



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Plurizentrik in der deutschen Sprache – empirische
Untersuchung in Deutschkursen an Instituten, die mit
dem AMS zusammenarbeiten“

verfasst von / submitted by

Kristina Madzar, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 060 331 351

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Übersetzen UG2002 Deutsch Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerhard Budin

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die hier angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind nach den Regeln des wissenschaftlichen Zitierens angegeben. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 24.07.2017

INHALTSVERZEICHNIS

<u>EINLEITUNG</u>	<u>1</u>
<u>1. ZUR BEGRIFFSERKLÄRUNG DER PLURIZENTRIK</u>	<u>3</u>
1.1 HISTORISCHER ABRISS	4
1.1.1 PLURIZENTRISCHE SPRACHEN	5
1.1.2 MERKMALE PLURIZENTRISCHER SPRACHEN	5
1.1.3 VOLLZENTREN UND TEILZENTREN PLURIZENTRISCHER SPRACHEN	6
1.1.4 DIFFERENZIERUNG VON MONOZENTRAL UND PLURIZENTRAL	7
1.1.5 ENTSTEHUNG EINER GÄNGIGEN THEORIE	8
1.2 DEUTSCH ALS PLURIZENTRISCHE SPRACHE.....	8
1.2.1 WISSENSCHAFTLICHE DEFINITION	9
1.2.2 ZUR DIFFERENZIERUNG VON VARIETÄT UND VARIANTE.....	9
1.2.3 NATIONALE VARIANTE UND NATIONALE VARIETÄT	11
1.2.4 DAS PHÄNOMEN DER ASYMMETRIE.....	11
1.2.5 DEUTSCH ALS AMTSSPRACHE	12
1.2.6 STANDARDVARIETÄT	14
1.3 PLURIZENTRIK IM DAF-UNTERRICHT	16
1.3.1 ERGEBNISSE AUS DER FORSCHUNG.....	16
1.3.2 EMPFEHLUNGEN ZUR VERMITTLUNG VON PLURIZENTRIK IM DAF-UNTERRICHT	16
1.4 DAS ÖSTERREICHISCHE DEUTSCH	18
1.4.1 NATIONALE IDENTITÄT VS DIALEKT	18
1.4.2 VERGLEICH DEUTSCHES STANDARDDEUTSCH – ÖSTERREICHISCHER STANDARD.....	19
1.4.2.1 Unterschiede aus dem Bereich Lexik	19
1.4.2.2 Unterschiede in der Grammatik.....	22
1.4.2.3 Unterschiede in der Phonetik und Phonologie	25
1.4.3 ZUSAMMENFASSUNG	28
<u>2. DIE ROLLE DES ARBEITSMARKTSERVIE (AMS).....</u>	<u>28</u>
2.1 ERWACHSENENBILDUNG DURCH DAS AMS	29
2.2 FÖRDERUNGEN DURCH DAS AMS	29
2.2.1 ZIELGRUPPEN	29
2.2.2 HERKUNFT UND ANTEIL DER MITTEL UND FÖRDERUNGEN	30
2.3 DEUTSCHKURSE DES AMS	30

2.4 BESCHREIBUNGEN DER MAßNAHMEN DES AMS	30
2.4.1 PROJEKTDESCHEIBUNG FÜR MAßNAHMEN 2013/14.....	31
2.4.2 VERDINGUNGSUNTERLAGEN DES AMS	32
2.4.3 ANBOT DER BIETERGEMEINSCHAFT BFI UND IBIS ACAM	33
2.4.4 MAßNAHMEN 2016/17 – DEUTSCH UND ALPHABETISIERUNG (PS SÜD)	35
2.4.5 DAS BFI TRAINERINNENHANDBUCH	37
2.4.6 ANBOT DER BIETERGEMEINSCHAFT IBIS ACAM – BFI WIEN.....	38
2.5 ZIELGRUPPEN	40
2.5.1 CHARAKTERISTIK DER ZIELGRUPPEN.....	40
2.5.2 FÖRDERUNGEN FÜR DIE ZIELGRUPPE	41
2.5.3 LEHRZIELE	41
2.5.4 ZUSAMMENARBEIT MIT DEM AMS.....	42
2.6 DAS BFI ALS SERVICEEINRICHTUNG.....	43
2.6.1 LEHRZIELE DES BFI	43
2.7 DAS UNTERNEHMEN IBIS ACAM	44
2.7.1 LEHRZIELE VON IBIS ACAM	44
2.8 AUSWAHL DER LEHRWERKE	44
2.9 PLUSPUNKT DEUTSCH-ÖSTERREICH A1.....	45
2.10 PLUSPUNKT DEUTSCH-ÖSTERREICH A2.....	45
2.11 PLUSPUNKT DEUTSCH-ÖSTERREICH B1	46
2.12 ZUSAMMENFASSUNG	47
2.12.1 QUALITÄT	47
2.12.2 ZIELGRUPPE	48
2.12.3 KURSMETHODE	48
<u>3. DAS ÖSTERREICHISCHE SPRACHDIPLOM DEUTSCH (ÖSD)</u>	<u>52</u>
3.1. DAS ÖSD ALS VEREIN UND SEINE ENTSTEHUNG	52
3.2 ABCD-THESEN UND DACH(L)-PRINZIP.....	53
3.3 ÖSD – PRÜFUNGSFORMATE UND LEHRWERKE	53
3.3.1 ZIELE IM HINBLICK AUF PLURIZENTRIK.....	54
3.3.2 ZIELE IM KONTEXT ZU ÖSTERREICHISCHEM DEUTSCH	55
3.4 ZUSAMMENFASSUNG	55
<u>4. EMPIRISCHE STUDIE.....</u>	<u>57</u>
4.1 INSTITUTE, DIE MIT DEM AMS ZUSAMMENARBEITEN	57

4.2 ZIEL DER UNTERSUCHUNG UND DIE HYPOTHESE	58
4.3 STUDIENDESIGN.....	58
4.3.1 UNTERSUCHUNGSMETHODE.....	59
4.3.2 DAS SAMPLE	59
4.3.3 AUFBAU DES FRAGEBOGENS	59
4.4 AUSWERTUNGSVERFAHREN	61
<u>5. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....</u>	<u>61</u>
5.1 STATISTISCHE FRAGEN	62
5.2 AUSBILDUNG	65
5.3 KURSE IM AMS-KONTEXT.....	67
5.4 WISSEN ÜBER PLURIZENTRIK AUS DER AUSBILDUNG	69
5.5 THEMATISIERUNG IM UNTERRICHT	72
5.6 EINSTELLUNG GEGENÜBER ÖSTERREICHISCHEN DEUTSCH.....	80
<u>6. ZUSAMMENFASSUNG</u>	<u>82</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>85</u>
<u>ANHANG</u>	<u>92</u>
ABSTRACT (DEUTSCH)	
ABSTRACT (ENGLISCH)	

Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit fokussiert die Plurizentrik der deutschen Sprache und wie dieses Konzept in vom Arbeitsmarktservice (AMS) geförderten Deutschkursen realisiert wird. Ausgehend von der Hypothese, dass in den genannten AMS-Kursen österreichisches Deutsch unterrichtet wird, soll in dieser Arbeit der wissenschaftliche Diskurs im Hinblick auf das plurizentrische Konzept dargelegt werden und die entsprechenden Entwicklungen im Unterrichtskontext dargestellt werden. Ziel der Arbeit ist es, sowohl Kenntnisse und Einstellungen wie auch die Umsetzung des plurizentrischen Konzepts aufzuzeigen. Damit soll die Wichtigkeit verdeutlicht werden, Deutschlernenden, die einen dauerhaften Aufenthalt in Österreich vorsehen, die nationale Standardvarietät der deutschen Sprache sowie deren Anwendung in der österreichischen Alltagskultur zu vermitteln.

Vor allem im Hinblick auf die aktuelle Asylsituation ist die sprachliche Bildung ein extrem wichtiger Integrations- und Karrierefaktor. Fast zwei Drittel der knapp 29.000 Asylberechtigten waren im Jänner 2017 beim AMS Wien vorgemerkt, im Jahr 2016 erhielten 18.120 Asylberechtigte in Österreich einen Deutschkurs (vgl. Arbeitsmarktintegration geflüchteter Menschen: Bilanz und Ausblick). Mit dieser sprachlichen Integration verbunden ist die Integration in den österreichischen Arbeitsmarkt. Das ist ein Umstand, der es rechtfertigt, Deutschlernenden die damit verbundene Alltagskultur sowie die sprachlichen Varietäten des österreichischen Deutsch zu vermitteln. Um diese speziell österreichische Variante der Sprachvermittlung zu erklären, hat das plurizentrische Konzept im österreichischen Deutsch eine besondere Bedeutung.

Abgesehen von dieser speziell österreichischen Situation, ist das plurizentrische Konzept in den vergangenen 20 Jahren intensiver Forschung auch in den Mittelpunkt des sprachwissenschaftlichen Interesses gerückt. Der erste Teil des theoretischen Hintergrundes beleuchtet die Entwicklung der Begriffe Plurizentrik sowie der standardsprachlichen Varietäten. Erste Impulse kamen von der österreichischen Germanistikprofessorin Elise Riesel, die als Jüdin 1934 von Wien nach Moskau vor dem Nationalsozialismus fliehen musste. Sie befasste sich bereits in den 1950er-Jahren mit ‚nationalen‘ Besonderheiten des österreichischen Deutsch. Im Jahr 1964 unterschied sie in einer ihrer veröffentlichten Untersuchungen zwischen drei ‚nationalen Varianten (Ausprägungen) der deutschen Literatursprache‘ (vgl. Ammon 1995: 44). Sie differenzierte jedoch noch nicht zwischen sprachlicher ‚Variante‘ (Einzelheit) und ‚Varietät‘ (System), auch fehlen bei Riesel Termini, die sich um das Wort ‚Zentrum‘ herum bilden (vgl. Ammon 1995: 45). Der Begriff der ‚polycentric standard languages‘ geht auf den US-Soziolinguisten William A. Stewart (1968) zurück, fälschlicherweise wird dies dem deutschen Sprachwissenschaftler Heinz Kloss zugeordnet (vgl. Ammon 1995: 45). Wesentlich an der Theoriebildung des Begriffes ‚Plurizentrik‘ haben jedenfalls der australische Germanist

Michael Clyne (vgl. Clyne 1984) mit den Konzepten der 'nationalen Variante' und der 'plurizentrischen Sprache' sowie der deutsche Germanistik-Linguist Ulrich Ammon beigetragen. Ammon hat in seinem Standardwerk ‚Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz‘ das Problem der ‚nationalen Varietäten‘ (1995) und das plurizentrische Modell beschrieben sowie im ‚Variantenwörterbuch des Deutschen‘ (Ammon et al. 2004) die unterschiedlichen nationalen Standardvarietäten formuliert (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 155).

Standardvarietäten sind in den vergangenen Jahren zunehmend in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses gerückt und haben Plurizentrik zu einem sprachwissenschaftlich und gesellschaftlich relevanten Thema gemacht (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014:155). Demnach setzen sich diese Forschungsinteressen weiter fort und definieren eine plurizentrische Sprache heute als „Teil einer Gesamtsprache“ (vgl. Muhr 2000: 27). Für die deutsche Sprache gilt daher, dass sie über drei nationale Standardvarietäten verfügt, das deutschländische Deutsch, das Schweizer Deutsch und das österreichische Deutsch. Neben Deutsch erfüllen auch Sprachen wie Englisch, Arabisch, Spanisch u. a. die Kriterien der Plurizentrik (vgl. Muhr 2003:4).

Eine Reihe bisheriger Arbeiten fokussiert auf die Vermittlung der deutschen Sprache und deren Varietäten in Sprachschulen im Ausland, wie etwa Sara Hägi (2006) und Yasmin El-Hariri (2009). Eine Arbeit von Manuela Glaboniat und Brigitte Mitteregger (2014) hinterfragt die Rolle des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD) in der Plurizentrik-Diskussion im Hinblick auf internationale DAF/DAZ-Prüfungen (vgl. <https://campus.aau.at/cris/publication/0f4de0c94931c3c301493bd6b9050300>, <http://www.studienverlag.at/page.cfm?vpath=buecher/buchdetail&titnr=5369>, Stand: 06.07.2017).

Hinzu kommt eine weitere Diskussion, die folgende Frage zur Sprache bringt: Inwiefern gilt eine Anwendung der österreichischen Varietät als dialektal oder aber auch als identitätsstiftend? Diese Frage soll beantwortet werden, indem die Entwicklungen in den vergangenen Jahren in Deutschkursen im AMS-Kontext beleuchtet werden. Demnach werden heute in AMS-Kursen Lehrwerke verwendet, die auf die österreichische Variante Rücksicht nehmen. Allen voran das Lehrwerk ‚Pluspunkt Deutsch‘ (vgl. Jin et al, 2012). Andererseits werden im Rahmen von ÖSD-Prüfungen, mit denen ein Kurs idealerweise abschließt, die nationalen Varietäten des österreichischen, schweizer und deutschländischen Deutsch einbezogen. In den Lehrwerken aller Niveaus werden sowohl österreichische, deutsche und schweizerische Varietäten berücksichtigt. Das ÖSD nimmt somit Rücksicht auf die Plurizentrik der deutschen Sprache. Auch das AMS sieht eine solche Plurizentrik im Deutschunterricht vor und hält es im Qualitätskonzept zu Deutschkursen fest. Die vom AMS beauftragten Institutionen (u. a. Ibis-Acam, BFI oder Mentor) beziehen in ihren Lehrzielen sowohl den Begriff der Plurizentrik als auch die damit zusammenhängende österreichische Varietät mit ein.

In der vorliegenden Arbeit erfolgt nach einer theoretischen Darstellung des Forschungshintergrundes eine nähere wissenschaftliche Betrachtung, inwieweit das österreichische Deutsch in AMS-geförderten Kursen vertreten ist. Dazu werden als theoretischer Hintergrund AMS-Qualitätskriterien für geförderte Deutschkurse sowie Lehrzielkataloge der AMS-Bildungspartner, wie Ibis-acam, BFI oder Mentor, im Hinblick auf Empfehlungen zum Unterricht des österreichischen Deutsch aufgenommen. Weiters wird dargestellt, inwiefern im Rahmen von ÖSD-Prüfungen die österreichische Standardvarietät aufgegriffen wird.

Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit werden mithilfe von Online-Fragebogen im Wesentlichen Kenntnisse und Einstellungen der Deutsch-TrainerInnen zur Plurizentrik sowie die Anwendung im Unterricht erfragt. Ein weiterer Schwerpunkt gilt den Prüfungsformaten des Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), die von den Befragten im Hinblick auf österreichisches Deutsch kommentiert werden. Es folgen eine statistische Auswertung sowie eine Ergebnisdarstellung im Kapitel 4 und Kapitel 5.

1. Zur Begriffserklärung der Plurizentrik

Damit eine Sprache als plurizentrische Sprache erfasst wird, muss sie einige Kriterien erfüllen. Dabei gilt als sehr wichtiges Kriterium, dass die SprecherInnen der Varietät und die staatlichen Institutionen diese Sprache nicht als eigenständige, sondern als Teil einer Gesamtsprache betrachten (vgl. Muhr 2000: 27).

Weiters beschreibt Muhr, dass die Sprache in mehreren souveränen Staaten vorkommt, also in mehr als einem Land gesprochen wird. Die Sprache muss in diesen Ländern einen offiziellen Status haben, das heißt, sie muss den Status einer Staatssprache in sich tragen oder als Co-Staatssprache bzw. als Regionalsprache gesprochen werden (vgl. Muhr 2016: 27).

Die Sprache soll weiterhin über mehrere Standardvarianten verfügen und die jeweilige staatliche Varietät soll die geltende Norm in den Institutionen der verschiedenen Länder sein. Sprachliche und kommunikative Unterschiede zu den anderen Varietäten sind durch andere Lebensverhältnisse und eine entsprechende soziale Realität hervorgerufen und werden auch über die Sprache zum Ausdruck gebracht. Die nationale Varietät soll auch in Schulen unterrichtet werden und letztendlich sollten die Sprecher der jeweiligen staatlichen Varietät treu sein (vgl. ebd.: 28). Deutsch erfüllt, so wie andere Sprachen, wie z. B. Englisch, Arabisch, Spanisch, Niederländisch etc., alle diese Kriterien.

„Laut Metzler Sprachlexikon ist eine plurizentrische Sprache (lat. plures>viele<. Auch: polyzentrische [...] oder polykephale Sprache [...] Sprache mit mehreren nat. Standardvarietäten, die sich hinsichtlich einzelner Merkmale unterscheiden z. B. Englisch (britisches, amerikanisches, australisches usw. Standardengl.), Deutsch (dt., österreichisches,

Schweizer Standarddt.), Portugiesisch (portugiesisches, brasilianisches Standardport.)“ (Metzler Lexikon Sprache 2016: 521).

Laut Variantenwörterbuch spricht man von einer plurizentrischen Sprache dann, „wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben“ (Ammon et al. 2004a: XXXI).

1.1 Historischer Abriss

Die eigentliche Forschungsgeschichte der Plurizentrik beginnt erst nach dem Zweiten Weltkrieg. Das Konzept der Plurizentrik entstand über zwei unterschiedliche Stränge:

„(1) Die empirische Erforschung der nationalen Varietäten der deutschen Sprache, noch ohne Veränderung der spezifischen Begriffe.

(2) Die Entwicklung der spezifischen Begrifflichkeit mit den beiden zentralen Begriffspaaren ‚(nationales) Zentrum einer Sprache‘ und ‚nationale Variante/Varietät einer Sprache‘“ (Ammon 1995: 42).

Neben diesen zwei getrennt voneinander verlaufenden Forschungssträngen hat die Begriffsgeschichte noch zwei unterschiedliche Quellen, die beide zum aktuellen Begriffsbestand beitragen. An erster Stelle ist die russische, marxistisch orientierte Sprachwissenschaft, der es um die Unterscheidung zwischen nationalen Varianten/Varietäten ging und auf der zweiten ist die nordamerikanische und deutsche Soziolinguistik, in der sich der Begriff der ‚plurizentrischen Sprache‘ etablierte (vgl. Ammon 1995: 43).

Der australische Germanist Michael Clyne, der die Konzepte ‚nationale Variante‘ und ‚plurizentrische Sprache‘ in den 1980er-Jahren miteinander verband und dadurch den aktuellen wissenschaftlichen Sprachgebrauch begründete, formulierte in seinem Buch ‘Language and society in the German-speaking countries’ die folgende Definition: „German, like English, French, [...] and other languages is [...] a *pluricentric* (Kursivsetzung schon im Original, Anm.) language, i. e. a language with several national varieties, each with its own norms“ (Clyne 1984: 1).

Die Terminologie um das Wort ‚Zentrum‘ ist dem US-amerikanischen Soziolinguisten William A. Stewart zuzuschreiben. In den 1960er-Jahren unterschied er multilinguale Gesellschaften oder Staaten aufgrund ihrer monozentrischen oder polyzentrischen Standardisierung einer Sprache (vgl. El-Hariri 2009:10). Stewart hat als Erster den Begriff ‚Polycentric Standard Language‘ verwendet. Den Terminus ‚polyzentrische Sprache‘ hat er in seiner Untersuchung als Gegenbegriff zu einer monozentrischen Sprache gebraucht. Heinz Kloss hat diesen Begriff weiterentwickelt und formte den Terminus ‚plurizentrische Sprache‘. Damit ist gemeint, dass eine Sprache mehrere Zentren hat (vgl. Ammon 1995: 47).

Clyne (1995:7) hat Folgendes beschrieben:

„Plurizentrische Sprachen sind grenzüberschreitende Sprachen mit konkurrierenden, aber auch interagierenden, nationalen (und gar übernationalen) Standardvarietäten mit verschiedenen Normen, die eine gemeinsame Tradition teilen.“

Wenn es um die Entstehung der plurizentrischen Sprachen geht, spielen dabei die nationale Identität des jeweiligen Landes und die Absicht, dies auszudrücken, eine wichtige Rolle. Laut Clyne (1995:7) ist das durch zwei Strategien entstanden: „die Erklärung der sprachlichen Varietät zur Sprache und die Definierung der Sprache nach ihrem Corpus.“

1.1.1 Plurizentrische Sprachen

Eine plurizentrische Sprache bedeutet, dass eine Sprache nicht nur in einem Zentrum, sondern in mehreren Zentren gesprochen wird. Das heißt, dass sie in mehreren Ländern den offiziellen Status der Sprache haben muss (vgl. Muhr 2000: 27). Als Zentren einer plurizentrischen Sprache sind jedoch nur die Länder oder Regionen gemeint, wo sich eigene standardsprachliche Besonderheiten herauskristallisiert haben. Man spricht von einem Vollzentrum, wenn diese standardsprachlichen Besonderheiten in eigenen Wörterbüchern dokumentiert und autorisiert sind. Im Deutschen trifft das auf Österreich, die deutschsprachige Schweiz und Deutschland zu. Wenn die eigenen Nachschlagwerke nicht vorhanden sind, dann spricht man von nationalen Halbzentren einer plurizentrischen Sprache. Zu den Halbzentren der deutschen Sprache gehören Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol (vgl. Ammon et al. 2004a: XXXI).

1.1.2 Merkmale plurizentrischer Sprachen

Ein Merkmal plurizentrischer Sprachen ist also, dass sie über mehrere Standardvarianten verfügen. Konkret auf die deutsche Sprache bezogen heißt das, dass das deutschländische, das österreichische und das schweizer Deutsch eigenständige Ausprägungen haben, die für das jeweilige Land typisch sind. Diese typischen Ausprägungen der Sprache sind sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache anzutreffen.

Da plurizentrische Sprachen über mehrere Standardsprachen verfügen, ergeben sich daraus auch viele Unterschiede zur eigentlichen, einheitlichen Standardsprache. Das macht sich vor allem in der gesprochenen Sprache bemerkbar. So wird zum Beispiel im österreichischen Wort der Begriff ‚Chemie‘ mit ‚K‘ ausgesprochen, in Deutschland wird der Begriff mit ‚Sch‘ ausgesprochen. Trotzdem sind die Gemeinsamkeiten in der Kommunikation kleiner als ihre Unterschiede, sonst würde man die gemeinsame Sprache nicht verstehen. Daher ist es auch egal, ob ein/e deutschländisch Deutsche/r SprecherIn nun ‚Schemie‘ oder ‚Kemie‘ (Chemie) sagt, es wird sowohl in Deutschland als auch in Österreich und der Schweiz verstanden.

Gemeinsamkeiten der jeweiligen plurizentrischen Sprache werden vor allem im Bereich der Orthografie gesetzt, damit wird gleichzeitig eine gemeinsame Norm festgelegt. In der schriftlichen Sprache weicht daher die nationale Variante, also beispielsweise das österreichische Deutsch vom deutschländischen Deutsch weniger ab als in der gesprochenen Sprache (vgl. Muhr 2016: 28).

Die größten Unterschiede zwischen den einzelnen Varietäten finden sich daher in der Aussprache, aber auch im Wortschatz. So etwa heißt es in Österreich Fleischhauer oder Marille, während man in Deutschland von einem Metzger und von einer Aprikose spricht. Unterschiede gibt es aber auch in der Grammatik. Man denke nur beispielsweise daran, dass Cola in Österreich einen neutralen Artikel (das Cola) hat, in Deutschland ist Cola ein weiblicher Begriff, also die Cola.

Ein weiteres Merkmal plurizentrischer Sprachen ist die Asymmetrie. Darunter versteht man eine Art Ungleichheit, beinahe schon eine ‚Rivalität‘ zwischen den einzelnen Varietäten. So etwa wird in vielen Bezirken Wiens Standarddeutsch gesprochen – Österreicher bezeichnen das als Hochdeutsch, wenngleich es ja richtigerweise als österreichischer Standard bezeichnet wird. Daher verstehen deutschländisch Deutsch-SprecherInnen unter Hochdeutsch etwas Anderes als österreichisch Deutsch-SprecherInnen. SprecherInnen, die ausschließlich das österreichische Standarddeutsch sprechen – landläufig heißt es auch ‚nach der Schrift‘ sprechen, bewerten die gesprochene Sprache z. B. in Westösterreich als dialektal und daher fehlerhaft. Das Phänomen der Asymmetrie wird im Kapitel 1.2.4 jedoch noch ausführlicher beschrieben.

1.1.3 Vollzentren und Teilzentren plurizentrischer Sprachen

Forschungen zum Begriff der ‚Zentren‘ gibt es seit 1956 (vgl. Ammon 1995: 53). Jakob Ebner hat diesen Begriff weiterentwickelt und beschrieben, dass es in einem Zentrum eine nationale Varietät des Deutsch gibt. Ebner hat 1969 diesen Begriff der Varietät verwendet, indem er besondere Ausprägungen des österreichischen Deutsch aufgezeichnet hat. Diese nationalen Varietäten hat Ebner in die Ausgaben des ‚Österreichischen Wörterbuchs‘ einfließen lassen (vgl. Ammon 1995: 53).

Das Charakteristische eines nationalen Zentrums ist einerseits die Sprachgemeinschaft einer Nation, wie beispielsweise Österreich ein nationales Sprachzentrum ist. Die Begriffe ‚nationales Sprachzentrum‘ und ‚nationales Zentrum einer Sprache‘ stehen gleichberechtigt nebeneinander und haben dieselbe Bedeutung. Andererseits versteht man unter einem Teilnationszentrum, dass darin nur ein Teil der Nation die betreffende Sprache, im Konkreten also Deutsch, spricht. Ein Beispiel eines Teilnationszentrums ist die deutsche Sprache in Luxemburg (vgl. Muhr 2016: 30).

Aus dieser Definition ergibt sich, dass die deutsche Sprache innerhalb von drei Vollzentren besteht. Diese sind Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz. Als Vollzentrum wird demnach ein Zentrum bezeichnet, das einen eigenen sprachlichen Kodex, also eine eigene sprachliche Norm im Land erarbeitet hat. Diese Norm wird auch als Binnenkodex bezeichnet.

Als Halbzentrum werden Zentren bezeichnet, die über diesen Kodex nicht verfügen (Ammon, 1995: 96). In Luxemburg werden diese Normen nicht im Land erarbeitet, daher besitzt Luxemburg keinen eigenen Binnenkodex. Deutlicher wird der Begriff mit der Definition Muhrs, der das in Halbzentren gebräuchliche Deutsch als „Co-Staatssprache“ (Muhr 2016: 30) bezeichnet. Länder, auf die diese Definition zutrifft, sind Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Diese werden daher als Halbzentren bezeichnet, Deutsch ist – nach Muhr – hier die oben genannte „Co-Staatssprache“ (vgl. Muhr 2016: 30).

Das Charakteristische an Vollzentren ist, dass sie über eigene Varietäten verfügen, man bezeichnet dies als ‚nationale Varietäten des Deutschen‘. Wie bereits dargelegt, gibt es drei Vollzentren (Deutschland, Österreich, Schweiz), die jeweils ihre eigene sprachliche Varietät haben. Für Deutschland ist es das deutschländische Deutsch, für Österreich das österreichische Deutsch und für die Schweiz das schweizerische Deutsch. Ammon (1995: 76) verwendet den Begriff ‚Teutonismus‘, wobei Muhr stattdessen den Begriff ‚deutschländisches Deutsch‘ benutzt (vgl. Muhr 2016: 30).

Muhr beschreibt diese drei nationalen Varietäten der drei Vollzentren als erste Ebene im Zusammenhang mit dem plurizentrischen Deutsch. Die zweite Ebene betrifft jene Plurizentrität, die über großräumige Regionen verstreut ist. In Deutschland sind das z. B. das Norddeutsche, Ostdeutsche und Süddeutsche, in Österreich das Ost- und das Westösterreichische, in der Schweiz das Ost- und Westschweizerische (vgl. Muhr 2016: 30).

Neben den drei Haupt- oder Vollvarietäten bestehen weitere vier Nebenvarietäten. Die Hauptvarietäten zeichnen sich dadurch aus, dass sie von einer großen Anzahl von SprecherInnen verwendet werden, die auch die sprachliche Norm beeinflussen können. Die Nebenvarietäten des belgischen, liechtensteinschen, luxemburger und südtiroler Deutsch verwenden weniger SprecherInnen im Land. Sie haben zwar eine einheitliche sprachliche Norm, die sich jedoch in der gesprochenen Sprache und der Alltagskommunikation unterscheiden (vgl. Muhr 2016: 38).

1.1.4 Differenzierung von monozentral und plurizentral

Durch die beschriebenen Forschungsarbeiten in den 1960er-, 1970er- und 1980er-Jahren von Luise Riesel, Michael Clyne und William A. Stewart setzte sich die Diskussion um den Begriff ‚nationale Varianten‘ im Zusammenhang mit dem Begriff der ‚Plurizentrik‘ im Deutschen weiter fort.

Gegner des plurizentrischen Konzepts argumentieren damit, dass die österreichisch einheitliche Variante nicht akzeptabel wäre und der Begriff einer pluriarealen Sprache zutreffender wäre. Kritiker begründen diese Meinung damit, dass sich die deutsche Sprache anhand von dialektalen Großräumen in bestimmten Arealen definieren lässt. Diese Annahme besagt, dass die Sprache auch über andere Kriterien zu beurteilen ist, nicht zuletzt kann sie als soziales Phänomen beschrieben werden. Soziale Phänomene schlagen sich eben in verschiedenen Arealen sprachlich unterschiedlich nieder (vgl. Muhr 2003: 19 f.)

1.1.5 Entstehung einer gängigen Theorie

Basierend auf der Geschichte vorangegangener Forschung zur Plurizentrik (vgl. Ammon 1995: 42 ff.) sieht Rudolf de Cillia einen Paradigmenwechsel, der 1986 im Rahmen der Internationalen Deutschlehrer-Tagung (IDT) in Bern 1986 weiterentwickelt wurde (vgl. de Cillia 2005: 53). De Cillia schlägt als Definition einer plurizentrischen Sprache vor, dass diese über mindestens zwei Standardvarietäten in verschiedenen Zentren verfügt (wie z. B. das Englische, das Französische, das Spanische, das Arabische und eben das Deutsche).

Als plurinationale Sprache bezeichnet er eine plurizentrische Sprache –als eine Sprache, zu deren Zentren mindestens zwei Nationen zählen. Weiters unterscheidet er ‚Vollzentren‘ und ‚Halbzentren‘. Vollzentren, wie Österreich, Deutschland und die Schweiz erstellen eigene kodifizierte Normen, die z. B. in Lexika festgelegt sind. Zentren, die diese Normen nicht erstellen, wie beispielsweise Liechtenstein, das sich in der Sprachnorm an der Schweiz orientiert, sind Halbzentren. Demnach sind – neben Liechtenstein – auch Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sogenannte Halbzentren (vgl. de Cillia 2005: 53).

1.2 Deutsch als plurizentrische Sprache

Im deutschsprachigen Raum gibt es mehrere Variationen des Deutschen, verschiedene Dialekte und Soziolekte, aber auch das sogenannte Hochdeutsch (Standardvarietät) ist nicht frei von Variation. Im Laufe der Zeit haben sich in Deutschland, Österreich und im deutschsprachigen Teil der Schweiz spezifische Formen der Standardvarietät herauskristallisiert: die sogenannten *nationalen* Standardvarietäten (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 13). Wie schon erläutert, spielen die nationale Identität des jeweiligen Landes und die daraus entstehenden nationalen Standardvarietäten dabei eine wichtige Rolle. Diese sind weitestgehend übereinstimmend, zeigen aber oft nationalspezifische Merkmale auf. Aus diesem Grund kann man nicht von einem einheitlichen Deutsch sprechen. Die Sprecher der deutschen Sprache verfügen über eine ‚innere Mehrsprachigkeit‘, also sie wählen abhängig von der Kommunikationssituation die zweckmäßigste Varietät und wenden diese an (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 20).

1.2.1 Wissenschaftliche Definition

Im Laufe der Forschung wurden die Gegensätze geschriebene Sprache – gesprochene Sprache immer mehr hinterfragt. So etwa haben Ammon et al. 2004 mit dem ‚Variantenwörterbuch des Deutschen‘ ein Standardwerk geschaffen, das den plurizentrischen Wortschatz in 12.000 Begriffen beinhaltet. In dieser Arbeit haben Ammon et al. auch nationale und regionale Begriffe erfasst und die Spezifika Österreichs, Deutschlands und der Schweiz einfließen lassen. Darüber hinaus wurden spezifische Besonderheit aus Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol aufgenommen. Weiters wurde dokumentiert, zu welcher nationalen Varietät die jeweiligen Spezifika gehören.

Ganz im Sinne dieser Erkenntnisse entstanden Werke, die auch die nationalen Varianten der deutschen Sprache erfassen und damit dem plurizentrischen Ansatz gerecht werden. So etwa durch Jakob Ebner mit seiner Fassung des Duden 2006 (vgl. Ebner 2006) sowie dem ‚Duden-Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten‘ (vgl. Ebner 2006) und dem österreichischen Wörterbuch in seiner 40. Auflage 2008 (vgl. Ebner 2008) oder ebenfalls mit Ammon et al. und dem ‚Variantenwörterbuch des Deutschen‘ 2004 (vgl. Ammon et al. 2004).

Nicht zuletzt wie Heidemarie Markhardt (vgl. Markhardt 2005) schreibt, ist die Bewahrung österreichischer Besonderheiten dank der Bemühungen im Jahr 1994 gelungen. Im Zuge des EU-Beitritts Österreichs konnten auch Austriazismen vertraglich gesichert werden und sind demnach im offiziellen Sprachgebrauch anerkannt: „Die im März 1994 ausgewählten Austriazismen fanden in den Anhang des Protokolls Nr. 10 Eingang, das selbst Teil des österreichischen Beitrittsvertrages ist“ (Markhardt 2005: 15). Damit ist auch die Absicherung der österreichischen Besonderheiten in der deutschen Sprache auf europäischer Ebene gelungen.

1.2.2 Zur Differenzierung von Varietät und Variante

Die deutsche Sprache ist gemäß des plurizentrischen Ansatzes eine Sprache, die drei Varietäten beinhaltet, also die deutschländische, die österreichische und die schweizerische Varietät. Demnach ist sie keine einheitliche Sprache, denn im deutschen Sprachraum existieren Unterschiede in den Bereichen der Grammatik, des Wortschatzes und der Aussprache. Die Standardsprache (Hochsprache, Schriftsprache) ist an Normen gebunden, d. h., sie ist geregelt und diese Regelungen werden in Wörterbüchern festgehalten. Innerhalb dieser schriftlich genormten Standardsprache bestehen jedoch ebenfalls Unterschiede, die sich durch Regionalität oder sprachliche Entwicklungen ergeben. Diese Unterschiede werden als Varianten bezeichnet (vgl. Ebner 2008: 7). Varianten können im Bereich der Grammatik auftreten, wie etwa mit dem Fugen-s (in Deutschland: Schweinebraten versus Schweinsbraten in Österreich), in der Aussprache, wie etwa durch andere Betonung (in Deutschland *Abteil*, in Österreich *Abteil*) oder in der Morphologie, wie der deutschländische Begriff ‚Quark‘ im

Gegensatz zum österreichischen Begriff ‚Topfen‘ zeigt. Die jeweilige im Land übliche Variante gilt als standardsprachlich.

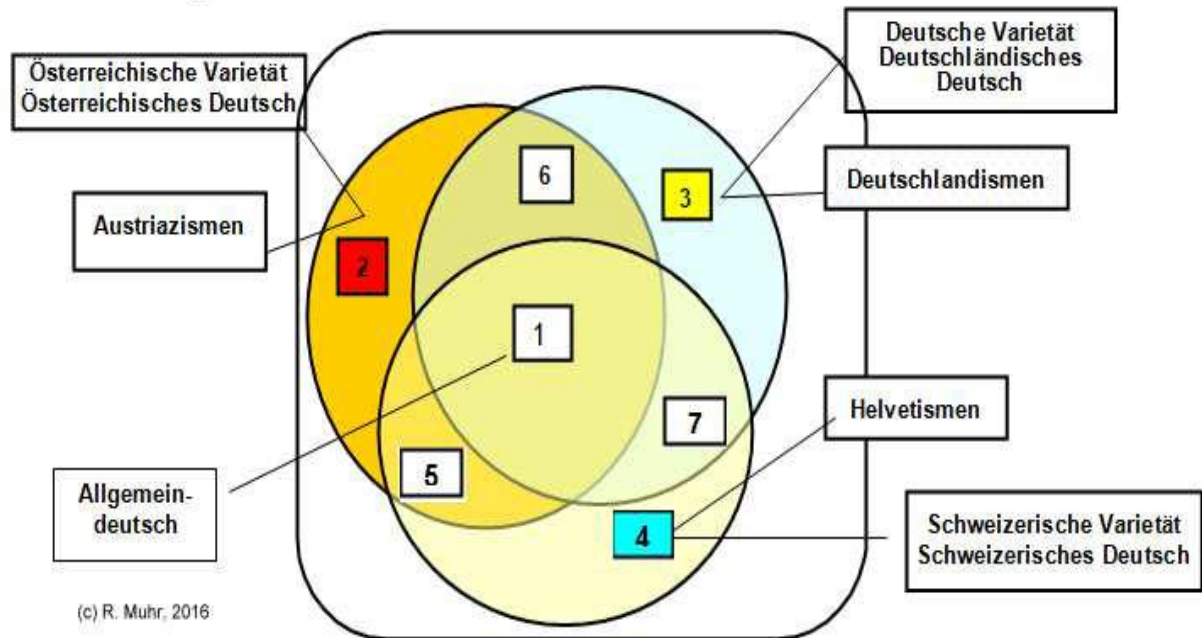


Abb. 1 Die Grafik verdeutlicht die drei unterschiedlichen Varietäten, die von einer gemeinsamen Sprache (Allgemeindeutsch) ausgehen (vgl. Muhr 2016: 31).

Die für Österreich typische Variante wird als Austriazismus bezeichnet, die für die Schweiz typische Variante als Helvetismus und – jedoch umstritten – als die für Deutschland typische Variante als Teutonismus.

Österreichisches Deutsch wiederum ist eine nationale Varietät, eine Sprache, die in einem politischen Staat gesprochen wird. Regionale Varietäten beschreiben den Sprachgebrauch einer Region, wie etwa das Bayerische, das in Westösterreich und Süddeutschland grenzübergreifend gesprochen wird. Davon zu unterscheiden ist der Dialekt, der jeweils in einem kleinen Sprachraum verwendet wird. Dazwischen liegt die Umgangssprache, die mitunter eher der Standardsprache, gelegentlich auch dem Dialekt nähersteht. Für die Umgangssprache ist typisch, dass sie sich nur ungenau an die Standardnormen hält, jedoch keinen Basisdialekt anwendet (vgl. Ebner 2006: 9).

Ebner beschreibt darüber hinaus die Unterscheidungen zwischen Mittel-, Süd/Südost- und Westösterreich, die jeweils eigenständige regionale Ausprägungen haben (vgl. Ebner 2008:9).

1.2.3 Nationale Variante und nationale Varietät

Im der historischen Forschung haben sich unterschiedliche Definitionen etabliert, die erklärungsbedürftig sind. Das betrifft beispielsweise die Begriffe der ‚nationalen Variante‘ und der ‚nationalen Varietät‘ (auch: Nationalvariante, Nationalvarietät). Ammon beruft sich auf einen übergeordneten Begriff, den der ‚nationalen Variable‘, einer Variable, die ähnlich der mathematischen Variable für unterschiedliche Werte stehen kann (vgl. Ammon 1995: 61).

