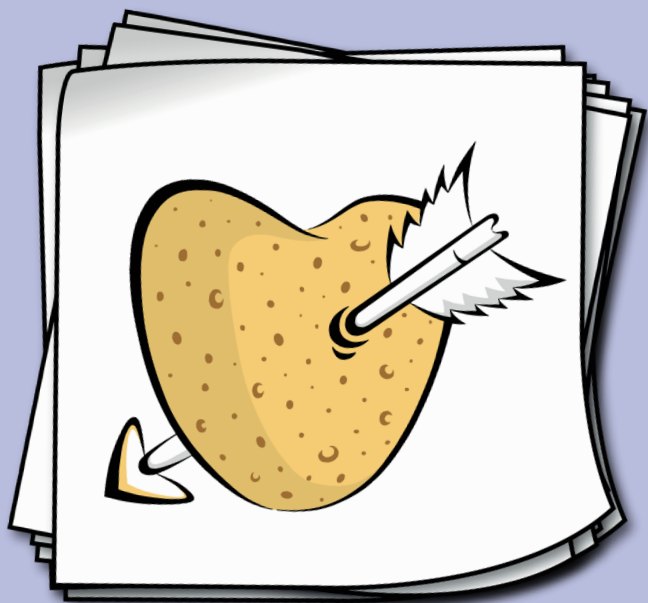


Naomi Shafer, Annegret Middeke,
Sara Hägi-Mead, Hannes Schweiger (Hg.)

Weitergedacht

Das DACH-Prinzip in der Praxis



Band 103

Materialien
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen

fadaf
fadaf
fadaf

Naomi Shafer, Annegret Middeke, Sara Hägi-Mead, Hannes Schweiger (Hg.)
Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschienen als Band 103 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2020

Naomi Shafer, Annegret Middeke,
Sara Hägi-Mead, Hannes Schweiger
(Hg.)

Weitergedacht

Das DACH-Prinzip in der Praxis

Materialien

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Band 103



Universitätsverlag Göttingen

2020

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung von



Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule
Centre suisse de l'enseignement secondaire II
Centro svizzero dell'insegnamento medio superiore
Center svizzer per la scola media

Die „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache veröffentlicht werden.
https://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/

Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V.



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke
Schriftleiterin: Annett Eichstaedt
Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Michael Dobstadt, PD Dr. Roger Fornoff,
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Benedikt Müller
Titelabbildung: Ingo Faulstich

© 2020 Universitätsverlag Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-438-3
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2019-1245>
eISSN: 2566-9281

Inhaltsverzeichnis

Die Herausgeber/innen

Vorwort..... III

Sara Hägi-Mead & Hannes Schweiger

Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Eine Einleitung..... XI

I. Zum Stand der Diskussion

Hans-Jürgen Krumm

Das DACH-Prinzip im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:

Rück- und Ausblicke..... 3

Camilla Badstübner-Kizik

Das DACH-Prinzip im Kontext DaF – Erfahrungen und Desiderata 13

Clemens Tonsen

Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer

kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips..... 23

Roger Fornoff & Uwe Koreik

Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine

Intervention..... 37

Ruth Bohunovsky & Claus Altmayer

DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß?..... 69

Naomi Shafer

Das DACH-Prinzip sprachlich weiter_gedacht 91

II. Kontexte, Konzepte, Beispiele

Achim Küpper & Heinz Sieburg

Luxemburg unter dem Dach der Plurizentrik: Migration und
 Mehrsprachigkeit – Schul- und Bildungswesen – Lexikon Luxemburger
 Standarddeutsch..... 113

Sabine Jentges & Paul Sars

DACH-Erkundungen im deutsch-niederländischen
 Nachbarsprachenunterricht 127

Antje Rüger

Wie viel DACH-Prinzip steckt in den DACHL-Fundstücken?..... 145

Susanne Hartmann & Thomas Holzmann

„Was interessiert Sie in Ihrem Deutschunterricht?“ Eine Umfrage mit
 DACH-Bezug unter den Kursteilnehmer/innen des Österreich Institut 163

Virpi Hatakka

Was wissen finnische SchülerInnen über die DACHL-Länder? 183

Paul Voerke

Plurizentrik aus zielsprachenferner Perspektive: Herausforderungen,
 Chancen und Möglichkeiten des DACH-Prinzips im brasilianischen
 Kontext 195

Manuela Glaboniat & Carmen Peresich

Das DACH-Prinzip in internationalen DaF-Prüfungen: Beispiele zur
 Umsetzung im Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)..... 217

Geraldo de Carvalho & Marianne Hepp

Wie aus einer Arbeitsgruppe ein Gremium mit einer eigenen
 Geschäftsordnung wird: Der IDV und das DACH-Prinzip.
 Ein Nachwort 235

Vorwort

Wie es zum vorliegenden Sammelband kam

Gegenstand dieses Sammelbandes ist das DACH-Prinzip. Dieses steht für die „grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes“ und für eine ideell „gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes“ – sei es in der Praxis des Deutschunterrichts, bei der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen oder in der Fachwissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (vgl. Demmig; Hägi; Schweiger 2013: 11f.).

Das bedeutet nun mitnichten, dass in Forschung, Lehre und Unterricht stets alle Regionen und Varietäten des Deutschen in genau gleichem Ausmaße berücksichtigt werden sollen oder müssen. Das DACH-Prinzip ist nicht als quantitativer Maßstab im engen, sondern eher als qualitativer Leitsatz im weiten Sinn zu verstehen – als Grundhaltung des zumindest impliziten Mitdenkens der Vielfalt des Gegenstandes Deutsch in Lehre und Forschung.

Wie sprachlich und kulturell vielfältig das, was wir salopp als „Deutsch“ oder „deutsch(sprachig)“ bezeichnen, tatsächlich ist, lässt sich exemplarisch anhand desjenigen Lebensmittels illustrieren, das es aus einem Plenarvortrag von Sara Hägi-Mead, Annegret Middeke und Hannes Schweiger an der Tagung „Das DACH-Prinzip in der Praxis“ am 8. März 2018 auf das Cover dieses Buches geschafft hat: anhand der Kartoffel. Was die Kartoffel mit dem DACH-Prinzip zu tun hat, dazu mehr in der nachfolgenden Einleitung. An dieser Stelle kurz der Blick zurück, wie es zur DACHL-Fachtagung in München kam.

Bereits auf der IDT 1986 in Bern heißt es während einer Podiumsdiskussion, in DaF-Lehrwerken müssten zwingend Beispiele verschiedener Varietäten des Deutschen vorkommen. Denn sonst glaube ein Schüler, „er sei in Peking angelangt, wenn er nach Bern kommt, wo ihm doch gesagt wurde, da werde auch Deutsch gesprochen“ (Thomke 1986: 69). 1990 veröffentlichen die Mitglieder der ABCD-Gruppe, die aus der BRD, DDR, Österreich und Schweiz kommen, die „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (ABCD-Gruppe 1990). In den 22 Thesen wird u.a. für den Einbezug der kulturellen und sprachlichen Vielfalt des deutschsprachigen Raumes plädiert. Umgesetzt wird diese Forderung in den 1990er-Jahren u.a. im Rahmen trinational organisierter und durchgeführter Seminare erlebter Landeskunde nach dem „D-A-CH-Konzept“, und umgesetzt wird sie um 2000 z.B. auch im „Zertifikat Deutsch“, der ersten trinational entwickelten standardisierten DaF-Prüfung, oder im ebenfalls trinational entstandenen Lehrwerk „Dimensionen“.

2007 ruft der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e.V. (IDV) eine DACHL-Arbeitsgruppe ins Leben. Die „DACHL-AG“ vernetzt Vertreter/innen des IDV, der Verbände FaDaF, ÖDaF, AkDaF und Ledafids und mit DaF/DaZ befasste Institutionen aus Deutschland und Österreich, ab 2009 auch aus Liechtenstein und seit 2016 aus der Schweiz. 2018 wird die „DACHL-AG“ unter dem Namen „DACHL-Gremium des IDV“ mit eigener Geschäftsordnung institutionalisiert (vgl. idvnetz.org/dachl-online).

Aber auch im fachwissenschaftlichen Kontext wird das Thema DACH(L) verstärkt diskutiert. 2013 erscheint mit „DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis“ (Demmig; Hägi; Schweiger 2013) eine erste systematische Bestandsaufnahme zur Berücksichtigung des D-A-CH-Konzepts bzw. DACH-Prinzips im Fach Deutsch als Fremdsprache. An Aufsätze und Befunde dieses Sammelbandes anknüpfend, befasst sich im Vorfeld der IDT 2017 eine sog. *Special Interest Group* (SIG) mit der Pluralität von Deutsch. Die Ergebnisse des Arbeitsberichtes der 14-köpfigen SIG 2.4 „Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF“ und ihres Workshops an der IDT 2017 fließen in die fünfte der elf Thesen der „Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“ ein. These 5 postuliert, „bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen“. Die Arbeit der SIG 2.4 scheint aber nicht nur in der „Freiburger Resolution“ auf, sondern mündet auch in der Idee zu einer DACHL-Fachtagung.

Die Tagung „Das DACH-Prinzip in der Praxis“ findet 30 Jahre nach dem ersten Treffen der ABCD-Gruppe 1988 im März 2018 wiederum in München statt. Es nehmen Mitglieder der DACHL-Arbeitsgruppe, Mitwirkende an der IDT-2017-SIG 2.4 und weitere Interessierte aus dem deutschsprachigen Raum und anderen Ländern teil, u.a. aus Brasilien, Finnland oder Polen. Zu den Zielen der Tagung gehört, sich aus verschiedenen Perspektiven über die kontextspezifische Umset-

zung des DACH-Prinzips im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auszutauschen. Es werden die Ergebnisse des SIG-Arbeitsberichts resümiert (Naomi Shafer), das DACH-Prinzip wird, u.a. anhand des Fundstücks Kartoffel (s. Buchcover), integrativ, kohäsiv, reflexiv, diskursiv und kooperativ weitergedacht (Sara Hägi-Mead, Annegret Middeke und Hannes Schweiger), Fachvertreter/innen aus Brasilien, Deutschland, Österreich und Polen (Paul Voerke, Claus Altmayer, Norbert Conti und Camilla Badstübner-Kizik, Moderation: Thomas Studer) diskutieren in einer Podiumsdiskussion über das DACH-Prinzip in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden, und in vier Arbeitsgruppen werden unter der Leitung von Susanne Hartmann und Thomas Holzmann, Sara Hägi-Mead, Antje Rieger und Hannes Schweiger (in Vertretung von Clemens Tonsen) Grundlagen für konkrete Empfehlungen in den Bereichen Materialentwicklung, Lehrer/innenaus-/fortbildung und Fachwissenschaft erarbeitet.

