellen in ihrer Studie zu Urteilen der Schüler und Lehrer über Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht fest, dass der Wunsch nach der Thematisierung aller Nationalvarietäten bei den Schülern viel stärker vorhanden ist. Die Lehrer dagegen würden eher nur die nationale Standardvarietät des Landes, in dem der DaF-Unterricht stattfindet, unterrichten. Ein großer Anteil sowohl der Lerner (35,2 %) als auch der Lehrenden (42,2 %) vertritt die Meinung, dass unterschiedliche Nationalvarietäten kein Gegenstand des DaF-Unterrichts sein sollten. (Baßler/Spiekermann 2001)

In seinem Konzept plädiert Studer (2002a) für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. Dieser sei für die Maximierung der kommunikativen Reichweite notwendig, denn monozentrische Lehrbuchkonzeptionen und Unterrichtsrealitäten führten zu einem asymmetrischen Verhältnis zwischen dem Sprechen und dem Verstehen: DaF-Lerner, die eine nationale Standardvarietät beherrschen, werden im gesamten deutschen Sprachraum verstanden, aber beim Verstehen ist die kommunikative Reichweite wesentlich begrenzter. (Studer 2002a) Dieser Auffassung schließt sich auch Hägi (2006: 114–117) an:

Für die *Sprachproduktion* ist es nicht nur ausreichend, sondern auch unbedingt angebracht, dass sich DaF-Lernende ausschließlich an *einem* Standard orientieren [...]. Bei diesem einen Standard kann es sich, abhängig von Lernort und konkreten Lernzielen, um jede der drei nationalen Varietäten handeln. [...] Für eine maximale kommunikative Reichweite ist es hinsichtlich der *rezeptiven Fertigkeiten* entsprechend angebracht, bereits in einem relativ frühen Stadium eine möglichst breite Varietätenkompetenz zu vermitteln [...].

Produktive Kompetenzen in mehr als einer Standardvarietät erweisen sich oft als problematisch. Britische Studenten, die einen Auslandsaufenthalt in Österreich absolvieren, sind laut Martin (1995: 138f.) teilweise nicht in der Lage Ausdrücke oder grammatische Varianten der österreichischen Standardsprache als nicht-bundesdeutsch zu erkennen. Das kann zur Verwendung eines gemischten Registers im Unterricht oder bei Prüfungen führen, was gegen die von Lehrenden gestellte Forderung nach Konsequenz stößt (Martin 1995: 132).

Berend und Knipf-Komlósi (2006: 172) stellen fest, dass die Thematisierung auch anderer regionalen Varietäten als nur der Nationalvarietäten im DaF-Unterricht wichtig ist, um die deutsche Sprache realistisch darzustellen. Für die Konzentration auf die Nationalvarietäten sprechen aber sowohl die Tatsache, dass der Unterricht der Nationalvarietät besonders für Österreich ein großes Anliegen ist, als auch der Stand der Forschung, nach dem die Nationalvarietäten einfacher zu berücksichtigen sind als die darüber hinausgehenden regionalen Standardvarietäten (Ammon 1997: 155). Hägi (2006: 103) weist darauf hin, dass gerade aufgrund der politischen Ebene die Einbeziehung der nationalen Varietäten in den Unterricht vordringlicher als die der regionalen ist.

Das heißt jedoch nicht, dass die Beschäftigung mit der Pluriregionalität für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache irrelevant wäre. Das Wissen jedoch, dass es im Deutschen auch verschiedene Standardvarietäten gibt, ist eine wichtige Voraussetzung für ein tolerantes, vorurteilsfreies und offenes Umgehen mit den Angehörigen dieser Sprachvarietäten. So ergibt sich [...] durchaus auch eine grundsätzliche, methodisch-didaktische Notwendigkeit der Berücksichtigung nationaler Varietäten im DaF-Unterricht. (Hägi 2006: 103)

Studer (2002a) betont die Aufgabe der nationalen Standardsprachen als die erste Stufe beim Aufbau einer Wahrnehmungstoleranz gegenüber Varietäten des Deutschen,

bemerkt jedoch, dass die Berücksichtigung der Standardvarietäten „ein wichtiges Lehr- und Lernziel für sich (ist), keinesfalls nur eine Vorbereitung für das Dialektverstehen“.

3.3.2 Dialektale Varietäten

Die Thematisierung von Dialekten im DaF-Unterricht ist besonders für die Schweiz relevant, da sie dort eine dominantere Stellung in alltäglichen Kommunikationssituationen als in Deutschland und Österreich einnimmt.⁷ Das gesprochene Schweizerhochdeutsch in der Deutschschweiz wird laut Thomas Studer (2002b: 105) am ehesten als **Standard nach außen**, also im Umgang mit Nichtschweizern, und Dialekte als **Standard nach innen**, im Umgang mit Schweizern, verwendet. Für ihn „handelt es sich bei der Berücksichtigung der Dialekte lediglich um den Versuch, ein Stück Kommunikationsrealität einzuholen, zu der der DaF-Unterricht in der Deutschschweiz ein Verhältnis finden muss [...]“ (Studer 2002b: 105).

Da die mündliche Kommunikation in der Deutschschweiz fast ausschließlich in Dialekten geführt wird, fühlen Fremdsprachige sich bei der Ankunft oft frustriert. Negative Erfahrungen mit Dialekt können zu Vorurteilen und Ablehnung nicht nur dem Dialekt sondern auch den Dialektsprechern gegenüber führen. (Feuz 2001) Relevant ist die Einbeziehung der Dialekte in den DaF-Unterricht also vor allem im Lernort Deutschschweiz, wo spezielle Varietätenkurse angebracht sind. In Deutschland, Österreich und nichtdeutschsprachigen Ländern wären regionale Umgangssprachen ein wichtigerer Unterrichtsgegenstand. (Studer 2002a) Doch auch in Süddeutschland wird im Alltag oft in Dialekt kommuniziert und auch dort sollten Dialekte im DaF-Unterricht als Teil der Vermittlung kommunikativer Kompetenzen berücksichtigt werden (Baßler/Spiekermann 2001).

Baßler und Spiekermann (2001) stellen bei ihrer Studie fest, dass bei DaF-Lernern der Wunsch nach Thematisierung der Dialekte im DaF-Unterricht stärker als bei Lehrern ist. In beiden Gruppen werden jedoch ausreichende bis gute Sprachkompetenzen im Dialekt

⁷ Siehe Kap. 2.2.1.

angestrebt, wobei die erwünschten Kompetenzen primär die gesprochen sprachlichen Teilfertigkeiten „sprechen“ und „hörend verstehen“ sind. Ein Grund für die Unterschiede zwischen den Lernern und den Lehrern ist die Einstellung zur sprachlichen Anpassungsfähigkeit. Gut 80 % der Lerner schätzen die Fähigkeit, sich an regional sprachliche Gesprächspartner anzupassen, als wichtig oder sehr wichtig, bei den DaF-Lehrern ist der entsprechende Anteil nur 26,67 %. (Baßler/Spiekermann 2001)

Feuz (2001), die in der Schweiz Berndeutsch als Fremdsprache unterrichtet, nennt Gründe für die persönliche Motivation der Lerner, einen Dialektkurs zu besuchen:

Sehr oft sind es berufliche Gründe. Zum Beispiel wird angegeben, dass der Kontakt mit Kunden entscheidend ist (sei das im Verkauf, im Spital oder anderen Geschäften). [...] Familiäre und private Gründe werden auch oft genannt: Vor allem junge Frauen, die durch ihre Heirat in die Deutschschweiz gekommen sind, möchten ihre neue Familie verstehen und spätestens, wenn ihre eigenen Kinder Mundart sprechen, ist die Motivation gross genug, einen Kurs zu besuchen. [...] Auffallend ist, dass immer wieder festgestellt wird, dass die DeutschschweizerInnen keine Lust haben, Standarddeutsch zu sprechen. Die Fremdsprachigen lassen sich durch diese Beobachtung zum Dialektlernen animieren. (Feuz 2001)

Eine Einschränkung für die Behandlung von Dialekten im DaF-Unterricht ist der Mangel an passenden Lehrmaterialien. Diatopische Variation wird in DaF-Lehrwerken in der Regel als nationale Standardvarietät oder als Standardsprache mit leicht regionaler, vor allem bairischer, Färbung vorgestellt. Außerdem wird bei dialektalen und regionalsprachlichen Hörtexten auf lexikalische Varianten konzentriert. Phonetische, prosodische, morphologische und syntaktische Varianten sind unterrepräsentiert oder sprachlich nicht authentisch dargestellt. (Baßler/Spiekermann 2001) Es fehlt auch an besonders für die Schweiz konzipierten Lehrmitteln, welche die Relevanz der Dialekte für die Deutschschweiz einbeziehen (Studer 2002a).