Ammon beschreibt eine nationale Variable als „eine Menge einander entsprechender einzelner Sprachformen, die in verschiedenen Nationen gelten“ (Ammon 2005: 30). Somit wird ein Begriff in unterschiedlichen Formen bezeichnet, wie etwa ein ‚Tacker‘ in Deutschland, der in Österreich eine ‚Klammermaschine‘ ist und in der Schweiz als ‚Bostitch‘ bezeichnet wird (vgl. Ammon 2004: 1).

Eine Variable wird dadurch charakterisiert, dass sie auch innerhalb einer Nation anders vorkommen kann, wie ‚Paradeis‘ in Ostösterreich und ‚Tomate‘ in Westösterreich, Deutschland und der Schweiz. Weiters treten unspezifische Varianten auf, die auf eine Nation beschränkt sind, wie etwa die österreichische ‚Semmel‘ gegenüber dem deutschen und schweizer ‚Brötchen‘. Die jeweiligen Varianten werden als Austriazismen (Ö), Helvetismen (CH) und Deutschlandismen (D) bezeichnet (vgl. Muhr 2009: 114).

1.2.4 Das Phänomen der Asymmetrie

Eine Asymmetrie ergibt sich zwischen sogenannten dominanten und anderen Varietäten. Ein Beispiel dafür ist, dass Deutschländisch-SprecherInnen im Allgemeinen ihre Sprache als Standard beschreiben, abweichende Varietäten werden von diesen SprecherInnen als Nicht-Standard bewertet (vgl. de Cillia 2006: 54).

Jene Varietät, die von einer größeren Bevölkerungsschicht gesprochen wird, und somit Macht auf die gesamte Norm einer Sprache ausübt, ist die dominierende Varietät. Im Gegensatz dazu steht die nicht-dominierende Varietät, die von einer kleineren Gruppe der Bevölkerung gesprochen wird, die – drückt man es bevölkerungswirtschaftlich aus – eine kleinere ökonomische Macht hat und somit auch eher untergeordnete Möglichkeiten, um die dominierende Norm zu beeinflussen. Auch im Hinblick auf die Verständlichkeit macht sich diese Asymmetrie bemerkbar: SprecherInnen der nicht-dominierenden Varietät verstehen zwar die Sprache von SprecherInnen der dominierenden Varietät und haben also eine gute passive Kompetenz, doch SprecherInnen der dominierenden Varietät verstehen vielfach nicht die Sprache der SprecherInnen der nicht-dominierenden Varietäten (vgl. Muhr 2003:28).

Aus diesem Grund kommt es zwischen SprecherInnen der dominierenden Varietät und jenen der nicht-dominierenden Varietät häufig zu Verständigungsproblemen. Überdies werden von SprecherInnen der dominierenden Varietät manche Begriffe der nicht-dominierenden Varietät durchwegs als dialektal empfunden und somit mit fehlerhaft gleichgesetzt. Die eigenen,

aufgrund von sozialen oder regionalen Prägungen vertrauten Sprachcodes werden als besser bewertet. Die SprecherInnen der Minderheit, also der nicht-dominierenden Varietät, werden häufig als weniger gebildet beurteilt (vgl. Muhr 2016:29).

1.2.5 Deutsch als Amtssprache

Amtssprachen werden häufig fälschlicherweise mit Begriffen wie Staatssprache, Nationalsprache oder Verwaltungssprache gleichgesetzt. Amtssprache wird benutzt, um die Kommunikation zwischen den Bürgern, Ämtern und Behörden zu ermöglichen. Es ist aber nicht auszuschließen, dass sich „Bürger in einer anderen Sprache als der Amtssprache an Behörden wenden“ und dies in „einer Sprache, die innerhalb eines bestimmten Gebietes durch die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* geschützt ist“ tun (Kellermeier-Rehbein 2014: 22).

Laut Ammon (1991: 54 ff.) gibt es verschiedene Arten von Amtssprachen, die nicht immer denselben Status haben. Als Erstes wird zwischen offiziell deklarierten Amtssprachen und faktischen Amtssprachen unterschieden. Eine deklarierte Amtssprache ist als solche in der Verfassung verankert, wohingegen faktische Amtssprache zwar nicht offiziell als solche erklärt wurde, aber in offiziellen (amtlichen) Domänen verwendet wird. Deutsch ist in Österreich und der Schweiz deklarierte, aber in Deutschland nur faktische Amtssprache. Das ist so, weil sie in Deutschland nur amtliche Funktion hat bzw. nicht gesetzlich festgelegt wurde. Es gibt weiterhin nationale und regionale, solo-offizielle und ko-offizielle Amtssprachen. Deutsch ist die nationale Amtssprache in der Bundesrepublik Deutschland (BRD), in Österreich, in Liechtenstein (solo-offiziell), in der Schweiz und in Luxemburg (ko-offiziell). In Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) und Italien (Autonome Provinz Bozen – Südtirol) ist Deutsch eine regionale Amtssprache.



Abbildung 2: Amtssprachregion des Deutschen (Quelle: Ammon 1995: 13)

Weiterhin unterscheidet man zwischen solo-offiziellen und ko-offiziellen Amtssprachen.

Eine solo-offizielle Sprache gilt als die einzige Amtssprache eines Staates. Deutsch ist eine solo-offizielle Amtssprache auf nationaler Ebene in Deutschland, Österreich und Liechtenstein. Außerdem ist Deutsch in Luxemburg nationale Amtssprache, weil sie dort im gesamten Staatsgebiet gilt. Allerdings ist sie dort ko-offiziell, denn in Luxemburg gibt es drei nationale Amtssprachen: Deutsch, Französisch und Letzeburgisch, die Muttersprache der meisten

Luxemburger (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014:24). In der Schweiz ist Deutsch auch eine ko-offizielle Amtssprache, weil sie sich den Status mit anderen Sprachen, also mit dem Französischen, dem Italienischen und dem Rätoromanischem teilen muss.

1.2.6 Standardvarietät

In den vergangenen Kapiteln wurde der Begriff ‚Standardvarietät‘ (umgangssprachlich *Hochdeutsch*) schon öfters gebraucht. Nach Ammon (1995:73 ff.) und Kellermeier-Rehbein (2014:25) hat eine Standardvarietät folgende Merkmale: Sie ist die sprachliche Norm in öffentlichen und formalen Kommunikationssituationen und wird als solche von allen Sprechern des jeweiligen Landes anerkannt. Bei öffentlichen Ansprachen, Nachrichten und an der Universität wird auch der Gebrauch der Standardvarietät erwartet. Alles Andere könnte als unangebracht empfunden werden.

Weiterhin ist sie überregional verbreitet, was vereinfacht gesagt bedeutet, dass sie auf der staatlichen Ebene allgemeingültig und verständlich ist. Außerdem ist sie amtlich institutionalisiert und aus diesem Grund in Schulen und an Universitäten obligatorisch. Dementsprechend sollen die behördlichen Mitarbeiter stets die Standardvarietät der Amtssprache bei der Kommunikation mit den Bürgern benutzen. Die Verwendung der Nonstandardvarietäten ist in solchen Fällen normalerweise nicht erlaubt.

Darüber hinaus ist die Standardvarietät präskriptiv kodifiziert bzw. im Sprachkodex wiedergegeben. Der Kodex einer Sprache ergibt sich aus allen Nachschlagwerken, die die Grammatik und den Wortschatz einer Sprache aufzeichnen. Ein Beispiel dafür sind Rechtschreibwörterbücher, wo TexterInnen bei Unsicherheiten geltende Informationen finden können. Die Standardvarietät, die nur deskriptiv kodifiziert ist, beschreibt lediglich eine Varietät. Im Gegensatz dazu dokumentieren die präskriptiven Kodexteile, welche Sprachformen richtig und welche beim Sprachgebrauch nicht richtig verwendet werden.

Letztendlich wird die Standardvarietät als Unterrichtsgegenstand und -sprache in den Schulen unterrichtet. Als Unterrichtsgegenstand ist Deutsch vorhanden, aber als Unterrichtssprache ist das oft nicht der Fall, besonders in den Regionen, wo im Dialekt gesprochen wird (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014:26). In manchen Sprachen, wie etwa im Französischen oder Spanischen, legen autorisierte staatliche Instanzen fest, was standardsprachlich gilt und was nicht (z. B. Académie Française und Real Academia Española). Im Falle des Deutschen gibt es keine vergleichbare Instanz, die sich mit der Pflege und Unterstützung der Sprache befasst. Stattdessen machen dies verschiedene gesellschaftliche Gruppen, die Ammon (1995) „soziales Kräftefeld einer Standardvarietät“ nennt (zit. in Kellermeier-Rehbein 2014:26).

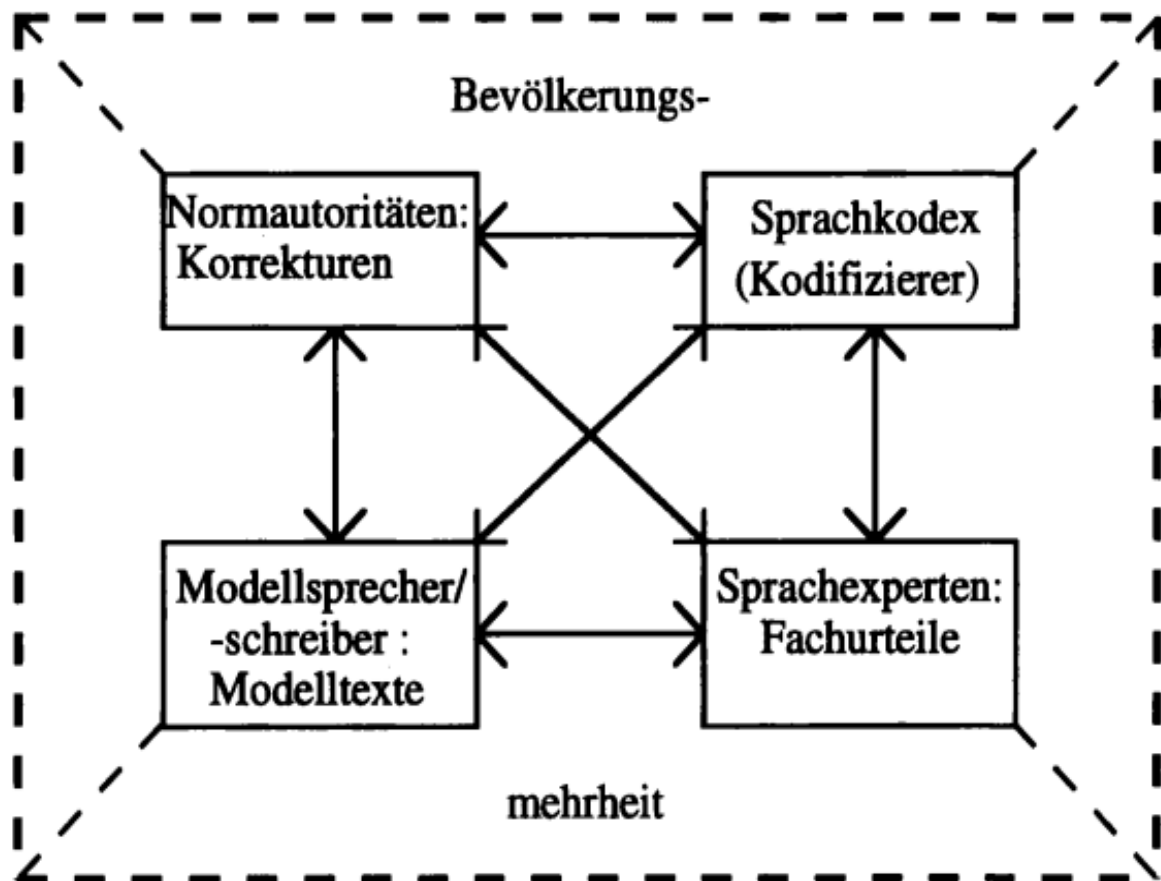


Abbildung 3: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät (Quelle: Ammon 1995: 80)

Wie man in der Abb. 2 sieht, entscheiden darüber, was als standardsprachlich gilt und was nicht, fünf verschiedene gesellschaftliche Gruppen, die sich bei ihren Entscheidungen gegenseitig beeinflussen.

Zur Gruppe der *Modellsprecher und -schreiber* gehören geschätzte Schriftsteller und Journalisten, aber auch Nachrichtensprecher – also Personen, die beruflich Texte verfassen und die andere Gruppen aus dem sozialen Kräftefeld als Vorbild sehen.

Sprachexperten sind im Gegensatz zu Modellsprechern und -schreibern Fachmänner und Fachfrauen bzw. Linguisten und Linguistinnen, die oft Texte von Modellsprechern und -schreibern auf Lexik, Syntax und Pragmatik untersuchen. Ihre Aufschlüsse dienen oft als Antrieb für die Arbeit der *Kodifizierer*. Sie sind Fachleute, die Normen sammeln und aufnehmen, wie etwa Lexikografen und Verfasser von Grammatikbüchern, „die in ihren Kodexteilen die ‚richtigen‘ Formen der Standardvarietät dokumentieren und zum Teil durch Zitate aus Texten von Modellschreibern belegen“ (Kellermeier-Rehbein 2014:26 f.) Letztendlich gibt es noch die *Normautoritäten* wie z. B. Lehrpersonal, die sich an dieser Standardvarietät orientieren, wenn sie Schüler benoten. Alle vier Gruppen sind sich stets der Sprachverwendung der *Bevölkerungsmehrheit* bewusst. Auf diese Weise gelangen

Neologismen in den standardsprachlichen Wortschatz und veraltete Wörter werden eliminiert. Manchmal werden sogar fehlerhafte grammatische Konstruktionen akzeptiert.

1.3 Plurizentrik im DaF-Unterricht

Der plurizentrische Ansatz geht im Deutschen davon aus, dass das Standarddeutsch eine „Schnittmenge mehrerer nationaler Varietäten [ist, also eine] Summe von Divergenzen und Überlappungen“ (Muhr 2016:30). Auch die Didaktik im ÖSD geht von diesem plurizentrischen Ansatz aus, um zu vermeiden, dass eine der DACH-Sprachnormen (Deutsch-A-CH) automatisch zur normgebenden wird, der sich andere Varianten zu unterwerfen haben. Dadurch immerhin könnte die größte, bevölkerungsreichste Nation die Norm prägen. Ziel aber ist es, dass all die Varianten des Deutschen gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Dies hat auch Auswirkungen auf die Vermittlung des Deutsch im Sprachunterricht, wie etwa durch den ÖSD (vgl. Muhr 2016: 30).

1.3.1 Ergebnisse aus der Forschung

In einer Arbeit gingen Baßler und Spiekermann (2001) davon aus, dass vonseiten der Lehrbuchverlage die Annahme vorliegt, dass sich Sprachvermittlung auf das Lehren der Standardsprache beschränke, da diese auch eine überregionale Kommunikationsfähigkeit garantiere. Andererseits habe die Wissenschaft bestätigt, dass die Berücksichtigung dialektaler und regionalsprachlicher Themen für den/die LernerIn von Vorteil sei. In ihre Untersuchung haben Baßler und Spiekermann daher LehrerInnen und LernerInnen einbezogen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich LernerInnen zwar eine Vermittlung von regionalsprachlichen und dialektalen Kompetenzen wünschen, LehrerInnen jedoch an der ausschließlichen Vermittlung der Standardsprache orientiert sind. Daraus schließen die Autoren:

„Deutlich sollte dabei herausgestellt werden, dass Dialekte und Standardsprache im deutschsprachigen Gebiet Varietäten sind, die eine Kommunikation mit unterschiedlichen regionalen Reichweiten sind und in unterschiedlich formalen Situationen ermöglichen, dass es keine einheitliche Standardsprache für Deutschland, Österreich und die Schweiz gibt ('Plurizentrität des Deutschen') und dass der Gebrauch einer regionalen Varietät nicht primär mit sozialen Statusgruppen zusammenhängt“ (Baßler und Spiekermann 2001: 18)

Die Untersuchung von Baßler und Spiekermann zeigt jedenfalls, dass sich LernerInnen durchaus eine authentische Sprachvermittlung wünschen.

1.3.2 Empfehlungen zur Vermittlung von Plurizentrik im DaF-Unterricht

Mit dem Paradigmenwechsel vom monozentrischen zum plurizentrischen Konzept ist dies im wissenschaftlichen Kontext in den Fokus des Forschungsinteresses gerückt. Das bedeutet aber auch, dieses Konzept an Deutschlernende zu vermitteln, denn nur, wenn der Deutschunterricht die sprachliche und kommunikative Realität berücksichtigt, ist eine erfolgreiche sprachliche

Integration möglich. Nur mit diesen Voraussetzungen und Kompetenzen ist es aus heutiger Sicht denkbar, die relevante Sprachrealität zu erfassen und entsprechend zu vermitteln, daher ist die Berücksichtigung der plurizentrischen Sprachrealität eine Notwendigkeit. Deutschlernenden sollen diese Kompetenzen entsprechend ihres Lernniveaus vermittelt werden, um auf Sprachsituationen vorbereitet zu werden (vgl. Muhr 2016:34). Es liegt im Interesse der Lernenden, sich möglichst rasch in das kommunikative Umfeld einzuleben, um sich im Alltag auch sprachlich bewegen zu können. Muhr gibt zu bedenken, dass „die Lerner der Fremdsprache Deutsch am Erwerb jener Variante interessiert sind, die einen möglichst großen Kommunikationsradius zur Verfügung stellt“ (Muhr 2016:34).

Die Sprachvermittlung geht somit über den Anspruch hinaus, mehr als nur ein ‚Bildungsgut‘ einer privilegierten Schicht zu sein. Vielmehr zielt der moderne DaF-Unterricht darauf ab, eine gebrauchsfähige Sprache zu vermitteln. In einer Welt, in der wirtschaftlich großräumige Verflechtungen bestehen und Menschen mobil sind, ist es günstig, die sprachlichen Realitäten auch entsprechend zu erfassen und den Lernenden zu vermitteln.

Damit berücksichtigt der DaF-Unterricht die Anforderungen der Realität und nicht die Anforderungen, eine starre Norm einzuhalten. Dazu zählt daher auch, den Lernenden die unterschiedlichen nationalen Varianten des Deutschen begreifbar zu machen sowie den Lernenden bewusst zu machen, dass Deutsch Sprechende eine ‚inersprachliche Mehrsprachlichkeit‘ aufweisen, d. h. den Lernenden auch anhand relevanter Textsorten mit den wesentlichen Merkmalen der drei Varietäten des Deutschen (deutschländisches Deutsch, österreichisches Deutsch, Schweizer Deutsch) vertraut zu machen (vgl. Muhr 2016: 34).

Ziel des DaF-Unterrichtes ist es, „überregional produzieren, aber regional rezipieren zu können“ (Muhr 2016:35). Gemäß diesen Voraussetzungen erfolgt die Sprachvermittlung, wie sie der ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) vorsieht, zu der Rudolf Muhr einen Lehrzielkatalog erstellt hat (vgl. Muhr 2016). In den Grundstufen soll demnach ein möglichst neutrales Deutsch vermittelt werden, wenngleich Lese- und Hörtexte multiregionaler Herkunft sind. Die Lernenden sollen mit fortschreitendem Lernniveau mit jener Sprache vertraut gemacht werden, in deren Land sie die Sprache erlernen. In den folgenden Stufen, konkret in der Stufe des ÖSD-Zertifikats Deutsch (ZD) und der Mittelstufe Deutsch (M1) erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit den wichtigsten Merkmalen der nationalen Varietäten des Landes, in dem die Lerner Deutsch lernen. In der Oberstufe sollen Lerner die Kompetenz erhalten, die aktive Kommunikation gemäß den in der nationalen Varietät vorkommenden Sprachnormen zu führen (vgl. Muhr 2016:35).

Einen Beitrag zur Kompetenzerfassung der Sprache liefert der Europäische Referenzrahmen des Europarates, an dessen Umsetzung bzw. Übersetzung in das Deutsche das Goethe-Institut wesentlich beteiligt war. Dieser Referenzrahmen ist das Ergebnis einer Zusammenarbeit führender Experten, die seit 1971 einen europäischen Standard für die Gestaltung von

Lehrwerken, Prüfungen und Sprachvermittlung erarbeitet haben (vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/vorbem.htm>).

Ein wesentliches Kriterium ist dabei die Empfehlung, Sprachkompetenzen zu vermitteln, wobei insbesondere in den Mittelstufen, am deutlichsten in der Stufe B2, der plurizentrische Anspruch erkennbar wird, wenn es heißt, der Lerner „[k]ann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere (sic) Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist“ (vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>). Diese Empfehlung weist darauf hin, dass der moderne DaF-Unterricht so konzipiert sein soll, dass Lernende mit dem Erwerb des Standarddeutsch auch die Kompetenz erwerben, die nationalen Varietäten zu verstehen und – in höheren Niveaus – auch selbst in die täglichen Kommunikation einbringen können.

1.4 Das österreichische Deutsch

1.4.1 Nationale Identität vs Dialekt

Die Begriffe „Sprache“ und „Nation“ sind nicht gleichgestellt. Dies ist es im Falle von Nationen, welche eine nicht dominierende Sprache benutzen, am besten zu bemerken. Denn andere Nationen verwenden die gleiche Sprache und es ist daher nicht möglich, sich lediglich mit der Sprache zu identifizieren und somit einen Unterschied zu anderen Nationen auszudrücken (vgl. Muhr 2003:15).

Die deutsche Sprache hat in Bezug auf die nationale Identität in den deutschsprachigen Ländern eine andere Funktion. Im deutschländischen Deutsch ist die Sprache mit der Identität eng verbunden. Die SprecherInnen sprechen Deutsch und sind somit auch Deutsche. Die Situation ist in der Schweiz ähnlich, denn mithilfe der Sprache unterscheiden sich die SprecherInnen einer Sprache von denen der anderen offiziellen Sprachen, womit sie ihre Identität ausdrücken. Jene deutschsprachige bezeichnen sich als „Deutsche“ oder „Deutschweizer“. In Österreich hingegen bezeichnen sich die SprecherInnen als „Österreicher“, obwohl sie sich auch als „deutschsprachig“ bezeichnen können. In Österreich kam es aus historischen Gründen nicht zu einer sprachbezogenen Identitätsbildung (vgl. Muhr 2003:24-25).

Jene Variante, welche die größere Zahl an SprecherInnen besitzt, in diesem Falle das Deutschländische Deutsch, gilt als „Standardform“. So können andere Varianten lediglich als „Dialekt“ betrachtet werden, was sicherlich zur Diskriminierung und Missverständnissen dieser Sprecherinnen führt (vgl. Muhr 2003:14).

In den dominierenden Ländern ist die Ansicht sehr verbreitet, dass Unterschiede lediglich in der gesprochenen Sprache bestehen, wobei die geschriebene in allen Ländern gleich sei (vgl.

Muhr 2003:16). Die Ansicht, dass lediglich eine Variante die „richtige“ ist, ist auch im Germanistikstudium erkennbar, denn StudentInnen lernen lediglich das deutschländische Deutsch. Im Unterricht werden sämtliche Elemente von anderen Varianten vermieden, denn diese gelten als nichtstandardsprachlich (vgl. Muhr 2003:14).

Dies ist nicht nur bei Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, bemerkbar. In Österreich kommt es in Folge durch die Rezeption von TV-Sendungen und die Synchronisation fremdsprachiger Filme häufig dazu, dass insbesondere Kinder und Jugendliche unter einem starken Einfluss des Norddeutschen stehen. Dies führt dazu, dass sie die dort verwendete Sprache in ihrer Sprache anzuwenden beginnen (vgl. Muhr 2003:3-4).

Deutschland hat mit der Verbreitung seiner Sprachvariante im Ausland bereits in den 60-er Jahren des vergangenen Jahrhunderts begonnen, und zwar mit dem Ziel der politischen Rehabilitation des Landes. Hingegen hat Österreich ab 1989 damit angefangen, denn erst dann wurde die Plurizentrität der deutschen Sprache ernst genommen (vgl. Muhr 2003:25).

1.4.2 Vergleich deutsches Standarddeutsch – österreichischer Standard

Wenn man die Standards beider Sprachen unter die Lupe nimmt, sieht man, dass erhebliche Unterschiede bestehen. Diese sind in sämtlichen Bereichen der Sprachen zu sehen. In der Fortsetzung wird auf einige Unterschiede zwischen den beiden Standards aufmerksam gemacht.

Das deutschländische Deutsch, als dominante Variation, versucht diese Sprachvariante zu kodifizieren. Dazu dienen Institutionen, Verlage und Wörterbücher. In Wörterbüchern wird beispielsweise das deutschländische Deutsch unmarkiert angegeben. Im Gegensatz dazu werden die Ausdrücke aus dem österreichischen oder schweizerischen Deutsch mit Kennzeichnungen geschildert. Dies trägt auch zur Positionierung des deutschländischen Deutsch als Standardvariante bei. Für Deutschland gibt es das nationale Wörterbuch „Duden“, in Österreich das „Österreichische Wörterbuch“ und für die Schweiz gibt es kein eigenes, sondern eine Orientierung an den „Duden“ mit schweizerischen Zusätzen (vgl. Muhr 2003:25).

1.4.2.1 Unterschiede aus dem Bereich Lexik

Die deutschen Sprachvarianten zeigen erhebliche Unterschiede bezüglich des Lexiks. Jede der Varianten wurde von einer anderen Sprache beeinflusst. So wurde das deutschländische Deutsch überwiegend von der französischen Sprache, dem Schweizerischen, von den romanischen Sprachen, das österreichische Deutsch von der italienischen und den slawischen Sprachen, beeinflusst (vgl. Muhr 2003:26).

Wenn man die lexikalischen Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten betrachtet, sind diese in folgende drei Grundkategorien einzuteilen:

- i) Parallelformen,
- ii) Teilsynonyme, Polysynonyme, „Falsche Freunde“ und
- iii) „Präferenzunterschiede“ innerhalb eines lexikalischen Feldes.

i) Parallelformen

Parallelformen (Wortdoubletten) ist eine Grundkategorie, welche wiederum in 3 Untertypen unterteilt wird. Sie wird zwischen echten und unechten (sach- und sprachgebrauchsspezifische) Parallelformen unterschieden.

Die Bezeichnung „echte Parallelformen“ bezieht sich auf unterschiedliche Ausdrücke, welche die gleiche Sache bezeichnen und als Synonyme gelten, sich jedoch konnotativ und stilistisch voneinander unterscheiden können. Dies sind die am deutlichsten erkennbaren Unterschiede zwischen den Sprachvarianten. Es bestehen jene Formen, welche in allen drei Varianten unterschiedlich sind. Einige Beispiele sind Familienbeihilfe (A) – Kindergeld (DE) – Kinderzulage (CH), Leckerbissen (A) - Häppchen (DE) – Mümpfeli (CH).

Dann gibt es jene Formen, welche in zwei der Varianten gleich, in der dritten jedoch unterschiedlich sind, wie beispielsweise: Januar (DE und CH) – Jänner (A), im Nachhinein (A und CH) – nachträglich (DE). Diese Formen können sich auch geringfügig voneinander unterscheiden, was für viele Missverständnisse sorgt, wie beispielsweise Kasse (DE und CH) – Kassa (A) oder durchwegs (A und CH) – durchweg (DE) (vgl. Muhr 2016:56-58).

Es ist auch auf die sog. „unechte Parallelformen“ zu achten, welche sach- oder sprachgebrauchsspezifisch sein können. Zu den sachspezifischen unechten Parallelformen gehören Ausdrücke, welche Gegenstände oder Einrichtungen beschreiben, die lediglich in einem Land zu finden sind oder einander ähneln. Ein gutes Beispiel dafür ist die „Trafik“. Das Wort „Trafik“ bezeichnet in Österreich ein Geschäft, in welchem neben Tabakprodukten, auch Zeitschriften und Papierwaren verkauft werden, sowie Totoscheine abgegeben werden können. Daher kann der „Tabakladen“ mit der „Trafik“ nicht identifiziert werden, denn im „Tabakladen“ werden lediglich Produkten verkauft, welche mit dem Rauchen verbunden sind, und keine Zeitschriften. „Trafik“ kann auch nicht mit „Kiosk“ gleichgesetzt werden, denn „Kiosks“ verkaufen zudem auch Speisen und Getränke. Weitere Beispiele sind Melange und Palatschinken (vgl. Muhr 2016:58-59).

Als sprachgebrauchsspezifische unechte Parallelformen werden jene Ausdrücke bezeichnet, welche sich inhaltlich weitgehend entsprechen, jedoch im Gebrauch abweichen. Hierbei handelt es sich um Haupt- und Nebenformen, welche sich stilistisch unterscheiden. Ein gutes Beispiel für diese Gruppe ist das Wort „Deka“. Es wird in Österreich für Gewichtsangaben unter einem Kilo verwendet und stellt eine Abkürzung für Dekagramm dar (10 Deka ist gleich 100 Gramm). Dieses Wort wird im Handel auf dem Gebiet Österreichs sehr

oft benutzt, wobei es in Deutschland meistens nicht verstanden wird. Somit ist die Form „Deka“ als Hauptform und „Gramm“ als Nebenform zu betrachten. Weitere Beispiele hierfür sind Erdapfel/Kartoffel, Paradieser/Tomate, Schlagobers/Sahne (vgl. Muhr 2016:59-60).

ii) Teilsynonyme, Polysynonyme, „Falsche Freunde“

Zu dieser Gruppe gehören formal gleiche Ausdrücke, dessen Bedeutungen sich voneinander ganz oder teilweise unterscheiden. Teilsynonyme sind Ausdrücke, welche in mehreren nationalen Varietäten formal gleich sind, sich jedoch in nur einem Teil der Bedeutung entsprechen. Ein Beispiel hierfür sind die Ausdrücke Kasten-Kiste-Schrank. In Deutschland wird für ein hohes Möbelstück „Schrank“ und für einen Biertransportbehälter „Kiste“ verwendet, während in Österreich die beiden Gegenstände mit „Kasten“ bezeichnet werden (vgl. Muhr 2016:60-61).

Polysynonyme sind dann Ausdrücke, wenn zur Beschreibung ihres Bedeutungsumfanges mehrere Ausdrücke anderer Varietäten zu verwenden sind. Ein Beispiel für einen polysynonymen Ausdruck ist „Bäckerei“. Dieser Ausdruck stellt in Österreich sowohl „süße Backwaren“, wie beispielsweise Kuchen, Torten und Kekse, als auch ein „Backwaren-Geschäft, in dem man Backwaren aller Art kauft“, dar. In Deutschland und in der Schweiz bedeutet die „Bäckerei“ lediglich den letzten erwähnten Ausdruck (vgl. Muhr 2016:61-62).

„Falsche Freunde“ sind formal gleiche Ausdrücke, welche unterschiedliche Bedeutungen haben. Vom linguistischen Standpunkt aus ist die Rede von Homographie und Homosemie. Ein Beispiel hierfür ist „Polster“, welcher in Österreich einen Sitz- und Kopfpolster bezeichnet, wobei im deutschländischen Deutsch dies lediglich ein Sitzpolster darstellt, da „Kopfpolster“ nicht existiert und anstelle dessen „Kissen“ verwendet wird (vgl. Muhr 2016:62-63).

iii) „Präferenzunterschiede“ innerhalb eines lexikalischen Feldes

Präferenzunterschiede sind Unterschiede in der Gebrauchshäufigkeit und Auswahl überwiegend synonyme Ausdrücke innerhalb eines lexikalischen Feldes. Vielleicht das beste Beispiel hierfür ist das Wörterpaar „schauen – sehen“. In Österreich wird der Ausdruck „schauen“ und in Norddeutschland „sehen“ bevorzugt. Diese zwei Ausdrücke sind nicht Synonyme, sondern haben zusätzliche Bedeutungen in Bezug auf die jeweilige nationale Variante, sodass sie lediglich mithilfe von Umschreibungen präzisiert werden können. So wird beispielsweise für den Ausdruck „ein bestimmtes Aussehen haben“ in Österreich „ausschauen“ und in Deutschland „aussehen“ benutzt (vgl. Muhr 2016:62-63).

Um weitere Beispiele zu finden ist es empfehlenswert die Liste der nationalen Varianten zu konsultieren. Diese Liste beinhaltet Wörter, welche in den Sprachvarianten unterschiedlich sind

und somit beim Lernen der deutschen Sprache zu Problemen und Missverständnissen führen können (siehe Muhr 2016:441- 456).

1.4.2.2 Unterschiede in der Grammatik

In der Grammatik bestehen zwischen den Varianten zahlreiche Unterschiede. In der Fortsetzung wird eine Übersicht jener Unterschiede gegeben, welche sich auf das Österreichische und das deutschländische Deutsch beziehen. Die Unterschiede werden oft auch mit Beispielen geschildert.

Substantive

Die Ordinalzahlen, und insbesondere die Schulnoten, werden im österreichischen Deutsch mit dem Suffix –er gebildet, während in den anderen zwei Varianten keine Suffixe benutzt werden. Somit unterscheidet sich auch das Geschlecht (die Eins / der Einsler).

Die Bildung von Verkleinerungen unterscheidet sich zwischen den nationalen Varianten, indem verschiedene Suffixe verwendet werden. Im deutschländischen Deutsch werden –chen und –lein hierfür benutzt, während im österreichischen Deutschen -erl / -el / -l oder -ler als Suffixe für die Bildung von Verkleinerungen dienen. Die Wörter, welche durch eine solche Bildung entstehen sind vielfach keine Diminutiva, sondern tragen ihre eigene Bedeutung. Beispiele hierfür sind Brettel (A) – Brettchen (De und CH), Zuckerl (A) – Bonbon (DE und CH), Sackerl (A) – Tüte (DE und CH) (vgl. Muhr 2016:63-64).

Es bestehen Unterschiede in der Verwendung von Fugenpronomen bei Wortzusammensetzungen. In einigen Fällen wird das Fugen-s anstelle oder neben –e/-er verwendet, wie beispielsweise Aufnahmsprüfung (A) – Aufnahmeprüfung (DE und CH) Schweinsbraten (A und CH) – Schweinebraten (DE). Es kommt auch vor, dass kein Morphem hinkommt, wo ein –e Morphem in anderen Varianten steht, wie beispielsweise Taglohn (A und CH) – Tagelohn (DE). Wenn von den syntaktischen Unterschieden die Rede ist, sind bei den Substantiven die Unterschiede im Genus und manchmal auch in der Morphologie am leichtesten zu erkennen. Einige Beispiele sind „das Cola“ (A) – „die Cola“ (DE und CH), „das Service“ (A) - „der Service“ (DE und CH).

Bei der Pluralbildung bestehen auch einige Unterschiede, denn einige Substantive bilden den Plural mit einem Umlaut, welches neben der Form ohne Umlaut steht, wie beispielsweise „die Kasten“ (DE) – „die Kästen/die Kasten“ (A und CH). Im österreichischen Deutsch wird der Plural im Gegensatz zum Deutschländischen oder Schweizerischen manchmal mit einem –n am Ende des Wortes gebildet, z.B. „die Kabel“ (DE und CH) – „die Kabeln“ (A).

Es bestehen zudem Unterschiede im Artikelgebrauch. So werden im österreichischen Deutsch die Eigennamen generell mit Artikel verwendet, was im deutschländischen Deutsch nie vorkommt, wie beispielsweise: „Der Herr Müller hat...“ (A und CH) – „Herr Müller hat...“ (D). Was aber auch einen Unterschied darstellt, ist, dass in Österreich der Ausdruck „(Die) Familie Müller“ in Deutschland mit „Die Müllers“ ersetzt werden kann. Dies gilt als sehr unhöflich, obwohl der Gebrauch dieses Ausdrucks in Deutschland üblich ist (vgl. Muhr 2016:65-67).

Verben

Gleich wie die Situation mit Substantiven, bestehen auch Unterschiede zwischen den Verben bezüglich der Sprachvarianten. Wird die Wortbildung unter die Lupe genommen, fällt auf, dass einige Verben mit anderen Wortbildungselementen gebildet werden. Wo beispielsweise der Suffix –ieren verwendet wird z. B. eruiieren (A) – herausfinden (DE und CH). Manche Verben bekommen einen Umlaut wie beispielsweise ausständig (A und CH) – ausstehend (DE).

Es bestehen zahlreiche Unterschiede in der Bildung von Verben mit einer Präposition als Präfix. Hier wird zwischen drei Subgruppen unterschieden. Die erste Subgruppe bilden Verben, welche das gleiche Stammverb haben, jedoch ein anderes Präfix, wobei die Bedeutung gleich bleibt. Beispiele hierfür sind: absammeln (A) – einsammeln (DE und CH), niederstoßen (A) – umstoßen/umwerfen (DE und CH). Die zweite Subkategorie bilden Verben, welche das gleiche Präfix, jedoch einen anderen Stammverb haben und das gleiche bedeuten. Hierzu zählen: (Tür) absperren (A) – abschließen (DE und CH), sich ausrasten (A) – sich ausruhen (DE und CH). Die letzte Subkategorie bilden jene Verben, welche weder das gleiche Präfix noch das Stammverb haben, haben jedoch annähernd dieselbe Bedeutung. Beispiele sind: sich niederlegen (A) – schlafen gehen (DE und CH), auskommen mit jm. (A und CH) – sich gut verstehen (DE) (vgl. Muhr 2016:67-68).

Neben den Unterschieden in der Wortbildung bestehen auch jene in der Morphologie. So ist die Konjugation mancher Verben unterschiedlich. Im österreichischen Deutsch entfällt beispielsweise der Umlaut bei starken Verben im Präsens in der 2. und 3. Person Singular. So lauten die Formen für „braten“ im österreichischen Deutsch „du bratest“ und „er brätet“, während diese im deutschländischen Deutsch „du brätst“ und „er brät“ lauten. Es bestehen zudem jene Verben, welche in der schriftlichen Sprache gleich sind, jedoch in der Verwendung in der Alltagssprache den Umlaut verlieren, wie beispielsweise laufen, schlafen tragen usw. (vgl. Muhr 2016:69).

Wenn die Rede von syntaktischen Unterschieden ist, sind die Unterschiede in der Rektion und Valenz zu erwähnen. Manche Verben im österreichischen Deutsch verlangen eine Präposition, was nicht der Fall im des Deutschländischen ist: „vergessen auf etw.“ (A) – „vergessen etw.“

(DE und CH). Es bestehen auch Unterschiede in der Verwendung des Reflexivpronomens „sich“. Beispiele hierfür sind: „sich lohnen“ (A und CH) – „lohnen“ (DE und CH), die Phrase „sich spielen“ in der Bedeutung „aufpassen“ (A) im Gegensatz zu „spielen“ (DE und CH) (vgl. Muhr 2016:69-71).

Perfekt wird mit dem Partizip II und den entsprechenden finiten Verbformen mit „haben“ oder „sein“ gebildet. Einige Verben werden im österreichischen Deutsch mit „sein“ gebildet, wobei diese im Deutschländischen mit „haben“ gebildet werden, wie beispielsweise „liegen“, „sitzen“, „stehen“, „frieren“, „schwimmen“, „fahren“, „hängen“ und „laufen“. Bei manchen Verben besteht ein Unterschied in der Bedeutung, ob „haben“ oder „sein“ verwendet wird.