Worum es im Folgenden geht

Die im vorliegenden Sammelband publizierten Beiträge bilden einen Großteil der Inhalte und Ergebnisse dieser Fachtagung ab. Zwar finden sich hier nicht sämtliche Vorträge, dafür aber weitere, mit einem Call for Papers eingeworbene Beiträge, die darüberhinausgehende Überlegungen zum Umgang mit dem DACH-Prinzip in der Theorie und Praxis von Deutsch als Fremd-, Zweit-, Erst- oder Herkunftssprache beinhalten. Auch wenn in allen Aufsätzen des Sammelbandes theoretische und praxisorientierte Aspekte des DACH-Prinzips Berücksichtigung finden, lassen sich die Beiträge grob in zwei Teile gliedern. Den ersten Teil des Bandes machen stärker theoretisch orientierte Aufsätze aus, die den gegenwärtigen Stand der Diskussion widerspiegeln. Stärker an praktischen Überlegungen orientiert, präsentieren die Autorinnen und Autoren der Beiträge im zweiten Teil des Bandes Kontexte, Konzepte und Beispiele, welche die aktuelle Umsetzung des DACH-Prinzips bei der Beschreibung, Vermittlung, Aneignung und Beurteilung der deutschen Sprache illustrieren.

Nach einer wissenschaftlichen Einführung in das Thema von **Sara Hägi-Mead** (Wuppertal) und **Hannes Schweiger** (Wien) eröffnet **Hans-Jürgen Krumm** (Wien) die Reihe der Beiträge mit einem Aufsatz zum Thema „Das DACH-Prinzip im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Rück- und Ausblicke“. Er hebt die Bedeutung von vier zentralen Perspektiven hervor – die (1) der Lernenden und (2) Lehrenden sowie die (3) der fachlichen bzw. fachwissenschaftlichen und (4) der sprachenpolitischen Akteure – und mahnt, vor allem, aber nicht nur bei der letzteren eine stärkere Einbeziehung der „europäischen Dimension“ in den Fachdiskurs zum Thema DACHL an. Anhand persönlicher Erfahrungen mit dem „D-A-CH-Konzept“ der 1990er-Jahre und Beobachtungen zu aktuellen fachlichen Entwicklungen plädiert **Camilla Badstübner-Kizik** (Poznań) in ihrem subjektiven Statement „Das DACH-Prinzip im Kontext DaF – Erfahrungen und

Desiderata“ für eine stärkere Verankerung des DACH-Prinzips u.a. in der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrpersonen. Ausschlaggebend ist dabei eine differenzierte Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen, wie die Autorin mittels Bildern aus Film und Fotografie anschaulich illustriert.

Im Beitrag „Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips“ von **Clemens Tonsern** (Wien) wird die fachlich kontrovers diskutierte Verortung des DACH-Prinzips innerhalb des interkulturellen Paradigmas in der Landeskundevertretung DaF/DaZ erörtert und die auf den ersten Blick plausible Unvereinbarkeit des DACH-Prinzips mit kulturwissenschaftlichen Zielsetzungen einer kritischen Prüfung unterzogen. Davon ausgehend wird die These aufgestellt, dass das DACH-Prinzip durch die notwendige Eingrenzung der im Unterricht zu behandelnden Diskurse einen wesentlichen Beitrag für eine kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde leisten kann. **Roger Fornoff** (Köln) und **Uwe Koreik** (Bielefeld) zeigen in ihrer Intervention „Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte“ an fünf Gesichtspunkten, dass eine am DACH-Prinzip orientierte Landeskunde ihre Relevanz auch im Kontext einer zunehmend transkulturellen Entgrenzung moderner Lebenswirklichkeiten behält. Kategorien wie Nation, Raum und Territorialität bleiben dementsprechend wichtige Bezugsgrößen für den kulturwissenschaftlichen Bereich des Faches DaF/DaZ. Sie verweisen zudem darauf, dass mit dem Konzept der Erinnerungsorte ein dezidiert anti-essentialistischer theoretischer Ansatz vorliegt, der komplexen kulturellen Gegebenheiten Rechnung trägt und von daher mit großem Gewinn im Rahmen gleichermaßen diskursiv wie plurizentrisch angelegten kulturellen Lernens eingesetzt werden kann.

Ruth Bohunovsky (Curitiba) und **Claus Altmayer** (Leipzig) stellen die fundamentale Frage, ob „DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß?“ sei, und beantworten sie mit einem zweifachen „Ja“: Auf der ersten, basal konkreten Ebene im Sinne einer Berücksichtigung der plurizentrischen Realität des Deutschen im Sprach- wie im Landeskundeunterricht; auf der zweiten, abstrakten Ebene als Fokussierung auf die thematischen Diskurse, die in deutscher Sprache geführt werden, und ihre diskurskonstituierenden „Deutungsmuster“. Der Beitrag von **Naomi Shafer** (Fribourg/Freiburg) schließlich konzentriert sich auf die sprachliche Dimension des DACH-Prinzips, welche von ihr sowohl weitergedacht als auch *weiter* gedacht wird. Anhand einer Analyse einschlägiger Materialien wird dafür plädiert, nebst nationalen auch regionale Varietäten stärker in den Blick zu nehmen. Der Beitrag schließt mit einem systematischen didaktischen Progressionsvorschlag zum Einbezug sprachlicher Variation beim Hörverstehen und schlägt damit die Brücke zum zweiten Teil des Bandes.

In diesem zweiten Teil des Bandes geht es um Beispiele, Konzepte und Kontexte der praktischen Umsetzung des DACH-Prinzips. In ihrem Beitrag „Luxemburg unter dem Dach der Plurizentrik“ beschreiben **Achim Küpper** und **Heinz Sieburg** (Luxemburg) die Sprachsituation im seit 1984 offiziell dreisprachigen

Großherzogtum und den Status des Deutschen in dessen mehrsprachigen Bildungssystem. Anhand des „Lexikons Luxemburger Standarddeutsch“ wird die Frage diskutiert, auf welcher Varietät des Standarddeutschen der Luxemburger Deutschunterricht basieren soll. Anschließend präsentieren **Sabine Jentges** und **Paul Sars** (Nijmegen) „DACH-Erkundungen im deutsch-niederländischen Nachbarsprachenunterricht“. Mit Blick auf die Plurizentrik *beider* Sprachen, der deutschen und der niederländischen, wurden im Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“ Materialpakete zur gezielten Spurensuche und Erkundung der deutsch- und der niederländischsprachigen Länder entwickelt. Mit diesen soll ein varietätsoffener und pluralitätssensibler Sprach- und Landeskundeunterricht ermöglicht werden.

„Wie viel DACH-Prinzip steckt in den DACHL-Fundstücken?“, fragt **Antje Rüger** (Leipzig) – mit einem Augenzwinkern, denn quantitativ lässt sich das selbstverständlich nicht beantworten. Sie entdeckt aber in den 16 von der Wettbewerbsjury ausgewählten DACHL-Fundstücken und deren Didaktisierungen ein nicht zu unterschätzendes Potenzial für das kulturbezogene Lernen und zum Erwerb von wichtigen Teilkompetenzen einer umfassenden DACHL-Diskursfähigkeit. **Susanne Hartmann** (Wien) und **Thomas Holzmann** (Warschau) berichten von einer Online-Umfrage zum Interesse an der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des deutschsprachigen Raums. Die Ergebnisse der Umfrage, an der im Frühjahr 2018 fast 800 Deutschlernende an neun Österreich Instituten teilgenommen haben, liefern Hinweise auf ein Interesse der Lernenden am Kennenlernen mehrerer deutschsprachiger Länder und mehr als einer Varietät der deutschen Sprache. „Was wissen finnische SchülerInnen über die DACHL-Länder?“, fragt **Virpi Hatakka** (Mynämäki). Zunächst einmal beeindruckend viele Einzelfakten, v.a. bezüglich der Themen, für die sich Jugendliche im Allgemeinen interessieren, stellt die Deutschlehrerin in ihrem „dezidiert subjektiv und aus der Praxisperspektive“ verfassten Erfahrungsbericht fest. Sie zeigt aber auch, dass mit unterschiedlichen, das sprachliche Niveau der finnischen Schüler/innen berücksichtigenden Lernarrangements DACHL als *Querschnittsthema* auf allen Niveaustufen vermittelt werden kann.

Anschließend betrachtet **Paul Voerkel** (Rio de Janeiro) die „Plurizentrik aus zielsprachenferner Perspektive“ und geht dabei besonders auf die „Herausforderungen, Chancen und Möglichkeiten des DACH-Prinzips im brasilianischen Kontext“ ein. Dort trifft die Anwesenheit eines allgemein großen Interesses an landeskundlichen, darunter auch DACHL-landeskundlichen Themen auf eine Reihe von Abwesenheiten. So mangle es an einem pluralitätssensiblen Bewusstsein bei den Lernenden, an DACHL-Souveränität bei den Lehrenden, darüber hinaus an einer curricularen Verankerung des DACH-Prinzips in der Ausbildung sowie an geeigneten Lehrmaterialien. Ein wichtiger Schritt zur Aufhebung dieser Diskrepanz wäre nach Meinung des Autors die Bildung von Arbeitsgruppen, in denen adressatenorientierte Lehrmaterialien nach dem DACH-Prinzip entwickelt würden.

Am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch erläutern **Manuela Glaboniat** und **Carmen Peresich** (Klagenfurt) in ihrem Beitrag „Das DACH-Prinzip in internationalen DaF-Prüfungen“ den Umgang mit der Plurizentrik des Deutschen in einer internationalen standardisierten DaF-Qualifikationsprüfung. Sie illustrieren, wie der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des Deutschen bei Testaufgaben zum Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen Rechnung getragen wird, und präsentieren abschliessend das „ÖSD-Spiel“. Dies ist ein Plurizentrik-Memory, mit dem, Glaboniat und Peresich zufolge, sich nicht nur spielend einfach Wortschatz wiederholen lässt, sondern auch die Gleichwertigkeit der Standardvarietäten konkret sicht- und fassbar gemacht werden kann.

Im Nachwort von **Geraldo de Carvalho** (Juiz de Fora) und **Marianne Hepp** (Pisa) mit dem Titel „Wie aus einer Arbeitsgruppe ein Gremium mit einer eigenen Geschäftsordnung wird: Der IDV und das DACH-Prinzip“ werden das Engagement und die Leistung der Mitglieder der DACHL-Arbeitsgruppe gewürdigt und der Übergang von der informellen AG zum festen DACHL-Gremium des IDV sowie dessen zunehmende Professionalisierung beschrieben.

Bevor wir allen Leserinnen und Lesern eine gute Lektüre wünschen, an dieser Stelle noch ein formaler Hinweis: Bezüglich einer geschlechtergerechten Sprache (Binnen-I, Schräg- oder Unterstrich etc.) gab es von Seiten der Herausgeber/innen und des Göttinger Universitätsverlags keine Vorgaben; in den Beiträgen spiegeln sich die unterschiedlichen sprachpolitischen Positionen bzw. Präferenzen der Autorinnen und Autoren wider.

Wem unser Dank gebührt

Wir bedanken uns sehr herzlich bei Benedikt Müller, Annett Eichstaedt und Marie-Sophie Janßen für ihre Hilfe bei der Her- und Fertigstellung des Bandes.

Ein großer Dank gebührt ebenfalls den Institutionen, welche die Fachtagung „Das DACH-Prinzip in der Praxis“ durch ihre Zuschüsse finanziell unterstützt haben: dem Goethe-Institut, dem Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), dem Schulamt des Fürstentums Liechtenstein und dem Schweizerischen Zentrum für die Mittelschule (ZEM CES).

Ein besonderer Dank geht an die Verbände: den Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF), den Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF), den Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz (Ledafids) und den Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) sowie an das DACHL-Gremium des IDV und an den Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV e.V.).