Bei der Diskussion um die Thematisierung dialektaler Varietäten im DaF-Unterricht sollte die Rolle der Lehrer nicht unberücksichtigt bleiben. Baßler und Spiekermann (2002: 34) weisen darauf hin, dass Wissen über die sprachliche Variation im Deutschen in Lehrerhandbüchern und Fortbildungsmaterialien vermittelt werden sollte. Die Lehrenden sollten zumindest grundlegende Informationen über dialektale und regionale Varietäten an die Lerner weitergeben können. (Baßler/Spiekermann 2002: 34)

Baßler und Spiekermann (2001) unterscheiden zwei didaktische Schritte für die Darstellung der regionalen Gliederung des Deutschen in DaF-Materialien. Erstens sollten die DaF-Lerner für die Existenz regionaler Varietäten sensibilisiert werden. Dazu wäre ein breites Angebot an authentischen Sprachproben in unterschiedlichen Dialekten notwendig. Dieser erste Schritt könnte auch im DaF-Unterricht im nicht-deutschsprachigen Ausland durchgeführt werden. Zweitens sollten für unterschiedliche Dialektregionen weiterführende Materialien entwickelt werden. Dabei sollten die Lerner auf die systematischen Unterschiede zwischen dem Dialekt und der jeweiligen nationalen Standardvarietät aufmerksam gemacht werden, um die Verständlichkeit vom Dialekt zu verbessern. Wichtig wäre auch die Integration „authentischer Gesprächssituationen aus dem Alltag [...], in denen Laiensprecher ihre regionale Varietät in bedeutend authentischerem Maße sprechen als dies bisher in den Lehrwerken der Fall ist“. (Baßler/Spiekermann 2001)

Auf die Möglichkeit Internet als Medium bei der Vermittlung von regionalen Sprachkompetenzen weisen sowohl Baßler und Spiekermann (2001) als auch Studer (2002a) hin. So könnten Hörtexte und Übungen weitgehend ortsunabhängig im DaF-Unterricht eingesetzt (Studer 2002a) und flexibel an die Bedürfnisse der Lerner und Lehrer angepasst werden (Baßler/Spiekermann 2001). Ein zusätzlicher Vorteil von Internet ist die Multimedialität: Text, Bild und Ton können nach Belieben verbunden und verwendet werden (Baßler/Spiekermann 2001).

Studer (2002a) ist der Auffassung, dass die Thematisierung von Dialekten im DaF-Unterricht auf eine allgemeine rezeptive Dialektkompetenz zielen sollte. Die Beschränkung auf Vermittlung rezeptiver Fähigkeiten ermöglicht die Besprechung mehrerer Dialekte, die nicht allein von der Lehrperson ausgewählt werden müssen, sondern auch nach den Bedürfnissen und Wünschen der Lernenden gerichtet sein können. Anders als bei der Vermittlung produktiver Dialektkompetenzen spielt der dialektale Hintergrund der Lehrenden bei dem Aufbau rezeptiver Kompetenzen keine Rolle. Außerdem erleichtert eine allgemeinere rezeptive Varietätenkompetenz das selbstständige Lernen weiterer Dialekte. (Studer 2002a) So plädiert er für das Konzept

„Dialekt verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben“ im DaF-Unterricht (Studer 2002b: 116).

In der Regel sollten Dialekte laut Studer (2002a) erst in den höheren und höchsten Niveaus unterrichtet werden. Sollten Dialekte aber charakteristisch für den Lernort sein, ist ihre Berücksichtigung schon auf der Mittelstufe sinnvoll. (Studer 2002a) Dies wäre beispielsweise in der Deutschschweiz der Fall. Studer (2002b: 116) weist darauf hin, dass der Verlauf von DaF-Unterricht in der Schweiz wegen der Thematisierung von Dialekten nicht anders als anderswo sein müsste, sondern dass man den Unterricht eher als einen „erweiterten Erwerb des Deutschen als Fremdsprache“ betrachten sollte.

In einer Umgebung, in der hauptsächlich Dialekt in der alltäglichen mündlichen Kommunikation verwendet wird, können Fremdsprachige mit Dialektkompetenzen viel erreichen. Als positive Folgen listet Feuz (2001) „Abbau von Hemmungen und Verminderung des Fremdheitsgefühls, Erleichterung von Kontakten und schliesslich die angestrebte Verbesserung der Integration“ auf.

3.4 Stilistische Varietäten

Eine für den DaF-Unterricht relevante und diskutierte stilistische Varietät ist die Umgangssprache. Im Folgenden wird anhand Sekundärliteratur ein Überblick über die Einstellungen der Germanisten zur Umgangssprache als Unterrichtsgegenstand im Fremdsprachenunterricht gegeben.

Der mündliche Charakter der Umgangssprache führt oft dazu, dass sie als regional gebunden und daher für Fremdsprachenunterricht als ungeeignet eingestuft wird (Durrell 2006: 114). In diesem Sinn schreibt Löffler (2005b: 18):

Umgangssprache ist [...] teilweise überregional, teilweise normiert und kodifiziert, eher mündlich, aber auch schriftlich – und nur teilweise für den (Ausländer-)Unterricht geeignet, allenfalls auf der Fortgeschrittenenstufe. *Umgangssprache* ist das, was man gemeinhin nach dem Sprachunterricht bei einem Sprachaufenthalt im Lande erlernen soll.

Auch Dittmar und Schmidt-Regener (2001: 520f.) stellen fest:

Einschlägige didaktische Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass Lerner sich an standardsprachlichen Regeln orientieren sollten, da ihrer Kompetenz nicht entsprechende Sprachgebrauchsweisen (expressive Informalität, ausgeprägter Gebrauch von Schimpfwörtern, gruppenspezifische Ausdrücke etc.) als unangemessen missverstanden werden können.

Es gibt aber eine überregionale Umgangssprache, deren Gebrauch in Alltagsgesprächen normgerecht ist. Beispiele für überregional verwendete umgangssprachliche Varianten sind der Gebrauch des Demonstrativpronomens statt des Personalpronomens (*Der kommt doch heute nicht*), der Ersatz des Genitivs durch *von* (*Das Buch von meinem Bruder*) sowie Wörter wie *gucken*, *kriegen* und *der Typ*. (Durrell 2006: 115f.)

Durrell (1995: 425) spricht von der „Sprachnormenfrömmigkeit“ der Deutschen, die dazu führen kann, dass sie von Ausländern keine umgangssprachlichen Formen akzeptieren, sondern „echtes Hochdeutsch“ erwarten, obwohl sie selber kein Hochdeutsch sprechen. Doch scheint die Standardorientierung im DaF-Unterricht keine problemlose Lösung zu sein. Wenn DaF-Lerner im deutschsprachigen Raum kommunizieren wollen, kann die Realität ein Schock für sie sein: In alltäglichen Kommunikationssituationen wird ein anderes Deutsch als in den Lehrwerken gesprochen, das die Lerner möglicherweise gar nicht verstehen (Durrell 2006: 114). Daher wären zumindest passive Kenntnisse über die Varietäten im Deutschen angebracht (Neuland 2006: 22). Auch Durrell (1995: 425) weist darauf hin, dass ohne Berücksichtigung der Variation im Deutschen „der Ausländer ein Deutsch (lernt), das kein Deutscher im Alltagsgespräch verwendet“.

Dass Kenntnisse über die deutsche Umgangssprache für die DaF-Lerner wichtig sind, scheint unter den Forschern keine Frage zu sein. Doch in welchem Ausmaß die Umgangssprache verwendet werden soll, ist umstritten. Götze (2003: 131) betont die Bedeutung der Standardorientierung und akzeptiert die Behandlung von alltagssprachlichen Dialogen „lediglich um des Verstehens willen, keineswegs also für den aktiven Gebrauch“. Nach Dittmar und Schmidt-Regener (2001: 531) sollten Lerner die wesent-

lichen Merkmale der Umgangssprache kennen und einige Eigenschaften auch verwenden können, dabei aber darauf achten, dass sie sich „nicht das Image von Muttersprachlern geben [...] wollen“. Nach Berend und Knipf-Komlósi (2006: 172f.) sind Registerforschung und reflektierte Behandlung der Variation notwendig. Sie betonen die Relevanz der soziolinguistischen Hintergrundinformation über die verschiedenen Varianten und hoffen auf eine kontrastive Behandlung der Umgangs- und Standardsprache im DaF-Unterricht. Durrell (2006: 117) weist darauf hin, dass

[...] das Register, von dem hier die Rede ist, die wohl am weitesten verbreitete gesprochene Varietät des Deutschen in Deutschland (ist). Für eine Mehrheit gebildeter Deutscher stellt es die natürliche übliche Sprachform in alltäglichen Gesprächen dar. Wenn Ausländer Deutsch lernen wollen, um praktisch mit deutschen Muttersprachlern im Alltag zu kommunizieren, dann müssen sie eben diese Varietät beherrschen – sowohl aktiv als auch passiv. Es genügt nicht, wenn sie lediglich eine Varietät sprechen lernen, der die standardsprachlichen Normen zu Grunde liegen, und die daher [...] von dem Deutsch, das Muttersprachler in informellen Situationen natürlich verwenden, stark abweicht.