Bei der Bildung des Partizips II von Modalverben ist auch ein Unterschied zu sehen. Im Österreichischen Deutschen wird die Bildung und somit auch die Verwendung von Partizip II bei Modalverben vermieden. Anstelle dessen wird eine Infinitivkonstruktion benutzt. So wird in Österreich „Sie hat früher wollen“ und in Deutschland „Sie hat früher gewollt.“

Zwischen den sprachlichen Varietäten bestehen zudem auch Unterschiede bei der Reihenfolge in Nebensätzen bezüglich der Position des finiten Verbs „haben“ und des Vollverbs im Infinitiv. So ist es im österreichischen Deutsch üblich zu sagen: „weil er die Geschäfte auffliegen hatte lassen“, im Vergleich zum Deutschländischen: „weil er die Geschäfte hatte auffliegen lassen“ (vgl. Muhr 2016:73). Die Wahl der Präpositionen in Präpositionalgruppen zeigen auch grundlegende Unterschiede, welche zwischen allen drei Sprachvarianten bestehen. Da es wirklich zahlreiche Beispiele hierfür gibt, werden diese nicht einzeln in dieser Arbeit angeführt, sondern sind in Muhr 2016 auf Seiten 73-77 zu finden.

Adjektive und Adverbien

Im österreichischen Deutsch wird das Morphem –entel für Bruchzahlen verwendet. So sagt man in Österreich „siebentel“ und in Deutschland „siebtel“. Im Österreichischen entfällt bei manchen Adjektiven das auslautende –e, was typisch für die gesprochene Sprache ist. Beispiele hierfür sind „öd“, „mürb“ und „trüb“ (A) im Gegensatz zu „öde“, „mürbe“ und „trübe“ (DE). Im österreichischen Deutsch werden bei der Bildung von Adjektiven und Adverbien verschiedene Suffixe benutzt, was manchmal zu Bedeutungsunterschieden führen kann. Einige Beispiele sind: „durchwegs“ (A und CH) – „durchweg“ (DE) und „färbig“ (A) – „farbig“ (DE und CH). In Österreich werden einige Neubildungen verwendet, welche keine direkte Entsprechung im deutschländischen Deutsch haben oder in der Verwendung relativ selten sind, wie „fallweise“ (A) – „gelegentlich“ (DE und CH), „im Vorhinein“ (A) – „im Voraus“ (DE und CH) (vgl. Muhr 2016:78-79).

Unterschiede im Temporalsystem

Linguistische Unterschiede sind auch zwischen den Sprachvarietäten sichtbar. Der Unterschied ist umso größer, je mehr sich die Äußerung an die gesprochene Sprache annähert. Dabei fallen am deutlichsten die Unterschiede in den Vergangenheitstempora ins Auge. So gilt Perfekt in Österreich als universelles Vergangenheitstempus und wird bevorzugt. Präteritum wird lediglich in der geschriebenen Sprache zum Zwecke der Erzählung verwendet. So ist fast ausschließlich Perfekt in der gesprochenen Sprache zu hören, mit Ausnahme der Verben „sein“ und „haben“, welche im Präteritum vorkommen. Wenn man das Plusquamperfekt betrachtet, ist zu sehen, dass es ebenfalls in Österreich lediglich selten angewandt wird. Plusquamperfekt wird in der Regel für Geschehnisse, welche vor einem Geschehnis in der Vergangenheit passiert sind, verwendet. In der geschriebenen Sprache in Österreich kommt das „haben“-Plusquamperfekt für Erzählungen von Geschehnissen noch an einigen Stellen zur Anwendung, das „sein“-Plusquamperfekt jedoch fast nie. In der gesprochenen Sprache ist Plusquamperfekt so gut wie nie zu hören. Um Vorzeitigkeit ausdrücken zu können, wird im österreichischen Deutsch Perfekt mit Adverbialen benutzt.

Was auch oft benutzt wird, ist das sog. „Doppelte Perfekt“. Das „Doppelte Perfekt“ wird als Ersatz für Plusquamperfekt verwendet und setzt sich aus der finiten Verbform von „haben“, dem Partizip II eines Vollverbs und dem Partizip II von „haben“. Es kann jedoch nicht für alle Verben angewandt werden, sondern lediglich für Vorgangsverben mit Perfekt auf „haben“. Semantisch wird so gezeigt, dass in der abgeschlossenen Vergangenheit parallel Vorgänge stattgefunden haben (vgl. Muhr 2016:80-81).

1.4.2.3 Unterschiede in der Phonetik und Phonologie

Es bestehen zahlreiche Unterschiede hinsichtlich der Phonetik und Phonologie zwischen den Varianten der deutschen Sprache. Zu den auffallenden Merkmalen des deutschländischen Deutsch gehören: die Stimmhaftigkeit des anlautenden [s], die offene Aussprache des <ä> und die starke Behauchung der Plosive. Im schweizerischen Deutsch ist die verminderte Sprachgeschwindigkeit, fallend-steigende Intonationskontur und die schwebende Betonung bei zweisilbigen Worten und ein überoffenes <ä> auffallend. Im Österreichischen Deutschen hingegen sind die erwähnten Aussprachemerkmale nicht vorhanden. Hier wird die Nebensilbe <-ig> als [-ik] ausgesprochen. Es kommt zudem zur Vokalisierung des postvokalischen [r] und [l]. Es ist auch die Tendenz ersichtlich, dass viele pränasale Vokale nasal ausgesprochen werden und die kurzen Vokale bei Änderung der Betonung verlängert werden (vgl. Muhr 2003:26).

Generell werden die Kurzvokale im deutschländischen Deutsch kürzer ausgesprochen als im Österreichischen. Dies ist teilweise Resultat der, in Deutschland üblichen konsequenten

Erstsilbenbetonung, während in Österreich eher eine gleichmäßige Betonung der ersten und zweiten Silbe üblich ist, insbesondere bei zweisilbigen Wörtern (vgl. Muhr 2016:48).

Kurzvokale sind im österreichischen Deutsch generell geschlossener und zentralisierter als im Deutschländischen. Dies ist am auffallendsten bei den vorderen offenen Vokalen. Die Differenzierung zwischen den folgenden Vokalen geht im österreichischen Deutsch: [i]-[ɪ], [y]-[ʏ] und [u]-[ʊ]. Die kurzen Vokalen werden im österreichischen Deutsch im Vergleich zum Deutschländischen geschlossener ausgesprochen. Das Klangbild des österreichischen Deutsch ist metaphorisch gesprochen „dunkler“ als jenes des deutschländischen Deutsch, insbesondere des Norddeutschen, welches sehr „hell“ und „offen“ klingt. Zwischen den zwei erwähnten Sprachversionen ist zudem ein Unterschied zwischen dem Öffnungsgrad der Diphthongen <eu, äu, au> bemerkbar. Im österreichischen Deutschen ist der Abstand zwischen den Polen geringer als im Deutschländischen. Der Diphthong <eu, äu> wie in „Häuser“ wird in Österreichem als [oe] sehr kurz realisiert. Die Aussprache zeigt Merkmale eines deutlichen Rundungsverlustes. Im Deutschländischen Deutschen ist dieser Diphthong viel länger und somit wird der erste Teil sprachlich viel offener realisiert.

Ein weiterer Unterschied ist der <ä >-Laut, der im österreichischen Deutsch als geschlossenes [e] ausgesprochen wird, in Deutschland jedoch mit einem größeren Öffnungsgrad als [ɛ] oder sogar als [æ], sodass es vom <e> deutlich zu unterscheiden ist. So wird im Österreichischen Deutschen beispielsweise zwischen <Gewähr> und <Gewehr> in der Aussprache nicht unterschieden.

Die Rundung und Zentralisierung des [i] vor <r + Konsonant> (wie z.B. Kirche, Birke) im deutschländischen Deutsch fehlt im Österreichischen generell. Im Gegensatz dazu wird das [i] offen und ungerundet ausgesprochen. Steht nach einem hauptbetonten Vokal ein [r], wird es im österreichischen Deutsch oft zu einem zentralisierten Vokal [ɨ] vokalisiert. Im Gegensatz dazu wird es im deutschländischen Deutsch in der Regel in solchen Fällen ein velarer Vibrant [ʀ] oder ein velarer Frikativ [ʁ] realisiert. Dies gilt auch für Präfixe mit der Struktur < V + r > (z.B. <ur-, er-, or->). In manchen Fällen kann das [r] völlig entfallen (vgl. Muhr 2016:45-46).

In Nebentonsilben im österreichischen Deutsch wird das unbetonte <e> lediglich gelegentlich als Schwa [ə] realisiert, denn es kommen Reduktionsvokale vor, welche von der Nebensilbe und Position abhängen. So wird das Auslautendes <-er > im Österreichischen Deutschen in der Regel als Ganzes zu einem offenen a-haltigen Reduktionsvokal [ɐ] vokalisiert. Im deutschländischen Deutsch wird hingegen [ər] oder [ə] benutzt. Wenn Präfixe unter die Lupe genommen werden, ist zu bemerken, dass im österreichischen Deutsch das <e> in den Präfixen <zer->, <er-> und <ver-> als zentralisierter e-haltiger Reduktionsvokal [ɜ] realisiert wird. Im Gegensatz dazu kommt dies im deutschländischen Deutsch als offenes [ɛ] oder als [ə] vor. Im österreichischen Deutsch wird das <e> in den Präfixen <be->, <ge->, <ent-> als geschlossenes,

zentralisiertes [e] und nicht als [ə] realisiert. Das unbetonte <e> fällt im österreichischen Deutsch in den Suffixen <-el>, <-en>, <-eln> (in gedeckter Silbe), wie in <frieren> so fast immer aus. Wenn jedoch das unbetonte <e> auf Vokale wie in „kauen“ folgt oder es folgen zwei <e> aufeinander, wie in <kennen>, dann entfällt es üblicherweise nicht. In ungedeckter Silbe wie in <Gruppe> wird das auslautende <e> im Österreichischen als [ɜ] oder als [ɛ] realisiert, wobei dies im deutschländischen Deutsch hingegen eher als [ə] oder als Vollvokal [e] vorkommt (vgl. Muhr 2016:46-47).

Das anlautende <s> [s] wird im österreichischen Deutsch immer stimmlos [s] ausgesprochen. In Deutschland steht an dieser Stelle in der Regel ein schwach stimmhafter Laut [z] oder eine Fortis. In manchen Regionen Deutschlands, insbesondere im Süden des Landes fehlt das stimmhafte <s>. Die Plosive [b] / [p], [t] / [d] und [g] / [k] werden im österreichischen Deutsch im Anlaut allgemein stimmlos und wenig aspiriert bis völlig unaspiriert ausgesprochen. Im Gegensatz dazu ist die Aussprache der stimmlosen Plosive im deutschländischen Deutsch durch einen hohen bis sehr hohen Grad an Aspiration, durch deutliche Fortisierung und Stimmlosigkeit gekennzeichnet. Die Plosivrealisierung ist daher in den zwei erwähnte Varianten durch zwei Merkmale verschieden: Fehlen von Aspiration bei den stimmlosen Plosiven und Fehlen der Stimmhaftigkeit bei den stimmhaften Plosiven. Dies führt zu keinen Unterschieden in der Realisierung der Plosive in Wörtern wie beispielsweise „Gepäck - Gebäck“, „danken - tanken“. Die Anzahl solcher Minimalpaare ist relativ gering, weswegen keine Verständigungsschwierigkeiten vorkommen. Im österreichischen Deutsch werden die velaren Plosive [g] und [k] vor offenen oder halboffenen Vorderzungenvokalen deutlich palatalisiert und klingen dadurch wesentlich "heller" als bei deutschen SprecherInnen. Dies gilt ganz besonders, wenn das [g] mit [l] kombiniert ist, wie beispielsweise in den Worten <klein> oder <gleich>.

Die Nachsilbe "-ig" wird im österreichischen Deutsch mit Verschlusslaut [-ik] ausgesprochen. Im deutschländischen Deutsch wird im Gegensatz dazu die [-iç]-Aussprache realisiert, wobei das südliche Bayern eine Ausnahme davon darstellt. Das anlautende <ch> in Lehnwörtern oder Ländernamen wie <Chemie> oder <China> wird im Österreichischen Deutschen ausschließlich als [k], bzw. im Falle von <Chile> als [tʃ] ausgesprochen. In Deutschland sind diesbezüglich zwei Gruppen vorhanden - im Süden wird [k], in der Mitte und im Norden [ç] oder ein palatalisiertes [ʃ] realisiert.

Im österreichischen Deutsch wird im Alltag üblicherweise nicht eine der Norm nachstehende Aussprache praktiziert. Vielmehr wird eine von den regionalen Basisdialekten beeinflusste Ausspracheform verwendet, die selbst jedoch nicht als Dialekt gilt. Diese ist in drei Großvarianten unterteilt: Ostösterreich, Tirol und Vorarlberg. Es ist dabei darauf aufmerksam zu machen, dass das Ostösterreichische die meiste Verbreitung hat und auch in den Medien

stark vertreten ist. Das alltägliche Vorarlbergische hat hingegen viele Ähnlichkeiten mit dem Ostschweizerischen (vgl. Muhr 2016:48-50).

1.4.3 Zusammenfassung

Obwohl in den dominierenden Ländern die Ansicht verbreitet ist, dass Unterschiede zwischen den Varianten lediglich in der gesprochenen Sprache bestehen und die geschriebene in allen Varianten gleich ist, sind im Falle der deutschen Sprache zahlreiche Unterschiede vorhanden, die dieser Idee widersprechen.

Die Lexika der Varianten unterscheiden sich manchmal lediglich bezüglich Kleinigkeiten, welche den SprecherInnen keine größeren Probleme bereiten, können aber jedoch zu Unverständlichkeiten oder Missverständnissen zwischen den SprecherInnen führen. In der Grammatik des deutschländischen Deutsch bestehen auch Unterschiede im Vergleich zum Österreichischen, deren Beispiele zahlreich sind. Wenn die Rede von gesprochener Sprache ist, so fallen die phonetischen und phonologischen Unterschiede sofort auf. Deswegen ist es im Deutschunterricht wichtig, sich für eine der drei anerkannten Varianten zu entscheiden und diese nicht mit einer anderen vermischen. Unterschiede zwischen Varianten können bei den SchülerInnen zu Missverständnissen führen.

2. Die Rolle des Arbeitsmarktservie (AMS)

Das Arbeitsmarktservice Österreich ist seit 1. Juli 1994 ein Dienstleistungsunternehmen öffentlichen Rechts. Ziel dieser Serviceeinrichtung ist, Arbeitssuchende bei der Suche nach einer Beschäftigung zu unterstützen sowie deren Qualifizierung zu fördern (vgl. AMS-Website: <http://www.ams.at/ueber-ams/ueber-ams/daten-fakten>). Das AMS Österreich ist in neun Landesorganisationen und 103 Regionalorganisationen unterteilt. Die rund 6.000 Beschäftigten betreuen etwa 1 Million Arbeitssuchende, mehr als die Hälfte davon wird vermittelt, die Budgetmittel betragen pro Jahr rund 1,2 Milliarden Euro (vgl. AMS-Geschäftsbericht 2016b: 3 ff.)

Die Vermittlung von Arbeitsplätzen ist eines der Hauptfelder des AMS. Weitere Maßnahmen, die das AMS setzt, sind Projekte und Schulungen. Je nach Region werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, die sich jeweils nach den Bedürfnissen der KundInnen richten. Ein Schwerpunkt des AMS Wien im Jahr 2016 war es, Asylberechtigte in den Arbeitsmarkt zu integrieren. So wurden spezielle Angebote für die Zielgruppe erstellt, wie etwa Kurse, die zur beruflichen Integration beitragen, z. B. der ‚Kompetenzcheck‘ oder das ‚Start Wien – Das Jugendcollege‘ sowie viele weitere Maßnahmen.

Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte erhalten ab ihrer ersten Vormerkung beim AMS die Möglichkeit, einen Deutschkurs zu absolvieren. 2016 erhielten ca. 34.000 Personen einen Deutschkurs, der entweder vom AMS allein, mit ESF-Förderung oder mit dem Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff) finanziert wurde (vgl. AMS-Geschäftsbericht 2016a:4).

2.1 Erwachsenenbildung durch das AMS

2016 waren beim AMS Wien rund 17.300 Personen mit dem Status ‚subsidiär schutzberechtigt‘ oder ‚Konventionsflüchtling‘ angemeldet. Das sind um rund 5.000 Personen mehr als im Jahr 2015. Neuzugänge von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten betragen im AMS Wien rund 7.000 von österreichweit insgesamt 13.400. Diese Zahl blieb unter den Erwartungen von rund 30.000 Neuzugängen und wird mit der langen Verfahrensdauer der Asylanträge begründet (vgl. AMS Geschäftsbericht 2016a: 21).

Für die Zielgruppe wurden 2016 spezifische Angebote weiterentwickelt, ausgebaut und angeboten. Der Integrationspfad für Flüchtlinge im AMS Wien sieht vor, dass alle Neuzugänge im Kurs ‚Kompetenzcheck‘ wesentliche Informationen über die berufliche Integration in Österreich erhalten und mitgebrachte Kompetenzen erhoben werden.

Abhängig vom angestrebten Berufswunsch werden Deutschkurse in allen Sprachniveaus nach dem Europäischen Referenzrahmen angeboten. Seit Herbst 2016 werden Neuzugänge in der Stadt Wien zunächst in A1-Deutschkursen beim ÖIF geschult und erhalten danach beim AMS Wien ab dem Sprachniveau A2 Deutschkurse. Beim AMS ist es nun auch möglich, mehrere Kurse direkt hintereinander zu absolvieren, um die langen Wartezeiten zwischen den Kursen zu vermeiden (vgl. AMS-Geschäftsbericht 2016a: 21 f.)

2.2 Förderungen durch das AMS

2016 wurden vom AMS Wien mehr als 206 Millionen Euro für Kursmaßnahmen bezahlt. Insgesamt besuchten 99.264 TeilnehmerInnen einen der insgesamt 130 Kurse. 32.368 TeilnehmerInnen erhielten einen Qualifikationskurs, mit mehr als 116 Millionen Euro ist dies der größte Anteil, gefolgt von Kursen in Partner-Zentren mit Ausgaben von über 39 Millionen und 7.840 TeilnehmerInnen sowie über 27 Millionen Euro für die Basisbildung von 29.500 TeilnehmerInnen. 4.708 TeilnehmerInnen besuchten einen Deutsch- und 528 einen Alphabetisierungskurs (vgl. AMS-Geschäftsbericht 2016a: 22. f)

2.2.1 Zielgruppen

Die größten Gruppen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, waren im Jahr 2016 einerseits MigrantInnen, andererseits KundInnen mit maximal einem Pflichtschulabschluss. Ziel ist es, die Gruppe der Arbeitssuchenden mit maximal einem Pflichtschulabschluss im Rahmen des ‚Qualifikationspass Wien‘ in Kooperation mit der Stadtgemeinde Wien zu fördern. Diese

Förderung erfolgt gemäß dem Qualifikationsplan Wien 2020, der eine langfristige Planung von Bildungszielen vorsieht (vgl. AMS-Geschäftsbericht 2016a: 45).

Für die Zielgruppe der Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigten hat das AMS im Jahr 2016 das Angebot ‚Kompetenzcheck berufliche Integration‘ ins Leben gerufen, das 5.300 Betroffene in Anspruch genommen haben. In diesem Projekt wird die Zielgruppe u. a. über die Situation am Arbeitsmarkt, über Bildung oder über das Versicherungssystem informiert (vgl. AMS-Geschäftsbericht 2016a: 24). Ein wesentliches Anliegen des AMS Wien ist und war es also, Chancen für Menschen mit Migrationshintergrund zu fördern. Diese Förderquote konnte 2016 bei Männern und Frauen zu 65 % erreicht werden. Das Ziel, damit 47,3 % der Frauen zu fördern, konnte jedoch nicht erreicht werden, die tatsächliche Förderquote von Frauen lag bei 42 % (vgl. AMS-Geschäftsbericht 2016a: 16).

2.2.2 Herkunft und Anteil der Mittel und Förderungen

Die Förderungen dazu kommen entweder vom AMS allein oder aus der gemeinsamen Zusammenarbeit mit dem Europäischen Sozialfonds bzw. mit dem waff (Wiener ArbeitnehmerInnen-Förderungsfonds) (vgl. AMS-Geschäftsbericht 2016a: 4).

2.3 Deutschkurse des AMS

Im Vergleich zu 2015 verzeichnete das AMS Wien ein Plus von 5.000 bei den Neuzugängen von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten. Etwa 34.000 Menschen haben im Jahr 2016 einen Deutschkurs erhalten. Davon haben 17.300 Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte im Jahr 2016 einen Deutschkurs durch das AMS Wien erhalten (vgl. AMS-Geschäftsbericht 2016a: 21).

Neuzugänge erhalten seit Herbst 2016 einen A1-Deutschkurs des ÖIF, danach folgt ein A2-Kurs, der durch das AMS Wien gefördert wird. Ist es für die Vermittlung einer Arbeitsstelle erforderlich, erhalten Betroffene auch AMS-finanzierte Kurse in den Niveaus B1 und B2 (vgl. AMS-Geschäftsbericht 2016a: 21 f.) Weiters erhalten die TeilnehmerInnen im speziellen Kurs ‚Kompetenzcheck‘ wichtige Informationen, die eine Integration in Österreich erleichtern soll.

2.4 Beschreibungen der Maßnahmen des AMS

Für die Periode zwischen 7. Jänner 2013 und 16. Mai 2014 hatte das AMS Wien Deutschkurse für 18.000 KundInnen vorgesehen, die durch eine Betreuungseinrichtung (BEE) einem Kurs zugewiesen wurde. Das AMS Wien trug dafür die Gesamtkosten von circa 23 Millionen Euro (davon 2,9 Millionen Euro für die Beratungs- und Betreuungseinrichtung). Seit 2013 entscheidet nicht die/der AMS-BeraterIn über das Kursniveau des/der potenziellen Deutschkurs-TeilnehmerIn, sondern die Wiener Volkshochschulen. Diese Ausgliederung spart den AMS-MitarbeiterInnen wichtige Zeitressourcen und wird daher an spezialisierte Fachkräfte der Volkshochschulen übergeben. Somit ist eine sehr differenzierte Einschätzung der

Deutschkenntnisse möglich und jede/r TeilnehmerIn erhält einen genau auf sie/ihn abgestimmten Deutschkurs, in dem sowohl auf das jeweilige Niveau als auch auf Vorkenntnisse und Lerntempo Rücksicht genommen wird. Jeder Kurs schließt mit einer ÖSD-Prüfung ab (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch), das als internationales Zertifikat anerkannt ist (vgl. Deutschkurs Neu vom 30.6.2013, <http://www.ams.at/wien/ueber-ams/medien/ams-wien-news/deutschkurse-neu-jede-zielgruppe-massgeschneiderte-angebot>).

In den nachstehenden Kapiteln wird anhand von Beispielen ein Überblick gegeben, wie sich die Ausschreibungen des AMS für Deutschkurse und die Angebote der Bietergemeinschaft entwickelt haben. In einer nachfolgenden Zusammenfassung werden die Unterschiede dargelegt.

2.4.1 Projektbeschreibung für Maßnahmen 2013/14

Eine Ausschreibung des AMS aus dem Jahr 2012 umfasst die Maßnahme ‚Sprachkurs Deutsch – ein Kursangebot für Personen mit max. Pflichtschulabschluss und insbesondere für alle Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe‘.

Dieser Sprachkurs ist eine Maßnahme, die vom AMS zwischen 7. Jänner 2013 und 16. Mai 2014 betrieben wurde. Dieser richtete sich an Personen, die beim AMS Wien als arbeitslos gemeldet waren und maximal eine Pflichtschulausbildung hatten. Weiters an Arbeitssuchende, die zwar einen höheren Bildungsabschluss, jedoch ein geringeres Lernpotenzial haben, sowie an Personen mit Berufserfahrung oder Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe und die eine Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse benötigten, um leichter am Arbeitsmarkt integriert zu werden.

Schwerpunkt dieses Angebotes war es, die nötigen Grundkompetenzen im Sprechen, Lesen und Schreiben in deutscher Sprache zu vermitteln, sodass die KundInnen danach ein unabhängiges Leben führen und sich am Arbeitsmarkt positionieren können. Im Fokus standen dabei die Förderung sprachlich-kommunikativer sowie schriftlicher Fähigkeiten und die Vermittlung von Fachvokabular in den genannten Branchen. Dabei war vorgesehen, dass 70 % der KursbesucherInnen zu einer ÖSD-Prüfung antreten und sich danach 30 % am Arbeitsmarkt positionieren können. Pro Kurs waren zehn Teilnehmer vorgesehen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2012_Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 3 f.)

Der/die jeweilige AMS-BeraterIn lädt die TeilnehmerInnen ein und beauftragt eine Beratungs- und Betreuungseinrichtung (BBE), die das jeweilige Sprachniveau prüft und eine Gruppeneinteilung realisiert. Zur Auswahl standen in diesem Projekt die Kurse ‚Andante‘ (fünf Wochen) oder ‚Allegro‘ (vier Wochen) sowie ein Trainings- und/oder Fachvokabular-Kurs über jeweils zwei Wochen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2012_Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 7).

Die Gruppenzuteilungen erfolgten je nach Sprachkompetenz – gemäß dem ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ – und gemäß Lerntempo in die Deutschkurse ‚Andante‘ und ‚Allegro‘.

TeilnehmerInnen mit geringerem Lernpotenzial wurden in den Kursen ‚Andante‘ unterrichtet. Diese dauerten fünf Wochen und jede Stufe war in jeweils drei Module, also A.1.1 bis A.1.3, A2.1 bis A2.3, B.1.1 bis B.1.3 und B.2.1 bis B.2.3 unterteilt, jedes Modul beinhaltete zwölf Wochenstunden Deutschunterricht. Ein Test (Modulprüfung) war am Ende jedes Moduls durch den BieterInnen vorgesehen, um den Lernfortschritt zu sichern. Ziel des AMS war es, dass alle TeilnehmerInnen ein Sprachniveau positiv absolvieren und nur etwa 50 % ein Modul wiederholen müssen.

Am Ende erfolgte eine ÖSD-Prüfung, die der BieterInnen durchführte und im Sinne der Qualitätskontrolle eine Testung durch Dritte, wie etwa durch ein weiteres Sprachinstitut oder ÖSD-zertifizierte TrainerInnen. 70 % der TeilnehmerInnen an der ÖSD-Prüfung sollten diese positiv absolvieren. Zusätzliche zweiwöchige Fachvokabular-Kurse konnten in Anspruch genommen werden, um die TeilnehmerInnen mit branchenspezifischen Grundbegriffen (Reinigung, Lager, Bau) vertraut zu machen.

Im Rahmen von Exkursionen und Workshops, aber auch im Deutschkurs selbst wurden spezifische kulturelle Themen bearbeitet, wie etwa ein Kulturvergleich zwischen Herkunftsland und Österreich, interkulturelle Themen, aber auch Themen wie interkulturelles Konfliktmanagement. Exkursionen dienten der Integration in die österreichische Gesellschaft und der Festigung von Deutschkenntnissen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2012_Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 13).

2.4.2 Verdingungsunterlagen des AMS

In den Verdingungsunterlagen, also in allen Leistungsbeschreibungen und zusätzlichen Bestandteilen des Vertrags für die Maßnahme ‚Sprachkurs Deutsch – ein Kursangebot für Personen mit max. Pflichtschulabschluss und insbesondere für alle Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe‘ agiert der Bund vertreten durch das AMS als Auftraggeber (vgl. LGSW/Abt.8/Verdingungsunterlage Standardverfahren/Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 6).

Der ‚Sprachkurs Deutsch – ein Kursangebot für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss und insbesondere für alle Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe‘ richtete sich an Personen, die beim AMS Wien als arbeitslos gemeldet waren und maximal eine Pflichtschulausbildung hatten. Weiters war der Kurs für Arbeitssuchende gedacht, die zwar einen höheren Bildungsabschluss, jedoch ein geringeres Lernpotenzial haben, sowie an Personen mit Berufserfahrung oder Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe, die eine Verbesserung ihrer

Deutschkenntnisse benötigen, um am Arbeitsmarkt integriert zu werden (vgl. LGSW/Abt.8/Verdingungsunterlage Standardverfahren/Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 6).

Die Ausschreibung richtete sich an Arbeits- und Bietergemeinschaften oder Subunternehmer, wie z. B. Unternehmen und Bildungsträger, die eine Maßnahme zwar eigenständig durchführen, aber keinen Vertrag mit dem AMS Wien haben. Sie sind dem Auftragsnehmer, also dem Bieter unterstellt (vgl. LGSW/Abt.8/Verdingungsunterlage Standardverfahren/Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 8). Den Zuschlag erhielt der Billigstbieter.

Hier ist interessant, dass nicht die inhaltliche Qualität des Anbots, sondern die Kosten der ausschlaggebende Faktor sind, um den Zuschlag zu erhalten.

2.4.3 Anbot der Bietergemeinschaft BFI und ibis acam

Zur Darstellung der weiteren Anforderungen und Ziele eines Deutschkurses wird im Folgenden das Anbot der Bietergemeinschaft BFI und ibis acam herangezogen. Es wurde für die Maßnahme ‚Sprachkurs Deutsch – ein Kursangebot für Personen mit max. Pflichtschulabschluss und insbesondere für alle Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe‘ erstellt, die vom 11. Jänner 2016 bis 23. Dezember 2016 gelaufen ist.

Die Bietergemeinschaft führt weiter aus, dass es besonders für MigrantInnen schwierig ist, sich am Arbeitsmarkt zu integrieren. Immerhin haben aber in Wien mehr als 34 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Damit ist diese Gruppe doppelt so gefährdet, arbeitslos zu bleiben, wie der Rest. Auch die Wirtschaftskrise hat sich auf den Arbeitsmarkt und daher im besonderen Maße bei arbeitssuchenden MigrantInnen ausgewirkt, denn für den enger werdenden Arbeitsmarkt sind keine oder zu geringe Deutschkenntnisse ein Ausschlusskriterium, das immer strenger geregelt wird. Dies betrifft auch den sogenannten ‚ethnisch segmentierten Arbeitsmarkt‘, also jene Bereiche, die bisher für MigrantInnen vorgesehen waren. Damit steigt auch der Qualifizierungsdruck im Sprachbereich. Je geringer die Qualifikation, desto höher das Arbeitslosigkeitsrisiko und umso höher die Armutsgefährdung (vgl. SKD 2016: 1).

Die AMS-BeraterInnen buchen die TeilnehmerInnen zu, die BBE klären Sprechkompetenz und Lernpotenzial ab und führen eine Kurszuteilung in Abstimmung mit den Projektleitungen von BFI, ipcenter und bit durch (vgl. SKD 2016: 10).

Zusammenarbeit mit dem AMS und der BBE	
Der laufende Kontakt mit dem AMS Wien erfolgt durch eine Vertreterin des BFI, pro Träger gibt es eine Projektleitung als Ansprechperson.	
Aufgaben	Verantwortlichkeiten
Bereitstellen von (mehrsprachigen) Informationsmaterialien für AMS-KundInnen bzw. Präsentation des Sprachkurses Deutsch vor Projektstart (bei Bedarf)	Projektleitungen von BFI Wien, ipcenter.at und bit
Permanente Zusammenarbeit mit den RGSen (Organisation und Abwicklung der Kurseinstiege, eventueller Nachbesetzung freier Kursplätze, Kursausstiege etc.)	Projektleitungen von BFI Wien, ipcenter.at und bit
Laufende Kontaktgespräche mit der LGS des AMS Wien und den RGSen (Bedarfserhebung im AMS, Adaptierungsvorschläge etc.)	BFI Geschäftsbereichsleitung/ Einbindung der Geschäftsbereichsleitungen von ipcenter.at und bit

Tab. 1 – Organisation der Zusammenarbeit AMS, BFI, BBE, SKD (2016): 23

Wie vom AMS beschrieben, werden die TeilnehmerInnen der Kurse ‚Andante‘ und ‚Allegro‘ durch die BBE den jeweiligen Niveaus zugeordnet. Diese Niveaustufen sind jeweils in drei Module unterteilt. Am Ende des jeweils dritten Moduls der Kurse ab A2 erfolgt eine ÖSD-Prüfung. Aus den Erfahrungen der Bietergemeinschaft hat sich ergeben, dass etwa 30 % der A1-TeilnehmerInnen in die Stufe A0 rückgestellt werden. Diese ist keine im Europäischen Referenzrahmen definierte Stufe, sondern eine Maßnahme, die sich an TeilnehmerInnen mit besonders geringen Sprachkenntnissen oder geringem bzw. keinem Wissen des lateinischen Alphabets richtet.

Im Hinblick auf Didaktik steht eine „kommunikative Didaktik auf Basis eines interkulturellen und handlungsorientierten Ansatz mit Bezug zur individuellen Lernzielorientierung im Vordergrund“ (SKD 2016: 15). Diese Didaktik eignet sich besonders für heterogene Gruppen, deren Interkulturalität gefördert werden soll. Auch der handlungsorientierte Sprachunterricht, also mit Lehrinhalten, die Anschaulichkeit und Handlungsbezug zur Praxis aufweisen, steht, wie soziale Kompetenzen und Kooperationsfähigkeit, im Vordergrund (vgl. SKD 2016: 15 f.)

Methodisch sollen zur Vermittlung von Hör-, Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz z. B. Rollenspiele, Gruppenspiele, Exkursionen durchgeführt werden. Außerdem kann im Zuge von Exkursionen auch lebensnah auf das Wienerische, österreichische Deutsch eingegangen werden (vgl. SKD 2016: 18). Weiters wird auf das Netzwerk der KooperationspartnerInnen verwiesen. So etwa verfügen BFI Wien, ipcenter.at und die bit-Gruppe über ein vielfältiges Portfolio, wie z. B. über Beratung, Entwicklung, Lernmedien sowie über Kontakte zu Unternehmen, die bei der Arbeitsplatzsuche der KursteilnehmerInnen von Vorteil sind (vgl. SKD 2016: 23).

In einer Aussendung des AMS Wien heißt es, dass sich nach dieser Maßnahme die ‚Kundenzufriedenheit gesteigert, (die) Drop-out-Quote halbiert‘ hat. Im Zuge des neuen Deutschkurssystems 2013 habe sich die TeilnehmerInnenzahl von 9.000 auf 18.000 innerhalb eines Jahres verdoppelt. Zugeschrieben wird dieses Plus den individuell zugeschnittenen Sprachkursen, die auf Lerntempo und Vorkenntnisse Rücksicht nehmen. Weiters ist die Lernbegleitung eine Unterstützung und der Abschluss mit einer ÖSD-Prüfung (A1 bis B1) ein wertvoller Abschluss. Die Zusammensetzung homogener Gruppen habe zu einer höheren TeilnehmerInnenzufriedenheit geführt. Darüber hinaus haben innerhalb von drei Monaten nach Kursende mehr als 24 % der TeilnehmerInnen einen Arbeitsplatz gefunden. KurspartnerInnen dieser Maßnahme des AMS Wien waren bit, update training, ZIB, BFI, ip.center, die Berater, Mentor und ibis acam (vgl. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20140403_OTS0029/erfolgsbilanz-neue-deutschkurse-des-ams-wien-kundenzufriedenheit-gesteigert-drop-out-quote-halbiert).

2.4.4 Maßnahmen 2016/17 – Deutsch und Alphabetisierung (PS Süd)

Mangelnde Deutschkenntnisse sind die größten Probleme für MigrantInnen, um einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden. Doch letztlich verfügt jede/r zweite KundIn über einen Migrationshintergrund. Andererseits haben viele MigrantInnen Qualifikationen und Ausbildungen in ihrem Heimatland erhalten, die sie am österreichischen Arbeitsmarkt zu gesuchten Arbeitskraft macht. Daher wurden die vom AMS Wien finanzierten Kurse und ihr Auswahlverfahren neu konzipiert.

2016 waren die Hauptzielgruppe von Deutschkursen demnach Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte, hinzu kamen nach Maßgabe der Möglichkeiten auch Menschen mit maximal dem Pflichtschulabschluss, die ihre Deutschkenntnisse verbessern konnten, um die Zutrittschancen zum Arbeitsmarkt zu erhöhen. Zielgruppen des Alphabetisierungskurses waren primäre, sekundäre und funktionale Analphabeten (vgl. LGSW/Abt.6/Leistungsbeschreibung 2016/ Deutschkurs: 4 f.).

Die Kurse ‚Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschule Süd (PS Süd)‘ beinhaltet zwei Schulungsschwerpunkte. Einerseits werden Deutschkurse in den Niveaus A1 bis B2 abgehalten, andererseits Alphabetisierungskurse. Zielgruppe der Alphabetisierungskurse sind Migranten, Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und evtl. Menschen, die zwar Deutsch als Mutter- oder Erstsprache haben, ihr Deutsch jedoch ausbauen möchten. Aus der Sicht des AMS Wien werden an diesen Kursen vorrangig Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte teilnehmen. Ziel ist es, dass danach 25 % der TeilnehmerInnen eine Erwerbstätigkeit aufnehmen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 4-6).

In den Kursen sollen jeweils elf (maximal 15) TeilnehmerInnen unterrichtet werden (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 7). Die Kurse werden in enger Zusammenarbeit mit der Deutsch-BBE durchgeführt, die im Zuge dessen Clearings und Kurszuteilung durchführt (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 8).

Die Deutschkurse werden in drei Modulen pro Niveau zu je vier Wochen und 15 Wochenstunden durchgeführt. Des weiteren wird eine bedarfsorientierte Zusatzförderung angeboten. Die Verweildauer beträgt somit zwölf Wochen und maximal 20 Wochen mit Wiederholungen. Zwischen den einzelnen Modulen soll keine Wartezeit entstehen, idealerweise liegen zwischen den Kursen maximal vier Wochen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 9 f.)

Die Lernziele sind in der bereits vorangegangenen Maßnahme definiert. Hinzu kommt, dass die Themen Integration, nachhaltiges Deutschlernen, Bewerbung und Arbeitssuche sowie moderne elektronische Lernhilfsmittel in den Regelunterricht nach dem jeweiligen Niveau eingebunden werden (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 16).

Für Absolventen des Moduls B2 heißt es: „kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist“ (LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 15).

Die Themenbereiche Integration, nachhaltiges Deutschlernen, Bewerbung und Arbeitssuche sowie moderne elektronische Lernhilfsmittel sind zielgruppen- und niveauangepasst im Regelunterricht zu behandeln (vgl. LGSW/Abt.6/Leistungsbeschreibung 2016. Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 18).

Workshops und Exkursionen zielen darauf ab, „die Integration und gesellschaftlich-kulturelle Partizipation von TNInnen oder/und den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse zu fördern“ (LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 24). Die Lernerfolgskontrolle erfolgt durch die ÖSD-Prüfung am Ende eines Moduls. Sie erfolgt in den

Räumen des Bildungsträgers, der dazu eine Testung durch Dritte beauftragt, wie etwa ein Sprachinstitut oder zertifizierte ÖSD-PrüferInnen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 29). Die TeilnehmerInnen der Niveaus A1-B1 erhalten das Kurs- und Arbeitsbuch mit CD ‚Pluspunkt Deutsch Österreich‘. Die guten Erfahrungen sprechen für den Einsatz dieses Lehrwerks, dieser ist jedoch nicht zwingend vorgegeben (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 31).

2.4.5 Das BFI TrainerInnenhandbuch

Der Nutzen für die TeilnehmerInnen besteht im Erwerb eines ÖSD-Zertifikats auf einem der Niveaus zwischen A1 und B2, wodurch sie damit einen internationalen Kompetenznachweis erhalten. TeilnehmerInnen des Alphabetisierungskurses bekommen genauso ein Zertifikat. Ein wesentliches Ziel ist die Vermittlung von Alltagssprache, wobei das Thema Arbeit und Beruf in allen Sprachmodulen vermittelt wird. Dadurch soll den TeilnehmerInnen eine Qualifizierung und Handlungsfähigkeit für Alltag und Beruf vermittelt werden, weiters wird die „Teilhabe an der österreichischen Gesellschaft und Chancengleichheit am Arbeitsmarkt ermöglicht“ (vgl. TrainerInnen-Handbuch, 2016: 7). Der Benefit für die TeilnehmerInnen liegt jedoch nicht nur in der Motivation, das ÖSD-Zertifikat zu erlangen, sondern auch dessen Nutzen für ihre persönliche Zukunft zu erkennen (vgl. TrainerInnen-Handbuch 2016: 8).