Das ZEM CES hat freundlicherweise darüber hinaus den vorliegenden Tagungsband finanziell unterstützt. Ein ganz herzliches Dankeschön auch dafür.

Angesichts des großen fachlichen und persönlichen Engagements und der zahlreichen geplanten Projekte und Aktivitäten der Mitglieder des DACHL-Gremiums des IDV und aller für die Werte des DACH-Prinzips einstehenden Personen bleibt noch viel Spannendes auf diesem Forschungs- und Praxisfeld zu erwarten.

Naomi Shafer und Annegret Middeke für das Herausgeber/innen-Team

Freiburg, Göttingen, Wien und Wuppertal
im November 2019

Literatur

- ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief*, 45, 15-18.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Thomke, Hellmut (1986): Nationale Varianten der deutschen Hochsprache. In: Zellweger, Rudolf; Merkt, Gérard (Hrsg.): *Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung. VIII. Internationale Deutschlehrertagung: Tagungsbericht*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag, 55-72.

Weitergedacht: Das DACH-Prinzip in der Praxis. Eine Einleitung

Sara Hägi-Mead (Wuppertal) & Hannes Schweiger (Wien)

1 „Erstaunlich, wie verwirrt man plötzlich ist, wenn ein Satz anders endet als man es *Kartoffel*.“

Woher der Satz genau kommt, wer ihn erfunden hat, wissen wir nicht. Fakt ist, er taucht an verschiedenen Orten und in leichten Variationen auf. Unter anderem wird er von einer österreichischen Supermarktkette in der Werbung verwendet.¹ Fakt ist zudem, der Satz irritiert und regt zum Denken an. Wir möchten zeigen, dass es sich lohnt, diesen Satz und darüber hinaus die Kartoffel im Allgemeinen als DACHL-Fundstück (Schweiger; Hägi; Döll 2015: 6f.) genauer zu betrachten: Fundstücke, davon sind wir überzeugt, eignen sich zum kulturreflexiven Lehren und Lernen (vgl. Rieger in diesem Band). Ein DACHL-Fundstück ist ein Gegenstand, eine Situation, ein Satz, ein Geruch – irgendetwas, was auffällt, irritiert, zum Nachdenken anregt; etwas, das man genauer betrachtet, untersucht, hinterfragt; etwas, das man in Verbindung zum amtlich deutschsprachigen Raum setzen und sich dadurch mit diesem auseinandersetzen kann (vgl. Mohr; Rieger 2016). Um sich einem Fundstück zu nähern, eignen sich in methodischer Perspektive v.a. Suchfragen wie beispielsweise die folgenden: In welchem zeitlichen und räumlichen Kontext steht das Fundstück? Von wem stammt es? Wo kann ich es überall finden? Wer ist (möglicherweise) Absender*in oder Produzent*in dieses Fundstücks? Wer

¹ Vgl. <https://www.facebook.com/lidloesterreich/photos/wir-haben-heute-nur-kartoffeln-im-kopf-kein-wunder-immerhin-sind-%C3%B6sterreichische/2648642785162589/>.

verwendet es für welche Zwecke? Welchen symbolischen Bedeutungsüberschuss hat das Fundstück? Finde ich es innerhalb oder außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raumes, überall oder nur in bestimmten Regionen oder Ländern? Lernende sind dazu eingeladen, das Moment der Irritation zu nutzen, um sich fragend einem Fundstück und seinen möglichen Bedeutungen zu nähern und dadurch Deutungen auf die Spur zu kommen, die auf den ersten Blick nicht sichtbar sind. Sie werden dabei zu Ko-Konstrukteur*innen der Bedeutungen dieses Fundstücks und erschließen für sich in der Recherche und im Austausch neue Deutungsfelder.

Als Fundstück hilft die Kartoffel, das DACH-Prinzip zu veranschaulichen – und so findet sie sich auch auf dem Cover dieses Sammelbandes. Drei Aspekte, die die Kartoffel als DACHL-Fundstück verkörpert, halten wir für zentral: erstens das Alltägliche und überall Präzente, zweitens die Eingebundenheit in Machtverhältnisse und drittens den Gestaltungsraum, den ein Fundstück didaktisch bietet. Diese Aspekte finden sich auch in unserem Konzept von kulturreflexivem Lernen wieder, das wir u.a. als handlungs- und alltagsorientiert, als partizipativ, machtkritisch und ermächtigend verstehen und das am DACH-Prinzip orientiert ist (vgl. Schweiger; Hägi; Döll 2015: 8f.). Die Parallelen, die sich uns in Bezug auf die drei genannten Aspekte zwischen der Kartoffel und dem kulturreflexiven Unterrichten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache unter Berücksichtigung des DACH-Prinzips aufdrängen, werden im Folgenden erläutert.

2 Ganz alltäglich: Die Knolle an sich

Ob als Rösti verarbeitet oder als Gschwelli (Pellkartoffeln) zum Raclette, ob als Kartoffelsalat, Bratkartoffeln oder als Pommes zur Currywurst oder zum (Wiener) Schnitzel serviert: Die Kartoffel als Grundnahrungsmittel ist aus dem Alltag im amtlich deutschsprachigen Raum nicht wegzudenken. So gehört das Wort zum zentralen Grundwortschatz bereits auf A1 (vgl. Goethe Institut 2004) und wird im Kontext von Deutsch als Fremdsprache also zu einem sehr frühen Zeitpunkt gelehrt und gelernt: Auf der grammatischen Ebene möglichst direkt mit Genus und Pluralform (*e Kartoffel, -n*), auf der lexikalischen Ebene möglichst mit dem Hinweis, dass für dieses Grundnahrungsmittel und seine gemeindeutsche Bezeichnung auch zahlreiche Varianten existieren, sowohl standardsprachliche (z.B. *Erdapfel* in Österreich) als auch nonstandardsprachliche, dialektale (z.B. *Hördöpfel* in der Deutschschweiz). Soweit so normal und alltäglich. Interessant wird es, wenn man die Kartoffel in ihrer Vielfalt und ihrem Potential genauer betrachtet, sie vielleicht sogar lieben lernt, wie es z.B. ein TV-Spot von Suisse Garantie, dem Gütesiegel für Schweizer Landwirtschaftsprodukte, nahelegt:

Im Spot wird die Kartoffel von einer bodenständigen Berner Seeländerin [d.h. einer Kartoffel aus der Schweizer Region Seeland] vertreten. In einer Art Dating Show sucht die Kartoffel einen Partner fürs Leben. „Wenn’s mir gut geht, sehe ich auch gut aus,“ meint die lebenswürdige Kartoffel, „aber wahre

Schönheit kommt halt von Innen. Schlussendlich kommt es auf die inneren Werte an“. Besuche bei ernsthaftem Interesse meine Webseite: www.swisspatat.ch, www.suissegarantie.ch.²

Im gesamten amtlich deutschsprachigen Raum ist die Kartoffel auch Gegenstand landesspezifischer Diskurse (vgl. hierzu den Bezug zu Wilhelm Tells Apfelschuss auf dem Cover, aber auch die Diskussion bei Fornoff und Koreik in diesem Band) und ist mit Bedeutungen aufgeladen, die über ihren Gebrauchswert als Lebensmittel hinausgehen. Sie wird in der Schweiz beispielsweise mit Tradition und Bodenständigkeit assoziiert (vgl. „Tradition garantiert“ im Suisse Garantie TV-Spot), dient in Österreich mitunter als Beispiel für die Manifestation eines nationalen Selbstverständnisses (vgl. „Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat“, de Cillia 2015) und wird – pejorativ – gar als Synonym für Deutsche verwendet (vgl. MiGAZIN 2011). Dies erstaunt v.a. deshalb, da die Kartoffel ja nicht ursprünglich in Mitteleuropa beheimatet war. Bei der Kartoffel aber steht der so genannte Migrationshintergrund nie im Vordergrund, die Kartoffel gilt nicht als exotisch, sondern ist integriert. ‚Normaler‘, integrierter und typischer DACH geht nicht. Und genau hier, im Hinterfragen dieser ‚Normalität‘, im Nachdenken über Geschichte und Tradierung und im genauen Betrachten des vermeintlich Banalen und Einfachen, setzt das DACH-Prinzip im Sinne eines kulturreflexiven Lehrens und Lernens an (vgl. hierzu Bohunovsky und Altmayer sowie Tonsern in diesem Band). Die Kartoffel ist ein Beispiel dafür, dass Sprachvermittlung im Allgemeinen und Deutschvermittlung im Besonderen immer einhergeht mit der Vermittlung von kulturellen Aspekten. Frei nach Paul Watzlawick gilt u.E. für den DaF-Unterricht: ‚Man kann nicht nicht Kultur vermitteln‘.

3 Involviert in Machtverhältnisse: Zur Geschichte und Gegenwart der Kartoffel in DACH

Die mit der Kartoffel verbundene Geschichte ist eine, die „Kolonialismus, Industrialisierung und den Aufstieg Europas möglich [machte]“ (Schramm 2010), eine Geschichte, die auf „die Entdeckung“ Amerikas zurückgeht (zur Kritik am Begriff s. Bernhard 2013) und auf der einen Seite mit Eroberung und Unterdrückung in Verbindung steht. Auf der anderen Seite war die Kartoffel im 19. und 20. Jahrhundert in Europa existentiell, sie war sowohl das Symbol für Hunger (aufgrund der intensiven Kartoffelkäferplage) als auch für dessen Überwindung. Auch Sprachen sind existentiell. Und auch sie sind eingebettet in Machtverhältnisse. Selbstverständlich ist Sprache die Grundlage für ein friedliches Miteinander. Aber Sprachen haben unterschiedliches Prestige und nicht jede*r wird gleichermaßen gehört. Mit Pierre Bourdieu (1990: 95) gesprochen, dienen Sprachen der Abgrenzung sowie der Ein- und Ausgrenzung in Klassifizierungskämpfen, d.h. in Kämpfen „um das

² <http://www.suissegarantie.ch/de/aktuell/suisse-garantie-tv-spot-lkartoffelr-86.html>.

Monopol auf die Macht über das Sehen und Glauben, Kennen und Anerkennen, über die legitime Definition der Gliederung der sozialen Welt und damit über die *Bildung und Auflösung sozialer Gruppen*“ (kursiv im Original). Deutsch (und besonders in der Ausprägung des deutschländischen Standards) ist eine Sprache mit viel Prestige. Das ist kein Zufall, sondern Ergebnis historischer Entwicklungen. Und gerade die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache war und ist immer eingebettet in entsprechende (historische) Kontexte und v.a. immer auch wirtschaftlich-politisch motiviert (vgl. Ammon 2008 sowie Badstübner-Kizik, Küpper und Sieburg, Hataka, Voerke in diesem Band).