Günthner (2002: 73) plädiert für die Orientierung am tatsächlichen mündlichen Sprachgebrauch im DaF-Unterricht, wenn das Ziel die Vermittlung der deutschen Alltagskommunikation ist. Gesprochensprachliche Konstruktionen, die Muttersprachler in der Alltagssprache systematisch verwenden, sollten auch bei DaF-Lernern nicht korrigiert werden. Zu solchen Konstruktionen zählt u. a. die Verbzweitstellung in *weil-*, *obwohl-* und *wobei-*Sätzen. (Günthner 2002: 67)

Ein Problem für die Behandlung der Nonstandardvarietäten im DaF-Unterricht stellt das Fehlen der Lehrmaterialien, die auf systematische Weise die Umgangssprache einbeziehen. Dass solche Lehrmaterialien nicht hergestellt werden, wird mit der mangelnden Kodifizierung der Varietät und der „ideologisch bedingten Vorstellung einer variationslosen Standardsprache“ (Durrell 2006: 118) begründet. Als Grundlage für Lehrmaterialien seien jedoch keine präskriptiven Regelwerke notwendig, sondern ausführliche deskriptive Arbeiten, die aber auch nur ansatzweise vorhanden seien. (Durrell 2006: 118)

3.5 Fach- und Sondersprachen

Die Tauglichkeit der Fach- und Sondersprachen für den DaF-Unterricht wird in diesem Kapitel besprochen. Unter 3.5.1 werden fachsprachliche Varietäten diskutiert. Auf sondersprachliche Varietäten wird die Aufmerksamkeit im Teilkapitel 3.5.2 gerichtet.

3.5.1 Fachsprachliche Varietäten

Die lange Geschichte der deutschen Sprache als Sprache der Wirtschaft und der Wissenschaft hat dazu beigetragen, dass Deutsch als Fachsprache auch heute ein wichtiges Arbeitsfeld im DaF-Unterricht ist. Das wichtigste Ziel des Fachsprachenunterrichts ist die Entwicklung der fachkommunikativen Kompetenz. Um dies zu erreichen, sind auch Kenntnisse der Gemeinsprache notwendig. (Fluck 2006: 299–301)

Da die Zielgruppe des Fachsprachenunterrichts hauptsächlich Experten unterschiedlichster Fachbereiche sind, findet der Unterricht meistens an Universitäten oder weiterbildenden Instituten statt (Roelcke 1999: 154). Doch nicht nur in der Arbeitswelt finden fachsprachliche Ausdrücke Verwendung, sie werden zunehmend auch in der täglichen Kommunikation und im Umgang mit Medien gebraucht, weswegen wenigstens passive Kenntnisse der fachsprachlichen Ausdrücke und Wendungen wichtig sind (Fluck 2006: 289).

Die Fähigkeiten, die im modernen Fachsprachenunterricht einzeln oder als Gesamtheit entwickelt werden, sind nach Fluck (2006: 300):

- die Fähigkeit zur Rezeption und Verarbeitung fachbezogener Literatur
- die Fähigkeit zur selbständigen Erarbeitung des jeweiligen Spezialwortschatzes
- die Fähigkeit zur Teilnahme an fachbezogener Diskussion
- die Fähigkeit zur Präsentation des eigenen Spezialgebietes auf deutsch
- die Fähigkeit zum Fachübersetzen /Fachdolmetschen und die Produktion von (meist kleineren) Fachtexten

Im Unterschied zu früheren Jahrzehnten sind die Vermittlungsformen stärker adressaten-, situations- und fächerbezogen. So kann auch bei den angebotenen Kursen

und Lehrmaterialien eine Diversifikation beobachtet werden. (Fluck 2006: 300). Auch bei den Fächern ist eine Veränderung zu beobachten: Früher waren vor allem die Sprachen der Naturwissenschaften und der Technik von Interesse, allmählich gewinnen aber die Sprachen der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie die Wirtschaftssprache an Bedeutung. Gleichzeitig werden neben schriftlichen Fachtexten die mündlichen Fachtexte für den Unterricht relevanter. (Hoffmann 2001: 541)

Eine Herausforderung für den Unterricht ist die Fachsprache des Rechts und der Verwaltung, da sie landesspezifisch ist. Es sollte im Unterricht immer explizit erwähnt werden, welches Landes Recht behandelt wird. Ein Vergleich der Systeme in Zusammenhang mit dem Lernen der Fachsprache könnte diese Problematik verdeutlichen. (Bassola 2005: 311)

Sowohl Fluck (2006: 299) als auch Heller (2006: 305) weisen auf die Relevanz der Vermittlung von interkultureller Kompetenz hin. Diese beinhaltet neben Sprachkenntnissen „Vertrautheit mit Textmustern und sprachlichen Konventionen“ (Heller 2006: 305). Die wachsende Studentenmobilität bedeutet für die universitäre Sprachdidaktik eine intensivere Beschäftigung mit den Konzepten der Vermittlung interkultureller Kompetenzen, die den Studenten die Teilnahme an der Wissenschaftskommunikation bei ihrem Auslandsaufenthalt ermöglicht (Heller 2006: 315).

3.5.2 Sondersprachliche Varietäten

Eine Sondersprache, die vor allem im schulischen DaF-Unterricht eine Rolle spielt, ist die Jugendsprache⁸. Verschiedene Austauschprogramme, Korrespondenzen sowie die Verwendung von deutschsprachigen Medien und dem Internet führen dazu, dass viele jugendliche DaF-Lerner auch außerhalb des Klassenraums mit der deutschen Jugendsprache in Kontakt kommen. (Neuland 2008: 176)

⁸ Siehe Kap. 2.4.2.

Jugendliche DaF-Lerner haben oft selber den Wunsch, mit Gleichaltrigen auch in der Zielsprache angemessen kommunizieren zu können. Daher scheint es wichtig, dass DaF-Lerner passive Kenntnisse der Jugendsprache erwerben, aber das Erreichen produktiver Kompetenzen soll nicht das Ziel sein.⁹ Möglicherweise könnten im DaF-Unterricht einige jugendtypische Ausdrucksweisen präsentiert und diese dann kontrastiv zur eigenen Sprache besprochen werden. (Neuland 2008: 176)

Ein Problem für den Unterricht stellt der rasche Wandel von jugendsprachlichen Ausdrücken dar, was zur schnellen Überalterung sowohl von „Szene-Wörterbüchern“ (Köster 2006: 496) als auch von den die Jugendsprache thematisierenden Lehrwerken (Neuland 2008: 178) führt. Andererseits eignet sich die Jugendsprache dadurch zur Förderung von analytischen Kompetenzen: „An den variierenden Ausdrucksweisen Jugendlicher kann viel über die Entwicklung der deutschen Sprache und ihre sich wandelnden Gebrauchsnormen gelernt werden“, schreibt Neuland (2008: 177). Sie weist auch auf die Möglichkeit hin, im Bereich der Landeskunde jugendsprachliche Ausdrücke einzubeziehen, um ihre Verbindung zur Sprach- und Kulturgeschichte zu demonstrieren (Neuland 2008: 178f.).

⁹ Siehe dazu auch Köster (2006: 496) und Dittmar/Schmidt-Regener (2001: 531).

4 ERFAHRUNGEN VON ERASMUS-STUDIERENDEN

In der empirischen Untersuchung wurden Studierende der Germanistik, die einen Erasmus-Aufenthalt an der Universität Wien absolviert haben, zu ihren sprachlichen Erfahrungen befragt. Unter 4.1 wird ein Überblick über die Zielgruppe und die Methode der vorliegenden Untersuchung gegeben. Die Auswertung der Fragebogen erfolgt in Kapitel 4.2. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden unter 4.3 kurz zusammengefasst.

4.1 Zielgruppe und Methode

Es wurde für die vorliegende Untersuchung die Methode der schriftlichen Befragung mittels Fragebogen gewählt. Die Zielgruppe waren ehemalige Erasmus-Studierende aus nicht-deutschsprachigen Ländern, die während ihres Aufenthalts an der Universität Wien Germanistik studierten. Näher besprochen wird die Zielgruppe unter 4.1.1. In Teilkapitel 4.1.2 wird der Fragebogen vorgestellt.

4.1.1 Zielgruppe

Für die Untersuchung wurden Germanistikstudenten aus nicht-deutschsprachigen europäischen Ländern, die ein bis zwei Semester im Rahmen des Erasmus-Austauschprogramms an der Universität Wien im Zeitraum von 2006 bis 2009 studierten, zu ihren sprachlichen Erfahrungen befragt. Aus technischen Gründen war es nur möglich, Deutschland als deutschsprachiges Heimatland auszuschließen, weshalb auch Studenten aus der Deutschschweiz zur Befragung eingeladen wurden.

Eine erfolgreiche Teilnahme an der Befragung setzte gute Deutschkenntnisse sowie gewisse metasprachliche Fertigkeiten der Befragten, genauso wie Erfahrungen im DaF-Unterricht voraus. Diese Voraussetzungen können von Studenten im universitären Deutschunterricht erwartet werden. Befragt wurden also Studenten, die während ihres Erasmus-Aufenthalts für Deutsche Philologie immatrikuliert waren. Austauschstudenten,

die ggf. einzelne Kurse im Bereich der Germanistik oder einen Sprachkurs belegen, scheinen in der Datenbank der Universität Wien nicht auf und konnten daher nicht für die Untersuchung befragt werden.