Auch eine verbesserte Integration soll durch Förderung der interkulturellen Kompetenz ermöglicht werden, die TeilnehmerInnen

„erkennen Migration als Ressource und kulturelle Vielfalt als Bereicherung, haben Stereotype, Vorurteile und Ängste der österreichischen Gesellschaft gegenüber abgebaut und an interkulturellen Begegnungen (im Zuge des Sprachcafés, von Exkursionen, Workshops, Betreuung durch Freiwillige etc.) teilgenommen“ (TrainerInnen-Handbuch 2016: 8).

Die Drop-out-Rate im Zuge des Kurses soll unter 10 % liegen (vgl. TrainerInnen-Handbuch 2016: 8).

Die Kooperation mit Deutsch-BBE und Begleit-BBEs erfolgt zunächst mit einem Clearing in den Räumlichkeiten der Deutsch-BBE. Dabei werden Bildungsniveau, Lernpotenzial, vorhandene Deutschkenntnisse und Alphabetisierungsgrad erhoben, dann erfolgen eine Gruppenzuteilung sowie eine Empfehlung, „bis zu welchem Niveau ‚durchgeschult‘ werden soll“ (TrainerInnen-Handbuch 2016: 9), d. h. vor dem Kursende wird entschieden, ob der/die TeilnehmerIn den nächsten Kurs besuchen oder diesen Kurs wiederholen soll. Nach Kurszuteilung erfolgt ein Unterricht, der auf mehrere Schwerpunkte fokussiert. Einerseits soll die Sprachvermittlung auf die Bewältigung von Alltag und Beruf ausgerichtet sein. Andererseits sollen die TeilnehmerInnen Informationen erhalten, die ihnen

bei der Orientierung in ihrem Umfeld hilfreich sind. Wesentlich ist der dritte Punkt, die Vermittlung interkultureller Kompetenzen, weiters soll die Wichtigkeit von Gender und Diversity unterstrichen werden sowie eine persönliche Reflexion zur eigenen Integration erfolgen.

Jedes Modul beinhaltet Aspekte, also Themenschwerpunkte (A1.1 Willkommen in Wien! Alte Heimat, neue Heimat! etc.). Die TeilnehmerInnen lernen, über Krankheiten zu sprechen, vergleichen Schilder Wiener Arztpraxen, sprechen über die e-card, lernen über Notrufe etc. Ein weiterer Aspekt ist die Interkulturalität, im Zuge der die TeilnehmerInnen über das System der medizinischen Versorgung in Österreich lernen, so z. B. über die Rolle von PatientInnen und ÄrztInnen oder kulturell bedingte Unterschiede im Hinblick auf Tabus. Beim Fokus Landeskunde lernen die Teilnehmer Regeln der medizinischen Versorgung, Informationen über Notrufnummern, ärztliche Schweigepflicht oder medizinische Anlaufstellen (vgl. TrainerInnenhandbuch 2016: 10-11). Der Alphabetisierungskurs vermittelt die Kenntnisse von Buchstaben und Wörtern sowie Kenntnisse für ein selbstständiges Sinn erfassendes Schreiben und Lesen leichter Texte (vgl. TrainerInnenhandbuch 2016: 14).

Eine bedarfsorientierte Zusatzförderung von einer bis vier Wochen zu 15 Wochenstunden richtet sich an TeilnehmerInnen, bei denen sich herausstellt, dass sie die Lehrziele möglicherweise nicht erreichen werden (vgl. TrainerInnenhandbuch 2016: 16). Je drei Workshops und Exkursionen zu je drei Wochenstunden werden freiwillig außerhalb des Kurses angeboten. Sie sollten die Integration, die Teilhabe an Gesellschaft und Kultur und das Erlernen der deutschen Sprache vertiefen (vgl. TrainerInnenhandbuch 2016: 23).

Als Lehrwerke werden für den Alphabetisierungskurs die Lehrwerke ‚Schritte plus Alpha 1-3‘, ‚Vorstufe Deutsch 1 und 2‘, ‚Lesen und Schreiben 1-2‘, ‚Alpha 123‘ sowie die Gender Toolbox verwendet. Für die Kurse A1 bis B1 werden ‚Pluspunkt Deutsch‘ A1-B1 sowie Handouts und Arbeitsblätter verwendet (vgl. TrainerInnenhandbuch 2016: 21).

Als Innovation wird ein Sprachcafé angeboten, das zum Austausch und zur Vernetzung dient, in dem die Deutschkenntnisse angewendet werden können. Digital Storytelling für interessierte TeilnehmerInnen erfolgt unter Nutzung digitaler Medien, um Kurzfilme zu kreieren, wie etwa zum Thema Berufswunsch. Dieses Angebot kann auch von TeilnehmerInnen des Kurses Alphabetisierung genutzt werden, denn die Vielfalt an bildlichen und nonverbalen Mittel eignet sich auch zur Nutzung für diese Zielgruppe (vgl. TrainerInnenhandbuch 2016: 22).

2.4.6 Anbot der Bietergemeinschaft ibis acam – BFI Wien

Die Bietergemeinschaft ‚ibis acam – BFI Wien‘ geht in ihrem Konzept davon aus, dass Sprache eine wichtige Voraussetzung für Integration ist. Neben der Vermittlung von Grammatik und Wortschatz werden „integrationsrelevante Themen wie das Gesundheitssystem in Österreich, erfolgreiches Zusammenleben, der österreichische Arbeitsmarkt und vieles mehr“ (Konzept

ibis acam – BFI Wien 2016: 2) in die Sprachkurse eingebunden.

Ibis acam und das BFI Wien haben dank langjähriger Erfahrung in diesem Konzept auch den „Erfolgsfaktor Alltagssprache“ berücksichtigt. Unter diesem Aspekt wird Deutsch für Alltag und Beruf vermittelt, wesentlich berücksichtigt wird das Vermitteln von Interkulturalität und österreichischer Landeskunde, um eine Teilhabe an der Gesellschaft und im Berufsleben zu ermöglichen. Außerdem soll die Betreuung flexibel und individuell erfolgen, um den Lernerfolg zu verbessern (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 2).

Beruf mit dem Fokus auf ‚Alltagssprache‘ gibt es in allen Modulen. Am Ende des Kurses ist eine ÖSD-Prüfung geplant, von deren Nutzen die TeilnehmerInnen überzeugt werden sollen. Weitere Schwerpunkte sind die Förderung der interkulturellen Kompetenz sowie das Vermitteln, dass Migration und kulturelle Vielfalt eine Bereicherung sind. Angeboten werden weiters das Sprachcafé, Exkursionen, Workshops und die Betreuung durch Freiwillige (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 5 ff.).

Clearings und Kurszuweisung erfolgt durch die BBE. Die Kurse gliedern sich in drei Module je nach Niveau (A1 bis B2). Neben Sprachvermittlung sollen sich die KursteilnehmerInnen mit den Themen Alltag und Beruf, sowie Fertigkeiten zur Erkundung des (sozialen) Umfelds vertraut machen (vgl. Konzept ibis acam-BFI Wien 2016: 8 f.)

Die Themen betreffen, je nach Niveau z. B. Schwerpunkte, wie Lebensmittel und Einkaufen, Ämter (15) und Behörden oder Gesundheit und Krankheit. Dabei werden wesentliche Kenntnisse, wie etwa zum Thema ‚telefonische Terminvereinbarung beim Arzt‘, ‚Entschuldigung für ein krankes Kind schreiben‘ oder ‚Wiener Spitäler‘ in lebendiger Weise vermittelt. Im Bereich des Schwerpunkts ‚Interkulturalität‘ werden Spezifika des Gesundheitssystems oder die Rolle von PatientInnen, ÄrztInnen und Pflegepersonal vermittelt (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016:10 ff.) Jedes Modul dauert vier Wochen zu je 15 Wochenstunden (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 12).

Der Alphabetisierungskurs vermittelt Kenntnisse ‚Vom Buchstaben zum Wort‘ (Grundlagen), verwenden die ‚Alpha-Box‘ (Buchstaben zum Verbinden Wörtern, zur Visualisierung werden diese an Plakaten angebracht). So werden unter dem Motto ‚Gruß aus Wien‘ beispielsweise Ansichtskarten aus Wien gezeigt, die gelesen werden. Danach wird deren Inhalt wiedergegeben. Das Modul ‚Vom Satz zum Text‘ (Ausbau) soll das Schreiben und Lesen leichter Texte ermöglichen. Arbeitsmittel sind z. B. Karten mit 32 Berufsfeldern, die das Erkennen beruflicher Neigungen und Ziele und die damit verbundene sprachliche Kompetenz ermöglichen.

Das Spezialmodul ‚Lesen und Schreiben intensiv‘ erfolgt nach den Einschätzungen der BBE, der Unterricht erfolgt individuell und orientiert sich an den Kenntnissen der TeilnehmerInnen (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 10 ff.) Wöchentlich je drei Workshops und Exkursionen fokussieren auf die Förderung der Integration, informieren über die Grundregeln

des Zusammenlebens in Österreich, den Kulturvergleich zwischen Österreich und dem Herkunftsland. Im Bereich ‚Nachhaltiges Deutschlernen‘ liegen kostenlose Medien und Deutschlernangebote aus. Im Zuge dessen soll u. a. über die ÖSD-Prüfungssituation informiert werden, aber auch ‚Aussprache und österreichischer Dialekt‘ sollen eine realitätsnahe Sprachvermittlung fördern (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016:15).

Als Lehrmaterialien sind vorgesehen: die ibis acam Lehrbuchreihe Band 1-4 (Allgemeine Berufskunde, SozialMethodik, Berufsbezogenes Marketing, LehrMethodik), die ibis acam Lehrbuchreihe ‚Deutsch als Fremdsprache‘, Schritte plus Alpha 1-3, Vorstufe Deutsch 1 und 2 (Lehr- und Arbeitsbuch) bzw. Lesen und Schreiben 1-2, Alpha 123 (Skriptum des Österreichischen Integrationsfonds), die Gender Toolbox. Weiters die Lehrwerke ‚Pluspunkt Deutsch‘ A1-B1 (je Modul), ‚Deutsch Alphabetisierung: Schritte plus Alpha 2‘ und themenspezifische Handouts, Arbeitsblätter etc., die ins Eigentum der TeilnehmerInnen übergehen (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 18).

Zweimal im Monat findet ein Sprachcafé für freiwillige TeilnehmerInnen statt, in dem die Themen selbst bestimmt werden können. Es ist auch eine Plattform für ExpertInnen diverser Vereine und Institutionen wie z. B. der Schuldnerberatung oder des Integrationsfonds sowie für Personalverantwortliche von Firmen unterschiedlicher Branchen.

Digital Storytelling ist eine Methode, mit der mit digitalen Medien Kurzfilme über Berufswünsche, -visionen etc. hergestellt werden. Es ist auch für TeilnehmerInnen der Alphabetisierungskurse geeignet, da eine Reihe von bildlichen oder nonverbalen Mitteln eingesetzt wird (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 23).

2.5 Zielgruppen

2.5.1 Charakteristik der Zielgruppen

Die Zielgruppen der Kurse der Bietergemeinschaft BFI und ibis acam werden in zwei Ebenen unterschieden: einerseits richten sich die Kurse an Menschen mit maximal dem Pflichtschulabschluss, die jedoch über ein geringes Lernpotenzial verfügen. Andererseits an Menschen, die primäre, sekundäre oder funktionale AnalphabetInnen sind, dies sind vor allem asylberechtigte und subsidiär schutzberechtigte Personen. Diese Zielgruppe besteht derzeit vorwiegend aus Menschen aus Syrien, dem Irak und Afghanistan, deren Bedürfnisse im Sinne der Sprachvermittlung Deutsch ebenso unterschiedlich geprägt sind. Sie divergieren nicht nur in ihrer Herkunft, sondern unterscheiden sich auch durch ihren Bildungshintergrund, ihre Lernvoraussetzungen und letztlich auch durch ihre Motivation (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016:4). Daher sei eine Unterteilung in Teilzielgruppen sinnvoll. Die Bietergemeinschaft beruft sich auf ihre Erfahrungen und schlägt eine Unterteilung in verschiedene Bereiche vor.

Auf der ersten Stelle ist Deutsch für Neuzuwanderer. Dabei muss die sprachliche Basis erst geschaffen werden, dies erfolgt aber mit großer Motivation der TeilnehmerInnen, die größtes Interesse haben, am österreichischen Arbeitsmarkt einzusteigen. Sie sind auch durchwegs offen für neue Berufsfelder. Das Ausbildungsniveau ist mitunter nicht klar, daher ist auch die berufliche Anerkennung oft problematisch.

Die zweite Teilgruppe betrifft Personen mit hohem Lernpotenzial. Aufgrund von vorangegangenen Ausbildungen und Lernerfahrungen ist diese Gruppe offen und motiviert. Sie ist bestrebt, Deutsch so schnell wie möglich zu lernen, um konkrete Berufs- oder Ausbildungswünsche umzusetzen.

Die Teilgruppe Deutsch und Alphabetisierung bedarf einer gezielten Förderung, idealerweise in einem homogenen Umfeld. Sie ist an einem schnellen Lernfortschritt mit berufsbezogenen Inhalten interessiert, um rasch am Arbeitsmarkt einzusteigen.

Deutsch für Personen mit niedrigem Lernpotenzial richtet sich an Menschen mit eher niedrigem Bildungsniveau, die bereit sind, Deutsch für Alltag und Berufsleben sowie zum Nutzen im sozialen Leben zu lernen (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016:4 ff.)

2.5.2 Förderungen für die Zielgruppe

Um den TeilnehmerInnen eine selbstständige Lebensweise zu ermöglichen, werden Sprachkompetenzen im Bereich des Sprechens, Verstehens, Lesens und Schreibens vermittelt. Das erfolgt auf Basis des Europäischen Referenzrahmens Deutsch in den Niveaus A1, A2, B1 und B2. Ziel ist es, die kommunikativen und schriftlichen Kompetenzen zu stärken. 85 % der TeilnehmerInnen treten zur ÖSD-Prüfung des entsprechenden Sprachniveaus an, 75 % bestehen die Prüfung.

Im Alphabetisierungskurs sollen die TeilnehmerInnen Kompetenzen in Lesen und Schreiben erlangen sowie Erreichen erster Kommunikationsfähigkeit, um sich im Alltag bewegen zu können. 85 % der TeilnehmerInnen erhalten ein Kurszertifikat, 3 % schaffen sogar eine ÖSD-A1-Prüfung. 3 % der Alphabetisierungskurs-TeilnehmerInnen legen eine ÖSD-Prüfung Niveau A1 ab. Etwa ein Viertel der KursteilnehmerInnen schafft den Einstieg am Arbeitsmarkt (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 5).

2.5.3 Lehrziele

Ziel der Kurse der Bietergemeinschaft ibis acam und BFI ist es, den TeilnehmerInnen die österreichische Alltagssprache zu vermitteln, wobei besonderes Augenmerk auf die Themen Arbeit und Beruf gelegt wird. Dadurch erhalten die TeilnehmerInnen eine sprachliche Qualifikation, die sie im Alltag handlungsfähig macht und die soziale Integration sowie den Einstieg am Arbeitsmarkt erleichtert. Die Teilerfolge werden mithilfe von Tests, konkret mit Lernfortschrittskontrollen durch die/den TrainerIn gemessen. Nach dem Kurs ist jeder

Teilnehmer im Besitz eines aktuellen und professionell erstellten Lebenslaufs (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016:6).

Ziele des AMS: Idealerweise steigen 25 % der KursabsolventInnen in den Arbeitsprozess (wieder) ein. Der Deutschkurs soll Kompetenzen im Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben gemäß dem Europäischen Referenzrahmen vermitteln. Besonders wichtig sind kommunikative und schriftliche Kompetenzen, um ein selbstbestimmtes, unabhängiges Leben im Alltag zu führen sowie um sich am Arbeitsmarkt zu positionieren. Mindestens 85 % der KursteilnehmerInnen, die den Kurs absolvieren, machen die ÖSD-Prüfung, wovon mind. 75 % diese auch bestehen.

Ziel des Alphabetisierungskurses ist es, selbstständiges Lesen und Schreiben in Deutsch zu erlernen sowie erste sprachliche Kompetenzen zu fördern, die darauf abzielen, sich im Alltag und am Arbeitsmarkt bewegen zu können (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 5).

Die qualitativen Ziele des BFI liegen im Bereich der Sprachvermittlung, die eine ÖSD-Prüfung am Ende des Kurses (je nach Niveau) vorsieht, TeilnehmerInnen des Alphabetisierungskurses erhalten ein Zertifikat. Wichtig dabei ist, die Alltagssprache, vor allem in den Bereichen Arbeit und Beruf zu vermitteln, sowie die Teilnehmer zu motivieren, am Ende des Kurses eine ÖSD-Prüfung zu machen (vgl. Konzept BFI-ibis acam 2016: 6 f.)

Ein weiterer Schwerpunkt liegt darin, die TeilnehmerInnen im Hinblick auf interkulturelle Kompetenzen zu fördern und ihnen so den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Wichtige Elemente dabei sind die Themen der Interkulturalität, die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt sowie den Ressourcen von Migration, um Vorurteile und Ängste gegenüber der österreichischen Gesellschaft abzulegen. Dazu nimmt jede/r TeilnehmerIn an einem Sprachcafé sowie an zwei Workshops oder Exkursionen im interkulturellen Kontext teil.

Ab dem Niveau B1 werden die TeilnehmerInnen mit der Nutzung des eAMS vertraut gemacht, um dieses Tool zum Eintritt in den Arbeitsmarkt sinnvoll nutzen zu können. Wichtige Voraussetzung dabei ist ein positives Klima in der Gruppe. Der Begriff Diversität wird authentisch gelebt, denn – wie am realen Arbeitsmarkt – gibt es in der Gruppe unterschiedlichen Menschen- und Lerntypen (vgl. Konzept BFI-ibis acam 2016: 7).

2.5.4 Zusammenarbeit mit dem AMS

Für das Projekt ‚Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss Süd‘ besteht die Bietergemeinschaft aus folgenden Bildungseinrichtungen und Aufgabengebieten:

ibis acam Bildungs GmbH (Lead): Angebot, Deutschkurse, Alphabetisierungskurse, bedarfsorientierte Zusatzförderung, Workshops und Exkursionen, Bewerbungs- und Selbstlernstudio, Lernunterstützung durch Freiwillige, BetriebskontakterInnen, Standort und

BFI Wien: Deutschkurse, Alphabetisierungskurse, bedarfsorientierte Zusatzförderung, Workshops und Exkursionen, Bewerbungs- und Selbstlernstudio, Lernunterstützung durch Freiwillige, BetriebskontakterInnen (vgl. Konzept BFI-ibis acam 2016:25 f.)

2.6 Das BFI als Serviceeinrichtung

Das Berufsförderungsinstitut (BFI) Österreich wurde im Jahr 1959 mit dem Ziel gegründet, Bildung für Arbeitnehmer anzubieten. Die Initiative dafür wurde vom Österreichischen Gewerkschaftsbund und von den Arbeiterkammern gesetzt (vgl. <https://www.bfi.wien/ueber-uns/organisation/unternehmen/>). Ab 1988 wurde das BFI unstrukturiert, seit 1990 bzw. 1991 besteht das BFI Wien sowie weitere acht autonome BFI-Landesvereine. Das BFI Wien ist ein gemeinnütziger Verein und ist daher nicht auf Gewinn ausgerichtet (vgl. http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=4564). Über 650 Angestellte und mehr als 600 freie MitarbeiterInnen führen jährlich etwa 40.000 Beratungen und 4.000 Kurse mit mehr als 45 TeilnehmerInnen durch. Das Bildungsangebot richtet sich an Berufstätige, Arbeitssuchende und Unternehmen gleichermaßen (vgl. <https://www.bfi.wien/ueber-uns/organisation/abteilungen/>).

2.6.1 Lehrziele des BFI

Das BFI ist bestrebt, die TeilnehmerInnen zu motivieren, die ÖSD-Prüfung im entsprechenden Niveau gemäß dem Europäischen Referenzrahmen (A1, A2, B1 oder B2) abzulegen. Voraussetzung dafür ist, dass die TeilnehmerInnen den Nutzen des ÖSD-Zertifikats kennen und wissen, wie sie es für ihr weiteres berufliches Fortkommen nützen können. Um dies zu verdeutlichen, werden ÖSD-Modellprüfungen durchgeführt, die die Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen testen. Im weiteren Fokus steht die Vermittlung interkultureller Themen und das Erleben der kulturellen Vielfalt. Ebenso werden Skills vermittelt, die den Zutritt zu eAMS erleichtern (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016:5).

Ein wichtiger Baustein ist die Integration und damit die Vermittlung von Grundregeln des Zusammenlebens in Österreich, wie etwa der Kulturvergleich des Herkunftslandes mit Österreichs oder ein Vergleich der Bildungssysteme. Einblicke in das österreichische Bildungs- und Gesundheitssystem sowie der interkulturelle Umgang mit Konflikten sind nur einige Beispiele dafür. Um ein nachhaltiges Deutschlernen zu gewährleisten, werden die TeilnehmerInnen mit modernen, kostenlosen Medien vertraut gemacht, günstige Deutschlernangebote vorgestellt und Anleitungen zum selbstständigen Deutsch(weiter)lernen erstellt. Das Problem, eine ÖSD-Prüfung zu absolvieren, wird verringert, indem mit den TeilnehmerInnen eine Prüfungssituation simuliert wird (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 7). Hinzu kommen Spezifika, wie das Vertrautwerden mit dem österreichischen Dialekt und der Aussprache, der im Zuge der ÖSD-Prüfungen und -Vorbereitungen eine besondere

Bedeutung zukommt und dem plurizentrischen Ansatz der deutschen Sprache gerecht wird. Exkursionen, wie etwa zum Wiener Rathaus, zu Kulturveranstaltungen oder Wirtschaftsbetrieben runden den Einblick in die österreichische Lebensweise ab (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 15).

2.7 Das Unternehmen ibis acam

Ibis acam ist ein privates Unternehmen, das 1981 in Deutschland gegründet wurde und 1993 in Vorarlberg die erste Tochtergesellschaft gegründet hat. Seit 2004 betreibt ibis acam 45 Standorte in Österreich. (vgl. https://www.ibisacam.at/wp-content/uploads/2016/04/ibis-acam_Pressemappe.pdf S. 3). Ibis acam versteht sich als Dienstleister für öffentliche Auftraggeber, um arbeitsmarktpolitische Ziele zu erreichen sowie Menschen bei der Umsetzung ihrer Ziele zu schulen und coachen. Des Weiteren sollen ihre Kompetenzen u. a. in den Bereichen Orientierung, Arbeit, Gesundheit und Arbeitswelt, Qualifizierung und Integration gestärkt werden (vgl. https://www.ibisacam.at/wp-content/uploads/2016/04/ibis-acam_Pressemappe.pdf S. 4).

2.7.1 Lehrziele von ibis acam

Jährlich unterstützt ibis acam etwa 20.000 Menschen pro Jahr, um dauerhaft am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Dazu stehen mehr als 50 Standorte und über 600 TrainerInnen zur Verfügung (vgl. https://www.ibisacam.at/wp-content/uploads/2016/04/ibis-acam_Pressemappe.pdf S. 6) Im Auftrag des AMS führt ibis acam in den Sprachkursen in Wien für Menschen mit Migrationshintergrund durch.

„Im Mittelpunkt steht die Vermittlung von grundlegenden Deutschkenntnissen, die als Grundstein zu besseren Teilhabechancen und damit auch zur Integration in Österreich dienen. Ergänzend werden ExpertInnen-Workshops zu Integration, Gesundheit und Arbeit angeboten, die sich auf integrationsrelevante Themen beziehen“
(<https://www.ibisacam.at/projekt/sprachkurs-deutsch-als-fremdsprache/> Stand: 03.08.2017).

Im Jahr 2015 wurden etwa 150 Schulungspartner vom AMS mit Kursen beauftragt. Etwa 40 Prozent des AMS-Budgets wurden an sozialpartnerschaftlich organisierte Institutionen, wie BFI und Wifi, das Bildungs- und Rehabilitationszentrum (BBRZ), dem Verein Jugend am Werk und ibis acam vergeben, daneben auch an private Anbieter, wie Mentor und bit (vgl. Bruckner, R.: Standard vom 30. April 2015, <http://derstandard.at/2000015074242/Bildungsbranche-aechzt-unter-AMS-Kurswechsel>).

2.8 Auswahl der Lehrwerke

Das Lehrwerk ‚Pluspunkt Deutsch-Österreich‘ vermittelt in drei Bänden deutsche Sprachkenntnisse in den Niveaus A1, A2 und B1 und bereitet damit auf den Deutsch-Test für

Österreich (DTÖ) des Integrationsfonds Österreich vor. In den einzelnen Lektionen wird den Lernenden das Leben in Österreich näher gebracht. In der Stufe A1 lernen sie die wichtigsten Redemittel sowie Grammatik kennen. Übersichtlich gestaltete ‚Alles-klar‘-Seiten ermöglichen ein selbstständiges Lernen. Mithilfe der beiden Audio-CDs wird das Hörverständnis geübt, auf speziellen ‚Deutsch-plus-Seiten‘ kann das bereits Gelernte vertieft werden etc. (vgl. <http://www.veritas.at/reihe/pluspunkt-deutsch-oesterreich>).

2.9 Pluspunkt Deutsch-Österreich A1

Das Lehrwerk ‚Pluspunkt Deutsch A1 – Österreich‘ beginnt mit einer Lektion zum Thema ‚Willkommen‘, richtet den Fokus u. a. auf ‚Meine Familie‘, ‚Alte Heimat – neue Heimat‘, ‚Mein Tag, meine Woche‘, ‚Meine Arbeit‘, ‚Ämter und Behörden‘, ‚Zusammen leben‘ und vieles mehr.

Bereits in der ersten Lektion erfahren die LernerInnen von der Vielfalt deutscher Grußformeln. Das erste Kapitel trägt den Titel ‚Guten Tag – Grüß Gott‘ und deutet damit bereits nicht nur auf die sprachlichen Unterschiede in einer Begrüßung hin, sondern auch formelle oder persönliche Begrüßungsformeln sowie auf Möglichkeiten der Begrüßung zwischen älteren und jüngeren Menschen. Hier heißt es beispielsweise: „Guten Tag, Frau Huber! Grüß Gott, Frau Lindner.“ (Jin et. al., 2016: Pluspunkt Deutsch A1: 11) oder „Hallo Martin! Servus Tom“ (Jin et. al., 2016: Pluspunkt Deutsch A1: 11) und weiter „Auf Wiedersehen, Herr Müller. Auf Wiedersehen, Frau Blank.“ sowie „Tschüss, Laura. Servus, bis bald, Mahmut.“

In diesen Dialogen finden sich sowohl standarddeutsche Grußformeln als auch österreichische, wie etwa ‚Grüß Gott‘ oder ‚Servus‘. In den Hörtexten wird Standarddeutsch gesprochen, der Bezug zum österreichischen Deutsch wird über das Vokabular oder die Betonung hergestellt (vgl. Jin et. al., 2016: Pluspunkt Deutsch A1: 11).

2.10 Pluspunkt Deutsch-Österreich A2

Das Lehrwerk ‚Pluspunkt Deutsch A2 – Österreich‘ behandelt Themen, wie ‚Medien‘, ‚Am Arbeitsplatz‘, ‚Schule‘, ‚Wohnen nach Wunsch‘, ‚Arbeitssuche‘, ‚Banken und Versicherungen‘, ‚Freunde und Bekannte‘ und viele mehr. Neben der Vermittlung interkultureller Aspekte fließen jedoch auch in Wortschatz und Grammatik Merkmale des österreichischen Deutsch ein. So etwa bietet eine Speisekarte einen Überblick über typisch österreichische Gerichte und Getränke, wie ‚Wiener Schnitzel vom Kalb‘, ‚Faschierte Laibchen mit Erdäpfelpüree und gemischtem Salat‘, ‚Einernockerl mit grünem Salat‘, ‚Warmer Topfen oder Apfelstrudel‘, ‚Melange‘ und ‚Almdudler‘. Innerhalb der Speisenbegriffe werden daher ebenfalls österreichische Begriffe verwendet, wie ‚Erdäpfel‘ oder ‚Topfen‘ (vgl. Jin et al. 2012:

Pluspunkt Deutsch A2, 2012: 34). Der österreichische Germanist Cornelius Hell betont, dass viele Begriffe des österreichischen Deutsch aus dem Bereich der Kulinarik und der staatlichen Verwaltung kommen. Er meint:

„Doch das österreichische Deutsch lässt sich nicht auf Vokabeln reduzieren. Es geht auch um Stil und Grammatik, um Betonung und Intonation sowie um sprachliche Äußerungen in bestimmten Kommunikationssituationen. Auf allen Ebenen gibt es charakteristische österreichische Eigenheiten in der gesprochenen wie in der geschriebenen Sprache“ (Hell 2013: 44)

2.11 Pluspunkt Deutsch-Österreich B1

Das Lehrwerk ‚Pluspunkt Deutsch B1 – Österreich‘ geht auf österreichspezifische Themen besonders ein. In Themenbereichen, wie ‚Familienleben‘, ‚Gleichberechtigung‘, ‚Arbeitswelt früher – heute‘, ‚Konsum‘, ‚Mein Urlaub‘, ‚Existenzgründung‘, ‚Im Krankenhaus‘ oder ‚Geschichte Österreichs‘ werden die LernerInnen mit vielen österreichischen Merkmalen vertraut gemacht. Hier ist z. B. zu lesen: „In Österreich hören viel weniger Frauen mit dem Studium auf, um zu heiraten. Sie heiraten erst, wenn sie mit ihrer Ausbildung oder dem Studium fertig sind und einen Beruf haben“ (vgl. Schote, J., 2012, Kursbuch Pluspunkt Deutsch B1: 32).

In diesem Absatz wird einerseits österreichisches Wertedenken mitgegeben, andererseits wird es in österreichischer Diktion wiedergegeben, denn in deutschländischem Deutsch würde man statt ‚aufhören‘ eher ‚beenden‘ sagen. Weiters werden in den Texten des Lehrwerks meist standarddeutsche Begriffe verwendet und gelegentlich ein österreichischer Ausdruck eingestreut, „der Bub“ (Schote, J., 2012, Kursbuch Pluspunkt Deutsch B1: 32). Im Grammatikteil wird verwiesen, dass, die vom deutschländischem Deutsch abweichenden Perfektbildungen, in Österreich (der Schweiz und Süddeutschland) durchaus gebräuchlich und korrekt sind. Beispiele dazu sind Begriffe wie ‚einschlafen‘, ‚liegen‘, ‚sitzen‘, ‚stehen‘ deren Perfekt in Österreich mit ‚sein‘, in Deutschland mit ‚haben‘ gebildet wird (vgl. Schote, J, 2012, Kursbuch Pluspunkt Deutsch B1: 170).

Die in ‚Pluspunkt Deutsch B1‘ integrierte Hör-CD beinhaltet z. B. in Übung 1/Cut2 Interviews zum Thema ‚Familie heute‘. Hier werden Statements von Roswitha, Ojat, Helmut u. a. gesprochen. Alle Sprecher sprechen österreichisches Standarddeutsch, mit Abweichungen z. B. Ojat, eine Sprache, die standarddeutsch mit einem türkischen Akzent vermuten lässt. Allesamt handelt es sich jedoch um Sprecher, die augenscheinlich standarddeutsch geschult wurden, jedoch die Standardvarietäten einbringen, aber keine professionellen Radiosprecher sind.

In der Übung 10 (CD 1/Track3) sagt Alicia, sie und ihr Mann hätten „im Haus von meinen Eltern gewohnt“. Auch diese Varietät ist spezifisch österreichisch, denn deutschlanddeutsch würde man eher ‚im Haus meiner Eltern‘ verwenden, also den Genitiv anstatt der Präposition

‚von‘. Hinsichtlich der Varianten wird in den Hörtexten ein Mix bevorzugt, denn in Übung 10 sprechen Frau Marx und Herr Wieland über Projektwochen der Schule ihrer Kinder. Frau Marx' Sprache ist dem deutschlanddeutschen Idiom nahe, Herr Wieland spricht österreichisches Deutsch.

Weitere Beispiele finden sich auf der CD 2 über ‚Daten aus der österreichischen Geschichte‘, die in Standarddeutsch wiedergegeben werden (CD 2, Ü1). In der Übung 25 sprechen Herr Stein und Frau Pichler zur Frage ‚Welche politischen Themen finden Sie wichtig?‘. Herr Stein spricht österreichisches Deutsch mit weichen Endungen, Frau Pichler reiht man eher in die Richtung Schweizer Deutsch mit charakteristischer Akzentuierung.

In der Diskussionsrunde in Übung 9 (CD 2/Track 26) sprechen die österreichischen Bürger Herr Rolland, Frau Haas und Frau Krissin über den öffentlichen Verkehr in Österreich. Herr Rolland spricht Standarddeutsch, Frau Haas österreichisches (Wiener) Deutsch und Frau Krissin deutschländisches Deutsch.

2.12 Zusammenfassung

2.12.1 Qualität

Interessant an der AMS-Ausschreibung ‚Sprachkurs Deutsch – ein Kursangebot für Personen mit max. Pflichtschulabschluss und insbesondere für alle Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe‘ (2012) ist, dass Qualitätskriterien im Wesentlichen auf das Personal, also die Deutsch-Trainer, fokussieren. So etwa müssen diese u. a. ein Gender- und Diversity-Zertifikat vorweisen, entsprechende sprachliche DaF/DaZ-Ausbildungen sowie das Mindestalter von 21 Jahren haben (vgl. LGSW/Abt.8/Verdingungsunterlage Standardverfahren/Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 11). Im Vergleich dazu sind die Qualitätskriterien für den Deutschunterricht mit dem Europäischen Referenzrahmen definiert (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2012_Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 15 ff.). In den Verdingungsunterlagen ist nicht definitiv beschrieben, dass die Qualität des Anbots, sondern die Kosten der ausschlaggebende Faktor sind, um den Zuschlag zu erhalten (vgl. LGSW/Abt.8/Verdingungsunterlage Standardverfahren/Sprachkurs Deutsch_Reinigung etc.: 11).

Für die Bietergemeinschaft ibis acam und BFI ist die Qualität die ausschlaggebende Voraussetzung. Hervorgehoben wird das Konzept der ‚kommunikativen Didaktik‘, bei dem mehr gesprochen wird und auf heterogene Gruppen Rücksicht nimmt. Neben der Interkulturalität wird auch eine Unterrichtsform in den Vordergrund gestellt, die den TeilnehmerInnen in anschaulicher Weise die Sprache vermittelt. So verweist das Konzept darauf, dass den TeilnehmerInnen auch soziale Kompetenzen vermittelt werden (vgl. SKD 2016: 15 f.)

Ein wichtiges Anliegen der Bietergemeinschaft ist es weiters, die TeilnehmerInnen mit österreichischen Besonderheiten vertraut zu machen. Dies erfolgt beispielsweise durch Lesen von Zeitungen oder im Rahmen von Exkursionen, in denen auch das Wienerische und das österreichische Deutsch thematisiert werden (vgl. SKD 2016: 18).

Anhand dieser Beschreibungen wird deutlich, dass sich die Vermittlung der deutschen Sprache von einem ‚klassischem‘ zu einem modernen Deutschunterricht entwickelt hat.

2.12.2 Zielgruppe

Die AMS-Leistungsbeschreibung ‚Sprachkurs Deutsch – ein Kursangebot für Personen mit max. Pflichtschulabschluss und insbesondere für alle Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe‘ (2012) richtet sich an Personen, die beim AMS Wien als arbeitslos gemeldet waren und maximal eine Pflichtschulausbildung hatten.

Weiters richtet sie sich an Arbeitssuchende, die zwar einen höheren Bildungsabschluss, jedoch ein geringeres Lernpotenzial haben. Sie richtet sich genauso an Personen mit Berufserfahrung oder Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe, die eine Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse benötigten, um sich am Arbeitsmarkt zu integrieren.

Im Vergleich dazu bestand die Hauptzielgruppe von Deutschkursen im Jahr 2016 demnach aus Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten. Dazu kamen nach Möglichkeiten auch Menschen mit maximal dem Pflichtschulabschluss, die ihre Deutschkenntnisse verbessern könnten, um ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen. Zielgruppen des Alphabetisierungskurses waren primäre, sekundäre und funktionale Analphabeten (vgl. LGSW/Abt.6/Leistungsbeschreibung Deutschkurs: 4 f.)

Hier zeigt sich, dass der Fokus auf eine neue Zielgruppe gerichtet ist, nämlich hauptsächlich auf MigrantInnen und erst in der Folge auf potenzielle TeilnehmerInnen mit maximalem Pflichtschulabschluss, die ihr Deutsch verbessern möchten.

2.12.3 Kursmethode

In der Leistungsbeschreibung ‚Sprachkurs Deutsch – ein Kursangebot für Personen mit max. Pflichtschulabschluss und insbesondere für alle Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe‘ (2012) wird deutlich, dass sich die Sprachvermittlung an den unterschiedlichen Voraussetzungen der TeilnehmerInnen orientieren muss. Daher wurden zwei Kursmöglichkeiten festgelegt: ‚Allegro‘-Kurse waren für TeilnehmerInnen mit höherem Lernpotenzial vorgesehen, der Unterricht erfolgte über jeweils vier Wochen zu 15 Wochenstunden und war in die jeweils drei Module unterteilt (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2012_Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 8 f.).

Die Bietergemeinschaft hat seit der ersten Wiederbeauftragung festgestellt, dass vor allem die TeilnehmerInnen der Stufe B1 besondere Aufmerksamkeit brauchen. Daher wurden für diese

Gruppe die Lehrwerke ‚Aspekte‘ bzw. ‚em‘ (im bit Schulungscenter) gewählt. Die Lehrwerke sind klar und übersichtlich gegliedert. Eine gezielte Förderung fokussiert auf das Schreiben, wobei Standardtexte zu unterschiedlichen Textsorten herangezogen werden (vgl. SKD 2016: 5). In den einzelnen Modulen werden Schwerpunkte wie ‚Mein Tag‘, ‚Essen und Trinken‘, ‚Meine Ziele‘, ‚Medien und Technik‘, ‚Natur und Umwelt‘ oder ‚Wissen und Können‘ thematisiert. Im kommunikativen Bereich wird der Umgang mit Ämtern, Schulen, Gesundheitseinrichtungen in Österreich vermittelt, erst ab dem Niveau B1.2 sollen die TeilnehmerInnen „auf einfache Art seine/ihre Meinung über erlebte oder beobachtete Aspekte des Lebens in Österreich mitteilen, sich über interkulturelle Erfahrung austauschen und erklären, warum er/sie bestimmte Verhaltensweisen als fremd empfunden hat.“ (SKD 2016: 6)

Auch eine Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede, eigenes Auftreten in Österreich, über Umweltschutz und Politik wird ab diesem Niveau vermittelt (vgl. SKD 2016: 6 ff.)

Der Fachvokabular-Kurs richtet sich an TeilnehmerInnen in den Bereichen Reinigung, Lager, Bau- und Baunebengewerbe und bezieht sich auf berufsbezogenes Vokabular, Umgangsformen mit KundInnen und branchenspezifische Sicherheitsvorschriften. Bei Bedarf können diese Schwerpunkte auf andere Branchen, wie z. B. den Metall verarbeitenden Bereich ausgeweitet werden (vgl. SKD 2016: 11).