Im Kontext von Deutsch als Zweitsprache werden solche machtvollen Verhältnisse seit längerem durch migrationspädagogische Zugänge offengelegt und ihre Konsequenzen auch für die Lehrer*innenbildung diskutiert (vgl. Dirim; Mecheril 2018). Auch für den Deutsch-als-Fremdsprache-Kontext ist dieser Ansatz relevant (vgl. Schweiger; Hägi; Döll 2015) und einer, der sich im politischen und selbstreflexiven Moment des DACH-Prinzips zeigt. Zum einen geht es wie im DaZ-Kontext darum, Deutschland, Österreich und die Schweiz als Migrationsgesellschaften zu verstehen. Zum anderen geht es im DaF-Kontext darüber hinaus auch darum, Menschen in und aus Deutschland, Österreich und der Schweiz als Teil der globalen Bevölkerung zu verstehen. In beiden Kontexten DaZ und DaF ist ein Offenlegen und Hinterfragen der Machtstrukturen gerade dann hilfreich, wenn Deutschlernenden Strategien an die Hand gegeben werden sollen, die echte Teilhabe und mehr (Bildungs-)Gerechtigkeit ermöglichen. Sprache wird häufig als Schlüssel zur Integration bezeichnet – doch welche Machtverhältnisse sind tatsächlich ausschlaggebend, wenn es um Zugang zu Bildungsangeboten und zum Arbeitsmarkt geht? Wer entscheidet, welche Form und welches Niveau von Sprachkompetenz als ausreichend definiert wird, um Zugang zu erhalten? Welche (sprachlichen oder kulturellen) Normen werden gesetzt und welche Bedeutung hat es, wenn Lernende von diesen Normen abweichen oder sie nicht erreichen? Diese Fragen spielen sowohl in integrationspolitischer Hinsicht eine entscheidende Rolle als auch mit Blick auf die nach außen gerichtete Sprachenpolitik.

4 Wie wird serviert?

Es ist für Lehrende und andere Akteur*innen lohnend, sich damit auseinanderzusetzen, dass und warum Deutsch als etablierte Fremdsprache weltweit unterrichtet wird, wer daran ein Interesse hat (und aus welchem Grund dieses Interesse besteht), wer und warum davon profitiert (vgl. Christ 2007, Ammon 2008). Damit einher geht auch die Auswahl an Themen und Bildern, die für den amtlich deutschsprachigen Raum als relevant erachtet oder – ganz im Gegenteil – im Kontext von DaF keine Rolle spielen, gar tabuisiert werden (vgl. Hägi-Mead 2017a). Ein konstruktiver Ansatz ist u.E., Kulturfunde wie die Kartoffel genau in den Blick zu nehmen und auch vor den unrühmlichen Aspekten, die mit ihrem Dasein in

Europa verbunden sind, nicht die Augen zu verschließen. Vielmehr gilt es gerade heute im DaF-Kontext immer auch zu fragen, wie und nach wessen Rezepten gekocht wird und wer vom großen Kuchen wie viel abbekommen kann. Denn wenn schon in Bezug auf DaF-Lehrmaterialien noch immer festgestellt wird (vgl. z.B. Jentges und Sars in diesem Band), dass v.a. Österreich oder die Schweiz (zu) wenig thematisiert bzw. falsch oder verzerrt stereotyp dargestellt werden, wie sieht es dann erst für Themen und Lebenswelten der Deutschlernenden aus? Wie die Perspektiven der Lernenden die konkrete Auswahl an Unterrichtsthemen mitbestimmen können, hat beispielsweise maiz, ein unabhängiger Verein von und für Migrantinnen, gezeigt, der aus der Perspektive „einer rassismuskritischen und postkolonialen Wissensproduktion“, die „gewaltvolle epistemische Verhältnisse infrage stellt, Lehr-/Lernverhältnisse der Sprachvermittlung und -aneignung in der Migrationsgesellschaft entsprechend reflektiert und neue Entwürfe für die didaktische Praxis bereitstellt“, ein Curriculum mit Lernenden gemeinsam erarbeitet hat (maiz 2014: 15). Sowohl im DaZ- als auch im DaF-Kontext stellt sich die Frage, wie in der Erstellung von Lehrplänen und Lehrmaterialien die Perspektiven der Lernenden maßgeblich Berücksichtigung finden können.

Das DACH-Prinzip erfordert für die Deutschlehrer*innenbildung und für die Konzeptionalisierung von Unterrichtsmaterialien zum einen eine Zusammenarbeit von Expert*innen möglichst aller amtlich deutschsprachigen Länder. Eine Zusammenarbeit mit (Vertreter*innen der) Lernenden ist zum anderen aber genauso erforderlich. In diesem Sinne könnte das DACH-Prinzip auch dafür stehen und genutzt werden, dass weltweit einander mehr und genauer zugehört wird, miteinander gesprochen wird und ein kooperatives Miteinander entstehen kann, z.B. beim Deutschlehren und Deutschlernen und bei der Weiterentwicklung des Unterrichts im Sinne des DACH-Prinzips. Dass Lernende an einer solchen Umsetzung des DACH-Prinzips durchaus interessiert sind, können Hartmann und Holzmann (in diesem Band) anhand einer Umfrage an neun Standorten des Österreich Instituts klar belegen.

5 Zur Aktualität des DACH-Prinzips

Der vorliegende Sammelband knüpft an den 2013 erschienenen Band *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (Demmig; Hägi; Schweiger 2013) an, der eine erste ausführliche Bestandsaufnahme zum Thema darstellt und der die Grundlage bildete, auf der in der SIG (*Special Interest Group*) 2.4 auf der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Fribourg/Freiburg (CH) das DACH-Prinzip weiter verhandelt werden konnte (vgl. Shafer; Baumgartner 2017, Shafer; Baumgartner 2019). Deutlich wurde dabei u.a., dass das DACH-Prinzip in der Praxis bzw. für die Praxis weitergedacht werden muss (vgl. Hägi-Mead 2017b): Es gibt nach wie vor Klärungsbedarf, Fragen zur Relevanz und zur Umsetzung. Dementsprechend halten Naomi Shafer und Martin Baumgartner

(2019: 111) fest: „Es gilt, das Prinzip in konkrete Lehr-/Lernkonzepte zu überführen und mittels Beispielen zu illustrieren, zu konkretisieren und praxistauglich zu machen.“ Skepsis an der Praxistauglichkeit des DACH-Prinzips wird immer wieder laut, zugleich gibt es Personen, die sich seit langem mit Nachdruck und Enthusiasmus für das Thema einsetzen und sich einen Deutsch als Fremd- oder Zweitsprachekontext ohne DACH-Prinzip gar nicht mehr vorstellen können, Personen, denen das DACH-Prinzip ein großes Anliegen ist. Eine dieser Personen ist Hans-Jürgen Krumm, Mitautor der ABCD-Thesen vor 30 Jahren und einer, der beispielsweise vor mehr als 20 Jahren festhielt, dass es „zum Kern der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache“ gehöre, im Sinne des DACH-Prinzips (damals als D-A-CH-Konzept benannt) „die regionale und nationale Vielfalt so weit bewußt zu machen, daß die Lernenden die Fähigkeit zu einer differenzierten Wahrnehmung entwickeln“ (Krumm 1998: 532). Hans-Jürgen Krumm nimmt immer wieder und so auch im vorliegenden Band die sprachpolitische Dimension des DACH-Prinzips in den Blick und betont die Notwendigkeit, sich Fragen der konkreten Umsetzung im Unterricht aus praxisnaher Sicht ebenso wie aus Forschungsperspektive zu widmen. Diese unterschiedlichen Perspektiven haben dabei ihre je eigene Gültigkeit und sind entsprechend auch nicht auf einen Nenner zu bringen, und genau darin, so Krumm, sei aber eine große Chance zu sehen.

Dieses Anliegen gilt es nun in diesem Sammelband klar herauszustellen und für alle Akteur*innen im Deutsch-als-Fremdsprache-Kontext konkret greifbar zu machen. Denn beim DACH-Prinzip geht es wesentlich um den sprachpolitischen Aspekt im Kontext Deutsch als Fremdsprache und alle, die mit Deutsch als Fremdsprache etwas zu tun haben, sind darin unweigerlich involviert, ob einem das bewusst ist oder nicht, ob man das möchte oder nicht. Christ (2007) hat in seinem Beitrag „Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen“ für das „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ sehr deutlich die „Akteure und Aktionsfelder der Sprachenpolitik“, deren Wirkungsmöglichkeit, v.a. aber Verantwortung herausgearbeitet:

[A]lle Bürgerinnen und Bürger, alle staatlichen und privaten Einrichtungen sind Akteure der Sprachenpolitik, und zwar auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Domänen. Sie sind es, die nicht nur Normen, sondern auch Fakten schaffen. Dies ist in demokratisch verfassten Staaten und Gesellschaften eine Selbstverständlichkeit, die aber betont wird, damit sie nicht als eine Angelegenheit von Spezialisten und z.B. als eine bloße Aufgabe der ‚politischen Klasse‘ angesehen wird, mit der Wirkung der Entlastung und der Entpflichtung der Mehrheit und – gleichzeitig – der nicht hinnehmbaren Entlassung derselben aus der Verantwortung (Christ 2007: 103).

Insofern gehen wir noch einen Schritt weiter und gehören nicht nur zu jenen, die sich den Kontext DaF/DaZ nicht mehr ohne DACH-Prinzip vorstellen können: Wir sind gar davon überzeugt, dass DaF/DaZ ohne DACH-Prinzip nur geht,

wenn man vor der Wirklichkeit die Augen verschließt, zumindest Wesentliches ausblendet und damit letztlich einer Verantwortung, wie sie Christ (s.o.) benennt, nicht nachkommt. Für den DaZ-Kontext konstatiert Ingrid Gogolin (1994), dass die Schulen im amtlich deutschsprachigen Raum von einem monolingualen Habitus geprägt sind, während gleichzeitig die Lebenswirklichkeit der Migrationsgesellschaft und damit der Schülerinnen und Schüler nachweislich multilingual ist. Und nachweislich (vgl. Gomolla; Radtke 2003) vernachlässigt und diskriminiert Schule im amtlich deutschsprachigen Raum lebensweltlich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler und wird ihnen nur bedingt gerecht. Analog kann man im Kontext von Deutsch als Fremdsprache von einem monozentrischen Habitus (monozentrisch im engeren und weiteren Sinne, vgl. Shafer in diesem Band) sprechen, bei einer Wirklichkeit, die nachweislich plurizentrisch ist (Ammon 1995). Jede*r ist, das hat Herbert Christ wunderbar herausgearbeitet, immer auch sprachenpolitisch wirksam, „allerdings mit unterschiedlichem Einfluss und unterschiedlicher Wirkungsmöglichkeit“ (Christ 2007: 104). Bei den Leser*innen dieses Bandes gehen wir von einem überdurchschnittlichen Einfluss und einer großen Wirkungsmöglichkeit aus. Je bewusster dies ist, desto reflektierter kann mitgestaltet werden. Und genau darum geht es beim DACH-Prinzip: Reflektiert sprachenpolitisch zu agieren, als Akteur*innen sichtbar werden und mitmischen zu dürfen und zu können.

Der vorliegende Band möchte einerseits zeigen, was sich seit 2013, also seit dem Sammelband „DACH-Landeskunde“ (Demmig; Hägi; Schweiger 2013), alles getan hat. So wurde beispielsweise in institutioneller Hinsicht die DACHL-Arbeitsgruppe als DACHL-Gremium im IDV verstetigt und stärker positioniert. Und die kulturwissenschaftlich geprägte landeskundendidaktische Diskussion wurde mit Blick auf empirische Forschung und auf unterrichtspraktische Umsetzungsmöglichkeiten weitergeführt. Andererseits zeigen die Beiträge aber auch, was unverändert geblieben ist, wenn man beispielsweise einen Blick in aktuelle Lehrwerke wirft, die zum größten Teil nach wie vor eine konsequente Berücksichtigung des DACH-Prinzips vermissen lassen (vgl. z.B. Jarzabek 2019). Dass bzw. wie es anders geht, zeigen Glaboniat und Peresich (in diesem Band). Deutlich wird auch, wo großer Bedarf besteht: sowohl in der Forschung (z.B. empirische Studien zu kulturbezogenen Lernprozessen, differenzierte Analysen von Lehrmaterialien) als auch in der Umsetzung des DACH-Prinzips (etwa in der Lehrer*innenbildung, in der Gestaltung von Lehrmaterialien oder in der Entwicklung didaktischer Konzepte).