Dass die Befragten ihren Auslandsaufenthalt an der Universität Wien in einem relativ kurzen Zeitraum absolvierten, verbessert die Vergleichbarkeit der Erfahrungen und ermöglicht eine hohe Anzahl an Herkunftsländern und Heimatuniversitäten ohne eine sehr hohe Anzahl der Befragten, die der Umfang dieser Arbeit ausschließt. Es wurden Erasmus-Studenten der akademischen Jahre 2006–2007, 2007–2008 und 2008–2009 per E-Mail zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Die Einladungen wurden an das Büro für Studierendenmobilität der Universität Wien gesendet und von dort an die Zielgruppe weitergeleitet. Da E-Mail-Adressen relativ schnell veralten und sich dadurch die Erreichbarkeit der Studenten verschlechtert, wurden ältere Jahrgänge nicht berücksichtigt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es nur möglich, exemplarisch zu arbeiten und mit der stichprobenartigen Methode einen ersten Überblick über die Situation der sprachlichen Variation im DaF-Unterricht zu geben. Insgesamt wurden für die Befragung 206 Einladungen gesendet.

4.1.2 Fragebogen

Die Befragung für die vorliegende Untersuchung wurde mittels Fragebogen im März 2010 durchgeführt. Den Studierenden wurde per E-Mail eine Einladung mit einem Link zur Befragung gesendet, und zur Motivierung der eingeladenen Studierenden wurde ihnen angeboten nach Fertigstellung des Fragebogens an einer Verlosung von drei Wiener Kriminalromanen teilzunehmen. Der für die vorliegende Arbeit verwendete Fragebogen wurde mit dem Programm E-lomake¹⁰ veröffentlicht.

¹⁰ E-lomake ist eine browserbasierte Anwendung, mit der elektronische Formulare veröffentlicht und die Rückmeldungen bewertet werden können.

Bei der Zusammenstellung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass die Fragen nicht nur die sprachlichen Erfahrungen der Studierenden während des Erasmus-Aufenthalts in Wien umfassen, sondern die Erlebnisse der Befragten in Bezug auf ihre vorigen Erfahrungen und die Zeit nach dem Aufenthalt einschließen. Daher wurde der Fragebogen in drei Teile gegliedert: Es wurden Fragen erstens zur Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt, zweitens zum Aufenthalt und drittens zur Zeit nach der Rückkehr zur Heimatuniversität gestellt.

Die Fragen zur Zeit vor dem Aufenthalt sollten Information zu den persönlichen Erfahrungen der Studierenden mit Personen mit Deutsch als Muttersprache liefern. Im zweiten Teil war das Ziel einerseits herauszufinden, in welchem Ausmaß Variation im Germanistikstudium thematisiert wird, und andererseits festzustellen, wie die Befragten ihren Aufenthalt in Bezug auf die Sprache erlebten und welche Faktoren dabei eine Rolle spielten. Im dritten Teil wurden Fragen zur Anwendbarkeit des Gelernten nach der Rückkehr sowohl im Studium als auch abseits des Studienbereichs gestellt. Außerdem wurden Angaben zu persönlichen Daten wie zur Heimatuniversität und Muttersprache erhoben. Der Fragebogen ist im Anhang zu finden, wobei darauf hinzuweisen ist, dass die Formatierung sich aus technischen Gründen teilweise von der online-Version unterscheidet.

Die Fragen bezogen sich sowohl auf konkrete Handlungen als auch auf subjektive Erfahrungen der Studierenden. Es wurden sowohl geschlossene als auch offene Fragen gestellt. Die geschlossenen Fragen ermöglichten eine größere Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Antworten als die offenen, die jedoch für die qualitative Analyse einen differenzierteren Boden boten. Bei den größeren geschlossenen Fragegruppen im zweiten und dritten Teil des Fragebogens wurde den Befragten die Möglichkeit zur näheren Erörterung der Antworten in einer Kommentarzeile gegeben. Bei den Fragen, wo die Befragten Noten vergaben, wurde die Notenskala der Universität Wien verwendet, in der 1 den positiven Pol und 5 den negativen Pol markiert.

4.2 Auswertung der Fragebögen

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden in diesem Kapitel erläutert. Unter 4.2.1 wird das Profil der Befragten vorgestellt. In Unterkapitel 4.2.2 wird die Ausgangslage der Studierenden für den Erasmus-Aufenthalt besprochen. Das Kapitel 4.2.3 ist den Erfahrungen der Befragten während ihres Aufenthalts in Wien gewidmet, während in Kapitel 4.2.3 die Erfahrungen nach der Rückkehr an die Heimatuniversität behandelt werden.

4.2.1 Profil der Befragten

Insgesamt haben 34 ehemalige Erasmus-Studierende an der Befragung teilgenommen. Es wurden 206 Einladungen gesendet, und somit beträgt die Rücklaufquote 16,5 %. Als problematisch erwies sich die Tatsache, dass die verwendeten E-Mail-Adressen teilweise veraltet waren. Diese Beobachtung wird von der absteigenden Tendenz bei den Rücklaufquoten unterstützt – je weiter in der Vergangenheit der Erasmus-Aufenthalt liegt, desto niedriger die Rücklaufquote, wie Tab. 3 näher ausführt. Dabei kann aber auch davon ausgegangen werden, dass zumindest teilweise das Interesse an Zurückerinnern mit der Zeit abnimmt. Da für das Ausfüllen des Fragebogens sowohl gute Deutschkenntnisse als auch gute metasprachliche Fähigkeiten erforderlich waren, können sprachliche Unklarheiten und fehlende Sprachkenntnisse der Studierenden die Teilnahme an der Befragung verhindert haben.

Tab. 3. Rücklaufquoten nach akademischem Jahr

Akademisches Jahr	Gesendete Einladungen	Rückmeldungen	Rücklaufquote
2008-2009	64	16	25,0 %
2007-2008	70	11	15,7 %
2006-2007	72	7	9,7 %

Die Befragten absolvieren ihr Germanistikstudium in 13 unterschiedlichen europäischen Ländern. Die meisten Rückmeldungen kamen von Studierenden aus Italien (7), gefolgt von Frankreich (5), Großbritannien und Polen (jeweils 4). Belgien, Dänemark, Portugal, Spanien und Ungarn sind in der vorliegenden Arbeit nur mit je einem Befragten

vertreten. Tab. 4 veranschaulicht die Aufteilung der Studierenden auf Studienländer. Bei der Anzahl der Befragten wird deutlich, dass es sich in der vorliegenden Untersuchung nur um Einzelfälle handelt und keine weitausgehenden Verallgemeinerungen möglich sind. Daher ist zu betonen, dass es sich bei den Ergebnissen um Tendenzen handelt.

Tab. 4. Studienland der Befragten

Studienland der Befragten	Anzahl der Befragten	Prozentanteil
Belgien	1	2,94 %
Dänemark	1	2,94 %
Finnland	2	5,88 %
Frankreich	5	14,71 %
Großbritannien	4	11,76 %
Italien	7	20,59 %
Niederlande	3	8,82 %
Norwegen	2	5,88 %
Polen	4	11,76 %
Portugal	1	2,94 %
Spanien	1	2,94 %
Tschechien	2	5,88 %
Ungarn	1	2,94 %
Gesamtanzahl:	34	100 %

Das Altersspektrum der 34 Befragten, die den Fragebogen ausfüllten, reicht von 20 bis 29 Jahren. Der Frauenanteil bei der Befragung betrug 85,17 %.

4.2.2 Ausgangspunkt für den Erasmus-Aufenthalt

Die Studierenden wurden nach ihren Erfahrungen mit Deutsch als Fremdsprache gefragt. Alle 34 Befragten hatten schon vor ihrem Studium Deutsch mindestens zwei Jahre gelernt. Eine britische und eine polnische Studentin gaben an, Deutsch als Zweitsprache zu haben. Für den Studenten aus Portugal ist Deutsch neben Portugiesisch seine Muttersprache. Der Auslandsaufenthalt wurde in den meisten Fällen im dritten Studienjahr absolviert, doch Studienjahre waren vom ersten bis zum sechsten vertreten, wie Abb. 3 zeigt.

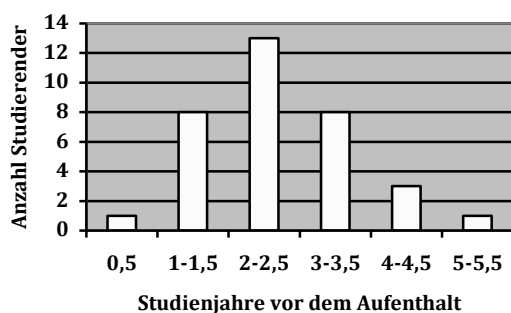


Abb. 3. Studienjahre des Deutschen vor dem Erasmus-Aufenthalt

Für 22 Befragte war der Aufenthalt im Rahmen des Erasmus-Austauschprogramms der erste längere Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land. Nur zwei Studentinnen aus Finnland hatten schon längere Zeit in Österreich verbracht, ansonsten war das Zielland Deutschland. Die Aufenthalte dauerten in der Regel von einem Monat bis zu einem Jahr. Drei Studierende waren in Deutschland geboren, zwei von ihnen lebten 12 und einer 22 Jahre dort.

Um herauszufinden, in welchem Maß die befragten Studierende in ihren Heimatländern mit Deutsch konfrontiert waren, wurden sie zu ihren deutschsprachigen Kontakten befragt. Knapp die Hälfte der Befragten (15) hatte vor ihrem Erasmus-Aufenthalt täglich Kontakt zu SprecherInnen mit Deutsch als Muttersprache. Allerdings hatten 10 weitere Studierende mehrmals in der Woche und fünf mehrmals im Monat Kontakt mit Personen, die Deutsch als Muttersprache sprechen. Nur vier Befragte gaben an, selten mit deutschen MuttersprachlerInnen zu kommunizieren. Bei der Befragung stellte sich heraus, dass 26 Studierende Kontakt mit Personen aus Deutschland, 25 mit Personen aus Österreich und drei mit Personen aus der Schweiz hatten. Zu Personen, die zwar Deutsch als Muttersprache haben aber nicht aus den genannten Ländern kommen, hatten drei Befragte Kontakt. Ausschließlich mit Deutschen oder Österreichern kommunizierten jeweils sechs Studierende.