Inhalte, die sich auf das ganze Modul beziehen, betreffen auch die Themen Migration, Auseinandersetzung mit Anforderungen im Herkunftsland und in Österreich, Konfliktmanagement, interkulturelles Lernen etc. (vgl. SKD 2016: 12).

Ein mit zehn Computern ausgestattetes Bewerbungsbüro können die TeilnehmerInnen zusätzlich nutzen, um nach freien Stellen zu suchen oder um ihre Bewerbungsunterlagen zu erstellen. Als Zusatzangebote werden Fertigkeiten vermittelt wie, „Selbstständig (weiter)lernen mit Hilfe elektronischer Medien“ (vgl. SKD 2016: 13). Elektronische Medien und Selbstlern-Tools sollen die Motivation stärken, um den TeilnehmerInnen eine reale Sprachvermittlung zu ermöglichen. Dazu kommt, dass vor allem TeilnehmerInnen des Niveaus B1 gezielt gefördert werden, um sich in ihrem persönlichen Umfeld und in der Arbeitswelt verständigen zu können.

Die AMS-Leistungsbeschreibung für die Kurse ‚Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschule Süd (PS Süd)‘ sieht neben der Sprachvermittlung für die Niveaus A1 bis B2 nun auch einen Schulungsschwerpunkt ‚Alphabetisierungskurse‘ vor. Aus der Sicht des AMS Wien werden an diesen Kursen vorrangig Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte teilnehmen. Ziel ist es, dass danach 25 % der TeilnehmerInnen eine Erwerbstätigkeit aufnehmen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 4).

Neu ist auch, dass in den Kursen jeweils elf (maximal 15) TeilnehmerInnen aufgenommen werden statt, wie in den vorangegangenen Maßnahmen 2013/14 nur zehn TeilnehmerInnen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 7).

Auch die Module (jeweils drei Module pro Niveau zu je vier Wochen und 15 Wochenstunden) zielen auf eine Individualisierung des Unterrichts ab. Weiters soll zwischen den Modulen keine Wartezeit mehr entstehen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd: 9 f.)

Die Bietergemeinschaft ibis acam und das BFI Wien verweist auf gute Erfahrungen im Hinblick auf den Faktor Alltagssprache. Daher findet sich in dem Angebot nicht nur der Schwerpunkt ‚Deutsch für Alltag und Beruf‘, sondern auch Angebote zur Interkulturalität und österreichischen Landeskunde. Der Unterricht soll flexibel und individuell erfolgen, um den Lernerfolg zu verbessern (vgl. Konzept der Bietergemeinschaft ibis acam – BFI Wien, 2016: 2). Neu ist daher auch die Unterteilung des Unterrichtsangebots, das auf verschiedene Zielgruppen zugeschnitten ist. Angeboten werden nun die Kurse ‚Deutsch für Neuzuwanderer‘, ‚Deutsch für Altzuwanderer‘, ‚Deutsch für Personen mit hohem Lernpotenzial‘ und ‚Deutsch für Personen mit niedrigem Lernpotenzial‘ (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 4 f.).

Wie bei allen bisher beschriebenen Kursen ist auch bei diesem am Ende des Kurses eine ÖSD-Prüfung geplant. Weitere Innovationen sind das Sprachcafé sowie die Betreuung durch Freiwillige, um den TeilnehmerInnen einen lebensnahen Unterricht und die Kommunikation mit Muttersprachlern zu ermöglichen (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 5 ff.)

Im Angebot der Bietergemeinschaft ibis acam und BFI Wien (2016) ist ein modularer Unterricht, bestehend aus vier Niveaus zu je drei Modulen vorgesehen. Der Unterricht sieht jeweils 15 Wochenstunden vor. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, die deutsche Sprache möglichst lebensnah zu vermitteln und dabei die österreichischen Besonderheiten zu berücksichtigen.

Der Alphabetisierungskurs vermittelt Kenntnisse ‚Vom Buchstaben zum Wort‘ (Grundlagen), verwendet die ‚Alpha-Box‘ (Buchstaben zu Wörtern verbinden, zur Visualisierung werden diese an Plakaten angebracht). Das Angebot ‚Lesen und Schreiben intensiv‘ erfolgt individuell und orientiert sich an den Kenntnissen der TeilnehmerInnen (vgl. Konzept der Bietergemeinschaft ibis acam – BFI Wien 2016: 10 ff.) Dreimal wöchentlich werden Exkursionen und Workshops angeboten, um die Interkulturalität und Integration zu fördern. Der Schwerpunkt ‚Aussprache und österreichischer Dialekt‘ soll eine realitätsnahe Sprachvermittlung fördern (vgl. Bietergemeinschaft ibis acam – BFI Wien 2016: 15). Ein Sprachcafé und die neue Methode des ‚Digital Storytelling‘ stehen für alle KursteilnehmerInnen (von A0 bis B2) zur Verfügung und setzen sich spielerisch und bildhaft mit der deutschen Sprache auseinander (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien 2016: 23).

Im Trainerinnenhandbuch ist zu lesen, dass der Fokus der Sprachvermittlung auf die realen Lebenswelten der Lernenden zugeschnitten ist. Der Fokus ‚Landeskunde‘ vermittelt praktische Tipps zum Leben in Österreich (vgl. Trainerinnenhandbuch 2016: 11). TeilnehmerInnen, die ihr Lehrziel möglicherweise nicht erreichen, können eine bedarfsorientierte Zusatzförderung von ein bis vier Wochen zu 15 Wochenstunden in Anspruch nehmen (vgl.

TrainerInnenhandbuch: 16). Exkursionen, Workshops, das Sprachcafé und die Methode des Digital Storytelling sind weitere Angebote, die ein lebensnahes Spracherlernen ermöglichen (vgl. Trainernnenhandbuch, 2016: 22).

In der Leistungsbeschreibung des AMS 2013 zu den Kursen ‚Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschule Süd (PS Süd)‘ wird vorgesehen, dass die TeilnehmerInnen der Stufen A1 und A2 lernen sollen, sich in einfachen, routinemäßigen Situationen über vertraute Dinge zu verständigen. TeilnehmerInnen der Stufe B1 soll das Verstehen und Sprechen in der Standardsprache ermöglicht werden (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2012_Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 10). B2-AbsolventInnen sollten darüber hinaus auch spontan und fließend mit Muttersprachlern kommunizieren können. 70 % der KursbesucherInnen sollten zu einer ÖSD-Prüfung antreten, 30 % davon sollten sich am Arbeitsmarkt integrieren können. Pro Kurs waren zehn TeilnehmerInnen vorgesehen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2012_Sprachkurs Deutsch_Reinigung: 3 f.)

Die AMS-Leistungsbeschreibung 2016 ‚Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschule Süd (PS Süd)‘ weitet die Anforderungen aus. Hinzu sollen verstärkt die Themen wie ‚Integration‘ sowie ‚moderne elektronische Lernhilfsmittel‘ kommen, die in den Regelunterricht eingebunden werden müssen (vgl. LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung 2016/Deutsch und Alphabetisierung für PS Süd, 2016: 16).

Das Angebot der Bietergemeinschaft ibis acam und BFI sieht eine Sprachvermittlung in vier Niveaus zu je drei Modulen vor. Darin sollen lebensnahe Themen einfließen (vgl. Konzept ibis acam – BFI Wien, 2016: 12). Als Lehrwerk ist unter anderem die dreibändige Reihe ‚Pluspunkt Deutsch‘ A1-B1 (je Modul) vorgesehen (vgl. ibis acam – BFI Wien 2016: 18).

Anhand dieses Vergleichs lässt sich feststellen, dass sich nicht nur die Zielgruppe der Maßnahmen von 2013 zum Jahr 2016 verändert hat. Während der Fokus 2012 zur Ausschreibung von Deutschkursen auf der Gruppe von Personen mit max. Pflichtschulabschluss, sowie auf Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe lag, hat sich in den folgenden Jahren eine Spezialisierung entwickelt. Die Deutschkurse sprechen gezielt Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte an.

Im Zuge dessen haben sich auch die Kursstrukturen und die Lehrinhalte verändert. Hinzu kommen über den Kurs hinausreichende Möglichkeiten, wie Sprachcafé oder Digital Storytelling, die die TeilnehmerInnen bei der Integration unterstützen. Ein wesentliches Merkmal der Entwicklung ist auch die Umkehr zum kommunikativen Unterricht, in dem auch wichtige Aspekte der Interkulturalität vermittelt werden. Letztlich werden die TeilnehmerInnen geschult, um sich sowohl sozial als auch sprachlich in ihr Umfeld integrieren zu können.

Im Zusammenhang mit dem plurizentrischen Ansatz ist zu erwähnen, dass einerseits vermehrt Lehrwerke mit Österreichbezug, wie z. B. ‚Pluspunkt Deutsch-Österreich‘, verwendet werden.

Wie schon beschrieben, zielt dieses Lehrwerk darauf ab, österreichische Besonderheiten im Alltag und Beruf zu vermitteln. Weiters beinhaltet dieses Lehrwerk in sprachlicher Hinsicht eine Reihe von Aspekten zur österreichischen Varietät. Gefestigt wird dieses Verständnis der Varietät durch Zusatzangebote, wie Exkursionen und Workshops, in denen u. a. gezielt Themen, wie ‚österreichisches Deutsch‘ oder ‚österreichischer Dialekt‘ einfließen. Somit zeigt sich, dass im Zuge der deutschen Sprachvermittlung der plurizentrische Ansatz, d. h. eine Vermittlung der österreichischen Varietät, immer mehr an Bedeutung gewinnt.

3. Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)

Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) ist eine auf staatlicher und internationaler Ebene anerkannte Prüfung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die für Jugendliche und in der Erwachsenenbildung sowohl im In- als auch im Ausland bestimmt ist. ÖSD-Prüfungen werden nach normierten Bewertungsmaßstäben durchgeführt und orientieren sich im Besonderen an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und an „Profile Deutsch“. Wie schon früher erwähnt, berücksichtigt die Prüfung stark den plurizentrischen Ansatz, sprich: die verschiedenen Standardvarietäten von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Auf diese Weise wird versucht die KandidatInnen auf die sprachliche Realität vorzubereiten. Bei den Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen werden mitunter einzelne Ausdrücke oder ganze Texte aus allen drei Ländern benützt.

ÖSD-Prüfungen für alle Niveaus halten sich an die Themen, Lexik und Strukturen, die speziell für das ÖSD entwickelt wurden. Sie richten sich insbesondere auf die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten, die man in realen Alltagssituationen verwenden kann. Die ÖSD-Prüfung kann in Österreich sowie in weiteren 54 Länder abgelegt werden. Jährlich sind es weltweit mehr als 40.000 KandidatInnen an einem der rund 380 lizenzierten Prüfungszentren. Zurzeit werden vom ÖSD zehn verschiedene Prüfungen auf 6 Niveaustufen angeboten (vgl. <http://www.osd.at/default.aspx?SIid=48&LAid=1>).

3.1. Das ÖSD als Verein und seine Entstehung

Das ÖSD als Verein entstand 1992 bzw. 1993 auf Initiative des Österreichischen Verbandes für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1994 hat sich das ÖSD, unterstützt von den österreichischen Bundesministerien für europäische und internationale Angelegenheiten (BMEIA, damals BMAA), für Kunst und Kultur (BMUKK) und für Wissenschaft und Forschung (BMWF), als Projekt an der Universität Wien etabliert. In der Folge wurde das ÖSD durch Unterstützung angesehener DaF-ExpertInnen weiter ausgebaut.

Ende 1994 wurde das ÖSD eine Institution unter der Trägerschaft des Vereins Österreich-Kooperation (heute: Oead – Österreichischer Austauschdienst) und durch oben genannte

Bundesministerien und andere Institutionen, wie z. B. Wirtschaftskammer Österreich, Universität Klagenfurt etc., gefördert. Vier Jahre später wurde das ÖSD seitens der Europäischen Kommission mit dem „Europäischen Siegel für innovative Spracheninitiativen“ belohnt. Im Jahr 2009 wurde das ÖSD ein gemeinnütziger Verein (vgl. <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=48&LAid=1>).

3.2 ABCD-Thesen und DACH(L)-Prinzip

Die ABCD-Thesen und DACH(L)-Prinzipien fordern, dass die Diversität des gesamten deutschsprachigen Raumes sowohl im Unterricht als auch in den Lehrwerken berücksichtigt wird. Dabei sind nicht nur landeskundliche Faktoren wichtig, sondern auch verschiedene Varietäten bzw. die Plurizentrik. Die ABCD-Thesen vertreten den Standpunkt, dass Sprachunterricht gleichzeitig Landeskunde ist und umgekehrt, dass Landeskunde immer auch Sprachunterricht ist. Schon in der Einleitung heben die aufgestellten Thesen die Gleichwertigkeit aller Länder des deutschsprachigen Raumes insofern hervor, dass es mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt.

Mit den Thesen wird versucht verschiedene kulturelle und soziale Realitäten zu vereinigen und Plurizentrik hervorzuheben. Viele DaF-LehrerInnen sind überzeugt, dass sie alle Varietäten berücksichtigen und tolerieren, wobei die Arbeit von Ransmayr (2005) mangelndes Fachwissen der Lehrkräfte über das österreichische Deutsch an Auslandsuniversitäten nachweist. Die ABCD-Thesen richten sich vor allem an die LehrerInnen und AutorInnen von Lehrwerken (vgl. <http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/DACHL-ABCD.pdf>).

3.3 ÖSD – Prüfungsformate und Lehrwerke

Die Weiterentwicklung der Linguistik und der Sprachenpolitik in den 1990er-Jahren hat dazu geführt, auch Test- und Prüfungssysteme neu zu konzipieren. Der plurizentrische Ansatz, aber auch die Wende hin zu einem kommunikativen Deutschunterricht haben sich im Laufe dieses Prozesses weiter etabliert. Diese Kriterien sollten somit auch in gemeinsame europäische Prüfungsmodalitäten für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache einfließen. Weiters sollten im Zuge dessen auch eine Vergleichsmöglichkeit sowie eine Messbarkeit der Ergebnisse in den einzelnen Testformaten berücksichtigt werden.

Deutsche und österreichische Arbeitsgruppen legten in der Folge den Grundstein für das ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch), das mit dem Goethe Institut kooperiert. Zunächst wurde 1995 ein Testformat für die ‚Zentrale Mittelstufe‘ getestet. Es handelt sich dabei um ein Zertifikatssystem, das standardisierte, kommunikative Tests vorsieht, die dezentral durchgeführt werden können (vgl. Kuri 2012: 128 f.) Nach mehreren Überarbeitungen

werden derzeit neun Zertifikate angeboten, hinzukommen österreichbezogene Zertifikate. Diese umfassen:

ÖSD Zertifikat A1: Elementarstufe wird in Österreich als ÖSD Zertifikat A1 Österreich als Format für Zuwanderer/ZuwanderInnen angeboten.

ÖSD KID A1: elementare Sprachvermittlung für Kinder ab zehn Jahren.

ÖSD Zertifikat A2: elementare Sprachvermittlung, um sich im Alltags- und Berufsleben zurechtzufinden. In Österreich wird das ÖSD-Zertifikat A2/Österreich für Zuwanderer/ZuwanderInnen angeboten.

ÖSD KID A2: elementare Sprachvermittlung für 10- bis 14-Jährige, die sich in Alltagssituationen sprachlich verständigen können.

ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1: leitet zur selbstständigen Sprachverwendung an und ist in erster Linie für MigrantInnen in Österreich konzipiert. Das ÖSD-Zertifikat Deutsch Österreich B1/Jugendliche wird für LernerInnen ab 12 Jahren angeboten.

ÖSD Zertifikat B1: soll dazu beitragen, die Sprache selbstständig anwenden zu können, um sich im Alltags- und Berufsleben verständigen zu können. Das Zertifikat ist in Modulen aufgebaut. Die Variante für Jugendliche ist das ÖSD-Zertifikat B1/Jugendliche, die sich an die Zielgruppe der LernerInnen ab 12 Jahren richtet.

ÖSD Zertifikat B2: zielt auf die sprachliche Bewältigung von Alltags- und Berufsleben, aber auch für den öffentlichen Bereich, für Weiterbildung, wie etwa im Studium, ab. Für Jugendliche ab 12 Jahren wird das ÖSD-Zertifikat B2/Jugendliche angeboten, in Österreich richtet sich das Format ÖSD-Zertifikat B2-Österreich vorwiegend an MigrantInnen.

ÖSD Zertifikat C1: richtet sich an LernerInnen, die sich zusätzlich in gesellschaftlichem und beruflichem Umfeld verständigen können, auch in komplexen Zusammenhängen korrekt und situationskonform kommunizieren können. Die Variante für Jugendliche ab 14 Jahren ist das ÖSD-Zertifikat C1/Jugendliche.

ÖSD Zertifikat C2: Zielgruppe sind LernerInnen, die eine kompetente Sprachverwendung haben, auch komplexe Zusammenhänge sprachlich erfassen und ihre Sprachkompetenzen im gesellschaftlichen, beruflichen und öffentlichen Leben einbringen. Für LernerInnen, die wirtschaftssprachliche Kompetenzen erreichen möchten, steht das ÖSD-Zertifikat C2/Wirtschaftsfrage zur Verfügung (vgl. ÖSD, <http://www.osd.at/default.aspx?SIid=9&LAid=1>).

3.3.1 Ziele im Hinblick auf Plurizentrik

Alle ÖSD-Prüfungen orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und an ‚Profile deutsch‘. Die kommunikative Kompetenz soll so vermittelt bzw. erlernt werden, dass sich die Lernenden in ihrem realen Umfeld sprachlich verständigen

können. Der plurizentrische Ansatz des ÖSD berücksichtigt in den Testformaten daher die Standardvarietäten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Diese Varietäten fließen vor allem bei Hör- und Leseübungen ein. Daher wurden in den Lehrwerken deutsche Texte aller drei Länder in gleicher Verteilung aufgenommen (vgl. ÖSD: <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=10&LAid=1>).

3.3.2 Ziele im Kontext zu österreichischem Deutsch

Anhand eines Lese- und eines Hörtextes soll beispielhaft aufgezeigt werden, in welchen Bereichen das österreichische Deutsch Anwendung findet. Die Texte wurden der Stufe B2 entnommen.

Aus einer Wochenzeitung wurde die Leseaufgabe „Styling: Die Universität als Laufsteg der Eitelkeiten“ (ÖSD Modellsatz, B2 Mittelstufe Deutsch, S. 38) herausgegriffen. In der Reportage geht es um eine österreichische Studierende, die an der Wirtschaftsuni andere Studierende beschreibt. Diese

„tragen Timberlands und oder hochhackige Schuhe, kombiniert mit engen Jeans oder einem kurzen Rock. Dazu tragen sie meist Blusen, möglichst in Pastellfarben und darüber V-Ausschnitt-Pullover“ (ÖSD Modellsatz, B2 Mittelstufe Deutsch, S. 38)

Die Übungen zum Leseverstehen zielen auf ein Verständnis des standardsprachlichen Deutsch ab und da sie österreichischen Zeitungen entnommen wurden, beinhalten sie auch Austriaismen (z. B. ‚der Bub‘) (vgl. ÖSD: Modellsatz, B2 Mittelstufe Deutsch, S. 38).

Die Lese- und Höraufgaben sind, den Varietäten entsprechend, ähnlich verteilt, so werden beispielsweise vier deutschländische, eine schweizerische und eine österreichische Leseübung als Aufgabe gestellt. Ergänzend dazu wird eine österreichische, eine schweizerisch-deutsche Hörübung oder eine deutschländisch-deutsche und eine österreichisch-deutsche Höraufgabe gestellt.

Liegt eine Hörübung vor, wird durchwegs ein Beitrag mit der jeweiligen DACH-Varietät verwendet. Die österreichischen Hörtexte werden von professionellen Standarddeutsch-SprecherInnen gelesen (vgl. ZDÖ B1 Hören, Aufgabe 3: <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=30>).

3.4 Zusammenfassung

Statistik Austria verweist in einer Untersuchung auf den hohen Akademikeranteil von MigrantInnen. So weisen 39 % der MigrantInnen einen akademischen Abschluss auf, bei Personen ohne Migrationshintergrund sind dies 32 %. Etwa 77 % der Personen mit Migrationshintergrund hatten eine andere Muttersprache als Deutsch, doch immerhin ein Fünftel dieser Gruppe beherrschte Deutsch ausgezeichnet, etwa 17 % hatten keine oder nur geringe Deutschkenntnisse.

Etwa zwei Drittel der 28.720 in Wien lebenden Asylberechtigten waren im Jänner 2017 KundInnen des AMS Wien. Im Jahresdurchschnitt hat Wien damit den höchsten Anteil an Asylberechtigten. Um die Qualifikationen der KundInnen rasch zu erfassen, wurde 2016 der ‚Kompetenzcheck‘ ins Leben gerufen. Demnach haben 62 % der syrischen Teilnehmer, 85 % der iranischen und 57 % der irakischen Teilnehmer gute Ausbildungen, die über dem Pflichtschulniveau liegen. Frauen aus den genannten Ländern haben einen noch höheren Akademikerinnenanteil, doch es mangelt durchwegs an Berufserfahrung. Im Jahr 2016 hat das AMS etwa 98 Millionen Euro an Förderungen für 31.000 Asylberechtigten ausgegeben. Ein hoher Anteil entfiel dabei auf Deutschkurse, vergeben wurden österreichweit 18.120 Deutschkurse durch das AMS. In Wien lebten Ende Jänner 2017 mehr als doppelt so viele Asylberechtigte als im Vergleichszeitraum des Vorjahres. Zwei Drittel davon sind KundInnen des AMS Wien. Bildung und vor allem eine umfassende Deutschausbildung, waren 2016 oberstes Ziel und werden es bleiben. Gute Deutschkenntnisse sind Voraussetzungen, um sich am Arbeitsmarkt zu positionieren. Die neuen, auf individuelle Niveaus abgestimmten Kurse sollen diesem Anspruch entgegenkommen (vgl. AMS Aussendung 2017: Arbeitsmarktintegration).

Gemäß den AMS-Kursausschreibungen sollten mit der Maßnahme 2013/14 70 % der KursteilnehmerInnen zu einer ÖSD-Prüfung antreten, für die Maßnahme 2016/17 war ein Anteil von 85 % der Kursteilnehmer geplant. Damit hat sich auch der Anteil der ÖSD-Prüfungen gesteigert. In einem Interview bestätigt ÖSD-Geschäftsführerin Karoline Janicek, dass 2012 in Österreich ca. 25.000 Prüfungen in allen Niveaus abgelegt wurden. Im Jahr 2016 waren es etwa 40.000 Prüfungen. Begründet wird das auch damit, dass für die Ersteinreise ein Level A1, für die Verlängerung Level A2 oder B1 sowie für die Staatsbürgerschaft das Level B1 oder B2 nachzuweisen ist (vgl. Faal, A. 2017: Wiener Zeitung).

Die Flüchtlingssituation hat gezeigt, dass es wichtig ist, den Menschen, die hier eine neue Heimat suchen, mehr als einen standardisierten Deutschkurs anzubieten. Der Unterricht soll so schnell wie möglich Deutschkenntnisse vermitteln, um den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Weiters sollen die TeilnehmerInnen unkompliziert in die österreichische Sprache eingeführt werden, um sich verständigen zu können.

Der plurizentrische Ansatz, mit dem Deutschkenntnisse vermittelt werden, entspricht somit der Realität der Zielgruppe, die vorwiegend aus Asylberechtigten oder subsidiär Schutzberechtigten besteht. Diese Zielgruppe hat sich vorwiegend dafür entschieden, in Österreich nicht einzeln, sondern mit der gesamten Familie zu kommen und irgendwann ‚ÖsterreicherInnen‘ zu werden. Unter diesen Umständen ist es unerlässlich, den Lernenden nicht nur Kultur- und Wertedenken, sondern auch die sprachliche Varietät Österreichs zu vermitteln.

4. Empirische Studie

4.1 Institute, die mit dem AMS zusammenarbeiten

Die Basis der vorliegenden Untersuchung bilden schon erwähnte Arbeiten von Harta (2014), El-Hariri (2009) und Ransmayr (2005). Darüber hinaus unterstützen persönliche Arbeitserfahrungen an verschiedenen Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten, ein Projekt zur Plurizentrik und insbesondere zum österreichischen Deutsch zu realisieren. Die genannten AutorInnen ebneten den Weg zu dieser Untersuchung und somit musste das Rad nicht neu erfunden werden. Laut der Untersuchung von Ransmayr stufen die meisten Lehrenden ebenso wie Studierende österreichisches Deutsch als einen Dialekt ein und bewerten ausschließlich die deutschländische Varietät als gültigen Standard. Bei den Instituten in Wien, die mit dem Arbeitsmarktservice (AMS) zusammenarbeiten, sieht die Situation anders als an den Auslandsuniversitäten (Ransmayr 2005) und österreichischen Schulen aus (vgl. <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2>). Die DeutschtrainerInnen, die dort arbeiten haben die Freiheit zu entscheiden wie und was sie unterrichten.

Wie schon erwähnt, gibt es mehrere Institute in Wien, die mit dem AMS zusammenarbeiten. Für die qualitative Erhebung im Rahmen dieser Masterarbeit wurden die folgenden Institute herangezogen: bfi, ipcenter, Mentor, ibis acam sowie bit Schulungcenter. Die genannten Institute bieten Alphabetisierungskurse bis inklusive B2-Niveau bzw. laut Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) B2-Selbständige Sprachverwendung-Niveau (vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>). Das sind alles Institute für berufliche Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung. Sie bieten mit dem AMS als Partner unter anderem Deutschkurse für Erwachsene.

Bis 2013 haben die AMS-BeraterInnen entschieden, welches Niveau für den Lernenden passend ist. Ab 2013 entscheiden darüber spezialisierte Bildungseinrichtungen der Wiener Volkshochschulen, die selbstverständlich über besseres Know-how und größere zeitliche Ressourcen als AMS-BeraterInnen verfügen. In Wien gibt es viele Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch geborene Österreicher, die beim AMS gemeldet sind. Das hat unterschiedliche Gründe, von niedrigerer Ausbildung bis hin zu nicht vorhandenen Qualifikationen aus dem Ausland. Für die Personen, die der deutschen Sprache nicht genug mächtig sind werden Deutschkurse von Alphabetisierungsniveau bis B2-Niveau angeboten. Abhängig von dem aktuellen Niveau der deutschen Sprache werden diese Personen dem passenden Kurs zugeteilt.

Die DeutschtrainerInnen, die an diesen Instituten arbeiten, haben die Verantwortung den Arbeitslosen bzw. Flüchtlingen die deutsche Sprache beizubringen. Die TrainerInnen sind Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler, die Deutsch auf höchstem Niveau können. Eine

große Mehrheit der TrainerInnen hat entweder universitäre Ausbildung und/oder DaF/DaZ-Ausbildung, die wenigsten haben nur Matura.

4.2 Ziel der Untersuchung und die Hypothese

Wie es in der Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Frauen „(ÖSTERREICHISCHES) DEUTSCH als Unterrichts- und Bildungssprache“ steht, ist vielen Lehrenden in Österreich das österreichische Deutsch bekannt und sie bringen es in den Unterricht ein, aber das Konzept der Plurizentrik ist vielen Lehrkräften nicht bekannt (vgl. <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2>). In der Broschüre geht es um die Darstellung des Faches Deutsch als Fremdsprache und die Relevanz der eigenen sprachlichen Varietät. Die DACH(L)-Prinzipien beweisen, dass es Unterschiede zwischen den Varietäten gibt und dass auf sie auch im Unterricht eingegangen werden soll.

Ransmayrs Untersuchung (2005) an den Universitäten in Frankreich, Großbritannien, Ungarn und in der Tschechischen Republik ergab grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem österreichischen Deutsch in seinem sympathischen Klang, zeigte aber gleichzeitig eine Unterordnung gegenüber deutschländischem Deutsch. Laut einer Untersuchung von Legenstein (2008) wird genauso im Deutsch als Muttersprache-Unterricht die österreichische Varietät nicht vorgestellt und viele LehrerInnen sind sich unsicher bei den Korrekturen und tendenziell wird zugunsten der deutschländischen Variante korrigiert.

Die Situation im DaF/DaZ-Unterricht an den befragten Instituten in Wien sieht aber sehr wohl anders. Die DeutschtrainerInnen, die an Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten, tätig sind, haben die Freiheit und die Möglichkeit österreichische Variante zu unterrichten. Laut dieser Untersuchung entscheiden sie sich bewusst für die österreichische Variante.

Die Hypothese, dass an den Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten, österreichisches Deutsch unterrichtet wird hat sich bestätigt. Alle Befragten gehen bei Bedarf oder öfter auf die Unterschiede zwischen österreichischem Deutsch, deutschem Deutsch und schweizerischem Deutsch ein. 64% Prozent der Befragten kennen aus Ihrer Ausbildung das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache und sogar 96% Prozent von ihnen thematisiert auch die Unterschiede zwischen den Varietäten im Unterricht. 79% Prozent der Befragten thematisiert diese Unterschiede bei Bedarf.

4.3 Studiendesign

Nachdem in Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit Ziel der Untersuchung und die Hypothese dargestellt wurden, soll in diesem Kapitel auf das Studiendesign näher eingegangen werden. Dazu gehören die Angaben zur Untersuchungsmethode, Zielgruppe sowie zum Ablauf der Untersuchung.

4.3.1 Untersuchungsmethode

Als Untersuchungsmethode wurde eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen gewählt. Wegen der unterschiedlichen Präferenzen der Teilnehmerinnen und dem Bedarf, so viele Personen wie möglich, zu decken wurde der Fragebogen als Online-Fragebogen und in Papierform zur Verfügung gestellt. Bei Befragten, die es lieber in Papierform hatten, gab es manchmal auch Rückfragen. Personen, die die Umfrage online ausgefüllt haben, schrieben manchmal Kommentare in den Fragebogen, wenn sie etwas nicht ganz verstanden haben. Ein Vorteil des Fragebogens ist ebenso, dass die Antworten und Ergebnisse miteinander vergleichbar sind. Aus allen genannten Gründen wurde diese Untersuchungsmethode gewählt.

Ich habe die Untersuchungen von Harta (2014), Ransmayr (2005) und El-Hariri (2009) gelesen und nach Rücksprache mit allen drei AutorInnen habe ich einige Fragen umformuliert und meiner Untersuchung angepasst.

4.3.2 Das Sample

Die Untersuchung hatte zu Absicht so viele DeutschtrainerInnen bzw. KursleiterInnen wie möglich zu befragen. An der Befragung nahmen 24 Frauen und 4 Männer im Alter von 20 bis 60 Jahren teil. Der Bildungsgrad den befragten Personen ist durchschnittlich hoch. Von 28 Befragten hatten 24 ein Universitätsstudium, 3 Personen Matura und DaF/DaZ-Ausbildung markierten 14 Personen. Diese Daten sind ausführlicher in den Kapiteln 5.1 und 5.2 beschrieben.

Die Umfrage wurde an zwei von fünf Instituten online und in Papierform verschickt, nämlich an das bfi und Mentor. An alle anderen Institute, nämlich: Mentor, ibis acam und bit Schulungcenter wurde sie nur online geschickt. Am ibis acam und bit Schulungcenter wurde jeweils eine Umfrage und zwar von ehemaligen Arbeitskolleginnen der Verfasserin dieser Arbeit ausgefüllt. Die ehemaligen Kolleginnen haben mit der Einwilligung ihrer InstitutsleiterInnen die Umfrage an ihre Institute geschickt, wo die Teilnahme deutlich geringer war.

4.3.3 Aufbau des Fragebogens

Ein erleichternder Aspekt bei der Aufbau des Fragebogens war, dass schon Harta (2014), El-Hariri (2009) und Ransmayr (2005) ähnliche Zielgruppen in ihren Untersuchungen angesprochen hatten. Nach Rücksprache mit allen drei AutorInnen und ihrer Erlaubnis nahm die Autorin dieser Arbeit einige ihrer Fragen in meinen Fragebogen auf.

Der Fragebogen ist allem Anschein nach eine der am häufigsten genutzten quantitativen Methoden der Datenerhebung. Das ist berechtigt, denn auf diese Art und Weise kann man in kurzem Zeitabschnitt viele Personen zu verschiedenen Themen befragen. Das wohl beste an einem Fragebogen ist der schnelle Vergleich von Auskünften verschiedener Personen (vgl.

Reinders 2015:57). Dazu schreibt Reinders (2015:58) eine genaue Definition des Fragebogens: „Ein Fragebogen ist ein wissenschaftliches Instrument, bei dem Personen durch eine Sammlung von Fragen oder Stimuli zu Antworten angeregt werden, mit dem Ziel der systematischen Erfassung von Sachverhalten.“

Bei der Befragung mittels Fragebogens gibt es kaum Möglichkeiten zu Rückfragen und daher sollten die Fragen unmissverständlich formuliert werden. Für den Fragebogen war auch ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen offenen und geschlossenen Fragen äußerst wichtig. Insgesamt beinhaltet der Fragebogen 25 Fragen, von denen es fünf offene, 12 geschlossene und zwei halboffene Fragen. Bei sechs Fragen sollten die Befragten mittels einer 5-stufigen Likert-Skala eine Bewertung abgeben. Bei zwei halboffenen Fragen gab es zusätzliche Textfelder, wo die Befragten noch ihre Meinung dazu schreiben konnten, was sich auch als sehr nützlich erwies.

Das Verhältnis zwischen offenen und geschlossenen Fragen war in der Umfrage nicht ausgewogen, obwohl es bei den zwei halboffenen Fragen zahlreiche Kommentare gab, die im Nachhinein besprochen werden. Die sechs Fragen, die mit der 5-stufigen Likert-Skala zu bewerten waren, gaben am meisten Aufschluss über das Ausmaß und Wichtigkeit der Vermittlung des österreichischen Deutsch durch DeutschtrainerInnen in AMS geförderten Kursen. Der Fragebogen ist in vier Teile gegliedert, von denen jeder Teil dazu beitragen soll, das Bild über die Plurizentrik in der deutschen Sprache unter DeutschtrainerInnen zu beleuchten. Folgende Aspekte wurden angesprochen:

- allgemeine Fragen zu dieser Arbeit,
- fach- und unterrichtsspezifische Fragen,
- Einstellung der TrainerInnen gegenüber ÖSD-Prüfungen in Bezug auf das österreichische Deutsch und
- Fragen zur Person

Die allgemeinen Fragen zur Arbeit waren die ersten fünf Fragen. Sie betrafen das Institut, wo die Befragten arbeiten, über die Niveaus, die sie unterrichten bis hin zu dem Land, wo die befragte Person Ausbildung machte.

Der zweite Teil zielt auf den Unterricht und deren Gestaltung ab. Zehn Fragen bezogen sich auf das verwendete Lehrwerk und Materialien im Unterricht, Thematisierung der Plurizentrik während ihrer Ausbildung und darüber, ob sie jetzt auf die Unterschiede zwischen verschiedenen Varietäten eingehen bis hin zu Frage, welche Landeskunde sie unterrichten.

Der dritte Teil betraf die Einstellung der TrainerInnen gegenüber ÖSD-Prüfungen in Bezug auf den in den Prüfungen benutzten österreichischen Wortschatz, österreichischer Kultur und österreichisches Alltagsleben sowie Änderungswünsche an den Prüfungen.

Abschließend wurden demographische Fragen zur Person gestellt. Die Befragten wurden nach ihrem Land, Geschlecht, Muttersprache(n) und der höchst abgeschlossenen Ausbildung gefragt.

4.4 Auswertungsverfahren

Am Beginn jeder quantitativer Forschung steht eine Theorie oder Hypothese, die auf ihre Gültigkeit geprüft werden soll. Die Hypothese dieser Arbeit hat sich bestätigt: an Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten, wird österreichisches Deutsch unterrichtet, egal, ob die TrainerInnen Deutsch-MuttersprachlerInnen oder Nicht-Deutsch-MuttersprachlerInnen sind, ob sie das Konzept der Plurizentrik kennen oder nicht kennen, gehen bei Bedarf oder öfter auf die Unterschiede zwischen österreichischem Deutsch, deutschem Deutsch und schweizerischem Deutsch ein.

Alle Antworten aus den Fragebögen wurden in eine Excel-Tabelle übertragen und später anhand Grafiken bildlich dargestellt sowie die Prozentwerte berechnet. Die Analyse der erhobenen Daten erfolgte hauptsächlich deskriptiv.

Es gab 28 Befragte, wobei eine Person nur teilweise auf die gestellten Fragen antwortete. Nichtsdestotrotz wurden auch ihre Antworten berücksichtigt und fließen in die Auswertung ein. Die Länge des Fragebogens war, meiner Meinung nach, in Ordnung, da er in ca. 10 Minuten zu beantworten war. In Gegensatz dazu erwies sich die Analyse als relativ zeitaufwendig.

5. Darstellung der Ergebnisse

Im letzten Kapitel wird die empirische Studie dargestellt, deren Ziel die Berücksichtigung und Thematisierung der Plurizentrik in AMS geförderten Deutschkursen seitens der DeutschtrainerInnen ist. Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargestellt. Die Fragen wurden in verschiedene Themen eingeteilt. Zunächst wurden statistische Fragen über die Befragten gestellt, wie z.B. Geschlecht, Alter, Muttersprache(n) und daraufhin Fragen über ihrer Ausbildung. Danach wurden ihnen Fragen über ihre Tätigkeit und die unterrichtenden Niveaus in AMS geförderten Kursen gestellt. In der Folge wurde von den befragten Personen die Information über die Kenntnis von Plurizentrik aus ihrer Ausbildung eingeholt. Anschließend wurde der Verlauf des Unterrichts und das verwendete Material erfragt und abschließend ihre Einstellung gegenüber österreichischem Deutsch angefragt.

5.1 Statistische Fragen

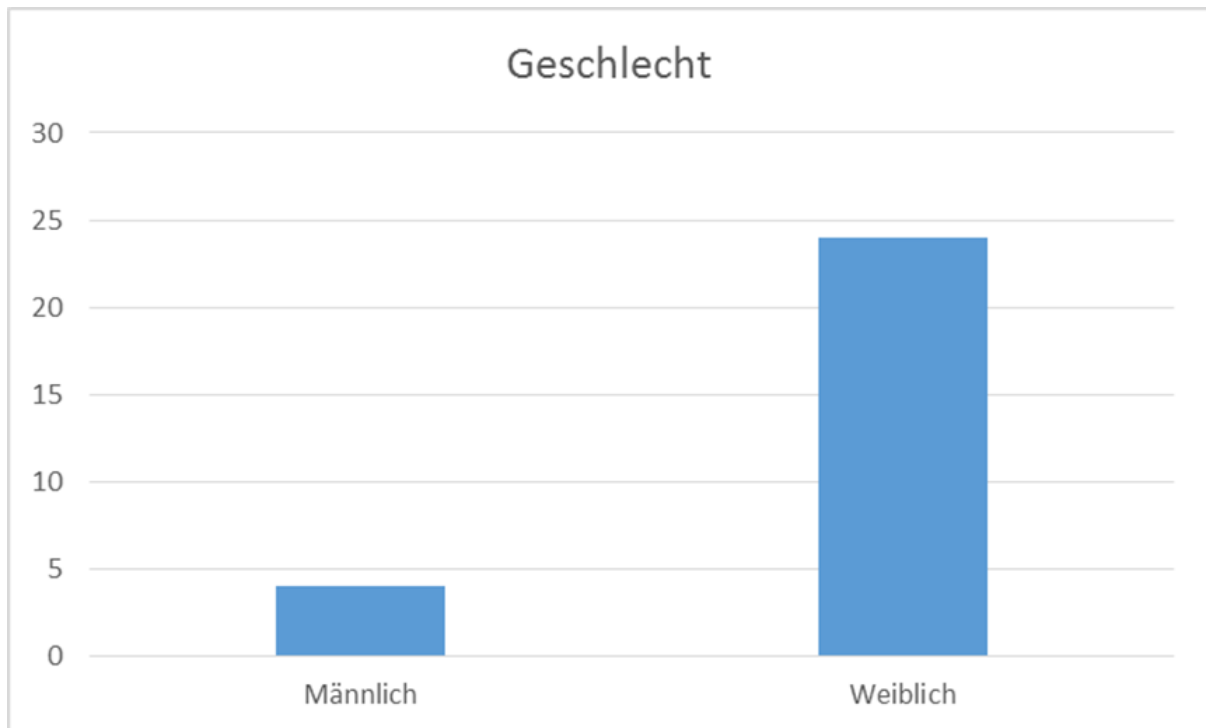


Abbildung 4: „Geschlecht“

Die Geschlechterverteilung ist an den Instituten sehr unterschiedlich, aber erwartet: an der Umfrage nahmen 24 Frauen (86%) und 4 Männer (14%) teil. Solche Geschlechterverteilung ist in dieser Berufssparte geläufig. Die Liste aller DeutschtrainerInnen ist nicht einzusehen, da nur ein Teil eine Festanstellung hat und viele TrainerInnen an den Instituten befristete Verträge haben. Es handelt sich hier um eine unsichere Branche, nämlich: wenn die Nachfrage seitens des AMS größer ist, werden auch mehr TrainerInnen angestellt und umgekehrt, wenn die Nachfrage abnimmt, werden auch weniger TrainerInnen gebraucht.