6 Fazit und Ausblick

In den vergangenen Jahren wurde die seit 2007 bestehende DACHL-Arbeitsgruppe im IDV, dem Internationalen Verband der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, grundlegend weiterentwickelt (vgl. hierzu de Carvalho und Hepp in diesem Band). Aus einer Arbeitsgruppe, die der Vernetzung der Fachverbände

Deutschlands, Österreichs und der Schweiz sowie der Mittlerorganisationen (z.B. dem Goethe Institut) diene, wurde das DACHL-Gremium mit einer eigenen Geschäftsordnung und einer stärkeren Verankerung im IDV. Ziel ist eine stärkere Institutionalisierung und Professionalisierung, zu dessen Umsetzung ein Strategie-Papier vorliegt (vgl. hierzu de Carvalho und Hepp in diesem Band). Mit Blick auf die Entwicklung seit den ABCD-Thesen lässt sich nun möglicherweise von einer dritten Phase sprechen: Während sich die DACHL-Gruppe in der ersten Phase in den 1990er Jahren vornehmlich aus Didakterinnen und Didaktikern zusammensetzte, die die Landeskundendidaktik ausgehend von den ABCD-Thesen weiterführte (vgl. Hackl; Langner; Simon-Pelanda 1997 und 1998), fokussierte die Gruppe in einer neuen Phase die Vernetzung und institutionelle Kooperation (vgl. Demmig; Hägi; Schweiger 2013). Eine dritte Phase scheint mit der Formierung der SIG 2.4 im Rahmen der IDT 2017 und des DACHL-Gremiums nun gerade begonnen zu haben, das Anliegen der Konkretisierung und Verstetigung steht hier an erster Stelle. Ein Ergebnis der Arbeit in der SIG ist eine terminologische Präzisierung: D-A-CH-Konzept, DACHL-AG bzw. DACHL-Gremium und DACH-Prinzip wurden klar definiert, um begriffliche Unschärfe zu vermeiden (vgl. SIG 2.4 2017: 7f). Weiters wurden Ansätze zur Neuausrichtung und Weiterentwicklung des DACH-Prinzips formuliert, die auf einem „zeitgemässen, dynamischen, offenen, mehrperspektivischen diskurstheoretischen Kulturbegriff“ (SIG 2.4 2017: 10ff.) beruhen. Aus dieser kulturwissenschaftlichen Perspektive geht es darum, am Beispiel von DACH „sprachlich-diskursive Prozesse der Bedeutungsproduktion im Bereich nationaler, regionaler und lokaler Identitäten, Wertehaltungen, Zuschreibungen und Abgrenzungen“ bewusst zu machen (ebd.: 12). Übergeordnetes Lernziel ist die Diskursfähigkeit der Lernenden, die „sich der prinzipiellen Vielfältigkeit von Diskursen sowie der Normalität von Mehrdimensionalität, Differenzen und Diversität“ bewusst sein sollen (ebd.: 10).

Das DACH-Prinzip kann im Sinne des eingangs zitierten Kartoffelsatzes Irritationen auslösen, die für das Deutschlernen produktiv gemacht werden können, fordern sie uns als Forschende und Lehrende doch dazu heraus, uns unsere Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bewusst zu machen und diese zu hinterfragen. Wie produktiv Irritationen, aber auch Entdeckungen neuer Fundstücke im Sinne des DACH-Prinzips sind, hängt wesentlich von der Haltung der Lehrenden und Lernenden, von der Weiterentwicklung der Unterrichtsmaterialien und von der Gestaltung konkreter Unterrichtskonzepte ab, deren Lerneffekte es auch empirisch zu erforschen gilt. Insofern versteht sich dieser Band als eine Momentaufnahme des aktuellen Stands der fachwissenschaftlichen Diskussion zur Ausgestaltung des DACH-Prinzips und als Zwischenfazit einer durch die ABCD-Thesen angestoßenen nachhaltigen Weiterentwicklung des DaF-Unterrichts. Und zugleich ist der Band eine Einladung zum Weiterdenken und Weiterforschen, um das DACH-Prinzip zu einer Selbstverständlichkeit werden zu lassen. Nach 2017 in Fribourg/Freiburg (CH) wird bei der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 2021 wieder eine ganze Sektion ausschließlich dem

„DACH-Prinzip in Theorie und Praxis“ gewidmet sein³ – neben einem Podium und weiteren Elementen im Fach- und Begleitprogramm, die dazu dienen, die Vermittlung der Vielfalt des gesamten deutschsprachigen Raums fundiert und nachhaltig zu etablieren. Diese mittlerweile etablierte Präsenz des DACH-Prinzips bei IDTs, sowohl im Fach- als auch Rahmenprogramm, kann als deutliches Indiz dafür gelesen werden, dass das DACH-Prinzip im Fach DaF/DaZ wenn noch nicht selbstverständlich, dann doch schon selbstverständlicher geworden ist – bei allen Anliegen für Forschung und Praxis, die es weiterhin zu verfolgen gilt.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2008): Fremdsprachengebrauch und -bedarf unter den Bedingungen der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 48, 3-27.
- Bernhard, Roland (2013): *Geschichtsmythen über Hispanoamerika: Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. Göttingen: V & R unipress.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Christ, Herbert (2007): Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 102-110.
- de Cillia, Rudolf (2015): Deutsche Sprache und österreichische Identität/en. In: Lenz, Alexandra N.; Ahlers, Timo; Glauningner, Manfred M. (Hrsg.): *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Wien u.a.: Peter Lang, 149-164.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungskritische Einführung*. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Goethe Institut (2004): *Goethe-Zertifikat A1. Start Deutsch 1. Wortliste* (https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1_SD1_Wortliste_02.pdf).
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

³ Vgl. <https://www.idt-2021.at/>.

- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2003): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so neuer) Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 1, 17-34.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans (1998): Landeskundliches Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch*, 18, 5-12.
- Hägi-Mead, Sara (2017a): „Umparken im Kopf“ – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 209-235.
- Hägi-Mead, Sara (2017b): Klarer Auftrag bis Wien 2021: Kulturelle und sprachliche Diversität im deutschsprachigen Raum bleibt ein gemeinsames Thema. In: *IDV-Magazin*, 92, 62-66 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).
- Jarżabek, Alina Dorota (2019): DACHL und das visuelle Material in polnischen DaF-Lehrwerken. In: Barras, Malgorzata; Karges, Katharina; Studer, Thomas; Wiedenkiller, Eva (Hrsg.): *IDT 2017. Band 2: Sektionen*. Berlin: Erich Schmidt, 332-337.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *InfoDaF*, 5, 523-544.
- maiz (2014): (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz: Eigenverlag.
- MiGAZIN (2011): Kartoffel werden (<https://www.migazin.de/2011/05/03/einbuengerung-kampagne-hannover-kartoffel-werden/>).
- Mohr, Imke; Rüger, Antje (2016): Fundstücke – ein Türöffner zu den deutschsprachigen Ländern. Wettbewerb DACHL-Fundstücke. In: *Magazin Sprache* (<https://www.goethe.de/de/spr/mag/20837216.html>).
- Schramm, Stefanie (2010): Die Knollen des Wandels. In: *Die Zeit*, 22, 27.05.2010 (<https://www.zeit.de/2010/22/E-Kartoffel/komplettansicht>).
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. In: *Fremdsprache Deutsch*, 52, 4-10.
- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: *IDV-Magazin*, 92, 67-71 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).

Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt, 98-114.

SIG 2.4 (Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin; Altmayer, Claus; de Carvalho, Geraldo; Glaboniat, Manuela; Hägi-Mead, Sara; Hedžić, Lara; Herold, Martin; Kilimann, Angela; Mackensen, Andrea; Middeke, Annegret; Pritchard-Smith, Anne; Schweiger, Hannes; Tahy, Nora) (2017): *Bericht der SIG 2.4: Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums. Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF* (https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2020/01/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf).

Alle Links zuletzt geprüft am 24.11.2019.

I. Zum Stand der Diskussion

Das DACH-Prinzip im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Rück- und Ausblicke

Hans-Jürgen Krumm (Wien)

Auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen und in Auseinandersetzung mit der aktuellen Fachdiskussion (vgl. u.a. Demmig; Hägi; Schweiger 2013, SIG 2.4 2017, DACHL-Symposium München 2018) kommentiert der folgende Beitrag Perspektiven für die Weiterentwicklung des DACH-Prinzips. Rückblickend seien zunächst wichtige Stationen der bisherigen Entwicklung skizziert:

- a) Im Vorstand des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV) war durch die Mitwirkung der BR Deutschland und der DDR der Ost-West-Konflikt von Anfang an ein zentrales Thema (vgl. Sorger 2012). Um ein Auseinanderbrechen des IDV in einen Verband West und einen Verband Ost zu verhindern, schien es dem IDV-Vorstand dringend, die Fachleute für Deutsch als Fremdsprache in Ost und West ins Gespräch zu bringen und dabei auch das Goethe-Institut, das während des Kalten Krieges für die DDR als Agentur der westdeutschen Bundesregierung angesehen wurde, für den IDV aber grundlegende Unterstützung leistete, stärker einzubinden. Auf Initiative des Goethe-Instituts regte der IDV eine Landeskunde-Arbeitsgruppe der damals vier deutschsprachigen Länder an, die sich 1988 in München konstituierte und bis 1990 die „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ erarbeitete und publizierte (vgl. ABCD-Gruppe 1990, Krumm 2017). Damit wurden unter dem Dach des IDV zum einen trotz des Kalten Krieges Formen der fachlichen Kooperation zwischen Ost und West für das Fach DaF entwickelt, zum an-

dern aber auch die Möglichkeit geschaffen, die Schweiz und Österreich angemessener in landeskundlichen Materialien zu präsentieren.

- b) In Österreich ergab sich mit der Einrichtung des ersten Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien 1993, auf den der Verfasser berufen wurde, sowie der Besetzung der zweiten österreichischen DaF-Professur in Graz 1996 mit Paul Portmann aus Zürich eine gute personelle Konstellation für die Weiterentwicklung des D-A-CH-Konzepts. Bei der um diese Zeit einsetzenden Neuordnung des Deutschunterrichts und der DeutschlehrerInnenausbildung in Mittel- und Osteuropa (vgl. Krumm; Kast 1994) entwickelte sich allerdings eher ein Nebeneinander statt eines Miteinanders der Mittlerorganisationen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, was in den Partnerländern auch zu Klagen führte. Mit der Wiener Konferenz „Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa“ 1998, einer trinational organisierten und durchgeführten Konferenz, wurde versucht, Formen der Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen zu vereinbaren und dabei auch das Geber-Nehmer-Gefälle in der sprachpolitischen Kooperation mit den neuen Partnerländern zu überwinden (vgl. Krumm 1999). So heißt es in der auf der Konferenz verabschiedeten und von den Mittlerorganisationen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz getragenen „Wiener Erklärung zur Sprachförderung und Zusammenarbeit in Mittel- und Osteuropa“ (vgl. Krumm 1999: 22f.):

Eine partnerschaftliche Programm- und Projektplanung stellt im Interesse des Zusammenwachsens Europas sicher, daß sich keine sprachen- und kulturpolitischen Einbahnstraßen entwickeln. Der Förderung der deutschen Sprache in nichtdeutschsprachigen Ländern sollten Projekte entsprechen, die sprachliche und kulturelle Informationen über die Partnerländer im deutschsprachigen Raum vermitteln und hier neue Lernerfahrungen auslösen.