An der Heimatuniversität wurden 31 von 34 Studierenden von Personen aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz unterrichtet. Die überwiegende Mehrheit der

befragten Studierenden (27) gab an, Lehrveranstaltungen von deutschen Lehrenden besucht zu haben. In 13 Fällen davon wurden die Befragten nicht zusätzlich von österreichischen oder Schweizer Lehrenden unterrichtet. Über die Hälfte der Befragten (18) hatten im Unterricht Lehrende aus Österreich aber nur zwei aus der Schweiz. Allein eine spanische Studentin von der Universität Salamanca wurde von Personen aus allen drei Ländern unterrichtet.

Die Studierenden wurden danach gefragt, ob sie an einem auf den Erasmus-Aufenthalt vorbereitenden Sprachkurs teilnahmen. Dass 25 Befragte keinen vorbereitenden Sprachkurs besuchten, mag an der eigenen Studienrichtung liegen: Studierende der Germanistik haben schon Grundkenntnisse der Sprache erworben. Daher ist es weniger überraschend, dass nur zwei von neun Studierenden, die einen vorbereitenden Sprachkurs besucht haben, einen längeren Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land hatten und dass diese Aufenthalte nicht länger als einen Monat dauerten. Einen vorbereitenden Sprachkurs nur in Wien besuchten sieben Studierende. Eine ungarische Studentin absolvierte einen Sprachkurs schon in der Heimat und eine Britin sowohl in der Heimat als auch in Wien.

4.2.3 Aufenthalt in Wien

Von den 34 Befragten studierten 16 ein und 18 zwei Semester in Wien. Die meisten Studierenden (19) wohnten während ihres Aufenthaltes in einem Studentenwohnheim. In einer Wohngemeinschaft wohnten insgesamt sechs Befragte, davon zwei mit anderen internationalen Studierenden und vier mit ÖsterreicherInnen. Nur vier Studierende gaben an, sich eine eigene Wohnung geleistet zu haben. Die Wohnform wechselten fünf Befragte, die alle sowohl in einem Studentenwohnheim als auch in einer WG, zwei mit internationalen Studierenden und drei mit ÖsterreicherInnen, wohnten.

Die Befragten waren alle für Deutsche Philologie nominiert. Jedoch studierten 20 auch ein anderes Fach an der Universität Wien. Typische andere Fächer waren weitere Sprachen, vor allem Anglistik und Amerikanistik, sowie Dolmetschen und Translationswissenschaften, aber auch Geschichte. Die Hälfte der Studierenden, die Kurse auch in

anderen Fächern belegten, gaben sprachliche Schwierigkeiten an, während die gleiche Zahl bei den „reinen“ Germanisten etwas über ein Viertel betrug. Bei der Zufriedenheit von den beiden Gruppen sowohl mit dem fachlichen als auch mit dem sprachlichen Fortschritt gab es allerdings keine Unterschiede.

Sprachliche Schwierigkeiten während ihres Aufenthalts in Wien hatten 14 der 34 Befragten. Bei fünf Studierenden waren die Probleme eher an den Sprachgebrauch an der Universität zurückzuführen. Weitere fünf Befragte assoziierten die Schwierigkeiten eher mit Kommunikationssituationen außerhalb der Universität. Ob die Studierenden sprachliche Schwierigkeiten empfanden oder nicht, war sowohl von der Heimat als auch von den absolvierten Studienjahren im germanistischen Fachbereich unabhängig.

Allerdings besuchten vier der fünf Studierenden, die vor allem an der Universität Probleme mit der Sprache hatten, einen vorbereitenden Sprachkurs. Es könnte also sein, dass sie auch selber ihre Sprachkenntnisse vor dem Aufenthalt als unzureichend einstufen. Gemein war ihnen auch, dass sie alle in einem Studentenwohnheim wohnten. Da in den Wohnheimen hauptsächlich internationale Studierende wohnen, besteht die Möglichkeit, dass die Studierenden wenig Kontakt mit der deutschen Sprache außerhalb der Universität hatten und daher ihre sprachlichen Schwierigkeiten mit der Universität verbanden. Von den Studierenden, denen die Sprache vor allem außerhalb der Universität Probleme bereitete, wohnte dagegen nur einer in einem Studentenwohnheim.

Überhaupt fühlten sich die befragten Studierenden in Bezug auf die Sprache gut auf den Erasmus-Aufenthalt vorbereitet. Nur zwei Studierende waren ihrer Meinung nach schlecht vorbereitet, während die Mehrheit ihre Vorbereitung als gut einschätzte. Da die sprachspezifische Vorbereitung auf der Heimatuniversität aber teilweise weitaus schlechter benotet wurde, dürfte das positive Ergebnis auch an den vielen Lernjahren und ggf. früheren Aufenthalten im deutschsprachigen Raum liegen. Tab. 5 veranschaulicht die durchschnittliche Benotung der sprachspezifischen Vorbereitung an der Heimatuniversität.

Tab. 5. Benotung der sprachspezifischen Vorbereitung an der Heimatuniversität

	Sprechen	Schreiben	Hören	Lesen
Deutsch im Allgemeinen	2,9	2,3	2,4	1,9
Wiener Dialekt	x	x	4,6	x
Umgangssprache	4	x	3,7	x
Fachsprache	2,8	2,3	2,5	2,1

	Wortschatz	Grammatik	Aussprache
Österreichisches Deutsch	4	3,8	3,9

(1 = völlig ausreichend, 5 = mangelhaft, x = keine Angaben)

Die sprachspezifische Vorbereitung in den schriftlichen Teilfertigkeiten „Schreiben“ und „Lesen“ wurde sowohl in Deutsch im Allgemeinen als auch in der Fachsprache besser als in „Sprechen“ und „Hören“ benotet. Da Prüfungen oft schriftlich sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden im Lesen und Schreiben relativ geübt sind. So wurde die Vorbereitung im Schreiben sowohl in der Fachsprache als auch im Deutsch im Allgemeinen durchschnittlich mit 2,3 benotet.

Warum das Sprechen den Befragten schwer fiel, wurde mit der überwiegenden Schriftlichkeit der Lehrveranstaltungen und großen Gruppen erklärt:

Im zweiten Jahr musste ich nur alle zwei Wochen Deutsch sprechen. Sonst war die Arbeit schriftlich. (Studentin, England, University of Cambridge)

Zu viele Studenten besuchen die Kurse, so ist es nicht einfach, dass alle sprechen können. (Studentin, Italien, Università degli studi di Padova 'Il Bo')

Die österreichische Standardvarietät scheint trotz der Förderung des plurizentrischen Aspekts kein Gegenstand des Germanistik-Studiums zu sein.¹¹ Österreichisches Deutsch sei „im Studienprogramm überhaupt nicht vorhanden“ (Student, Polen, Uniwersytet Jagiellonski). Die Studierenden, die von österreichischen Lehrkräften unterrichtet wurden, benoteten die Vorbereitung nicht anders als die anderen Befragten. In ihrer Studie zum Status des österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten stellt Ransmayr (2006: 290) fest:

¹¹ Siehe Kap. 3.3.1.

Im **Unterricht** messen die verschiedenen Germanistikinstitute der Varietätenvielfalt und der österreichischen Varietät insgesamt wenig Raum bei bzw. interessieren sich nicht dafür. Einstimmig wird angegeben, dass Österreichisches Deutsch, österreichisches Unterrichtsmaterial (sofern überhaupt vorhanden) und österreichische Lehrinhalte mit Ausnahme der österreichischen Literatur, die allerdings oft unter „deutscher“ Literatur geführt wurde, kaum bis gar **nicht berücksichtigt** werden. [Hervorhebung im Original, S. K.]

Ein Teil der Befragten assoziierte die Thematisierung von österreichischen Varietäten im Studium mit einem Aufenthalt in Österreich und begründeten damit den nicht oder kaum vorhandenen Unterricht:

Ich habe nichts Spezifisches gelernt, aber es waren nur zwei Studenten, die nach Österreich kamen, so es wäre für die Anderen eine Zeitverschwendung gewesen. (Studentin, England, University of Cambridge)

Ich habe keinen Kurs, der mich auf den Aufenthalt in Österreich/Wien vorbereiten sollte, besucht. (Student, Tschechien, Univerzita Palackého v Olomouci)

Nicht besser benotet wurde die Vorbereitung auf die Umgangssprache. Da die Umgangssprache auch regionale Unterschiede aufweist, kann sie nicht komplett getrennt vom österreichischen Deutsch betrachtet werden.¹² Besonders schlecht bewertet wurde die sprachspezifische Vorbereitung auf der Heimatuniversität im Bereich der Umgangssprache von den fünf Studierenden der französischen Universitäten, bei denen die durchschnittliche Note für die beiden Teilfertigkeiten „Sprechen“ und „Hören“ 4,6 war.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten, 27 von 34, benotete die Vorbereitung auf das Hörverstehen vom Wiener Dialekt auf ihrer Heimatuniversität mit 5. Diese Tendenz zeigt, dass das Ziel einer allgemeinen rezeptiven Dialektkompetenz nicht erreicht ist.¹³ Nur ein Student aus Portugal mit deutscher Muttersprache bewertete die Vorbereitung auf Dialekthören mit 2.