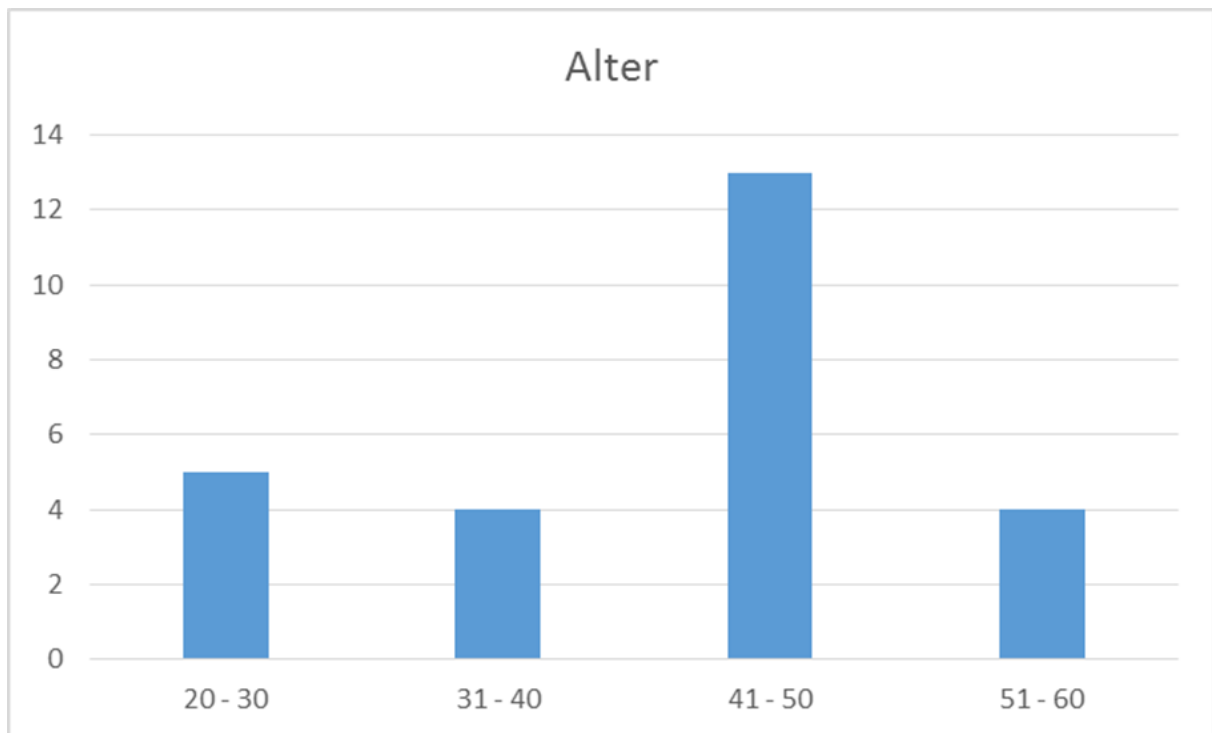


Abbildung 5: „Alter“

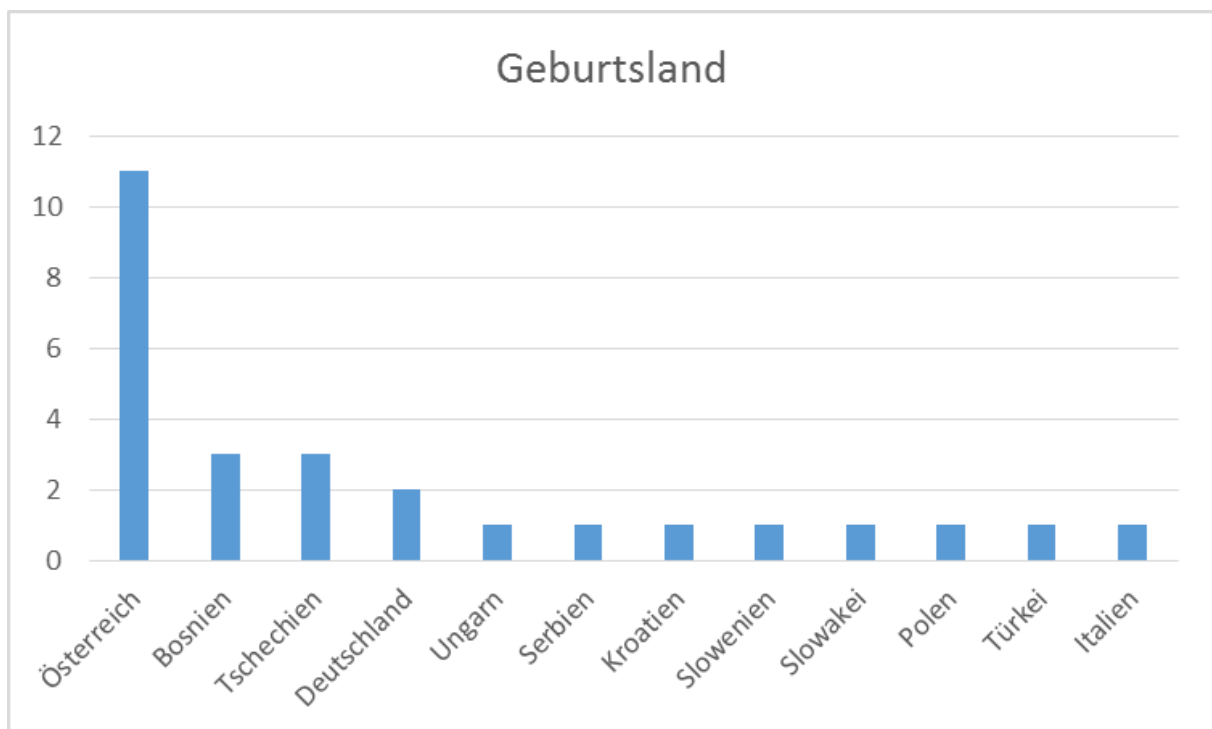


Abbildung 6: „Geburtsland“

Was das Alter betrifft, wurden die Befragten in vier Gruppen aufgeteilt. Im Alter von 20-30 Jahren gab es fünf Befragte (18%), von 31-40 vier Befragte (14%), von 41-50 sogar 13 Befragte (46%) und zu guter Letzt in der letzten Spalte von 51-60 Jahren vier Befragte (14%). Die jüngste befragte Lehrkraft war 25 Jahre alt, die älteste 60 Jahre.

Die Stichprobe weist eine starke Heterogenität auf. 39% der 28 Befragten nennen Österreich als ihren Geburtsort, was sie zur dominanten Gruppe macht. Tschechien (21%) und Bosnien (21%) teilen sich die zweite Stelle. Es ist interessant, dass eine Befragte Deutschland und eine andere BRD (Bundesrepublik Deutschland) als Geburtsland nannten. Der/Die Befragte unterscheidet klar zwischen der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR), was wiederum interessante geschichtliche Konnotationen beinhaltet. Es ist interessant, dass nicht ein einziges Mal die Schweiz als Geburtsland genannt wurde.

Anschließend wurden noch jeweils einmal Ungarn, Serbien, Kroatien, Slowenien, die Slowakei, Polen, die Türkei und Italien genannt. Damit hängen auch die genannten Muttersprachen zusammen. Dabei gibt es nichts Ungewöhnliches, außer dass einmal Ungarisch-Deutsch und Türkisch und Ungarisch genannten wurden. Beide Personen sind zweisprachig aufgewachsen.

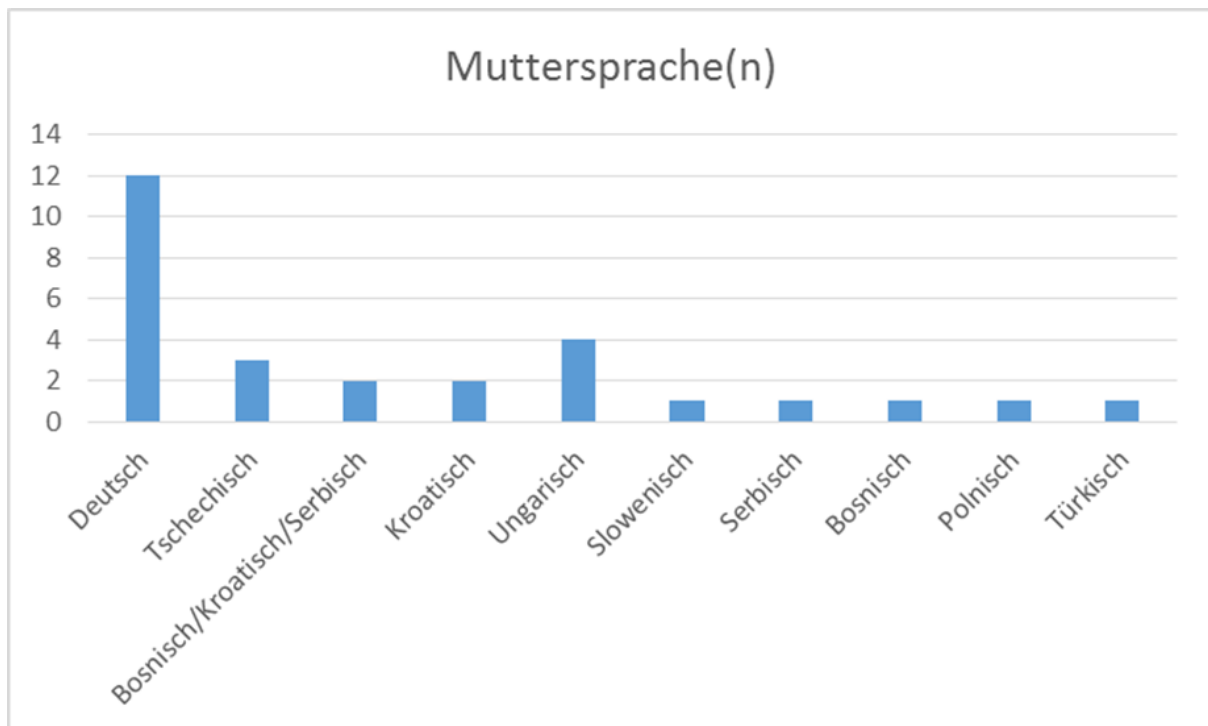


Abbildung 7: „Muttersprache(n)“

5.2 Ausbildung

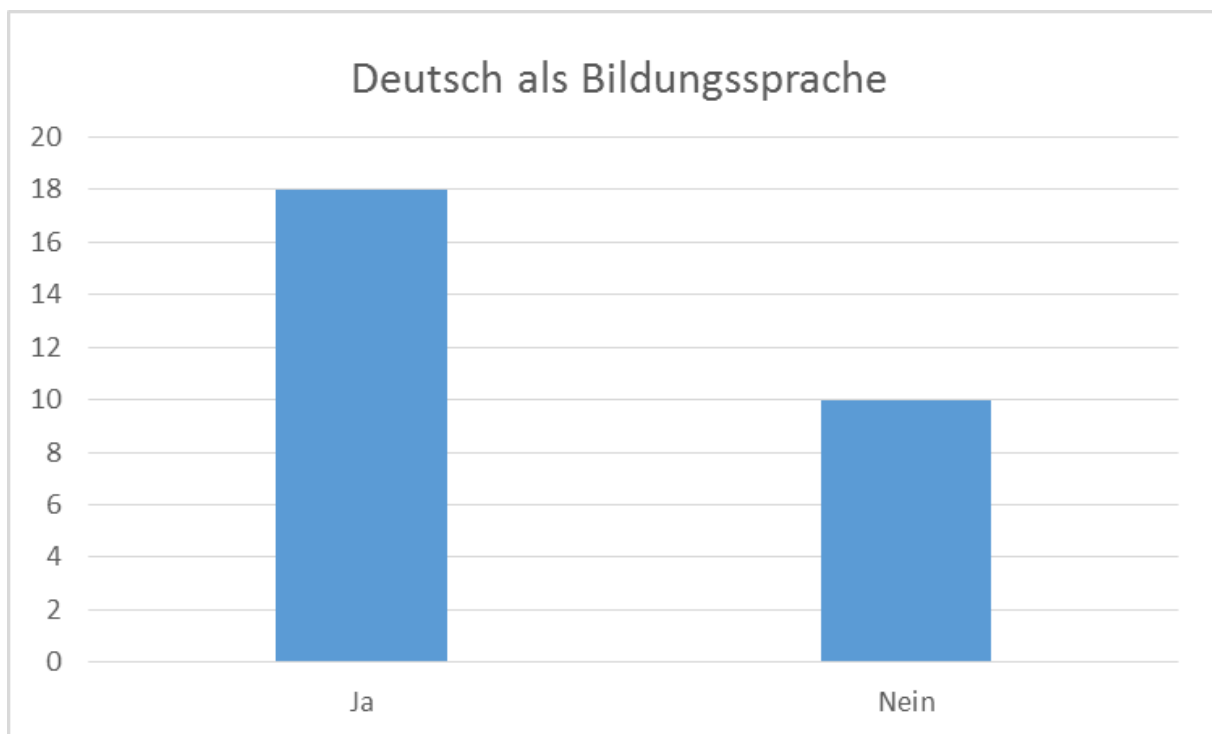


Abbildung 8: „Deutsch als Bildungssprache“

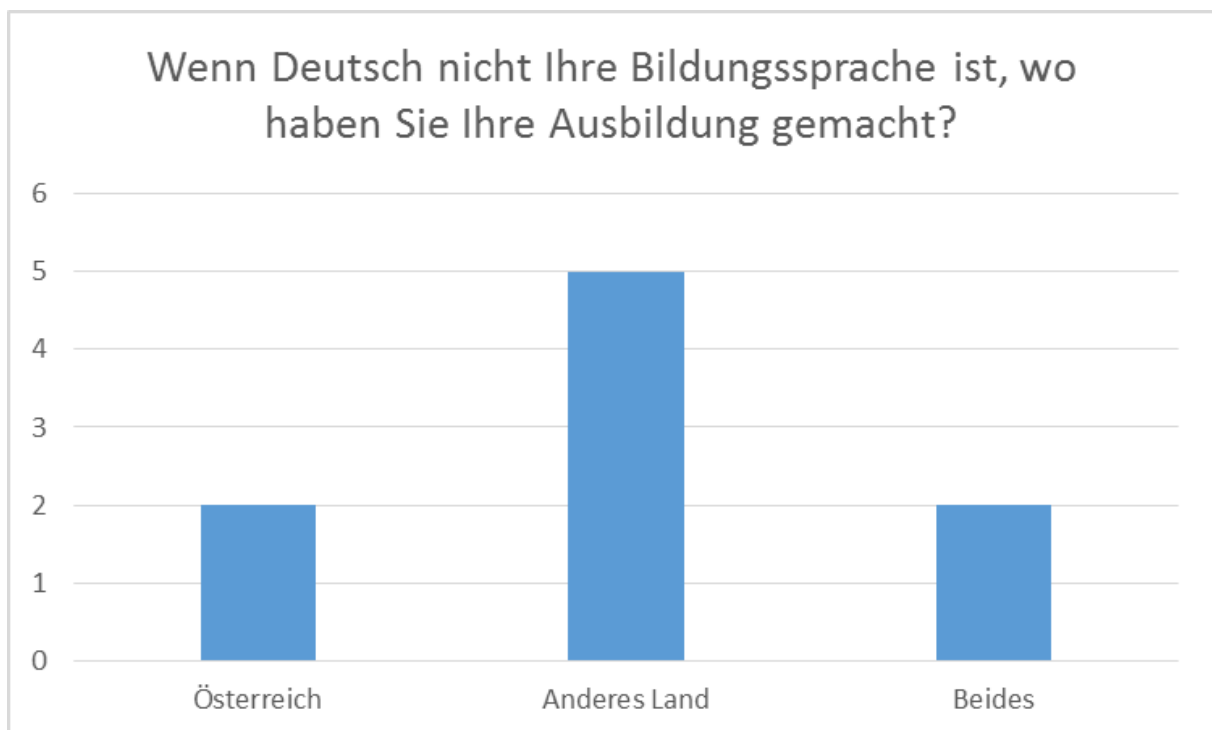


Abbildung 9: „Wenn Deutsch nicht Ihre Bildungssprache ist, wo haben Sie Ihre Ausbildung gemacht?“

Weiterhin möchte ich etwas über die Ausbildung und Bildungssprache der befragten TrainerInnen sagen.

Auf die Frage, ob Deutsch ihre Bildungssprache ist, haben sogar 18 Personen (64%) eine positive Antwort gegeben und nur 10 Personen (36%) haben negativ geantwortet. Es kam noch eine ergänzende Angabe: „Komische Frage! Habe sowohl in meinem Heimatland als auch in Österreich Schule besucht.“ und eine weitere Person hat dazu geschrieben: „Verstehe die Frage nicht.“ Beide Personen haben trotzdem die Frage positiv beantwortet, woraus man schließen kann, dass sie ihre Bildung oder ein Teil ihrer Bildung in einem deutschsprachigen Land abgeschlossen haben.

Ich bin leider bei dieser Frage von meinem eigenen Vorwissen ausgegangen, da für mich Bildungssprache die Sprache in der man/frau Matura machte, bedeutet. Besser formulierte Frage würde lauten: „In welcher Sprache haben Sie maturiert?“

Bei der nächsten Frage: „Wenn Deutsch nicht Ihre Bildungssprache ist, haben Sie Ihre Ausbildung bzw. Ihr Studium in Österreich oder in einem anderen Land gemacht?“ haben die Personen, die Deutsch nicht als Bildungssprache hatten, 2 Mal Österreich, 5 Mal ein anderes Land und 2 Mal beides angegeben.

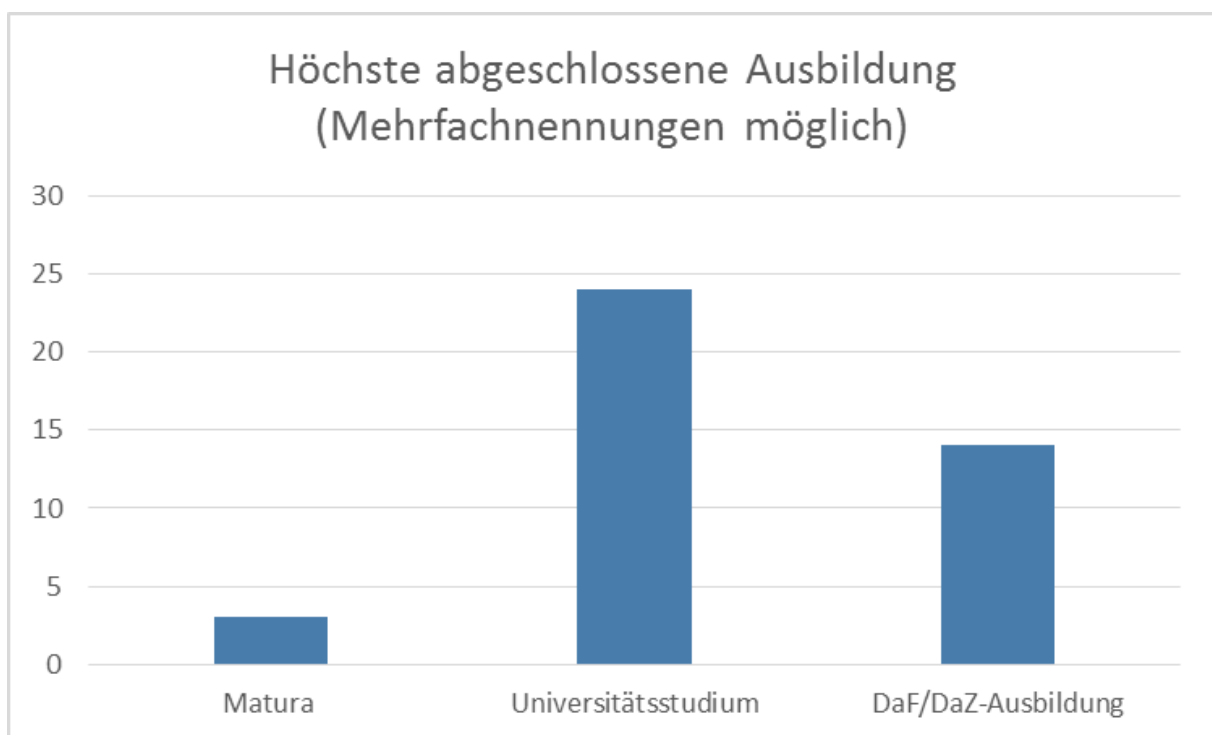


Abbildung 10: „Höchste abgeschlossene Ausbildung (Mehrfachnennungen möglich)“

Nach der Frage über die höchste abgeschlossene Ausbildung, bei der Mehrfachnennungen möglich waren, denn manche TrainerInnen hatten sowohl Universitätsstudium als auch DaF/DaZ-Ausbildung markiert.

Lediglich 3 Personen (11%) haben nur Matura, was auch nicht überraschend ist, da diese Institute Ausbildungs- und Weiterbildungsstätten sind, wo erwartet wird, dass die lehrende Person höher gebildet ist als die/der Lernende selbst. Universitätsstudium haben 24 Befragte (86%) und die DaF/DaZ-Ausbildung 14 Personen (50%) markiert. Mehrfachnennungen waren natürlich möglich.

Von 28 Befragten hatten nur 3 Personen (11%) Matura und DaF/DaZ-Ausbildung angekreuzt, also diese Personen haben keinen Universitätsabschluss. Von allen Befragten hatten 13 Personen (46%) nur einen Universitätsabschluss ohne DaF/DaZ-Ausbildung.

Universitätsabschluss und DaF/DaZ-Ausbildung hatten 11 Personen (39%). Einmal wurde bei dem Universitätsstudium „ausständig“ angegeben; die TrainerIn hat also nur Matura und DaF/DaZ-Ausbildung angekreuzt. Ein anderes Mal schrieb die Person bei der DaF/DaZ-Ausbildung „postgradualer Lehrgang“. Einmal wurde bei der DaF/DaZ-Ausbildung + BA-Slawistik geschrieben und einmal hat der Befragte alle drei Möglichkeiten angekreuzt, wobei sich die Frage auf die „höchst abgeschlossene Ausbildung“ bezog.

5.3 Kurse im AMS-Kontext

Die folgenden drei Fragen beziehen sich auf das Unterrichten im AMS-Kontext.

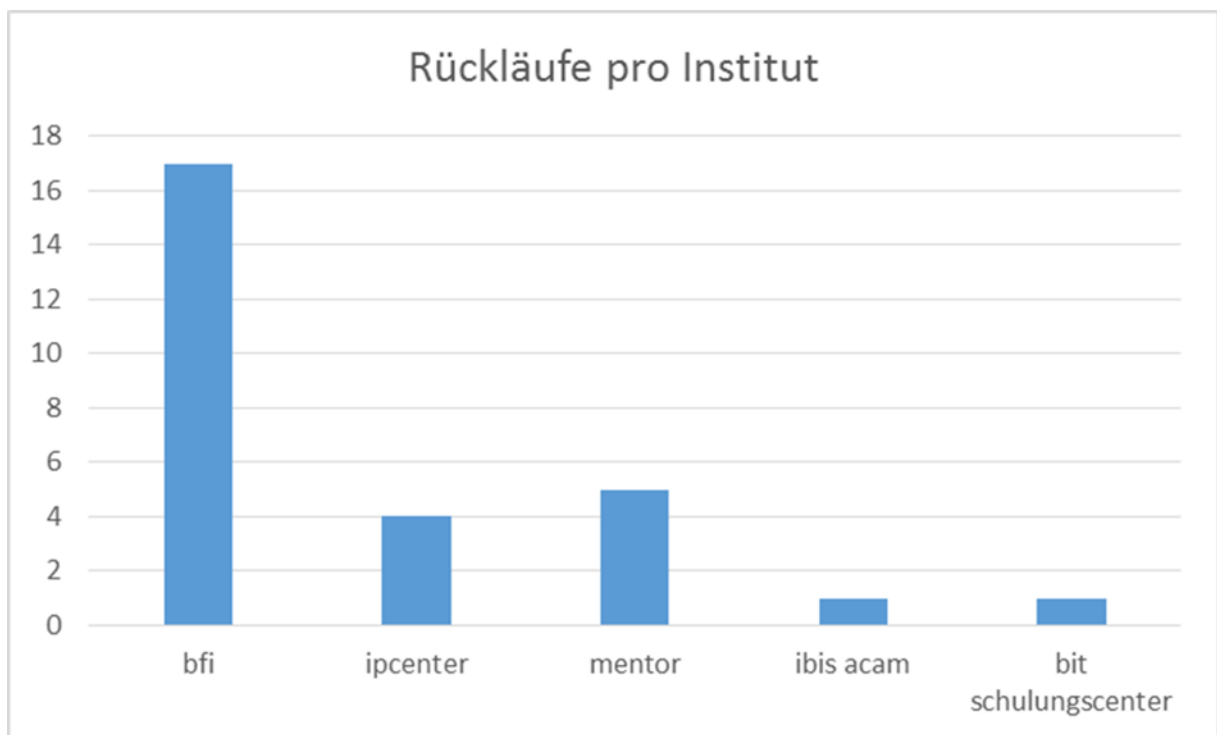


Abbildung 11: „Rückläufe pro Institut“

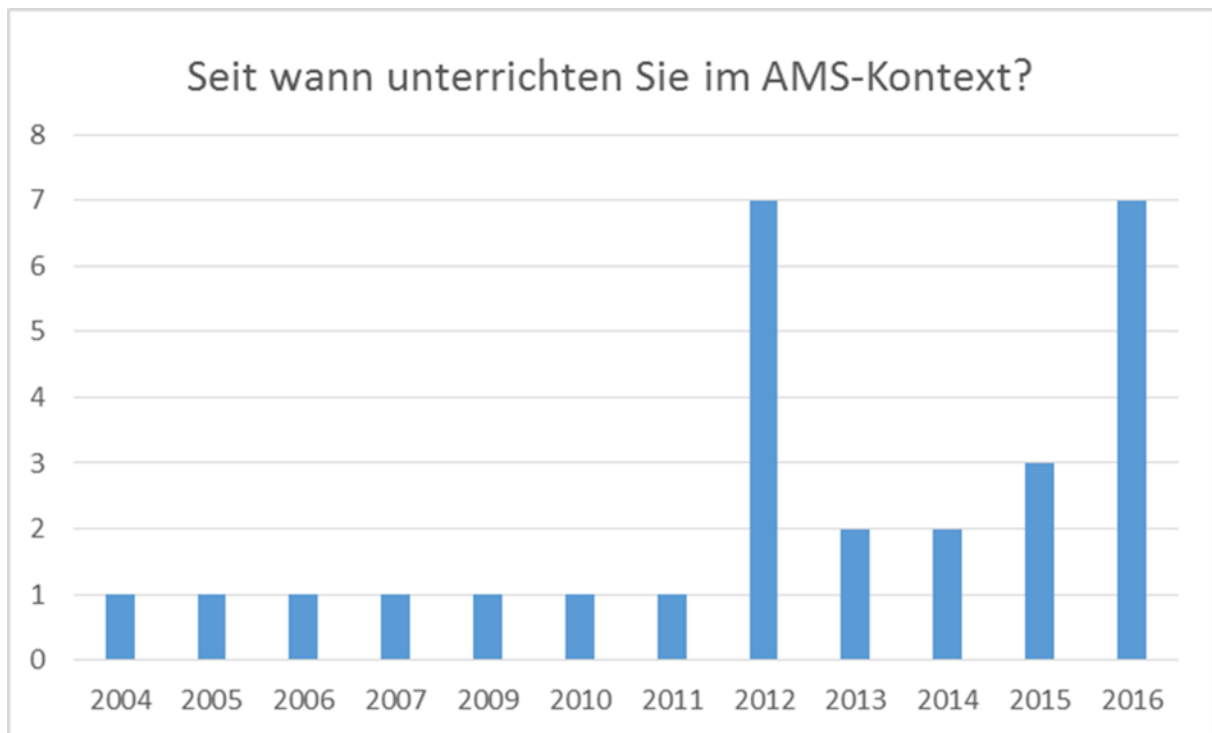


Abbildung 12: „Seit wann unterrichten Sie im AMS-Kontext?“

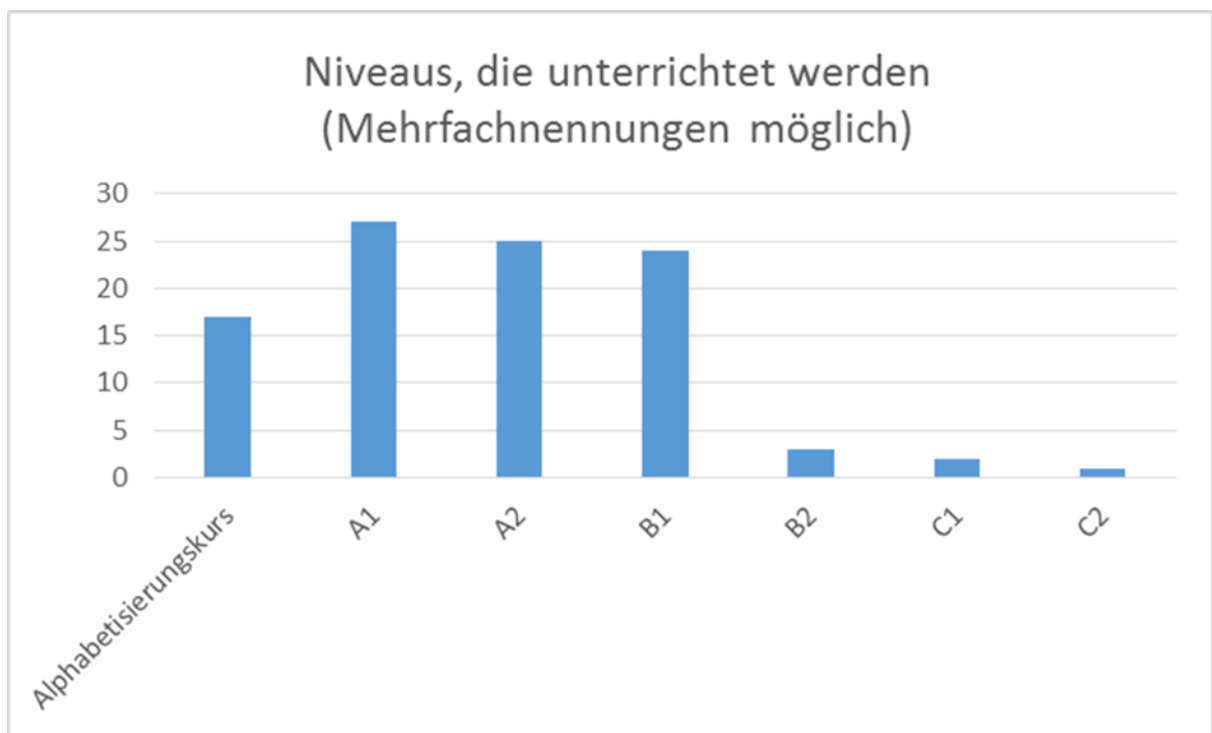


Abbildung 13: „Niveaus, die unterrichtet werden (Mehrfachnennungen möglich)“

Zuerst werden der Arbeitsplatz und die persönlichen Daten der UmfrageteilnehmerInnen dargestellt.

Am bfi gab es 17 Befragte (61%), am ipcenter 4 Befragte (14%) und am Mentor 5 Befragte (18%). Am ibis acam sowie bit Schulungcenter jeweils eine Befragte (6%).

Zu der Frage: „Seit wann unterrichten Sie im AMS-Kontext?“ hat jeweils eine Person die Jahren 2004, 2005, 2006, 2007, 2009, 2010 und 2011 angegeben. Das Jahr 2012 haben 7 Befragte angegeben (25%), 2013 und 2014 haben jeweils 2 Befragte angegeben (14%), das Jahr 2015 gaben 3 Befragte an (11%) und 2017 haben 7 Befragte geschrieben (25%).

Aus der Grafik ist ersichtlich, dass es in den Jahren 2012 und 2016 den größten Zustrom an DeutschtrainerInnen gab. Ende des Jahres 2015 gab es laut Prognose des ÖIF Fact Sheet 19 rund 95.000 Asylanträge in Österreich, mehr als dreimal so viele als 2014. Das würde die hohen Angestelltenzahlen im Jahr 2016 erklären.

Auf die Frage nach den Niveaus, die sie unterrichten, haben 17 Befragte Alphabetisierungskurse (61%), 27 A1-Kurs (96%), 25 A2-Kurs (89%), 24 B1-Kurs (86%), 3 B2-Kurs (11%), 2 C1-Kurs (7%) und eine Person hat C2 (4%) geschrieben. Es wäre besser formuliert: „Welche Niveaus unterrichten Sie im AMS-Kontext?“, weil man meine Frage falsch interpretieren und schreiben könnte, welche Niveaus sie überhaupt unterrichtet haben. An den Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten, werden hauptsächlich Alphabetisierungskurse, A1-Kurse und A2-Kurse unterrichtet. Das Niveau B1 ist weniger vorhanden und B2, C1 und C2-Kurse gibt es laut meinem Wissen nur selten.

5.4 Wissen über Plurizentrik aus der Ausbildung

Die folgenden Fragen beziehen sich auf das Wissen der TrainerInnen über Plurizentrik.

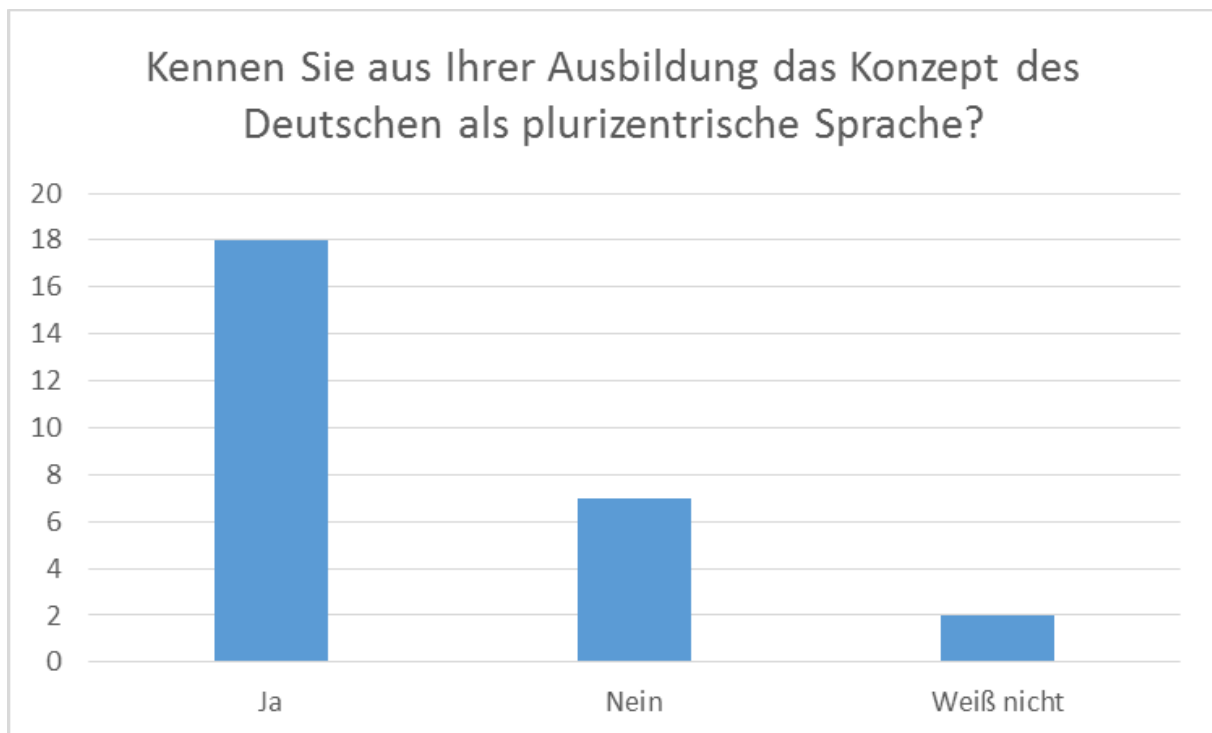


Abbildung 14: „Kennen Sie aus Ihrer Ausbildung das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache?“

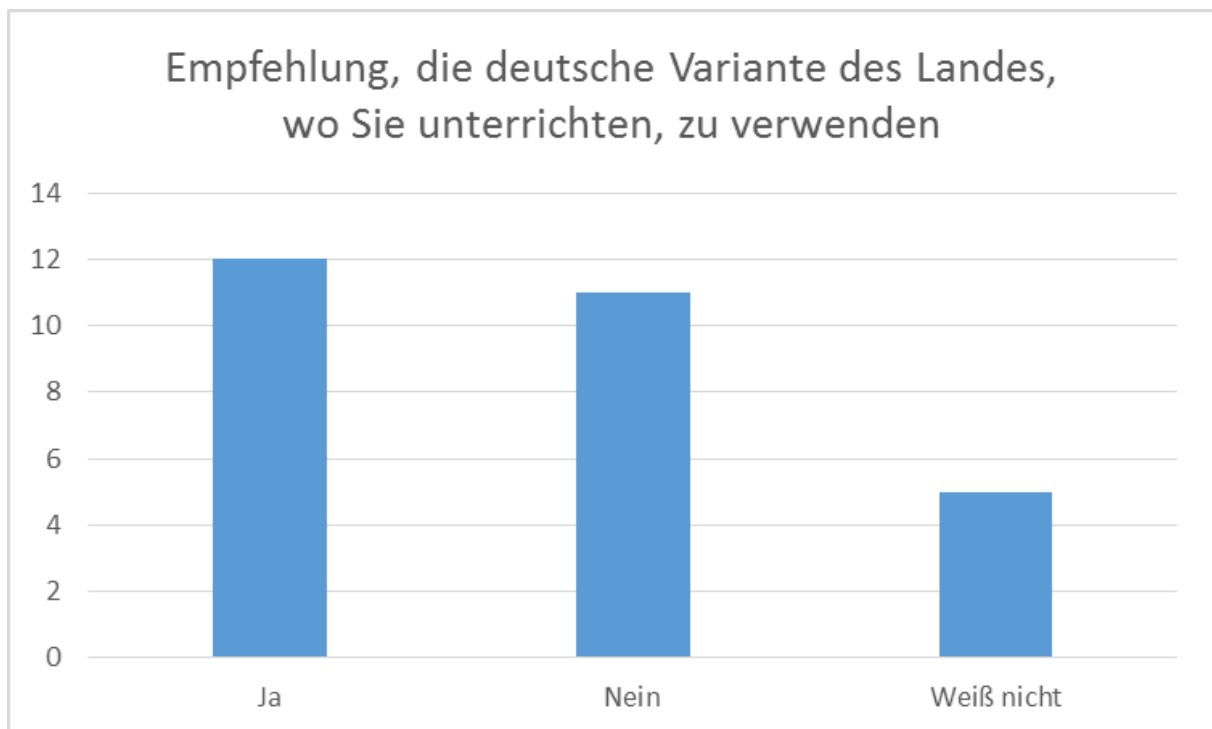


Abbildung 15: „Empfehlung, die deutsche Variante des Landes, wo Sie unterrichten, zu verwenden“

Auf die Frage: „Kennen Sie aus Ihrer Ausbildung das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache?“ haben 18 Personen (64%) „Ja“, 7 Personen (25%) haben dagegen „Nein“ geantwortet. 2 Personen (7%) wählten die Option „Weiß nicht“. Daraus kann man schließen, dass die Mehrheit der Befragten schon während ihrer Ausbildung über die Plurizentrik der deutschen Sprache Bescheid wusste.