Grundlage der Konferenz bildeten Länderstudien über die Entwicklung des Deutschunterrichts in Bulgarien, Jugoslawien, Polen und Ungarn, die Potential für die Zusammenarbeit bei dessen Stärkung ausloten sollten. Die „Wiener Erklärung zur Sprachförderung und Zusammenarbeit in Mittel- und Osteuropa“ knüpfte an die ABCD-Thesen an, fokussierte aber spezifisch auf die Zusammenarbeit in Mittel-, Ost- und Südosteuropa und bildete die Grundlage für die erste DACH-Arbeitsgruppe, die zwischen 1998 und 2001 regelmäßig zusammentrat, sich über Projekte insbesondere im Bereich der LehrerInnenbildung austauschte und als Koordinationsplattform für die IDV-DACHL-Seminare diente.

- c) Das Lehrwerk „Dimensionen“ (Jenkins; Clalüna; Hirschfeld u.a. 2003) stellt aus Sicht des Verfassers, der diese Lehrwerkentwicklung fachlich begleitete, eine erste gelungene Umsetzung des DACH-Prinzips dar. Das gelang nicht zuletzt, weil das AutorInnenteam tatsächlich trinational zusammengesetzt und in die DACH-Diskussion eingebunden war:

Aus der Perspektive der Lernenden und vieler Unterrichtender steht der gesamte deutschsprachige Raum „in der Mitte Europas“ im Zentrum des Interesses. Und so geschieht auch die Annäherung an diesen Raum in „Dimensionen“. Deutschland, Österreich, die deutschsprachige Schweiz und Liechtenstein erscheinen in dieser Perspektive nicht als Abweichung von einem primär gesetzten Deutschland, sondern der deutschsprachige Raum erscheint als ein Sprachraum mit markanten Unterschieden, aber auch mit Gemeinsamkeiten (Jenkins; Clalüna; Hirschfeld 2003: 31).

Für mich ist auf Grund der Genese des DACH-Prinzips klar: Es hatte und hat weiterhin v.a. eine sprachenpolitische Grundlage, verankert auf der Ebene von Institutionen – ich sehe darin auch keinen Fehler, sondern eine besondere Chance:

- Eine sprachenpolitische Grundlage, wenn sie sich denn auf vereinbarte Grundsätze und Kooperationsformen stützt, ist eine wichtige Basis auch für wissenschaftliche und unterrichtspraktische Projekte.
- Betonen möchte ich, dass alle Beteiligten an dem ABCD-Projekt vor 30 Jahren so wie die heute an der DACH-Diskussion Beteiligten sehr unterschiedliche Interessen hatten bzw. haben, weshalb sie sich an einem solchen Projekt beteiligten: sprachenpolitische, fachlich-landeskundliche.

„Flexibilität ist eine Grundsubstanz“ des DACH-Prinzips (SIG 2.4 2017: 9), d.h. der Fokus DACH erlaubt es, verschiedene sprachenpolitische, landeskundliche, kulturwissenschaftliche und unterrichtspraktische Sichtweisen auf Deutsch als Fremdsprache immer wieder ins Gespräch zu bringen. Es wäre naiv zu glauben, man könnte diese verschiedenen Sichtweisen auf einen einzigen Nenner bringen, denn sie haben eine je eigene Gültigkeit. Ich greife vier aus meiner Sicht zentrale Perspektiven heraus.

1 DACH aus der Perspektive der Lernenden

Die Perspektive der Lernenden kommt in der DACH-Diskussion vielfach zu kurz: Ein Mensch, der Deutsch lernt, hat das Recht/einen Anspruch?/darauf zu erfahren, wo, in welchen nationalen und regionalen Räumen, die deutsche Sprache als Verständigungssprache funktioniert, wie groß ihre Reichweite ist und welchen Stellenwert sie in öffentlichen Diskursen in verschiedenen Bereichen hat. Dazu

gehört natürlich zu erfahren, was diese Sprachräume gemeinsam haben und was sie unterscheidet. Es gehört aber auch dazu, in die Lage versetzt zu werden, eine eigene Perspektive, eigene Schwerpunkte zu entwickeln.

Die Lernperspektive stellte auch für den IDV ein entscheidendes Motiv dar, vor fast 30 Jahren das ABCD-Projekt auf den Weg zu bringen, und diese vorrangige Rolle spielt sie wohl auch heute noch. Dass Deutsch in verschiedenen Ländern und in verschiedenen politischen Strukturen und Kulturen Amtssprache ist, war und ist ein Argument für das Erlernen dieser Sprache und zugleich fester Bestandteil klassischer Landeskunde: Von welchen Ländern soll da in welcher Form und weshalb geredet werden?

Dabei ist klar, dass es nicht darum geht, dass nun der Deutschunterricht immer und überall gleichmäßig additiv auf alle deutschsprachigen Länder eingeht, sondern dass je nach Lernort und Lernperspektive ein spezifisches, historisches, wirtschaftliches, politisches, kulturelles Beziehungsgefüge entwickelt werden kann, das sich auf eine solide Grundlage stützt (vgl. Hatakka, Jentges und Sars, Küpper und Sieburg, Voerkel in diesem Band).

Viele Lernende in allen Teilen der Welt verfügen über ein mehr oder weniger unreflektiertes Vorwissen über die deutschsprachigen Länder: Fernsehen und Internet, die Globalisierung von Wirtschaft und Sport, Migration und Tourismus u.v.a. haben zu einem Alltagswissen beigetragen, das sich im Unterricht abrufen und auch in Projekten (vgl. z.B. „Fundstücke“-Wettbewerb [vgl. Rüger in diesem Band] und Groenewold 2005) zum Thema machen lässt. Wie aber lässt sich dieses Alltagswissen nutzen und systematisch in Lernprozesse integrieren?

Hier fehlen bis heute empirische Arbeiten (vgl. aber Hartmann und Holzmann in diesem Band): Was erwarten Lernende im Hinblick auf den deutschen Sprach- und Kulturraum? Wie reagieren sie auf entsprechende Angebote? Wie entwickelt sich ihr Bild von diesem deutschen Sprachraum? Was wäre der Mehrwert für die Lernenden?

- *Ich plädiere dafür, die Perspektive der Lernenden auch bezüglich ihrer Vorstellungen vom deutschen Sprachraum und der deutschen Sprache (Reichweite, Wertigkeit) als wichtiges Forschungsthema im Kontext des DACH-Prinzips zu entwickeln.*

2 Das DACH-Prinzip aus der Perspektive der Lehrenden

Das Fach Deutsch als Fremd-/Zweitsprache hat seit seiner Entwicklung zwar weniger als die (traditionelle) Germanistik eine nationalphilologische Prägung, ist aber dennoch insbesondere in der Bundesrepublik stark auf die nationalen wissenschaftlichen und institutionellen Kontexte fokussiert. Nicht nur die Studierenden, auch viele Lehrende sind sich der Fragestellungen und Wissensgrundlagen im Hinblick auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt des deutschen Sprachraums nicht bewusst, sie sind weder „DACH-souverän“ noch wissen sie, wie man sich die entsprechenden Grundlagen und Zugänge erschließen kann.

Es sollten gezielt Module entwickelt werden, die Lehrende DACH-fähig machen, aber dazu ist erst einmal ein Konsens über die Kompetenzen erforderlich, über die angehende Lehrende verfügen sollten.

In diesem Zusammenhang spielen *Lehrwerke* eine kritische Rolle: Einerseits setzen DACH-kompetente Lehrwerke Lehrerinnen und Lehrer voraus, die dazu fähig sind, solche Lehrwerke im Rahmen einer integrativen und reflexiven Landeskundevertretung zu verwenden, sonst finden sie in der Praxis keine Aufnahme, andererseits ist die LehrerInnenausbildung auf entsprechende Lehrwerke angewiesen, da sich an ihnen die Umsetzung des DACH-Prinzips in die Unterrichtspraxis besonders gut zeigen und „lernen“ lässt.

- *Die mehrfach erhobene Forderung nach Handreichungen, die Lehrende bei der Verwendung bestehender Lehrwerke unterstützen und eine Brücke zwischen einem traditionellen Verständnis von Landeskunde und einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde bilden, die das DACH-Prinzip integriert, sei hier nachdrücklich hervorgehoben.*

In der Fortbildung sieht es deutlich besser aus – die IDV-DACHL-Seminare entsprechen dem Interesse der Lehrenden besonders gut, aber ebenso arbeiten z.B. Deutschland und Österreich immer wieder regional zusammen und thematisieren ebenso wie Tagungen nationaler Verbände von DeutschlehrerInnen die DACH-Perspektive. Vielleicht lassen sich die IDV-DACHL-Seminare in Zukunft auch im Hinblick auf den Ertrag für Lehrkompetenzen auswerten. Aber auch hier stellt sich die Frage, wie wir von eher äußeren Zufälligkeiten geschuldeten Schwerpunkten hinkommen zu einer stärkeren Systematisierung der Fragestellungen und der Inhalte.

Unverzichtbar sind nach meiner Überzeugung Veranstaltungen wie die IDV-DACHL-Seminare als Form der „erlebten Landeskunde“ – Lehrerinnen und Lehrer sollten die unmittelbare Erfahrung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb der deutschsprachigen Länder wie auch zwischen diesen selbst erfahren können. Eigenes Erleben und Erfahren aber ist nur die eine Seite der Medaille, sprach- und kulturwissenschaftliche Vertiefung und landeskundliche Systematisierung gehören notwendig dazu.

- *Das DACH-Prinzip sollte nicht als eine zusätzliche (additive) Anforderung für Lehrende in die Aus- und Fortbildung Eingang finden, sondern als ein Arbeitsprinzip in der Auseinandersetzung mit sprachlichen, fachdidaktischen und landeskundlichen Fragestellungen integriert sein. So hebt Demmig (2013: 124f.) zu Recht die Projektorientierung (des Unterrichts, m.E. aber auch des Studiums) als sinnvolles didaktisches Prinzip hervor. Das aber setzt Lehrpersonal in den lehreraus- und -fortbildenden Einrichtungen voraus, die selbst eine entsprechende Kompetenz aufweisen.*

3 Das DACH-Prinzip aus fachlicher Perspektive

Das DACH-Prinzip erlaubt *beides*,

- einerseits sprachlich, thematisch und geographisch auf nationale Räume und Strukturen zu blicken, ohne die eine Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache m.E. sinnvoll nicht betrieben werden kann (vgl. Fornoff und Koreik in diesem Band),
- und zugleich eine, wie Altmayer (2013: 24ff.) formuliert, stärker an Sprache und Diskurse, an Prozesse der Zuschreibung und nicht an Räume gebundene Reflexion der kulturellen Muster in den Blick zu nehmen und damit die Beschränkung auf das Segment Landeskunde zu überwinden (vgl. Bohunovsky und Altmayer, aber auch Tonsern in diesem Band).