¹² Siehe Kap. 2.3.2.

¹³ Siehe Kap. 3.3.2.

Tab. 6. Benotung des sprachlichen Fortschritts

	Sprechen	Schreiben	Hören	Lesen
Deutsch im Allgemeinen	2,1	2,4	1,9	2,2
Wiener Dialekt	x	x	2,6	x
Umgangssprache	2,6	x	2,3	x
Fachsprache	2,7	2,6	2,5	2,4

	Wortschatz	Grammatik	Aussprache
Österreichisches Deutsch	2,3	2,8	2,3

(1 = sehr viel, 5 = kein Fortschritt, x = keine Angaben)

Im Allgemeinen schätzten die befragten Studierenden, dass ihre sprachlichen Kompetenzen während ihres Erasmus-Aufenthalts in Wien mäßig bis viel fortgeschritten, wie Tab. 6 näher ausführt. Die größten Fortschritte waren beim „Sprechen“ und „Hören“ vom Deutsch im Allgemeinen, die Unterschiede zwischen den Bereichen waren aber sehr klein.

Über die Hälfte der Befragten, 19 von 34, war sehr zufrieden mit ihrem sprachlichen Fortschritt. Die Note 2 hat der sprachliche Fortschritt von acht weiteren Studierenden erhalten. Die Studierenden, die während ihres Aufenthalts in einer Wohngemeinschaft mit ÖsterreicherInnen gewohnt hatten, benoteten ihre Zufriedenheit mit dem sprachlichen Fortschritt mit 1,4, während der Notendurchschnitt unter allen Befragten 1,7 war.

Als fördernde Faktoren für den Fortschritt nannten die ehemaligen Erasmus-Studierenden das Wohnen mit ÖsterreicherInnen, den vorbereitenden Sprachkurs in Wien und die Tatsache, dass es auch unter Erasmus-Studierenden Deutsch gesprochen wurde. Auf die Frage, ob sie einen Erasmus-Aufenthalt in Wien anderen Germanistik-studierenden empfehlen würden, antworteten sie positiv:

Ja. Wien ist ein schöne Stadt und es gibt sehr viel zu tun. Es war leicht, Freunde zu finden. Auch unter den ErasmusstudentInnen wird meistens Deutsch gesprochen, was anscheinend in Deutschland nicht der Fall ist (vielleicht weil viele aus Osteuropa kommen). Die österreichische und Wiener Umgangssprachen waren schwer verständlich, aber auf den Vorlesungen hatte ich keine Schwierigkeiten mit der Sprache. Auch Österreicher konnte ich verstehen, wenn sie mir direkt angesprochen haben. (Studentin, England, University of Cambridge)

Ja sicher aber man muss unbedingt in einer WG mit ÖsterreicherInnen oder deutschsprachigen Personen wohnen. Sonst man kann wirklich nicht deutsch lernen und verbessern. (Studentin, Italien, Heimatuniversität unbekannt)

JA! Deutsch bzw. Hochdeutsch wird an der Germanistik an jeder Hochschule unterrichtet. Oft wird dabei die Umgangssprache und vor allem den verschiedenen Varianten des Deutschen (ich meine hierbei Dialekte, das Oesterreichische usw.) wenig um nicht zu sagen gar keine Beachtung geschenkt. Dabei wird Deutsch bekanntlich nicht nur in Deutschland gesprochen und das sollte meines Erachtens ein(e) GermanistIn auch wissen. (Studentin, Polen, Uniwersytet Jagiellonski)

Ja auf jeden Fall, weil die Stadt toll ist und ich finde es mehr interessant, wenn man eine andere Sprachvariante des Deutschen lernt (dh nicht in Deutschland sondern in Österreich oder der Schweiz). Ich würde den Sprachkurs (Uni Wien Sprachzentrum) auch empfehlen, weil er als gute Einführung ins österreichische Deutsch (und Kultur) gilt. (Studentin, England, University College London)

Ja, Wien ist eine schöne Stadt, die sehr viel zu bieten hat. Jedenfalls muss man sich darüber im klaren sein, dass die österreichische Sprache ganz anders als das gelernte Deutsch ist - früher hatte ich es eher für eine andere Aussprache gehalten und es ist in Wirklichkeit eine ganz andere Dialekt. Es lohnt sich wirklich sehr, mit ÖsterreicherInnen zusammen zu wohnen; das war wohl das Beste daran (ausser der Stadt an sich). (Studentin, Dänemark, Kobenhavns Universitet)

Mit 3 benoteten vier Studierende ihren sprachlichen Fortschritt. Nur drei Befragte bewerteten ihn mit der Note 4, keine mit 5. Die schlechte Benotung für die Zufriedenheit mit dem sprachlichen Fortschritt spiegelte sich auch bei den Empfehlungen wider:

Nein. Ich denke, Wien ist eine sehr schöne, lebendige Stadt, die Tourismus konzipiert ist, eher als für Erasmus-Studenten. Der Lebensstandard ist hoch, und der Dialekt ist sehr kompliziert. (Studentin, Spanien, Universidad de Salamanca)

4.2.4 Nach dem Aufenthalt in Wien

Als am bedeutendsten für das Studium an der Heimatuniversität bewerteten die befragten Studierenden den sprachlichen Fortschritt im Deutsch im Allgemeinen. Auch die entwickelten Fähigkeiten in der Fachsprache konnten gut im Studium angewendet werden. Als eher weniger nützlich stuften die Studierenden die erworbenen Kenntnisse der Umgangssprache, des österreichischen Deutsch sowie des Wiener Dialekts ein, wobei die Anwendbarkeit der Dialektkenntnisse mit 3,2 am niedrigsten war. Tab. 7 veranschaulicht die Ergebnisse.

Tab. 7. Benotung der Anwendbarkeit im Studium nach der Rückkehr

	Sprechen	Schreiben	Hören	Lesen
Deutsch im Allgemeinen	1,8	1,9	1,6	1,8
Wiener Dialekt	x	x	3,2	x
Umgangssprache	2,7	x	2,7	x
Fachsprache	2,3	2,2	2,4	2,1

	Wortschatz	Grammatik	Aussprache
Österreichisches Deutsch	2,7	3	2,8

(1 = sehr nützlich, 5 = völlig nutzlos, x = keine Angaben)

Auch abseits des Studienbereichs wurde die Anwendbarkeit der gelernten Sprache im Allgemeinen am höchsten empfunden, wie Tab. 8 darstellt. Sowohl im Studium als auch außerhalb des Studiums wurden insbesondere die Fähigkeiten im Hörverständnis hoch geschätzt. Für die Kommunikation abseits des Studienbereichs erzielte neben „Hören“ auch „Sprechen“ die höchste Durchschnittsnote mit 1,7. Für das Studium dagegen war „Sprechen“ mit „Lesen“ auf Platz zwei.

Tab. 8. Benotung der Anwendbarkeit abseits des Studienbereichs nach der Rückkehr

	Sprechen	Schreiben	Hören	Lesen
Deutsch im Allgemeinen	1,7	2,1	1,7	1,9
Wiener Dialekt	x	x	2,9	x
Umgangssprache	2,3	x	2,4	x
Fachsprache	2,8	2,7	2,9	2,6

	Wortschatz	Grammatik	Aussprache
Österreichisches Deutsch	2,4	2,9	2,6

(1 = sehr nützlich, 5 = völlig nutzlos, x = keine Angaben)

Die für das Studium als eher obsolet angesehenen Fähigkeiten „österreichisches Deutsch“, „Wiener Dialekt“ und „Umgangssprache“ wurden in ihrer Anwendbarkeit außerhalb des Studiums höher eingestuft. Vor allem wurde dem Sprechen von Umgangssprache mit 2,3 (im Studium 2,7) mehr Relevanz in der außeruniversitären

Kommunikation zugesprochen. Umgekehrt waren die Fortschritte in der Fachsprache logischerweise vor allem im Studium nützlich.

Mit ihrem fachlichen Fortschritt waren 10 Befragte sehr zufrieden. Weitere 13 gaben an, zufrieden zu sein. Die Studierenden nannten das große Angebot an Lehrveranstaltungen und die hohe Qualität der Lehrkräfte als positiv wirkende Faktoren für den fachlichen Fortschritt bei der Frage, ob sie einen Aufenthalt in Wien anderen Studierenden der Germanistik empfehlen würden:

Ja, es gibt viele Kurse, da die Germanistik ein sehr großes Studium ist. (Student, Niederlande, Universiteit Utrecht)

Ja, weil die Dozierenden auf der Uni Wien sehr kompetent und helfsbereit sind. (Student, Portugal, Universidade Nova de Lisboa)

Besonders schoene Zeit, vor allem an der Uni, aber auch im Heim, wo ich gewohnt habe. Sehr gut vorbereitete Professoren, interessante Vorlesungen und Seminar. Allgemeinnote: sehr gut :) (Studentin, Polen, Uniwersytet Warszawski)

Doch sechs Befragte benoteten ihre Zufriedenheit mit dem fachlichen Fortschritt mit 4. Eine Studentin vergab die Note 5. Der Notendurchschnitt war mit 2,3 etwas niedriger als bei der Zufriedenheit mit dem sprachlichen Fortschritt (1,7).