Auf die nächste Frage: „Wurde Ihnen in Ihrer Ausbildung empfohlen die deutsche Variante des jeweiligen Landes, wo Sie unterrichten, zu verwenden?“ haben 12 Personen mit „Ja“ (43%), 11 Befragten mit „Nein“ (39%) und 5 Befragten mit „Weiß nicht“ (18%) geantwortet. Weiterhin wurden 2 Kommentare hinzugeschrieben. Einmal „Ja, aber nicht ausschließlich“ und einmal „Weiß nicht (kein Lehramt)“.

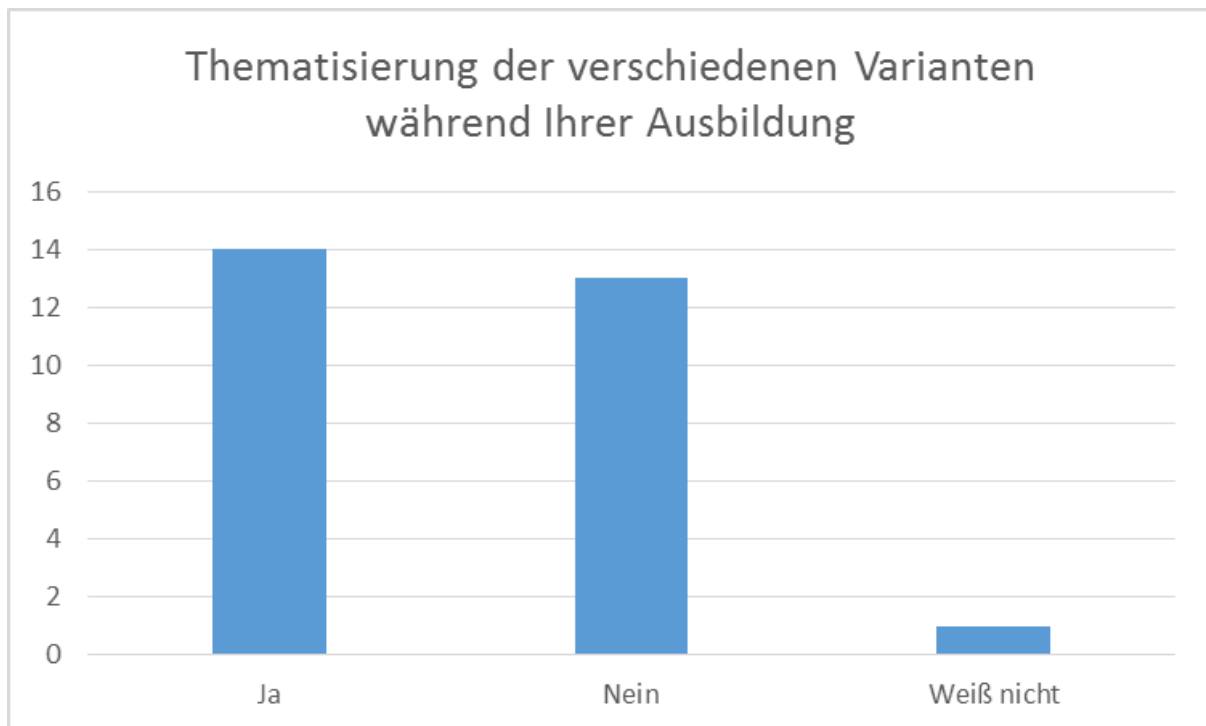


Abbildung 16: „Thematisierung der verschiedenen Varianten während Ihrer Ausbildung“

Frage Nummer 10 im Fragebogen lautete: „Wurden im Zuge Ihrer Ausbildung systematische Unterschiede zwischen österreichischem Deutsch, deutschem Deutsch und schweizerischem Deutsch thematisiert?“ Die UmfrageteilnehmerInnen haben mit knapper Mehrheit, also 14 Mal „Ja“ (50%) geantwortet, „Nein“ gab es 13 Mal (46%) und „Weiß nicht“ markierte eine Person (4%). In einer Umfrage wurde „Ja“ angekreuzt und hinzugeschrieben „aber im negativen Sinn“ und in der zweiten Umfrage genauso „Ja“ angekreuzt und „selten“ hinzugefügt.

Die zwei folgenden Fragen bilden meine Hypothese, dass an den Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten, österreichisches Deutsch unterrichtet wird. Als nächstes möchte ich zwei Grafiken, die das österreichische Deutsch im Unterricht zum Ausdruck bringen, zeigen.

5.5 Thematisierung im Unterricht

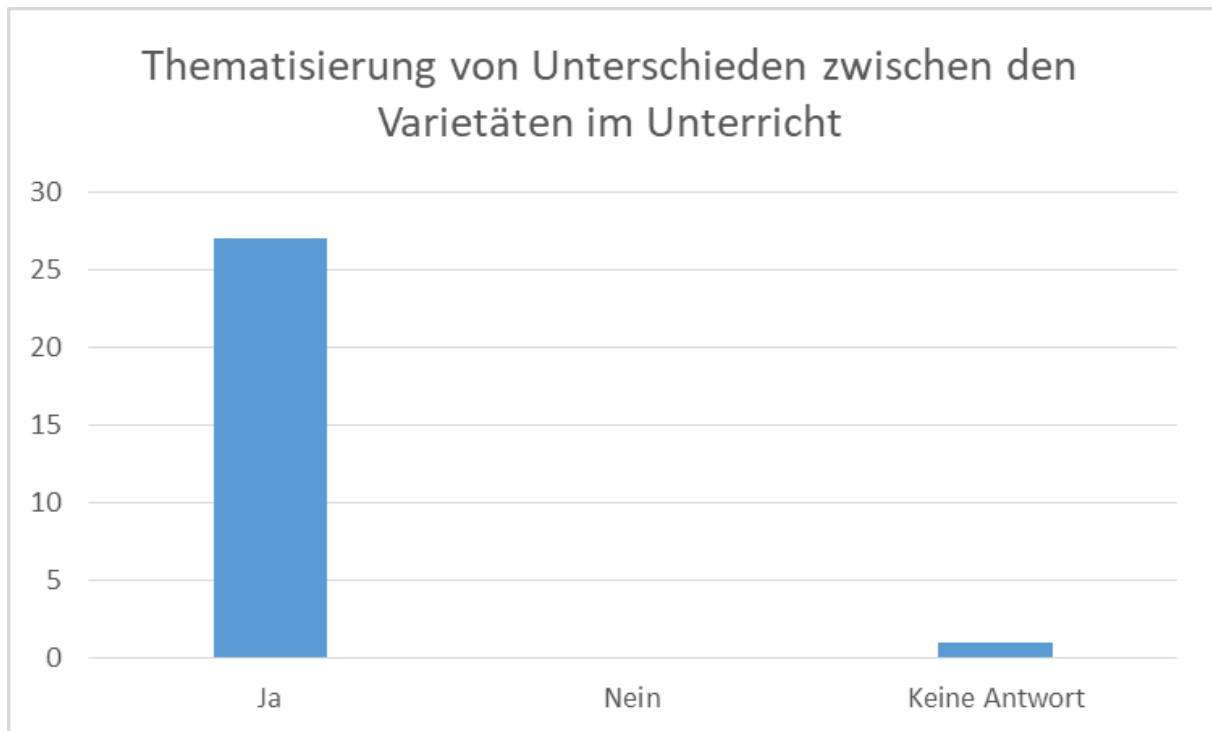


Abbildung 17: „Thematisierung von Unterschieden zwischen den Varietäten im Unterricht“

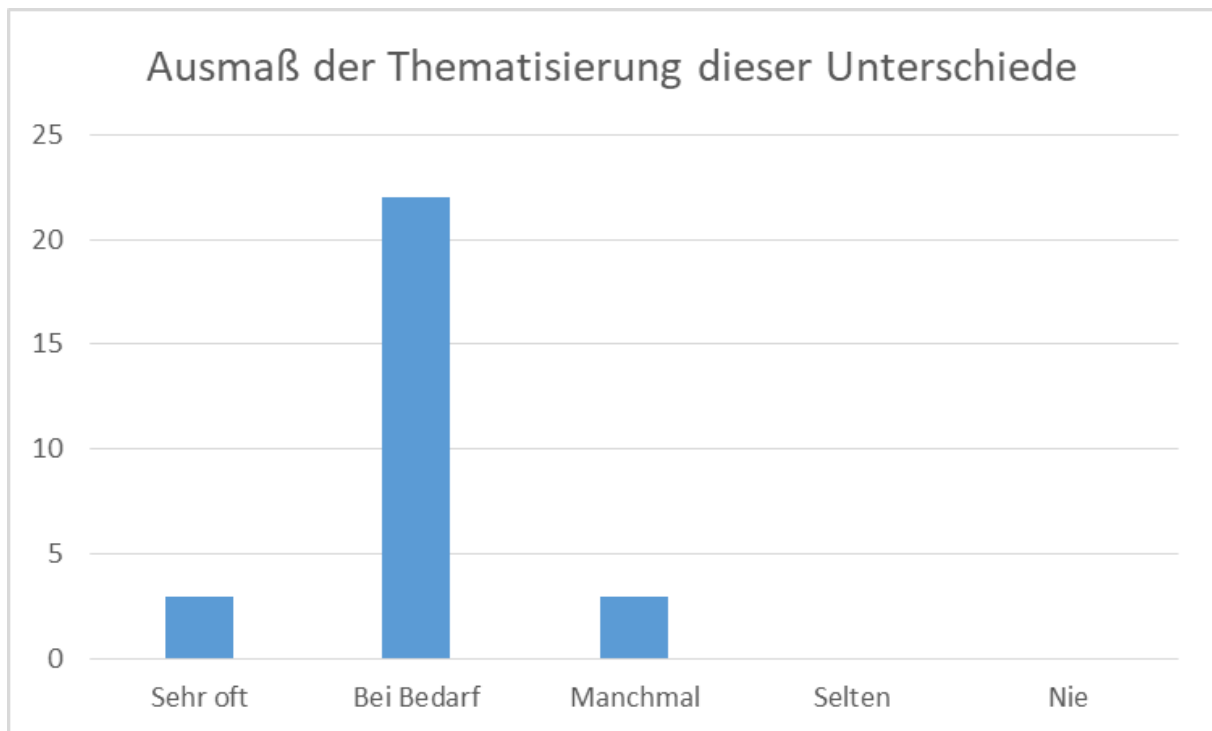


Abbildung 18: „Ausmaß der Thematisierung dieser Unterschiede“

Bei der Frage: „Thematisieren Sie in Ihrem Unterricht Unterschiede zwischen österreichischem Deutsch, deutschem Deutsch und schweizerischem Deutsch? Wenn ja, ab welchem Niveau?“ haben 27 bzw. 96% der Befragte mit „Ja“ geantwortet und eine Befragte hat diese Frage leer gelassen. Die Frage nach den Niveaus haben manche Lehrende vergessen anzugeben.

Was das Niveau betrifft schrieben 7 Personen (25%) ab dem Niveau A1, 2 Mal „Ja“ (7%), aber anstatt das Niveau anzugeben, schrieben sie dort ein Fragezeichen. Einmal (4%) gab es „Ja, bei allen Niveaus“, einmal ab dem Niveau A1 („auch Alphabetisierungskurse ss/ß“). Ein weiteres Mal schrieb ein Befragte „Ja, aber nur zwischen österreichischem Deutsch und deutschem Deutsch -> das Schweizerische nicht“. Es gab noch einmal „Ja, aber nur deutsch-österreichische Unterschiede“.

Bei der nächsten Frage: „In welchem Ausmaß thematisieren Sie diese Unterschiede?“ haben 22 (79%) Personen „Bei Bedarf“ geantwortet. Weiteres kommt „Sehr oft“ und „Manchmal“ mit jeweils 3 Male (21%). Antworten „Selten“ und „Nie“ gab es nicht. Eine Befragte hat einmal sowohl „Sehr oft“ und „Bei Bedarf“ angekreuzt. Deswegen habe ich diese zwei Antworten auch bei der Bewertung miteinbezogen. Letztendlich hat eine Person keine Antwort gegeben.

Ich möchte jetzt das verwendete Material bzw. Lehrwerke im Unterricht ansprechen. Die Frage Nummer 6 im Fragebogen lautete: „Verwenden Sie im Rahmen Ihres Unterrichts ein von Ihrem Institut vorgegebenes Lehrwerk? Wenn ja, welches? Wenn nein, welche/s Lehrwerk/e verwenden Sie (österreichisches, deutsches und/oder schweizerisches)?“ Zuerst möchte ich das vorgegebene Lehrwerk im Unterricht nennen. Es ist tatsächlich so, dass Pluspunkt Deutsch Österreich sehr empfohlen wird und die KursteilnehmerInnen bekommen auch gleichnamige Arbeitsbücher. Es kommt aber nicht selten vor, dass der/die TrainerIn auch andere Lehrwerke benutzten. Den Befragten wurden als Antworten „Pluspunkt Deutsch Österreich“, „Pluspunkt Deutsch Österreich, aber auch andere österreichische und andere Lehrwerke“, „eigene Materialien“ und „Nein, andere österreichische Lehrwerke“ angeboten.

21 Personen haben mit „Ja, Pluspunkt Deutsch Österreich“ geantwortet, was die große Mehrheit bildet (75%). Es gab 4 Befragte, die auch vorgegebenes Lehrwerk benutzen, aber auch andere österreichische und andere Lehrwerke (14%) und 2 UmfrageteilnehmerInnen, die eigene Materialien bevorzugen (7%). Es gab auch ein „Nein, verwende andere österreichische Lehrwerke“ (4%).

Eine Befragte hat geschrieben „Ja, Pluspunkt Deutsch nur teilweise, gerne auch Tangram, Schritte und vieles mehr“. Eine weitere hat geschrieben „Ja, Pluspunkt Deutsch aber auch viele andere“, oder eine weitere Befragte „Ja, Pluspunkt Deutsch kombiniert mit anderen Lehrwerken.“ Es gab auch Kommentare wie: „Ja, das Institut gibt Pluspunkt aus. Ich verwende es äußerst selten, weil ich eigene Materialien bevorzuge“ oder „Ja, das AMS bezahlt Pluspunkt Arbeitsbuch, aber ich verwende unterschiedliche Materialien (Delfin, Lagune, Internetseiten...)“. Zwei Personen, die eigene Materialien bevorzugen, haben nicht

geschrieben, welche Materialien sie verwenden. Das könnte also heißen andere österreichische, deutsche und schweizerische Materialien und Internetseiten.

In diesem Beruf ist es gang und gäbe oft Kopien und ausgedruckte Übungen zu verwenden, sehr wohl auch von deutschen und weniger von schweizerischen Internetseiten. Viele TrainerInnen drucken sehr oft Grammatikübungen von der österreichischen Internetseite www.graf-gutfreund.at oder auf der Seite des österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) gibt es Materialien mit Schwerpunkt Österreich für alle Niveaus. Zu benennen sind auch deutsche „Schritte“ und Internetseiten von www.hueber.de oder Online-Aufgaben von Schubert-Verlag. Wie man sehen kann, „Pluspunkt Deutsch Österreich“ mag vorgegeben sein, aber die Realität ist, dass sich fast alle TrainerInnen von verschiedenen Internetseiten sehr oft Vieles anschauen.

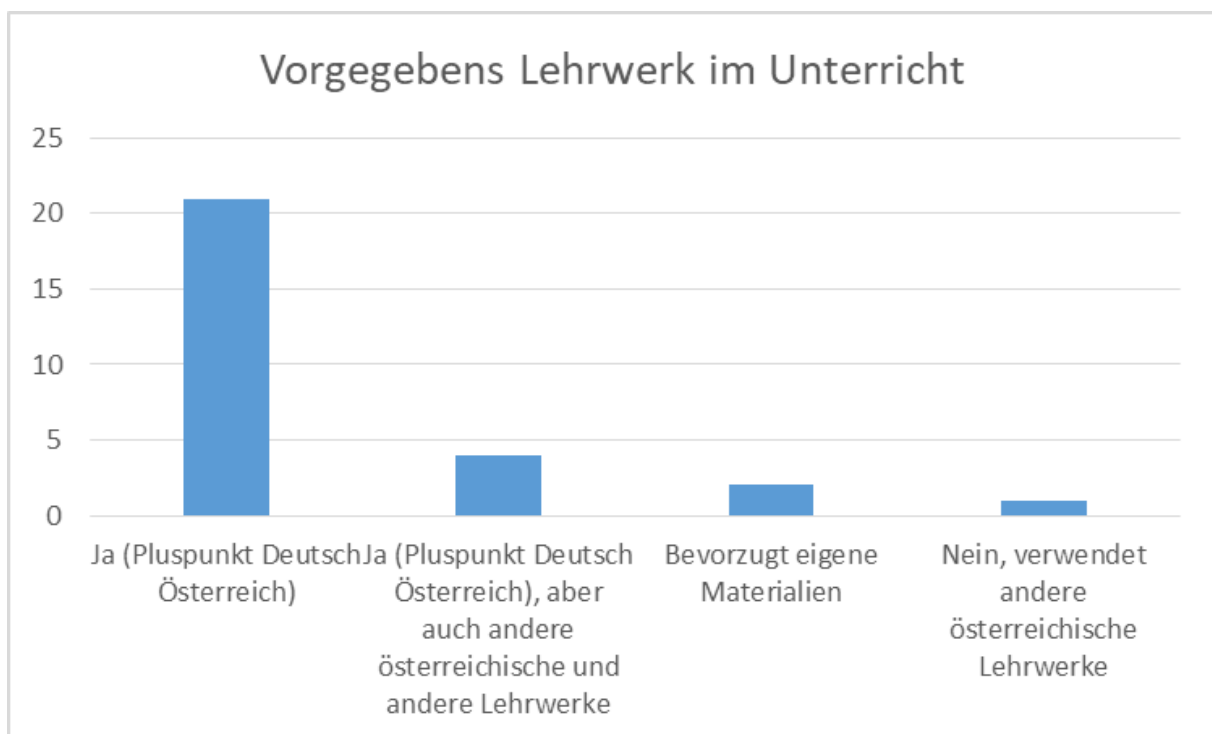


Abbildung 19: „Vorgegebenes Lehrwerk im Unterricht“

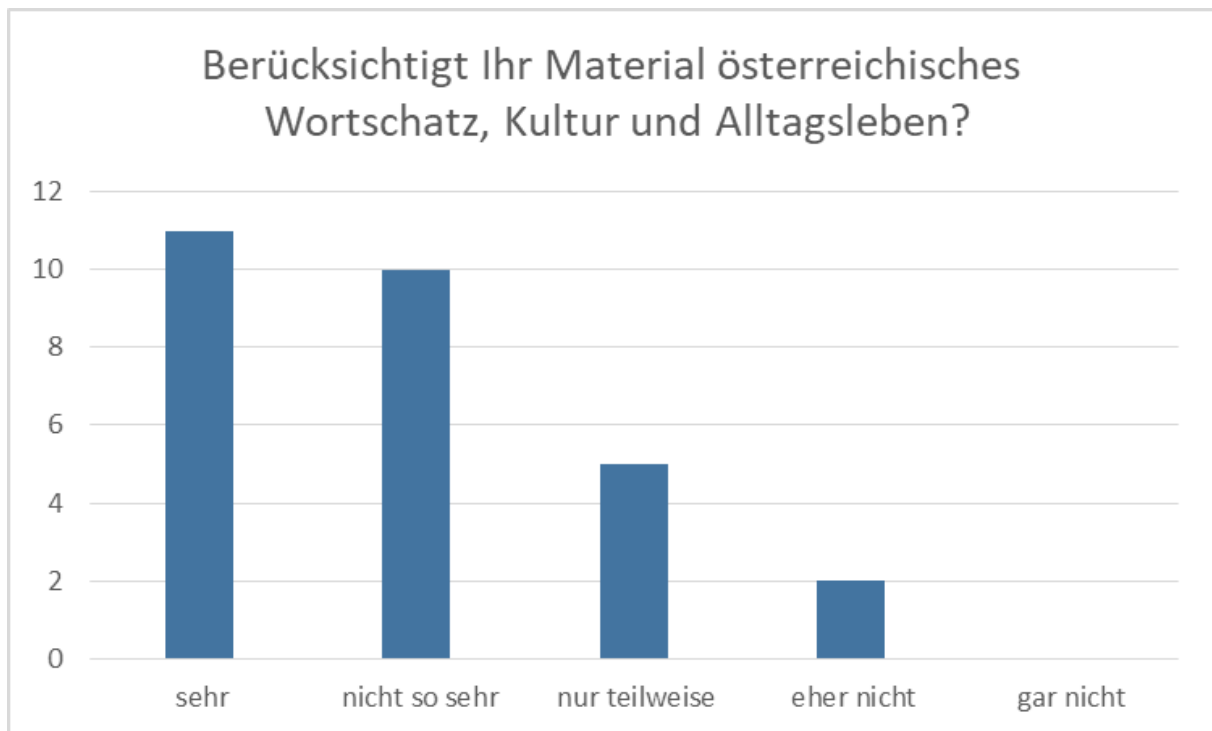


Abbildung 20: „Berücksichtigt Ihr Material österreichisches Wortschatz, Kultur und Alltagsleben?“

Frage Nummer 7 im Fragebogen lautete: „Inwieweit berücksichtigt das von Ihnen verwendete Material österreichischen Wortschatz, Kultur und Alltagsleben?“ 11 Befragte (39%) haben „Sehr“ und 10 Befragte (36%) „Nicht so sehr“ markiert. Danach kamen 5 Personen (18%), die „Nur teilweise“ und 2 Befragte (7%), die „Eher nicht“ markierten. Es gab keine Person, die „Gar nicht“ markierte.

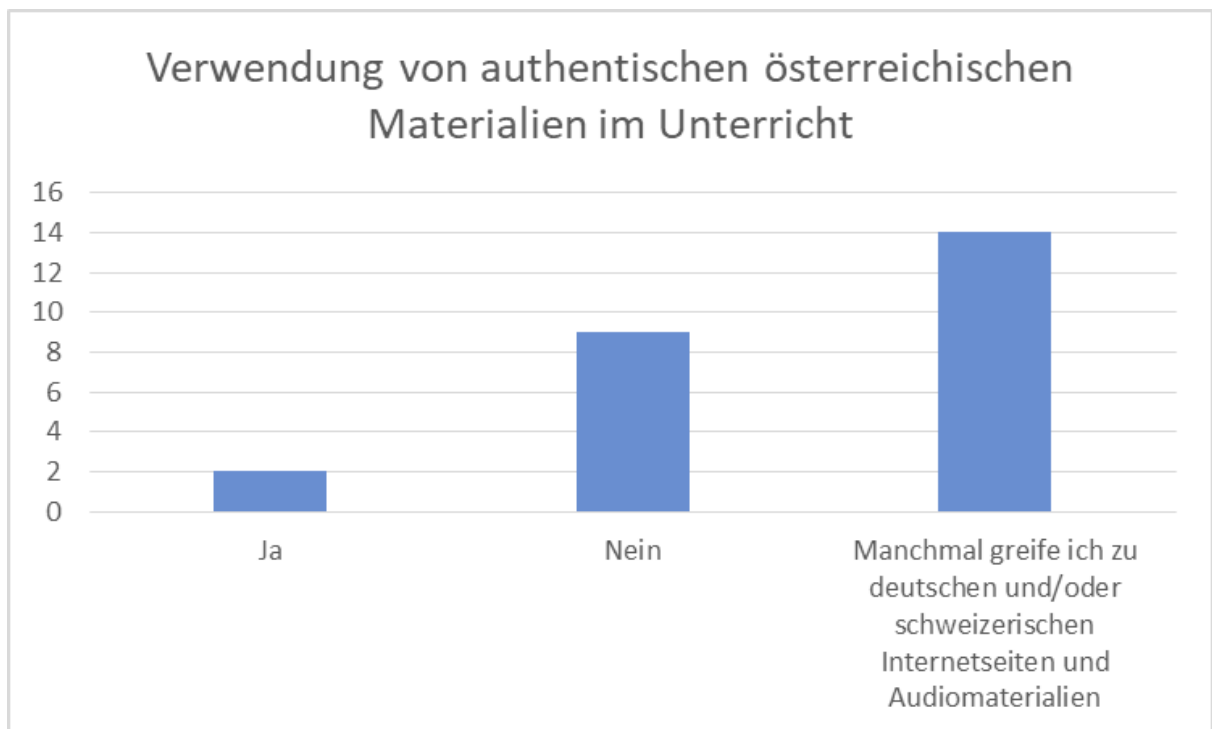


Abbildung 21: „Verwendung von authentischen österreichischen Materialien im Unterricht“

Auf die Frage nach der Verwendung von ausschließlich authentischen österreichischen Materialien im Unterricht haben 2 Personen (7%) „Ja“ und 9 Personen (32%) „Nein“ markiert. Die Hälfte, also 14 Befragte (50%) markierten die Antwort „Manchmal greife ich zu deutschen und/oder schweizerischen Internetseiten und Audiomaterialien“. 2 Mal gab es keine Antwort und eine Person hat „Manchmal österreichische Texte und Audiomaterial“ dazugeschrieben. Ich habe diese Antwort unter „Manchmal greife ich zu deutschen und/oder schweizerischen Internetseiten und Audiomaterialien“ eingetragen.

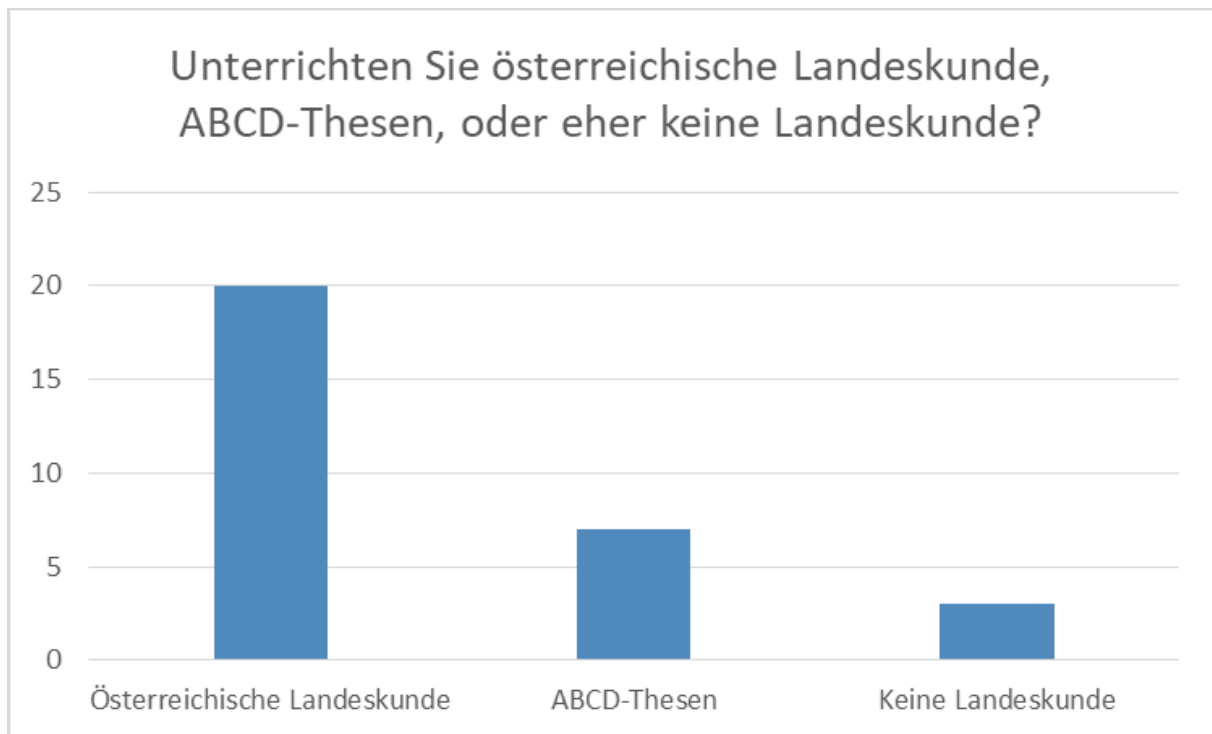


Abbildung 22: „Unterrichten Sie österreichische Landeskunde, ABCD-Thesen, oder eher keine Landeskunde?“

Frage Nummer 14 lautete: „Unterrichten Sie österreichische Landeskunde, ABCD-Thesen, oder eher keine Landeskunde?“ 20 Befragte (71%) haben „Österreichische Landeskunde“, 7 Befragte (25%) „ABCD-Thesen“ und 3 Personen (11%) „Keine Landeskunde“ markiert. 3 Befragte haben sowohl „Österreichische Landeskunde“ als auch „ABCD-Thesen“ markiert. Eine Person markierte „Österreichische Landeskunde“ und schrieb „weise aber auf die länderspezifische Unterschiede hin“ dazu.

Die folgenden vier Grafiken verschaffen Überblick über den Status des österreichischen Deutsch in den ÖSD-Prüfungen.

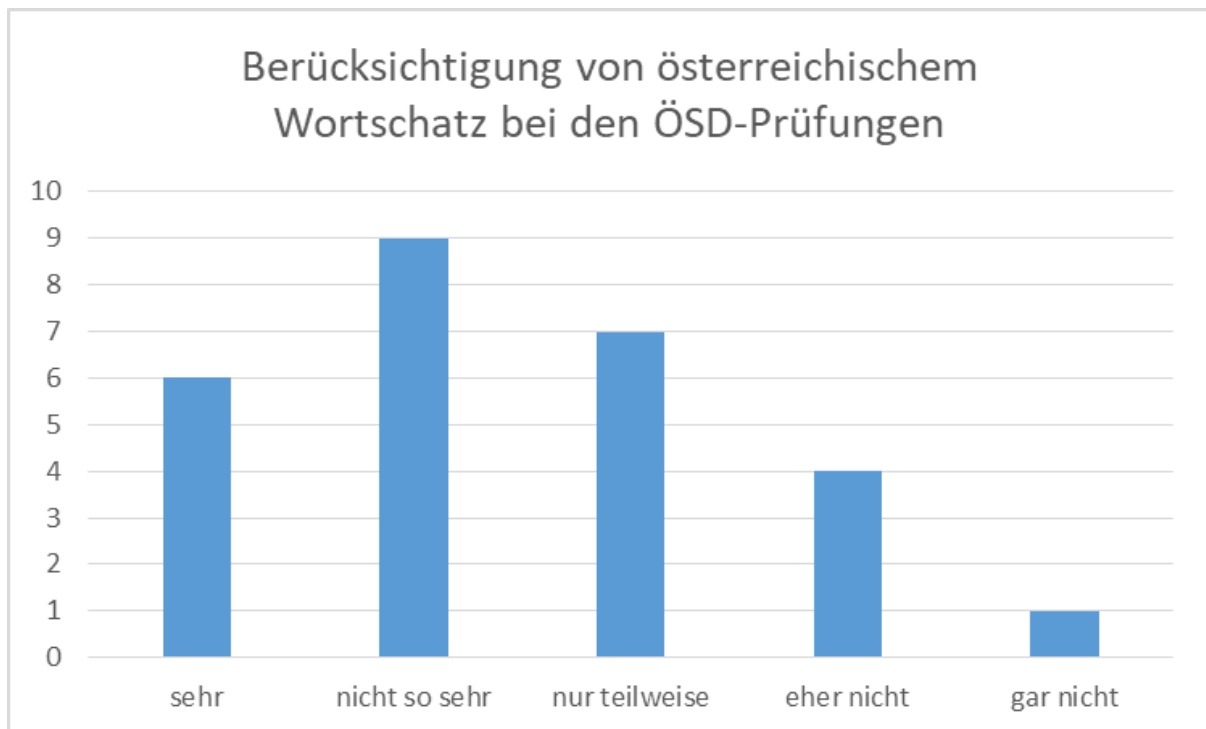


Abbildung 23: „Berücksichtigung von österreichischem Wortschatz bei den ÖSD-Prüfungen“

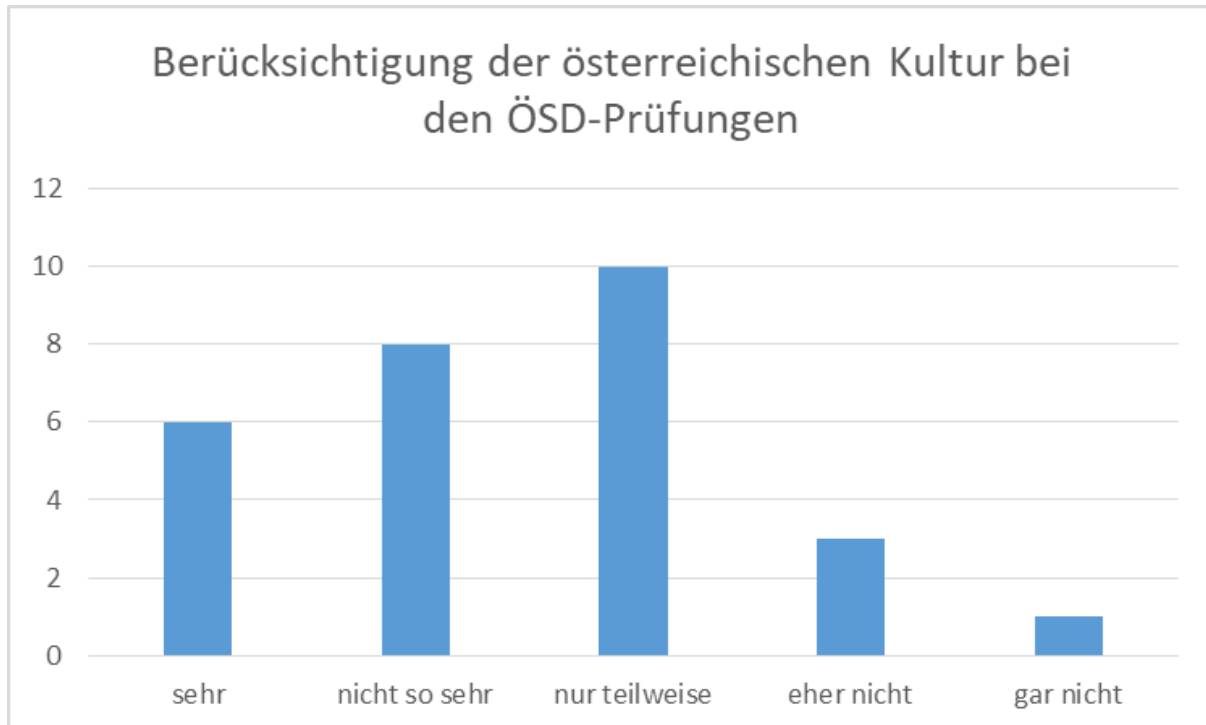


Abbildung 24: „Berücksichtigung der österreichischen Kultur bei den ÖSD-Prüfungen“

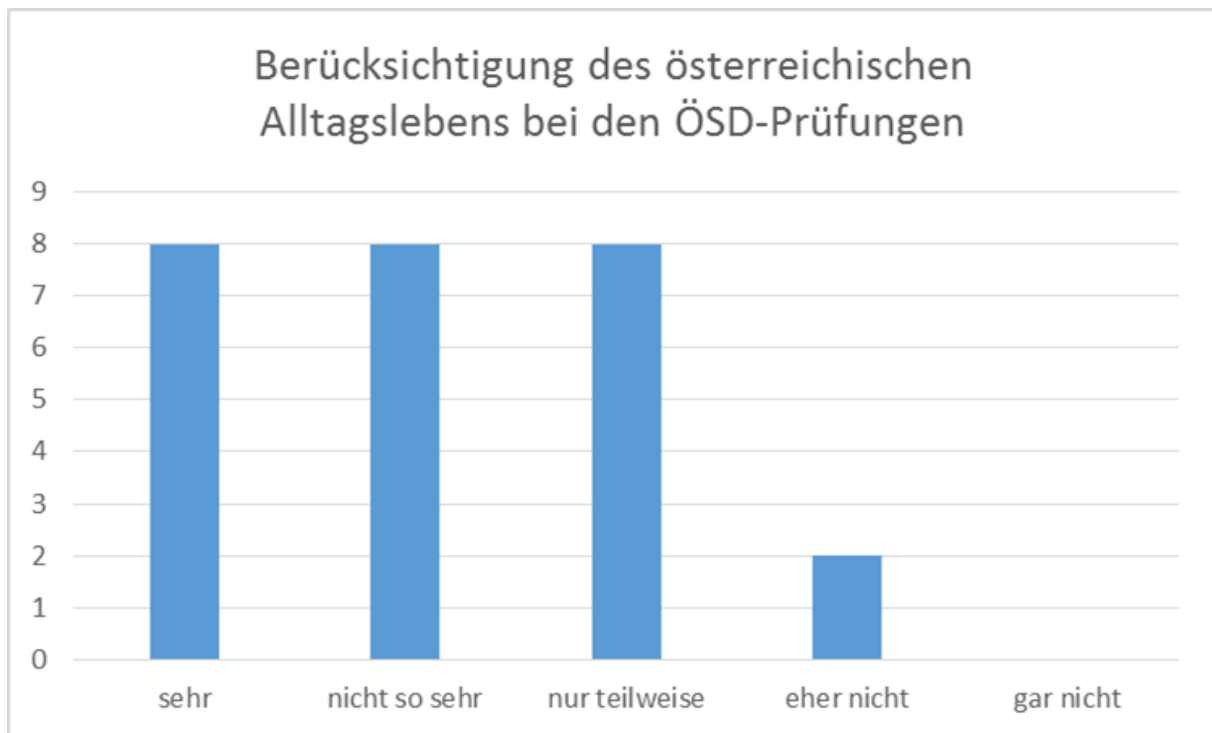


Abbildung 25: „Berücksichtigung des österreichischen Alltagslebens bei den ÖSD-Prüfungen“

Frage Nummer 17 lautete: „Finden Sie, dass die ÖSD-Prüfungen, die an Instituten belegt werden, die mit dem AMS zusammenarbeiten, österreichischen Wortschatz genügend berücksichtigen?“ 6 Personen (21%) haben „Sehr“, 9 Personen (32%) „Nicht so sehr“, 7 Personen (25%) „Nur teilweise“, 4 Personen (14%) „Eher nicht“ und eine befragte Person (4%) hat „Gar nicht“ markiert.