Wir sollten diese beiden Zugriffe, den binnenkontrastiven, in dem das Wechselspiel von regionalen, nationalen und grenzüberschreitenden Aspekten des deutschen Sprachraums im Zentrum steht, und den kulturwissenschaftlich orientierten Zugriff auf die tradierten und sich neu entwickelnden Deutungsmuster nicht gegeneinander ausspielen.

Sara Hägi-Mead, Annegret Middeke und Hannes Schweiger stellten in ihrem Vortrag „Im Prinzip durchDACHt: Beispiele gelungener Umsetzung in DaF-Lehrwerken und -Lehrmaterialien“ auf der DACHL-Tagung 2018 Kriterien für die Entwicklung von Lehrwerken hinsichtlich des DACH-Prinzips vor – diese Kriterien lassen sich meines Erachtens auch als Dimensionen einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde unter Einschluss des DACH-Prinzips verstehen, wobei den Kriterien

- reflexiv,
- diskursiv,
- kohäsiv und
- integrativ

für die Entwicklung einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde besondere Bedeutung zukommt.

Es bleibt eine Aufgabe für die Zukunft zu klären, wo das DACH-Prinzip fachwissenschaftlich und fachdidaktisch verortet ist. Wie lässt sich ein nationalstaatlich verstandenes und in diesem Verständnis curricular und institutionell fest in den Vorstellungen des DaF-Unterrichts verwurzeltes Verständnis von Landeskunde erweitern oder verbinden mit kultureflexiven Ansätzen, in denen es um das Entstehen von Zuschreibungen und deren Niederschlag in gesellschaftlichen Diskursen geht und die Lernenden Zugang auch zu neuen Deutungsmustern der ihnen gerade in den ersten Lernphasen oft geografisch-räumlich begegnenden Sprachwelt erhalten?

- *Ich gebe davon aus, dass eine vertiefte geschichtliche Komponente hilfreich bei der Verbindung beider Zugriffe sein kann – gesellschaftliche Diskurse fallen ja nicht vom Himmel, sie entwickeln sich unter konkreten Bedingungen und politischen Konstellationen. Das Konzept Erinnerungsorte (vgl. u.a. Schmidt; Schmidt 2007, Fornoff und Koreik in diesem Band) ist meines Erachtens besonders geeignet, eine Integration klassischer landeskundlicher Zugänge und eines kulturwissenschaftlichen Verständnisses zu erreichen.*
- *Auch im Zusammenhang mit der fachlichen Weiterentwicklung des DACH-Prinzips sind begriffliche und unterrichtsprozessbezogene Forschungsdefizite festzustellen, u.a. die Entwicklung generativer Themen, die Untersuchung von Lernprozessen im Hinblick auf thematische Lernbedürfnisse und die curriculare Einbindung des DACH-Prinzips. Ich plädiere dafür, als einen der ersten Schritte in einer wissenschaftsbezogenen DACH-Arbeitsgruppe eine Bestandsaufnahme solcher und weiterer anstehender Forschungsfragen vorzunehmen.*

4 Das DACH-Prinzip als sprachenpolitische Strategie

DACH ist zunächst einmal ein sprachenpolitisches Prinzip, das Nationen und politisch abgrenzbare Regionen zum Ausgangspunkt nimmt. Das ist Fluch und Segen zugleich.

Zu den positiven Auswirkungen eines sprachenpolitisch so verstandenen D-A-CH-Konzepts gehören

- Absprachen zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz, sogar auf Ebene der Außenministerien;
 - für Österreich, die Schweiz und teilweise auch Liechtenstein eine stärkere Präsenz auf Veranstaltungen wie den IDTs und in Lehrmaterialien;
 - eine gleichrangige Kooperation u.a. im IDV, bei den IDV-DACHL-Seminaren (vgl. de Carvalho und Hepp in diesem Band);
 - ein plurizentrischer Ansatz auch bei den Sprachprüfungen (vgl. Glaboniat und Peresich in diesem Band);
 - eine stärkere Kooperation der verschiedenen Partner/Mittlerorganisationen.
- *Diese Kooperation auf Augenhöhe ist keineswegs dauerhaft gesichert – hier erfüllt die DACHL-AG eine wichtige Funktion, immer wieder neu zu erarbeiten, was „gleichrangig“ unter ungleichen Partnern jeweils bedeutet.*

Mit Fluch meine ich eine v.a. additiv nationale Landeskunde, wie sie sich teilweise im Anschluss an die ABCD-Thesen herausbildete und teilweise immer noch in den Lehrwerken niederschlägt.

Zugleich aber ist eine solche an nationalen Räumen, an Territorien orientierte Landeskunde ganz unvermeidlich: Es sind nationale Einrichtungen und Mittlerorganisationen, die für die Sprachförderung zuständig sind, es sind nationale Bildungseinrichtungen, Schulen und Universitäten, zu denen Deutschlernende aus

aller Welt Zugang suchen. Auch unsere Fachverbände, FaDaF, ÖDaF, AkDaF usf. sind national organisiert – was würde gewonnen, was ginge verloren, wenn man das ignoriert?

Die unter dem Etikett DACH für einen solchen nationalstaatlichen – und zugleich, so möchte ich betonen – binnenkontrastiven Zugang formulierten Grundsätze – Vielfalt wahrnehmen und anerkennen, Gleichrangigkeit der deutschsprachigen Länder und der nationalen Varietäten – haben sich bewährt und funktionieren relativ gut.

1998, bei dem ersten Anlauf für eine DACH-Kooperation nach dem Fall des Eisernen Vorhangs, stand die Zusammenarbeit in Osteuropa auf der Grundlage von Länderstudien im Zentrum (vgl. Krumm 1999): Wären solche Länderstudien und Synergieprojekte auch heute in bestimmten Regionen angebracht? Sie würden auch deutlich machen, dass die DACH-Kooperation und das DACH-Prinzip sich auf der nationalen Ebene der deutschsprachigen Länder weitgehend durchgesetzt haben, vor Ort aber nicht überall angekommen sind bzw. in vergleichbarer Weise umgesetzt werden. Immer noch treffe ich in verschiedenen Ländern auf Personen und Einrichtungen wie z.B. Schulen, die unsicher sind, ob sie gleichzeitig mit Österreich, Deutschland und der Schweiz kooperieren können, die eher den Eindruck eines Nebeneinanders gewonnen haben.

5 Leerstellen

Zwei Fragestellungen fehlen m.E. in der aktuellen DACH-Diskussion:

a) Die europäische Dimension

Mit dem Brexit wird der deutsche Sprachraum politisch und wirtschaftlich noch stärker als bisher die Europäische Union prägen. Das „Europa der Regionen“ wurde schon in den ABCD-Thesen angesprochen, das Goethe-Institut etwa kooperiert mit anderen Mittlerorganisationen aus Frankreich und Spanien in der kulturellen Arbeit, in der DACH-Diskussion aber fehlt die europäische Dimension weitgehend: Was bedeutet es für die deutschsprachigen Länder, wenn sie sich, z.B. in ihren demokratiepolitischen Diskursen, als Teil des europäischen Kulturraums verstehen und den europäischen Raum als einen Raum der offenen Grenzen wahrnehmen?

Was bedeutet es, so kann man auch andersherum fragen, wenn inzwischen viele Menschen in der Welt Deutsch lernen, weil sie sich davon ein Schengen-Visum, also einen Zugang zu Europa und gar nicht unbedingt zu Deutschland oder Österreich erhoffen?

b) Der Blick auf die deutsche Sprache im Kontext der europäischen Vielsprachigkeit

Dass das Etikett „deutschsprachige Länder“ über die innere Vielsprachigkeit Deutschlands, Österreichs und der Schweiz hinwegtäuscht, wird auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zunehmend bewusst. Allerdings greift die

als angeblich politisch korrekt stattdessen gewählte Begrifflichkeit von den „amtlich/amtssprachlich deutschsprachigen Ländern“ ebenfalls zu kurz und blendet die unterschiedliche Verankerung von Deutsch in den „deutschsprachigen Ländern“ ebenso aus wie die Mehrsprachigkeitsverfassung der Europäischen Union (vgl. Europäische Union o.J.; Europäische Union 2010, Art. 21 und 22).

- *Es wäre eine Aufgabe des DACHL-Gremiums zu prüfen, wie die Deutschlernenden mit der komplexen Verfasstheit der deutschen Sprache in den „deutschsprachigen Ländern“ vertraut gemacht werden können (vgl. Shafer in diesem Band), zugleich aber den gesellschaftlichen Stellenwert von Deutsch im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit zu thematisieren.*

6 Drei Anregungen zum Schluss

- 1) In einer Welt zunehmender nationalistischer Entwicklungen steht auch das Fach Deutsch als Fremd-/Zweitsprache in der Gefahr, „national“ vereinnahmt und missbraucht zu werden. Die Nutzung von Sprachkompetenzen als Kriterien der Ausgrenzung etwa im Migrationsbereich sind ein Beleg. Sprachenpolitik wird daher notwendig immer mehr zu einem festen Bestandteil der wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Arbeit im Fach. Damit könnte auch das DACH-Prinzip eine größere Bedeutung in diesem Fach gewinnen.
- 2) Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache steht mit seinem Gegenstand Deutsch als einer plurizentrischen Sprache nicht allein – es würde sich anbieten, das Gespräch mit ähnlich gelagerten Sprachfächern (z.B. Portugiesisch, Spanisch) aufzunehmen und einen Erfahrungsaustausch zu eröffnen.
- 3) Der Umgang mit Diversität und die Vorbereitung auf ein Leben in sprachlich-kulturell heterogenen Gesellschaften werden zu immer wichtigeren Fragestellungen des Bildungswesens. Ich sehe das DACH-Prinzip als ein diesen Entwicklungen verwandtes Prinzip, das sich auch in diesen disziplinübergreifenden Diskurs einklinken und in diesem lernen könnte.

Literatur

ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 3, 60-61.

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig; Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.

- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Demmig, Silvia (2013): Das DACH-Prinzip in der Ausbildung von DaF-Lehrenden in Österreich, Deutschland und der Schweiz. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 122-128.
- Europäische Union (o.J.): *Mehrsprachigkeit* (https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de).
- Europäische Union (2010): *Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Nizza* (http://www.europarl.europa.eu/germany/resource/static/files/europa_grundrechtecharta/_30.03.2010.pdf).
- Groenewold, Peter (2005): Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? In: *InfoDaF*, 32/6, 515-527.
- Jenkins, Eva-Maria; Clalüna, Monika; Hirschfeld, Ursula (2003): *Dimensionen. Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache. Lernpaket 1*. Ismaning: Hueber.
- Krumm, Hans-Jürgen; Kast, Bernd (Hrsg.) (1994): *Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. Fremdsprache Deutsch Sonderheft*. München: Klett.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999): *Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa*. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen (2017): Von ABCD zu DACHL. In: *IDV-Magazin*, 92, 6-12 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- SIG 2.4 (Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin; Altmayer, Claus; de Carvalho, Geraldo; Glaboniat, Manuela; Hägi-Mead, Sara; Hedžić, Lara; Herold, Martin; Kilimann, Angela; Mackensen, Andrea; Middeke, Annegret; Pritchard-Smith, Anne; Schweiger, Hannes; Tahy, Nora) (2017): *Bericht der SIG 2.4: Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums. Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF* (https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2020/01/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf).
- Sorger, Brigitte (2012): *Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. Ein Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Alle Links zuletzt geprüft am 15.10.2019.