Der Erasmus-Aufenthalt war sehr gut für mich persönlich, aber nicht akademisch. Ich würde einen Aufenthalt nur eines Semesters empfehlen. (Studentin, Großbritannien, King's College London)

Meine Erfahrung an der Universität Wien war leider gar nicht positiv, wegen der übertriebenen Bürokratie, die mir verboten hat, die Kurse und Seminare zu besuchen (das Problem war, dass ich nicht angemeldet war... aber niemand hatte mich gesagt, mich anzumelden, und auch später, wenn ich um Erklärungen gefragt habe, niemand hat es mir erklärt). Ich war sehr enttäuscht davon. (Studentin, Italien, Università degli studi di Perugia)

Mit ihrem Erasmus-Aufenthalt in Wien im Allgemeinen waren 22 der 34 befragten Studierenden sehr zufrieden. Mit 2 benoteten sieben Befragte ihren Aufenthalt. Nur zwei Studierende würden Wien nicht anderen Germanistikstudierenden für einen Erasmus-Aufenthalt empfehlen. Außer sprachlichen und fachlichen Gründen nannten die Befragten u. a. neue Freundschaften und Wien als eine schöne Stadt als Gründe, warum sie einen Erasmus-Aufenthalt in Wien empfehlen würden:

[D]ie Stadt ist echt schön, die Leute sehr freundlich, das Leben perfekt! (Studentin, Frankreich, Université de Paris-Sorbonne)

Mein Erasmus in Wien war eine wunderbare Erfahrung was Sprache, Freundschaft und Kenntniss anderer Kulturen und Denkweise betrifft. (Studentin, Italien, Università degli studi di Perugia)

Erasmus-Aufenthalt ist eine tolle Erfahrung, die zu Weiterentwicklung der Persönlichkeit führt. (Studentin, Tschechien, Jihočeská Univerzita v Českých Budejovicích)

Ich würde definitiv einen Erasmus-Aufenthalt in Wien empfehlen! Wien ist voll schön und lustig. UR-lustig! ;) (Studentin, Norwegen, Universitetet i Oslo)

4.3 Auslandsaufenthalt „für die Zukunft“

Alle 34 befragten Germanistikstudierenden verbrachten ein bis zwei Semester an der Universität Wien im Rahmen des Erasmus-Austauschprogramms. Sie kamen aus 13 unterschiedlichen nicht-deutschsprachigen Ländern in Europa, doch ihre Erfahrungen waren ähnlich.

Knapp zwei Drittel der Studierenden wurden an ihrer Heimatuniversität von österreichischen oder Schweizer Lehrenden unterrichtet. Die Nationalitäten der Lehrkräfte trugen aber nicht zur Thematisierung der nationalen Varietäten im Unterricht bei, denn die Befragten benoteten die sprachspezifische Vorbereitung der Heimatuniversitäten in Bezug auf österreichisches Deutsch schlecht. Zwischen den befragten Bereichen – Wortschatz, Grammatik und Aussprache – konnten bei der Benotung nur kleine Unterschiede bemerkt werden. Gut bewertet wurden dagegen die Vorbereitungen in Fachsprache und in Deutsch im Allgemeinen.

Die befragten Studierenden waren mit ihrem sprachlichen Fortschritt während des Erasmus-Aufenthalts in Wien mehrheitlich zufrieden. Sie schätzten ein, mäßig bis viel Fortschritt in ihren Sprachkenntnissen gemacht zu haben. Nach ihrer Rückkehr konnten sie die erworbenen Kenntnisse des Deutschen im Allgemeinen sowie der Fachsprache an der Heimatuniversität anwenden, aber die Kenntnisse der Umgangssprache, des österreichischen Deutsch sowie des Wiener Dialekts wurden von den Studierenden für das Studium als eher weniger nützlich eingestuft.

Nur zwei Befragte würden Wien anderen Germanistikstudierenden nicht empfehlen. Andere Befragte begründeten ihre Empfehlungen außer mit sprachlichen und fachlichen Faktoren mit neuen Freundschaften und Lebenserfahrung, die für die Zukunft nach dem Studium wichtig sind:

Die schönste Erfahrung meines Lebens! Eine wichtige Möglichkeit für die Person, um eine bessere Zukunft zu haben! Für mich ist es so gewesen! (Studentin, Italien, Università degli studi di Padova 'Il Bo')

Jeder Auslandsaufenthalt ist empfehlenswert. Man begegnet einer lebendigen Sprache. Es sind keine Zitate aus Fachbüchern, die man im Studium liest und hört, sondern die gesprochene Sprache, die auch im beruflichen Leben am wichtigsten ist - das sage ich aus eigener Erfahrung, denn ich spreche jeden Tag Deutsch in der Arbeit. Kulturelle Aspekte sind auch nicht zu unterschätzen. Ein Semester im Ausland bringt mit sich mehr Fortschritte in der Fremdsprache als jahrelanges Schulbank-Drücken. (Student, Polen, Uniwersytet Jagiellonski)

5 ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit wurde die Variation der deutschen Sprache im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF-Unterricht) und im Studium der Germanistik an nicht-deutschsprachigen europäischen Universitäten untersucht. Es wurden anhand von Sekundärliteratur die Einstellungen von Germanisten zur Thematisierung von Varietäten im DaF-Unterricht ermittelt. Zu Erfahrungen von nicht-deutschsprachigen Germanistikstudenten mit der sprachlichen Variation in der deutschen Sprache wurden ehemalige Erasmus-Studierende der Universität Wien mittels Fragebogen befragt.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war zu eruieren, wie Germanisten in der Sekundärliteratur die sprachliche Variation als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts ansehen und wie nicht-deutschsprachige Germanistikstudierende ihren Erasmus-Aufenthalt an der Universität Wien in Bezug auf die Sprache erlebt haben. Die zentralen Forschungsfragen waren dabei, wie ein Studium der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums in Europa die Studierenden auf die Variation der Sprache vorbereitet oder vorbereiten sollte, und wie die Studierenden ihre Auslandserfahrungen an der Heimatuniversität anwenden können.

Es erwies sich, dass in der sprachwissenschaftlichen Literatur die Thematisierung der Variation im DaF-Unterricht positiv bewertet wird. Die geringe Beachtung der sprachlichen Variation wurde sowohl auf die Qualifikation der Lehrkräfte, fehlende Lehrmaterialien als auch auf didaktische und sprachideologische Aspekte zurückgeführt. Unter den Germanisten ist die Frage nach dem Ausmaß der Verwendung von Varietäten umstritten. Einigkeit herrscht darüber, dass wenigstens rezeptive Fertigkeiten in den unterschiedlichen Varietäten für DaF-Lerner relevant wären.

An der Umfrage, die an ehemalige Erasmus-Studierende im Bereich der Germanistik der Universität Wien gerichtet war, nahmen 34 Studierende teil. Sie bewerteten die sprachspezifische Vorbereitung auf der Heimatuniversität in Deutsch im Allgemeinen und in Fachsprache als gut, wobei die Stärken vor allem in den schriftlichen Teilfertigkeiten lagen. In Bezug auf sowohl österreichisches Deutsch als auch Umgangssprache

wurden die sprachspezifischen Vorbereitungen auf der Heimatuniversität dagegen eher schlecht benotet. Wiener Dialekt wurde an den Heimatuniversitäten kaum behandelt.

Die befragten Studierenden waren zum größten Teil zufrieden mit ihrem sprachlichen Fortschritt während des Aufenthalts in Wien. Für das Studium an der Heimatuniversität als am bedeutendsten bewerteten die befragten Studierenden den sprachlichen Fortschritt im Deutsch im Allgemeinen sowie in der Fachsprache. Als eher weniger nützlich stuften die Studierenden die erworbenen Kenntnisse der Umgangssprache, des österreichischen Deutsch sowie des Wiener Dialekts ein. Für die Sprachverwendung abseits des Studienbereichs wurden auch die Kenntnisse des Deutschen im Allgemeinen als am nützlichsten eingestuft. Im Unterschied zum Studium wurde hier auch die Anwendbarkeit von Umgangssprache als gut bewertet.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der Theorie die Thematisierung von sprachlicher Variation im DaF-Unterricht gefördert wird, zumindest was die passiven Kenntnisse angeht. In der Praxis fühlen sich Germanistikstudierende in der Fachsprache gut auf die sprachliche Wirklichkeit vorbereitet, aber die Behandlung und Verwendung sowohl regionaler als auch stilistischer Varietäten im Germanistikstudium ist eher die Ausnahme als die Regel.

Die vorliegende Arbeit konnte nur einen ersten Einblick in die Verwendung von Varietäten im DaF-Unterricht geben. Es wäre interessant, im Rahmen einer umfangreicheren Studie Interviews mit den Studierenden zu führen, um weitere qualitativ wertvolle Information zu erhalten. Auch die Anzahl der befragten Studierenden könnte erhöht werden. Eine weitere Erweiterungsmöglichkeit wäre, Austauschstudierende auch anderer deutschsprachigen Universitäten zu befragen.