Die darauffolgende Frage hieß: „Finden Sie, dass die ÖSD-Prüfungen, die an Instituten belegt werden, die mit dem AMS zusammenarbeiten, österreichischen Wortschatz genügend berücksichtigen?“ 6 Befragte (21%) haben „Sehr“, 8 Personen (29%) „Nicht so sehr“, 10 Personen (36%) „Nur teilweise“ und nur 3 Befragte (11%) „Eher nicht“, markiert.

Die dritte Frage diesbezüglich lautete: „Finden Sie, dass die ÖSD-Prüfungen, die an Instituten belegt werden, die mit dem AMS zusammenarbeiten, österreichisches Alltagsleben genügend berücksichtigen?“ Hier war die Situation ähnlich wie bei den ersten zwei Fragen. Jeweils 8 Personen haben „Sehr“ (26%), „Nicht so sehr“ (26%) und „Nur teilweise“ (26%) gekennzeichnet. 4 Befragte (14%) haben „Eher nicht“ markiert. „Gar nicht“ wurde nicht markiert.

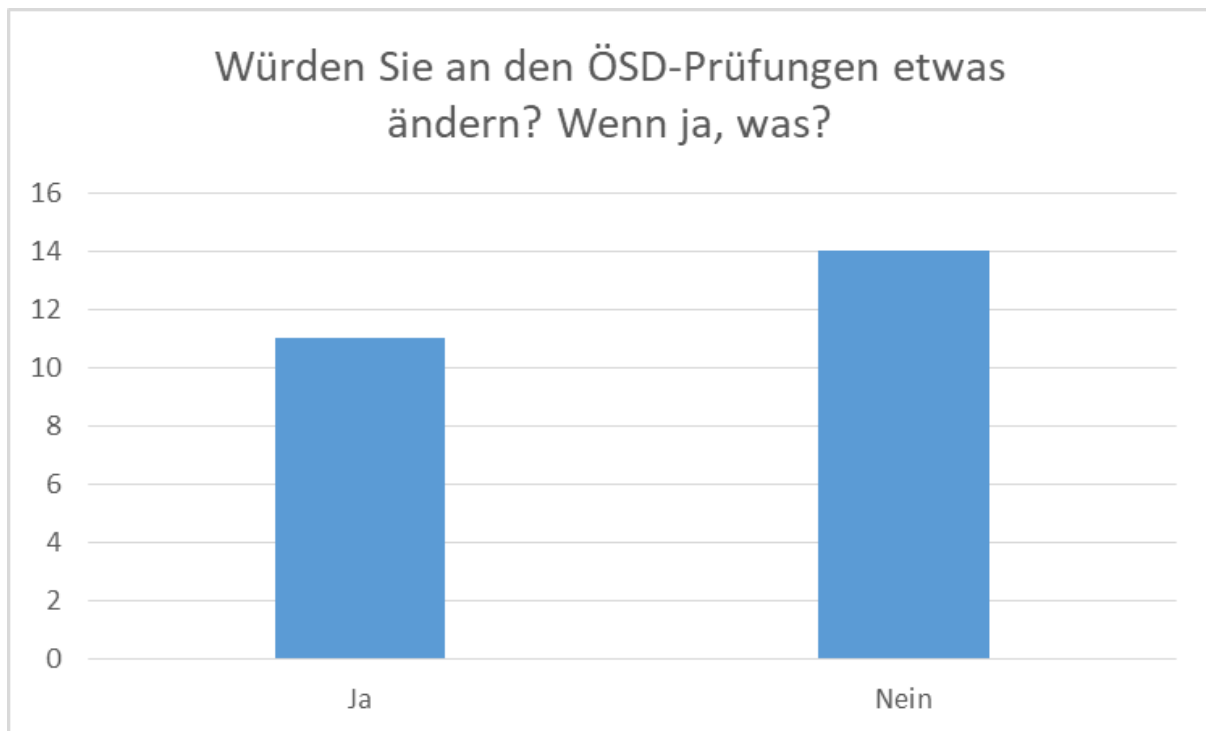


Abbildung 26: „Würden Sie an den ÖSD-Prüfungen etwas ändern? Wenn ja, was?“

Die obige Grafik verschafft Überblick über die gewünschten Änderungen bei den ÖSD-Prüfungen seitens der TrainerInnen. 11 Befragte (39%) haben „Ja“ und 14 Befragte (50%) haben „Nein“ markiert. 4 Personen haben nichts gekennzeichnet. Es gab verschiedene Vorschläge darüber, was geändert werden sollte.

Einmal gab es: „Konzept beibehalten, aber strenger beurteilen.“ Ein anderes Mal: „Das E-Mail, das zu verfassen ist, auf A1-Niveau streichen.“ Weitere Kommentare waren: „Die akustische Qualität“, „Materialien der Zielgruppe anpassen“, „Beurteilungskriterien“, „Ablauf, Aufbau, Themenbereiche“, „Das Buch Pluspunkt Deutsch ist sehr schwach“.

„Ein sehr schwieriges Thema. Letzten Endes ist es so, dass eine standardisierte Beurteilung nicht möglich ist. Ob jemand die Prüfung schafft, hängt immer davon ab, ob die Prüfer „milde“ sind oder nicht (Mail/Sprechen).“

„Die Niveaus werden oft sehr unterschiedlich bewertet: B2 beispielsweise sehr streng/ C1 meiner Meinung nach sehr mild. Mehr einheitliche Linie bei den unterschiedlichen Niveaus!“

„Meiner Ansicht nach sollten das Themenfeld Österreich und die damit verbundenen Alltagssituationen noch mehr in Betracht gezogen werden.“

„Ich würde bei der mündlichen Prüfung in einer kleinen Gruppe eine Diskussion anregen und dadurch eventuelle Prüfungshemmungen hintanhaltend. Wenn die Teilnehmer ins Reden kommen, dann vergessen sie oft, dass sie in einer Prüfungssituation sitzen. Die derzeitige

Prüfung ist ein Momentanzustand, der bei einem „schlechten Tag“ (aus den vielfältigsten Gründen) wesentlich schlechter ausfällt, als der Teilnehmer im Kurs ist. Die schriftliche Prüfung ist ganz ok.“

Es ist offensichtlich, dass die Bemerkungen bzw. gewünschten Änderungen von den Beurteilungskriterien über Themenbereiche bis hin zur Änderung der mündlichen Prüfung variieren.

5.6 Einstellung gegenüber österreichischen Deutsch

Als Letztes möchte ich Überblick über die persönlichen Einstellungen der TrainerInnen gegenüber österreichischem Deutsch verschaffen.

Die Frage 16 im Fragebogen lautete: „Wie würden Sie spontan das gesprochene österreichische Deutsch beurteilen?“ Da es sich hier um eine Likert-Skala handelt, entschloss ich mich die Ergebnisse nicht in Form einer Grafik darzustellen sondern Ergebnisse zu beschreiben. Die Adjektivpaare waren auf einer Likert-Skala von 1 bis 5 zu bewerten.

Korrekt	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Fehlerhaft
Exakt	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Schlampig
Elegant	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Plump
Sympathisch	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Unsympathisch

Bei dem 1. Punkt konnten die Befragten von „Korrekt“ bis „Fehlerhaft“ wählen. 3 Personen (11%) haben eine 1 gewählt, also sie finden das gesprochene österreichische Deutsch korrekt. 6 Personen (21%) wählten eine 2, 12 Befragten (43%) eine 3, 4 Befragten (14%) eine 4 und nur ein/e Befragte (4%) eine 5, also die Person findet das gesprochene österreichische Deutsch fehlerhaft. Zwei Personen haben nichts markiert. Dementsprechend hat die Mehrheit der Befragten (43%) österreichisches Deutsch mit einer 3 benotet. Die Tatsache, dass sich insgesamt 22 Befragten (81%) in den Kategorien 1 bis 3 bewegten, zeigt, dass das österreichische Deutsch als korrekt bewertet wird.

Bei dem 2. Punkt „exakt bis schlampig“ hatte ich 2 Mal (7%) eine 1, also korrekt. 4 Mal (14%) eine 2, 10 Mal (36%) eine 3, 6 Mal (21%) eine 4, und 2 Mal (7%) eine 5, also schlampig. Vier Personen haben nichts markiert. Insgesamt haben sich 16 Befragten (57%) in den Kategorien 1 bis 3 bewegt, woraus man erschließen kann, dass das österreichische Deutsch als exakt bewertet wird.

Bei dem 3. Punkt „elegant bis plump“ hatte ich 1 Mal (4%) eine 1, also elegant. 4 Mal (14%) eine 2, 12 Mal (43%) eine 3 und 7 Mal (25%) eine 4. Vier Personen haben nichts

markiert. Daraus kann man erschließen, dass 17 Befragten (61%) das österreichische Deutsch elegant findet.

Bei dem 4. Punkt „sympathisch bis unsympathisch“ hatte ich 7 Mal (25%) eine 1, also sympathisch. 9 Mal (32%) eine 2, 6 Mal (21%) eine 3, 2 Mal (7%) eine 4 und 2 Mal (7%) eine 5. Zwei Personen haben nichts markiert. Dementsprechend haben 22 Befragten (79%) das österreichische Deutsch als sympathisch bewertet.

Eine Person hat 2 Punkte (den 2. „exakt bis schlampig“ und den 3. Punkt „elegant bis plump“) leer gelassen. Eine Person hat beim Punkt 4 („sympathisch bis unsympathisch) auf der Skala von 1 bis 5, 3 und 4 angekreuzt. Weiterhin hat eine Person die letzten drei Punkte leer gelassen und eine Befragte hat nichts angekreuzt aber geschrieben „von wem?“

Was schon ins Auge fällt, war das nur eine Befragte bei allen 4 Punkten eine 1 gab.

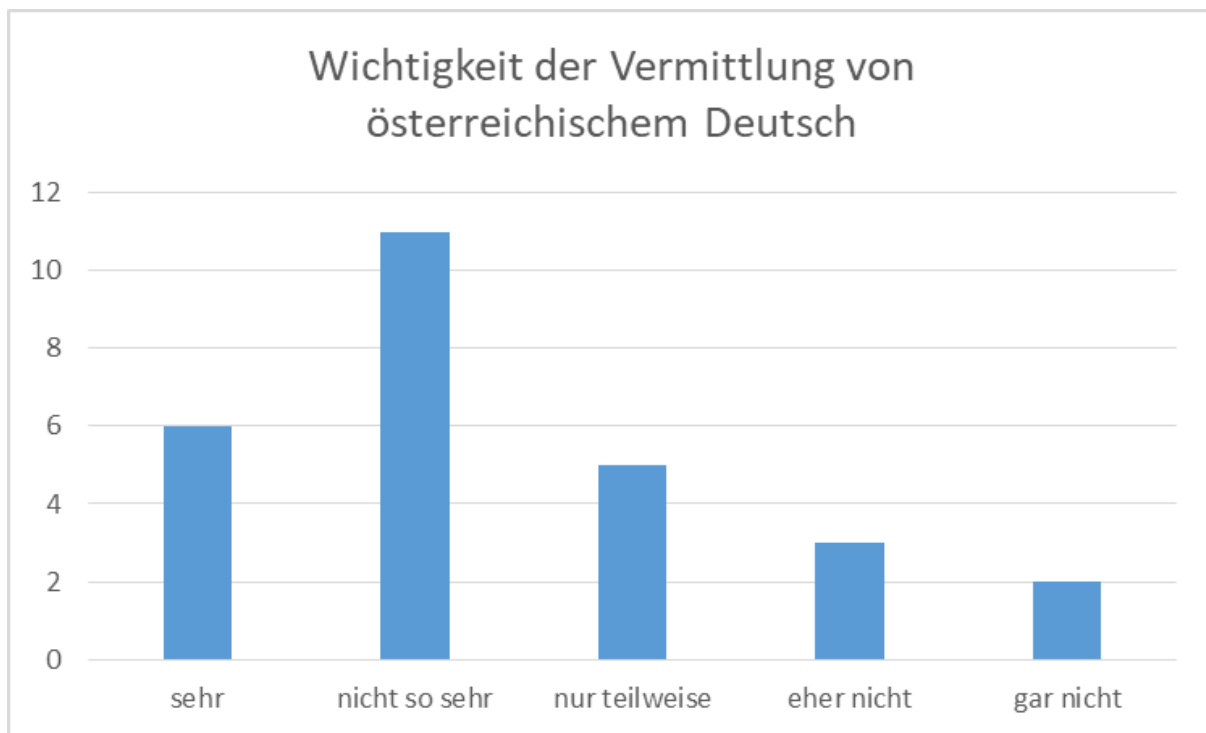


Abbildung 27: „Wichtigkeit der Vermittlung von österreichischem Deutsch“

Die Frage Nummer 15 im Fragebogen lautete: „Wie wichtig ist Ihnen die Vermittlung von österreichischem Deutsch?“

Das ist eine sehr wichtige Frage, denn sie stellt die Situation unter den Lehrenden dar bzw. was und wie sie unterrichten. 6 Befragten (21%) haben „Sehr“ markiert, 11 Befragten (39%) „Nicht so sehr“, 6 Personen (21%) „Nur teilweise“, 3 Personen (11%) „Eher nicht“ und 2 Befragten (7%) „Gar nicht“.

Eine Person, die die Option „Gar nicht“ wählte hat folgenden Kommentar geschrieben: „Österreichisches Deutsch“ ist ein sehr schwammiger Begriff. Vorarlbergisch ist auch ein

österreichischer Dialekt (zwar alemannisch, aber Vorarlberg gehört auch zu Österreich und viele Teilnehmer streben an, dort zu wohnen.)“

Daraus lässt sich schließen, dass ihr Verständnis der österreichischen Varietät wie eine Standardvarietät, die gleichberechtigt mit der deutschen oder die schweizerischen Standardvarietät betrachtet werden kann, auf einem niedrigen Niveau ist. Die befragte Person unterscheidet nicht zwischen österreichischem Dialekt und österreichischer Standardvarietät.

Es ist meine Meinung, dass die DeutschtrainerInnen eher daran fokussiert sind Deutsch als Sprache zu vermitteln als darauf, welche Varietät sie benutzen. Nichtsdestotrotz gehen sie regelmäßig auf die Unterschiede zwischen verschiedenen Varietäten ein.

6. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Plurizentrik in der deutschen Sprache sowie mit der Einbeziehung dieses Konzepts in Deutschkursen an Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten. In den vorangegangenen Studien, wie etwa in der von Ransmayr (2005), zeigte sich, dass das österreichische Deutsch als Varietät an den Auslandsinstituten, nicht wirklich wahrgenommen wird. Im Gegensatz dazu hat die Untersuchung von El-Hariri (2009) gezeigt, dass die Situation unter Deutschlehrenden in Österreich in Bezug auf das österreichische Deutsch wesentlich besser ist.

Die Situation in Deutschkursen an Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten ist in Bezug auf das österreichische Deutsch vielversprechend. In den genannten Deutschkursen werden Qualitätskriterien größtenteils von den DeutschtrainerInnen gestellt. Sie müssen verschiedene Zertifikate wie z. B. das Gender- und Diversity-Zertifikat vorweisen und entsprechende sprachliche DaF/DaZ-Ausbildungen haben. Somit hängt es von den DeutschtrainerInnen ab, was und wie sie unterrichten. Eine der Hauptrollen des AMS dabei ist die Vermittlung von Arbeitsplätzen. Weitere Maßnahmen beziehen sich auf Projekte und Schulungen je nach den Qualifikationen und Bedürfnissen der Personen, die am AMS gemeldet sind. Im Jahr 2016 bildeten die größten Gruppen, der von Arbeitslosigkeit Betroffenen, MigrantInnen sowie KundInnen mit maximal einem Pflichtschulabschluss.

Mit der Migrationswelle 2015 kamen viele Flüchtlinge nach Österreich und am AMS Wien waren 2016 rund 17.300 Personen mit dem Status ‚subsidiär schutzberechtigt‘ oder ‚Konventionsflüchtling‘ angemeldet. Für diese Zielgruppe wurden spezifische Angebote seitens des AMS entwickelt, um sie in Österreich beruflich zu integrieren. Unter anderem wurden Deutschkurse, abhängig vom angestrebten Berufswunsch, angeboten. Diese Deutschkurse werden in allen Sprachniveaus nach dem Europäischen Referenzrahmen, und in Zusammenarbeit mit dem ÖSD, angeboten. Die kommunikative Kompetenz soll in diesen Kursen so vermittelt werden, dass sich die/der Lernende später in der sprachlichen Realität

verständigen kann. ÖSD-Prüfungen berücksichtigen stark den plurizentrischen Ansatz und die Standardvarietäten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Diese Kriterien sollten aus diesem Grund auch in gemeinsame europäische Prüfungsmodalitäten für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache einfließen. Das verwendete Lehrwerk ‚Pluspunkt Deutsch-Österreich‘ vermittelt deutsche Sprachkenntnisse auf den Niveaus A1, A2 und B1 und verschafft den Lernenden sowohl Einblick in das österreichischen Alltagsleben sowie Kultur und Wertedenken.

Der empirische Teil hat bewiesen, dass an den Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten, tatsächlich österreichisches Deutsch unterrichtet wird. Sogar 96% der DeutschtrainerInnen thematisiert die Unterschiede zwischen den Varietäten im Unterricht, wobei 79% Prozent der TrainerInnen diese Unterschiede bei Bedarf erklärt. Bei der Ausbildung zeigt sich ein Nachholbedarf, was das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache angeht, denn nur 64% der Befragten kennen dieses Konzept aus Ihrer Ausbildung. Dementsprechend wäre es empfehlenswert bei der Ausbildung das Konzept plurizentrischer Sprachen stärker einzubeziehen.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 – Organisation der Zusammenarbeit AMS, BFI, BBE

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: UNTERSCHIEDLICHE VARIETÄTEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Abbildung 2: AMTSSPRACHEREGION DES DEUTSCHEN

Abbildung 3: SOZIALES KRÄFTEFELD EINER STANDARDVARIETÄT

Abbildung 4: GESCHLECHT

Abbildung 5: ALTER

Abbildung 6: GEBURTSLAND

Abbildung 7: MUTTERSPRACHE(N)

Abbildung 8: DEUTSCH ALS BILDUNGSSPRACHE

Abbildung 9: WENN DEUTSCH NICHT IHRE BILDUNGSSPRACHE IST, WO HABEN SIE IHRE AUSBILDUNG GEMACHT?

Abbildung 10: HÖCHSTE ABGESCHLOSSENE AUSBILDUNG
(MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)

Abbildung 11: RÜCKKLÄUFE PRO INSTITUT

Abbildung 12: SEIT WANN UNTERRICHTEN SIE IM AMS-KONTEXT?

Abbildung 13: NIVEAUS, DIE UNTERRICHTET WERDEN (MEHRFACHNENNUNGEN
MÖGLICH)

Abbildung 14: KENNEN SIE AUS IHRER AUSBILDUNG DAS KONZEPT DES
DEUTSCHEN ALS PLURIZENTRISCHE SPRACHE?

Abbildung 15: EMPFEHLUNG, DIE DEUTSCHE VARIANTE DES LANDES, WO SIE
UNTERRICHTEN ZU VERWENDEN

Abbildung 16: THEMATISIERUNG DER VERSCHIEDENEN VARIANTEN WÄHREND
IHRER AUSBILDUNG

Abbildung 17: THEMATISIERUNG VON UNTERSCHIEDEN ZWISCHEN DEN
VARIETÄTEN IM UNTERRICHT

Abbildung 18: AUSMAß DER THEMATISIERUNG DIESER UNTERSCHIEDE

Abbildung 19: VORGEGEBENES LEHRWERK IM UNTERRICHT

Abbildung 20: BERÜCKSICHTIGT IHR MATERIAL ÖSTERREICHISCHES WORTSCHATZ, KULTUR UND ALLTAGSLEBEN?

Abbildung 21: VERWENDUNG VON AUTHENTISCHEN ÖSTERREICHISCHEN MATERIALIEN IM UNTERRICHT

Abbildung 22: UNTERRICHTEN SIE ÖSTERREICHISCHE LANDESKUNDE, ABCD-THESEN, ODER EHER KEINE LANDESKUNDE?

Abbildung 23: BERÜCKSICHTIGUNG VON ÖSTERREICHISCHEM WORTSCHATZ BEI DEN ÖSD-PRÜFUNGEN

Abbildung 24: BERÜCKSICHTIGUNG DER ÖSTERREICHISCHEN KULTUR BEI DEN ÖSD-PRÜFUNGEN

Abbildung 25: BERÜCKSICHTIGUNG DES ÖSTERREICHISCHEN ALLTAGSLEBEN BEI DEN ÖSD-PRÜFUNGEN

Abbildung 26: WÜRDEN SIE AN DEN ÖSD-PRÜFUNGEN ETWAS ÄNDERN? WENN JA, WAS?

Abbildung 27: WICHTIGKEIT DER VERMITTLUNG VON ÖSTERREICHISCHEM DEUTSCH

Bibliographie

Ammon, Ulrich. 1991. *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin / New York: de Gruyter

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

Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Ebner, Jakob / Esterhammer, Ruth / Gasser, Markus / Hofer, Lorenz / Kellermeier-Rehbein, Birte / Löffler, Heinrich / Mangott, Doris / Moser, Hans / Schl-äpfer, Robert / Schloßmacher, Michael / Schmidlin, Regula / Vallaster, Günter (Hgg.) 2004a. *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin / New York: de Gruyter

Ammon, Ulrich. 2004b. Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. Tagungspapier 2004, Mannheim. In: Ludwig M. Eichinger / Werner Kallmeyer (Hrsg.) *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Jahrbuch 2004). Berlin/ New York: de Gruyter, 28-40.
<http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/org/tagungen/jt2004/ammon.pdf> (Stand: 19.7.2017)

Atteslander, Peter. 2010. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Baßler, Harald, Spiekermann Helmut. 2001. *Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen - wie Lehrer urteilen*. In: Linguistik online 9, 2/01
http://www.linguistik-online.com/9_01/BasslerSpiekermann.html (Stand: 19.07.2017)

Clyne, Michael. 1984. *Language and society in the German-speaking countries*. Cambridge: University Press

Clyne, Michael. 1995. Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache: Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht. In: Muhr, Rudolf / Schrod, Richard / Wiesinger, Peter (Hrsg.) *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 7-16

De Cilla, Rudolf. 2006. Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, H.J/Portmann-Tselikas, R. (Hg) *Begegnungssprache Deutsch -Motivation, Herausforderung, Perspektiven: Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen*. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 13. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, 51-67
http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Varit%C3%A4tenreiches_Deutsch.pdf (Stand: 19.07.2017)

Ebner, Jakob. 1969. *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten*. Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag

Ebner, Jakob. 2006. *Wie schreibt man recht? : die aktuelle Rechtschreibung 2006 - kurz gefasst*. Wien: Öbvht Verl.-GmbH

Ebner, Jakob. 2008: *Österreichisches Deutsch*. Mannheim-Wien-Zürich.
http://www.duden.de/sites/default/files/downloads/Duden_Oesterreichisches_Deutsch.pdf (Stand: 19.07.2017)

El-Hariri, Yasmin. 2009: *Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Studie zum österreichischen Deutsch*. Diplomarbeit an der Universität Wien

Glück, Helmut. 2016. *Metzler Lexikon Sprache*. 5. Auflage. Stuttgart: Metzler

Glaboniat, Manuela / Mitteregger, Brigitte. 2014. „Österreichisches Deutsch“ in internationalen DaF-Prüfungen. Die Rolle des ÖSD in der Plurizentrik-Diskussion. In: Ransmayr, Jutta / Moser-Pacher, Andrea / Fink, Ilona Elisabeth (Hrsg.) *Österreichisches Deutsch und Plurizentrik*. Innsbruck / Wien: Studienverlag

Harta, Simon. 2014. *Das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im DaF-Unterricht an den Österreich Instituten. Eine empirische Untersuchung*. Masterarbeit an der Universität Wien

Hägi, Sara. 2006. *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften

Heinz Reinders. 2015. Fragebogen. In: Reinders, Heinz / Ditton, Hartmut / Gräsel, Cornelia / Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 57-70

Hell, Cornelius. 2013. Österreichisches Deutsch. Nicht nur eine Norm In: BM für Bildung und Frauen: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache
<https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2> (Stand 03.08.2017)

Jin, Friederike/Neumann, Jutta/Schote, Joachim. 2012. *Pluspunkt Deutsch A2 – Österreich. Kursbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag

Jin, Friederike/Schote, Joachim. 2016: *Pluspunkt Deutsch A1 – Österreich. Kursbuch*. Cornelsen Verlag, Berlin

Kuri, Sonja, 2012: Die sprachwissenschaftlichen Grundlagen von Sprachzertifikaten. In: Birk, Andrea/Bufagni, Claudia (Hg.) *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Waxmann, Münster
https://books.google.at/books?id=or_ZYun65FoC&pg=PA142&lpg=PA142&dq=kuri+%C3%B6sd&source=bl&ots=fYgqN6RAQs&sig=1ev_kfApgFmWqpox_GtLZJmNFn0&hl=de&sa=X&ved=0ahUK EwiN2MKersPVAhUMIcAKHUScDTgQ6AEIJAA#v=onepage&q=kuri%20%C3%B6sd&f=false,
Stand (05.08.2017)

Muhr, Rudolf. 2000. *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. Wien: öbv und hpt

Muhr, Rudolf. 2003: Die plurizentrischen Sprachen Europas – Ein Überblick. In: Gugenberger, Eva / Blumberg, Mechthild (Hrsg.) (2003): *Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus*. Frankfurt u.a. Peter Lang Verlag. S. 191-233. (= Bd. 2 Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart.

<http://www.oedeutsch.at/OEDTBIB/090-Muhr-2003-plurizentrische%20Sprachen%20Europas.pdf>

Muhr, Rudolf. 2009. Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Muhr, Rudolf (Hrsg.) *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien : Hölder-Pichler-Tempsky

Muhr, Rudolf. 2016: *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. Wien: öbv und hpt

https://www.researchgate.net/profile/Rudolf_Muhr/publication/306357012_Osterreichisches_Sprachdiplom_Deutsch_Lernzielkataloge_zu_Basisformulierungen_Lexik-Sprechhandlungen_Hoflichkeitskonventionen_Diskurs_und_Diskursstrukturen_Deutsch_als_plurizentrische_Sprache_2_verbes/links/57ba4b2108aec9984ff608ce.pdf (Stand: 19.07.2017)

Pohl, Heinz Dieter. 1997. Gedanken zum Österreichischen Deutsch als Teil der plurarealen deutschen Sprache. In: Muhr, R./Schrodt, R. (Hg): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa – empirische Analysen*. 1997. Hölder, Pichler, Tempsky, Wien

Ransmayr, Jutta. 2005. *Das österreichische Deutsch und sein Status an Auslandsuniversitäten : eine empirische Untersuchung an Germanistikinstituten in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn*. Dissertation an der Universität Wien

Schote, Joachim. 2012. Pluspunkt Deutsch B1 – Österreich. Kursbuch. Cornelson Verlag, Berlin

Schrodt, Richard. 1997. An den Quellen des Österreichischen Deutsch. In: Rudolf Muhr / Richard Schrodt (Hg.) (1997): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien.

<http://www.oedeutsch.at/OEDTBIB/122-1997-OEDT-SBD3.pdf>

Stewart, William A. 1968. A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. In: Fishman, J.A. (ed.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague / Paris: Mouton, 531-545

Internetquellen:

AMS 2016a: Geschäftsbericht 2016. Wien

http://www.ams.at/_docs/900_geschaeftsbericht_2016.pdf (Stand: 19.07.2017)

AMS 2016b: Geschäftsbericht 2016. Wien

http://www.ams.at/_docs/001_AMS_Geschaeftsbericht_2016.pdf (Stand:19.07.2017)

AMS-Aussendung (2014): Erfolgsbilanz neue Deutschkurse des AMS Wien: Kundenzufriedenheit gesteigert, Drop-out-Quote halbiert,

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20140403_OTS0029/erfolgsbilanz-neue-deutschkurse-des-ams-wien-kundenzufriedenheit-gesteigert-drop-out-quote-halbiert (Stand: 02.08.2017)

AMS Österreich: Leistungen des AMS Österreich - 2016 auf einen Blick

http://www.ams.at/_docs/001_Kurzbericht_DE.pdf

AMS-Deutschkurs Neu vom 30.6.2013, <http://www.ams.at/wien/ueber-ams/medien/ams-wien-news/deutschkurse-neu-jede-zielgruppe-massgeschneiderte-angebot> (Stand: 30.07.2017).

AMS, (2017): Arbeitsmarktintegration geflüchteter Menschen. Bilanz und Aussicht, <http://www.ams.at/ueber-ams/medien/ams-oesterreich-news/arbeitsmarktintegration-gefluechteter-menschen-bilanz-ausblick> (Stand: 06.08.2017)

AMS-Website: <http://www.ams.at/ueber-ams/ueber-ams/daten-fakten> (Stand: 28.07.2017)

BFI-Website: <https://www.bfi.wien/ueber-uns/organisation/unternehmen/> (Stand: 03.08.2017)

BM für Bildung und Frauen (2013): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache, <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2> (Stand: 03.08.2017)

Bruckner, Regina (2016): Bildungsbranche ächzt unter dem AMS-Kurswechsel. In: Der Standard vom 30. April 15, <http://derstandard.at/2000015074242/Bildungsbranche-aechzt-unter-AMS-Kurswechsel> (Stand: 03.08.2017)

<https://campus.aau.at/cris/publication/0f4de0c94931c3c301493bd6b9050300> (Stand: 06.07.2017)

<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> (Stand:02.07.2017)

Faal, Arian, (2016): Flüchtlinge sind lernbegierig. In: Wiener Zeitung online vom 22.04.2016, http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/wien/stadtleben/814251_Fluechtlinge-sind-lernbegierig.html (Stand: 06.08.2017)

Goethe-Institut: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/vorbem.htm> (Stand: 17.07.2017)

ibis acam Pressemappe, (2016): https://www.ibisacam.at/wp-content/uploads/2016/04/ibis-acam_Pressemappe.pdf (Stand: 03.08.2017)

<https://www.ibisacam.at/projekt/sprachkurs-deutsch-als-fremdsprache/> (Stand: 03.08.2017).

Camilla Badstüber, Kizik, Alexander Burka, Sara Hägi und Hannes Schweiger: Das DACH(L)-ABCD
<http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/DACHL-ABCD.pdf> (Stand: 06.08.2017)

Konzept ibis acam – BFI Wien, (2016): Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss Süd (PS Süd) – Ein Konzept der Bietergemeinschaft ibis acam – BFI Wien (interne Dokumente)

LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung (2012): Sprachkurs Deutsch – ein Kursangebot für Personen mit max. Pflichtschulabschluss und insbesondere für alle Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe (interne Dokumente)

LGSW/Abt. 8/Verdingungsunterlage Standardverfahren/Sprachkurs Deutsch (2012): Sprachkurs Deutsch – ein Kursangebot für Personen mit max. Pflichtschulabschluss und insbesondere für alle Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe (interne Dokumente)

LGSW/Abt. 6/Leistungsbeschreibung (2016) Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss Süd (PS Süd) (interne Dokumente)

ÖSD-Entstehung, <http://www.osd.at/default.aspx?SIid=48&LAid=1> (Stand: 05.08.2017)

ÖSD-Kursformate, <http://www.osd.at/default.aspx?SIid=9&LAid=1> (Stand: 05.08.2017)

ÖSD-Grundlagen, ÖSD: <http://www.osd.at/default.aspx?SIid=10&LAid=1> (Stand: 05.08.2017).

ÖSD Modellsatz, B2 Mittelstufe Deutsch,
<http://www.osd.at/default.aspx?SIid=32&LAid=1&ARid=107> (Stand: 06.08.017)

ÖSD ZDÖ B1 Hören, Aufgabe 3: <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=30> (Stand: 05.08.2017)

SKD, (2016): Sprachkurs Deutsch – ein Kursangebot für Personen mit max. Pflichtschulabschluss und insbesondere für alle Personen mit Berufswunsch im Bereich Reinigung, Lager oder Bau und Baunebengewerbe. Ein Angebot der Bietergemeinschaft BFI, ipcenter.at, bit Schulungcenter (interne Dokumente)

<http://www.studienverlag.at/page.cfm?vpath=buecher/buchdetail&titnr=5369> (Stand: 06.07.2017).

TrainerInnen-Handbuch, (2016): Deutsch und Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss Süd (PS Süd) (interne Dokumente)

Anhang

FRAGEBOGEN

Fragebogen für DeutschtrainerInnen an DaF/DaZ Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten

Zunächst möchte ich Sie bitten einige allgemeine Fragen zu Ihrer Tätigkeit als DaF/DaZ-TrainerIn zu beantworten:

1. An welchem Institut sind Sie als Lehrkraft tätig?

2. Seit wann unterrichten Sie im AMS-Kontext?

3. Welche Niveaus unterrichten Sie? Mehrfachnennungen sind möglich.

- Alphabetisierungskurse
- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

4. Ist Deutsch Ihre Bildungssprache?

- Ja
- Nein

5. Wenn Deutsch nicht Ihre Bildungssprache ist, haben Sie Ihre Ausbildung bzw. Ihr Studium in Österreich oder in einem anderen Land gemacht?

- In Österreich
- In einem anderen Land
- Beides

6. Verwenden Sie im Rahmen Ihres Unterrichts ein von Ihrem Institut vorgegebenes Lehrwerk?
Wenn ja, welches?

Wenn nein, welche/s Lehrwerk/e verwenden Sie (österreichisches, deutsches und/oder schweizerisches)?

- Ja
-

- Nein
-

7. Inwieweit berücksichtigt das von Ihnen verwendete Material österreichischen Wortschatz, Kultur und Alltagsleben?

Berücksichtigt sehr 1 - 2 - 3 - 4 - 5 berücksichtigt gar nicht

Im Folgenden bitte ich Sie einige fach- und unterrichtsspezifische Fragen zu beantworten:

8. Haben Sie während Ihrer Ausbildung das Konzept des Deutschen als plurizentrische* Sprache kennen gelernt?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

9. Wurde Ihnen in Ihrer Ausbildung empfohlen die deutsche Variante des jeweiligen Landes, wo Sie unterrichten, zu verwenden?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

10. Wurden im Zuge Ihrer Ausbildung systematische Unterschiede zwischen österreichischem Deutsch, deutschem Deutsch und schweizerischem Deutsch thematisiert?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

*Plurizentrische Sprache ist eine Sprache mit mehreren Standardvarietäten. Im Fall der deutschen Sprache handelt es sich um österreichisches Deutsch, deutsches Deutsch und schweizerisches Deutsch.

11. Thematisieren Sie in Ihrem Unterricht Unterschiede zwischen österreichischem Deutsch, deutschem Deutsch und schweizerischem Deutsch? Wenn ja, ab welchem Niveau?

- Ja (-> zu Frage 12 weitergehen)
-

- Nein (-> zu Frage 13 weitergehen)

12. In welchem Ausmaß thematisieren Sie diese Unterschiede?

- Sehr oft
- Bei Bedarf
- Manchmal
- Selten
- Nie

13. Verwenden Sie im Unterricht ausschließlich authentische Materialien von österreichischen Internetseiten und Audiomaterialien?

- Ja
- Nein
- Manchmal greife ich zu deutschen und/oder schweizerischen Internetseiten und Audiomaterialien

14. Unterrichten Sie österreichische Landeskunde, ABCD-Thesen, oder eher keine Landeskunde?

- Österreichische Landeskunde
- ABCD-Thesen
- Keine Landeskunde

15. Wie wichtig ist Ihnen die Vermittlung von österreichischem Deutsch?

sehr wichtig 1 - 2 - 3 - 4 - 5 gar nicht wichtig

16. Wie würden Sie spontan das gesprochene österreichische Deutsch beurteilen?

Korrekt	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Fehlerhaft
Exakt	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Schlampig
Elegant	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Plump
Sympathisch	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Unsympathisch

17. Finden Sie, dass die ÖSD-Prüfungen, die an Instituten belegt werden, die mit dem AMS zusammenarbeiten, österreichischen Wortschatz genügend berücksichtigen?

ich finde das sehr 1 - 2 - 3 - 4 - 5 ich finde das überhaupt nicht

18. Finden Sie, dass die ÖSD-Prüfungen, die an Instituten belegt werden, die mit dem AMS zusammenarbeiten, österreichische Kultur genügend berücksichtigen?

ich finde das sehr 1 - 2 - 3 - 4 - 5 ich finde das überhaupt nicht

19. Finden Sie, dass die ÖSD-Prüfungen, die an Instituten belegt werden, die mit dem AMS zusammenarbeiten, österreichisches Alltagsleben genügend berücksichtigen?

ich finde das sehr 1 - 2 - 3 - 4 - 5 ich finde das überhaupt nicht

20. Würden Sie an den ÖSD-Prüfungen etwas ändern? Wenn ja, was?

Ja

Nein

Letztendlich beantworten Sie bitte einige statistische Fragen:

21. Geschlecht

männlich

weiblich

22. Geburtsland:

23. Muttersprache(n):

24. Alter:

25. Höchste abgeschlossene Ausbildung? Mehrfachnennungen sind möglich.

- Matura
- Universitätsstudium
- DaF/DaZ-Ausbildung

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit! Für alle Fragen können Sie mir an diese E-Mail-Adresse schreiben: kristina.madzar@gmail.com

Kristina Madzar

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Plurizentrik in der deutschen Sprache in Bezug auf Deutschkurse an Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten. Der erste Teil fokussiert auf die Zielgruppe jener Flüchtlinge, die am AMS mit dem Status ‚subsidiär schutzberechtigt‘ oder ‚Konventionsflüchtling‘ gemeldet sind. In Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, wie etwa Beratungs- und Betreuungseinrichtungen (BBE), verschiedenen Bietergemeinschaften oder Wiener Volkshochschulen, vergibt das AMS an diese Personen freie Kursplätze. In diesen Kursen sollen sich Flüchtlinge auf die sprachliche Realität vorbereiten und dementsprechend die österreichische Variante der deutschen Sprache lernen. Darauf werden sie in den o.a. Deutschkursen, die auch die österreichische Varietät vermitteln, bestens vorbereitet.

Im zweiten Teil der Arbeit wurde eine empirische Studie dargestellt, im Zuge derer DeutschtrainerInnen an verschiedenen Instituten, die mit dem AMS zusammenarbeiten, mittels Fragebogen befragt wurden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung verdeutlichen, dass die österreichische Varietät an diesen Instituten vermittelt wird.

Abstract (Englisch)

This master thesis is concerned with the topic of pluricentricity of the German language, particularly in German courses that are held at institutes cooperating with the AMS.

The first part of the thesis focuses on refugees granted subsidiary protection or Convention Refugees. In cooperation with other advice and care centres (called BBE), a variety of joint bidder groups and the Wiener Volkshochschulen (www.vhs.at) the AMS admits free course places to the above-named group of people. In these German courses the refugees should be

prepared for the linguistic reality and learn the Austrian version of the German language. They are being thoroughly prepared in the above-named German courses where the Austrian variety is passed on.

In the second part of this thesis an empiric study is presented where German trainers of different course institutes – only those cooperating with the AMS - were interviewed by means of a questionnaire. The results of this study clarify that Austrian variety is being passed on at those institutes mentioned above.