6 LITERATURVERZEICHNIS

- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1997): Die nationalen Varietäten des Deutschen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois et al. (Hrsg.), 141–158.
- Ammon, Ulrich (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.), 28–40.
- Barbour, Stephen/Stevenson, Patrick (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin: de Gruyter.
- Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: *Linguistik online*. Aufrufbar unter http://www.linguistik-online.de/9_01/BasslerSpiekermann.html [Zugriff am 10.1.2010].
- Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut (2002): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (II). In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 39. Jg., H. 1, 31–35.
- Bassola, Peter (2005): Vielfalt der deutschen Sprache aus ungarischer Sicht – didaktisch und methodologisch. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.), 306–323.
- Berend, Nina/Kniph-Komlósi, Elisabeth (2006): Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht in Osteuropa. In: Neuland, Eva (Hrsg.), 161–174.
- Clyne, Michael (1993): Die österreichische Nationalvarietät des Deutschen im wandelnden internationalen Kontext. In: Muhr, Rudolf (Hrsg.): *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 1–6.
- Dittmar, Norbert (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 57).
- Dittmar, Norbert/Schmidt-Regener, Irena (2001): Soziale Varianten und Normen. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.), 520–532.

- Durrell, Martin (2003): *Using German. A Guide to Contemporary Usage*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.), 111–122.
- DUW (2007) = *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. 6., überarb. u. erw. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Ebner, Jakob (1998): Austriazismen im Kontakt mit anderen Varietäten. In: Ernst, Peter/Patocka, Franz (Hrsg.): *Deutsche Sprache in Raum und Zeit. Festschrift für Peter Wiesinger zum 60. Geburtstag*. Wien: Edition Praesens, 323–334.
- Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (2005): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin: de Gruyter.
- Feuz, Barbara (2001): Dialektale Varietät als Fremdsprache unterrichten. Ein Erfahrungsbericht. In: *Linguistik online*. Aufrufbar unter http://www.linguistik-online.de/9_01/Feuz.html [Zugriff am 10.1.2010].
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. 5., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Fluck, Hans-Rüdiger (2006): Fachsprachen und Fachkommunikation im Sprachunterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.), 289–304.
- Götze, Lutz (2003): Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache – Normen – Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 40. Jg., H. 3, 131–134.
- Günthner, Susanne (2002): Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung? In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 39. Jg., H. 2, 67–74.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. (HSK 19.1).
- Heller, Dorothee (2006): Wissenschaftskommunikation zwischen Variation und Konvention. In: Neuland, Eva (Hrsg.), 305–316.
- Hoffmann, Lothar (2001): Fachsprachen. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.), 533–543.

- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2002): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- König, Werner (2005): *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. 15., durchges. u. aktual. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Köster, Ingrid (2006): Sprachvariation als Gegenstand der (außer-universitären) Sprachvermittlung im Ausland. In: Neuland, Eva (Hrsg.), 493–504.
- Krumm, Hans-Jürgen (1997): Welches Deutsch lehren wir? Einführung in den thematischen Teil. In: Wierlacher, Alois et al. (Hrsg.), 133–139.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Normen, Varietäten und Fehler – welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In: Neuland, Eva (Hrsg.), 459–468.
- Löffler, Heinrich (2005a): *Germanistische Soziolinguistik*. 3., überarb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Löffler, Heinrich (2005b): Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.), 7–27.
- Martin, Victoria (1995): Vorurteile und Meinungen zu einem Auslandsjahr in Österreich aus sprachpädagogischer Sicht. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 132–140.
- Martin, Victoria (1997): Der Status des österreichischen Deutsch am Beispiel britischer und irischer Hochschulen. In: Wierlacher, Alois et al. (Hrsg.), 269–285.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Neuland, Eva (2008): *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Ransmayr, Jutta (2006): *Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Radtke, Ingulf (1973): Die Umgangssprache. Ein weiterhin ungeklärtes Problem der Sprachwissenschaft. In: *Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache*. 83. Jg., 161–171.
- Roelcke, Thorsten (1999): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Sanders, Willy (1977): *Linguistische Stilistik. Grundzüge der Stilanalyse sprachlicher Kommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1473).
- Schlaefer, Michael (2002): *Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sowinski, Bernhard (1999): *Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen*. 2., überarb. u. akt. Auflage. Stuttgart: Metzler. (Sammlung Metzler 263).
- Spillner, Bernd (1974): *Linguistik und Literaturwissenschaft. Stilforschung, Rhetorik, Textlinguistik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- StADaF (2005): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Aufrufbar unter <http://www.goethe.de/uun/pub/de18483.htm> [Zugriff am 9.1.2010].
- Studer, Thomas (2002a): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online*. Aufrufbar unter http://www.linguistik-online.de/10_02/studer.html [Zugriff am 10.1.2010].
- Studer, Thomas (2002b): Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Wierlacher, Alois/Eggers, Dietrich/Ehlich, Konrad/Engel, Ulrich/Kelletat, Andreas F./Krumm, Hans-Jürgen/Bohrer, Kurt-Friedrich (Hrsg.) (1997): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. Band 23. München: iudicium.
- Wiesinger, Peter (1983): Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: Besch, Werner/Knopp, Ulrich/Putschke, Wolfgang/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. (HSK 1), 807–899.

ANHANG: Fragebogen

Persönliche Daten

- Alter
- Geschlecht
 - Weiblich
 - Männlich
- Geburtsland
- Muttersprache(n)
- Heimatuniversität

I. Vor dem Erasmus-Aufenthalt

- Wie viele Jahre hatten Sie Deutsch an Ihrer Heimatuniversität vor Ihrem Erasmus-Aufenthalt studiert?
- Wie viele Jahre lernten Sie schon Deutsch?
- Hatten Sie schon längere Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht?
- Wenn ja, wo und wie lange?
- Wie oft hatten Sie Kontakt mit SprecherInnen mit Deutsch als Muttersprache?
 - Täglich
 - Mehrmals pro Woche
 - Mehrmals pro Monat
 - Mehrmals pro Jahr
 - Selten
 - Nie
- Aus welchem Land kommen die MuttersprachlerInnen (Mehrfachnennungen möglich)?
 - Deutschland
 - Österreich
 - Schweiz
 - Ein anderes Land
 - Weiß nicht
- Wurden Sie an Ihrer Heimatuniversität von Personen aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz unterrichtet?
- Wenn ja, aus welchem Land kommen die Personen (Mehrfachnennungen möglich)?
 - Deutschland
 - Österreich
 - Schweiz
- Haben Sie einen vorbereitenden Sprachkurs in Ihrer Heimat oder in Wien vor dem Erasmus-Semester besucht?
 - Ja, in meiner Heimat
 - Ja, in Wien
 - Ja, in meiner Heimat und in Wien
 - Nein

II. In Wien

- In welchem akademischen Jahr waren Sie in Wien?
 - 2006-2007
 - 2007-2008
 - 2008-2009
- Wie lange war Ihr Erasmus-Aufenthalt in Wien?
 - Ein Semester
 - Zwei Semester
- Wie wohnten Sie in Wien?
 - Studentenwohnheim
 - WG mit anderen internationalen Studierenden
 - WG mit ÖsterreicherInnen
 - Eigene Wohnung
- Belegten Sie Kurse in anderen Fächern als Deutsch/Germanistik?
- Wenn ja, in welchem Fach/ in welchen Fächern?
- Wie gut waren Sie Ihrer Meinung nach sprachlich auf den Aufenthalt vorbereitet?
 - Sehr gut
 - Gut
 - Ausreichend
 - Schlecht
 - Sehr schlecht
- Hatten Sie sprachliche Schwierigkeiten während Ihres Aufenthalts in Wien?
 - Ja
 - Ja, vor allem an der Universität
 - Ja, vor allem außerhalb der Universität
 - Nein
- Wie würden Sie die sprachspezifische Vorbereitung auf Ihrer Heimatuniversität in Bezug auf die folgenden Punkte benoten?

	völlig ausreichend (1)	(2)	(3)	(4)	(5) mangelhaft	eventuelle Begründungen, Kommentare...
Deutsch im Allgemeinen - Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Deutsch im Allgemeinen - Schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Deutsch im Allgemeinen - Hören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Deutsch im Allgemeinen - Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
österreichisches Deutsch - Wortschatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
österreichisches Deutsch - Grammatik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
österreichisches Deutsch - Aussprache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Wortschatz						
österreichisches Deutsch - Grammatik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
österreichisches Deutsch - Aussprache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Wiener Dialekt – Hören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Umgangssprache – Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Umgangssprache – Hören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Fachsprache - Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Fachsprache – Schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Fachsprache – Hören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Fachsprache – Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>

- Wie würden Sie Ihre Zufriedenheit in Bezug auf die folgenden Punkte benoten?

	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	sehr zufrieden (1)	(2)	(3)	(4)	(5) überhaupt nicht zufrieden
Ihr Erasmus-Aufenthalt in Wien im Allgemeinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihr fachlicher Fortschritt während Ihres Erasmus-Aufenthalts in Wien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihr sprachlicher Fortschritt während Ihres Erasmus-Aufenthalts in Wien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Würden Sie einen Erasmus-Aufenthalt in Wien anderen DeutschstudentInnen empfehlen? Warum/ warum nicht?