Das DACH-Prinzip im Kontext DaF – Erfahrungen und Desiderata

Camilla Badstübner-Kizik (Poznań)

Mein Beitrag hat die Form eines subjektiven Statements. Grundlage bildet die kritische Einschätzung, die ich während der Podiumsdiskussion auf der DACHL-Fachtagung im März 2018 im Goethe-Institut in München zur Rolle des DACH-Prinzips in der Aus- und Fortbildung geäußert habe, sowie eine frühere grundlegende Publikation zum Thema (vgl. Badstübner-Kizik 2013). Im Mittelpunkt des Statements stehen die Forderungen nach einer sprachübergreifenden Vernetzung des plurizentrischen Prinzips sprachlicher und kultureller Diversifizierung fremdsprachlichen Lernens und Lehrens sowie nach einer „offiziellen“ Verankerung des DACH-Prinzips im Kontext Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. Dies sollte mehrgleisig und langfristig geschehen: durch obligatorische modulare Angebote in der Ausbildung, durch reguläre flankierende Angebote in der Fortbildung, durch die reflektierende Popularisierung von Best-Practice-Beispielen und nicht zuletzt durch fachwissenschaftliche Publikationen, in denen das DACH-Prinzip im sprachübergreifenden kulturdidaktischen Diskurs verankert wird.

Meine Perspektive auf das DACH-Prinzip in seiner aktuell diskutierten Form ist maßgeblich von meiner Mitarbeit in einer Gruppe von europäischen Aus- und Fortbildner/innen im Bereich DaF geprägt, die in den Jahren zwischen 1990 und 1997 an der Ausarbeitung des sog. D-A-CH-Konzepts im Bereich einer „Landeskunde für DaF“ beteiligt war. Der Fokus lag in dieser Zeit auf der gemeinsamen Erstellung von Lehrmaterialien, basierend auf zahllosen kreativen Grundsatzdiskussionen zur Rolle landeskundlichen und kulturellen Lernens und seiner Integration in (fremd-)sprachliche Lernprozesse. Parallel dazu wurde eine theoretische

Fundierung und Konzeptionalisierung versucht, die in mehreren Grundsatzbeiträgen ihren Niederschlag gefunden hat (vgl. v.a. Hackl; Langner; Simon-Pelanda 1997). Die entstandenen, z.T. sehr umfangreichen Materialendossiers wurden in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden in einzelnen, v.a. mittel-, ost- und südosteuropäischen Regionen ausprobiert, erweitert, verändert oder auch verworfen. Die Hauptinitiative dafür lag nicht selten bei den an der Entstehung beteiligten Autor/innen selbst. Ernstzunehmende Schwierigkeiten bildeten – stark verkürzt gesagt – die schnelle inhaltliche Deaktualisierung der erstellten Lehrmaterialien, die wenig systematisch erfolgte Popularisierung des dahinterstehenden Ansatzes bindendifferenzierenden, themen- und projektorientierten fremdsprachlichen kulturellen Lernens sowie schließlich der unterschätzte Wunsch nach einem verlässlichen und ausbaufähigen informationsbezogenen Übersichts- und Orientierungswissen, den sowohl Lehrende wie Lernende immer wieder äußerten. Diese Schwierigkeiten trafen auf eine Re-Philologisierung des Lehramtsstudiums DaF, die um die Jahrtausendwende in vielen Ländern einsetzte und die auch in dem Wunsch nach einer (neuerlichen) Trennung sprachlicher und kultureller Lerninhalte sowie ihrer verbindlichen Festschreibung mündete. Diese erste institutionalisierte DACH-Phase hat dennoch mehrere entscheidende Impulse hervorgebracht. Ich sehe sie

- in einer sehr deutlichen Fokussierung der Notwendigkeit, mehrere deutschsprachige Länder und unterschiedliche deutschsprachige Regionen zu thematisieren – in direkter Fortführung der Formulierung der ABCD-Thesen (ABCD-Gruppe 1990),
- in einem bewussten Verzicht auf eine nationalstaatlich geprägte „landeskundliche“ Sicht auf die deutschsprachigen Länder,
- in einem bewussten Fokus auf die regionale, generationelle, soziale, wirtschaftliche, gesellschaftliche, kulturelle, politische, sprachliche, konfessionelle usw. Prägung des deutschsprachigen Raumes,
- in einem bewussten Verzicht auf einen verbindlichen Themenkatalog und ein abzuarbeitendes einheitliches Curriculum sowie, im bewussten Gegenzug dazu,
- in einer deutlichen Unterstützung der Selbstbestimmung der Lernenden und Lehrenden in Bezug auf Themenwahl, Materialien und Arbeitsformen, d.h. in einer handlungsorientierten, gemeinsamen Konkretisierung wechselnder exemplarischer Lerninhalte, die in einer konkreten Lernsituation relevant sind.

Nach einer Art „Inkubationszeit“ von ca. zehn Jahren wurden im Umkreis des IDV (Initiierung der DACHL-Arbeitsgruppe 2007, IDT 2009 in Jena/Weimar und verstärkt IDT 2013 in Bozen) zunächst die ersten drei dieser „DACH-Impulse“ aus den 1990er Jahren vielfach wieder aufgegriffen und auch administrativ stärker verankert, wobei insbesondere die Erweiterung über den Bereich der „Landeskunde“ hinaus zu betonen ist: Aus dem landeskundlichen Konzept wurde nun zuneh-

مند ein diskursives Prinzip, hinter das wir in der fachdidaktischen Diskussion inzwischen nicht mehr zurückgehen können.

Trotz dieser neuerlichen Intensivierung der Diskussion und ihrer seitdem anhaltenden Fortsetzung auf institutioneller und akademischer Ebene, trotz zahlreicher flankierender akademischer Initiativen und trotz des allmählichen „Einzugs“ des Themas DACHL in die Welt der Lehrwerke ist in vielen Aus- und Fortbildungskontexten in der (Auslands-)Germanistik und im Bereich DaF/DaZ allerdings weiterhin mit einer gewissen Gleichgültigkeit und mit konzeptionellem „Nicht-Wissen“ in Bezug auf die selbstverständliche linguistische und kulturelle Pluralität der deutschsprachigen Länder zu rechnen (vgl. Hatakka, Voerkel in diesem Band). Topographische Lage, historische Verbindungen sowie zahlreiche aktuelle Reibeflächen führen beispielsweise in Polen, meinem unmittelbaren Arbeitsumfeld, meiner Erfahrung nach dazu, dass die akademische Germanistik, und damit auch der schulische und außerschulische DaF-Unterricht – in enger Verflechtung mit der Gesellschaft –, nach wie vor stark auf Deutschland fixiert ist. Österreich oder gar die Schweiz sind im öffentlichen und z.T. auch im einschlägig akademischen Bewusstsein weniger präsent, Liechtenstein und Luxemburg gelten fast schon als skurrile Besonderheiten. Dies betrifft sprachliche und kulturelle Aspekte gleichermaßen. Grundsätzlich ist die Einstellung zur deutschen Sprache bei Lernenden (in Polen und anderswo) aus unterschiedlichen Gründen meist pragmatisch und utilitaristisch geprägt, ein Umstand, der im fachwissenschaftlichen DACH-Diskurs aus meiner Sicht zu wenig berücksichtigt wird. Das Interesse an einer sprachlichen und kulturellen Ausdifferenzierung des deutschsprachigen Raumes, an der Reflexion sprachlicher und kultureller Varianten und Alternativen, gehört kaum dazu. Im Allgemeinen steht das Erreichen einer kommunikativ-pragmatischen Kompetenz im Vordergrund – und als potentielle Partner/innen für Kommunikation, Austausch, Geschäft usw. werden in erster Linie diejenigen deutschsprachigen Bezugspersonen gesehen, die einfach, schnell und direkt zugänglich sind und die auch ihrerseits vielfältige (und seit langem etablierte) unterschiedliche „Interessen“ im jeweiligen Land haben. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Literaturen und Kulturen Österreichs und der Schweiz ist der „Auslandsgermanistik“ mitunter einen eigenen literatur- (und ggf. kultur-)wissenschaftlichen Lehrstuhl wert, eine gleichwertige sprachwissenschaftliche Komponente aber fehlt in der akademischen Landschaft im Allgemeinen. Für den schulischen DaF-Unterricht bleiben diese literaturwissenschaftlichen und variationslinguistischen Forschungen im Übrigen meist ohne Konsequenzen.

Polemisch zugespitzt, wage ich zu behaupten, dass die sprachliche und kulturelle Plurizentrik der deutschsprachigen Länder ebenso wie das Wissen, Bewusstsein und Reflexionsvermögen darum in vielen Ländern, in denen Deutsch als Fremdsprache gelernt und gelehrt wird,

- in der Gesellschaft – auch in bildungsnahen Kreisen – wenig präsent sind,
- selbst in akademischen germanistischen Kreisen oft marginalisiert bleiben bzw. ggf. v.a. literaturhistorische Aspekte abdecken,
- in der Ausbildung von DaF-Lehrenden im besten Fall punktuell und in starker Abhängigkeit von der Herkunft bzw. den konkreten Interessen der Dozierenden thematisiert werden,
- in der Fortbildung von Lehrenden weitgehend unterrepräsentiert sind,
- von DaF-Lehrenden in Schule und Erwachsenenbildung – wenn überhaupt – fast ausnahmslos auf der Grundlage der Angebote in den gängigen Lehrwerken vermittelt werden.

Die Ursachen dafür sind zum großen Teil geographischer, historischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher sowie struktureller Natur und sie müssen als solche zunächst einmal erkannt und benannt werden. Sie werden sich allerdings – und hier lassen sich sicher vielfache Parallelen zur Sicht auf andere plurizentrische Sprachen (z.B. Englisch, Französisch, Spanisch) feststellen – erheblich zwischen den einzelnen Ländern und Regionen unterscheiden, in denen DaF gelehrt und gelernt wird. Der Blick auf den deutschsprachigen Raum stellt sich aus Polen, Dänemark oder Frankreich also anders dar als aus Ungarn, Slowenien oder Italien und wieder anders aus der Perspektive Japans, Südafrikas oder der USA. Bedenkt man zudem, dass dem Kontext Deutsch als Zweitsprache eine Vielzahl von Perspektiven auf den deutschsprachigen Raum geradezu immanent sind, die noch dazu wenig miteinander vergleichbar und kompatibel sind, so bedeutet das, dass Offenheit und Flexibilität zu den Grundmerkmalen des DACH-Prinzips gehören müssen.

Das DACH-Prinzip bildet aus meiner Sicht eine der Grundlagen des kulturellen Lernens im Kontext DaF und DaZ und es sollte daher in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden für DaF und DaZ als grundlegendes Ziel vermittelt werden. Grundsätzliche Schwierigkeiten liegen darin, eine Balance zwischen der theoretischen Konzeption – das DACH-Prinzip als über eine „Landeskunde“ hinausgehendes Lehr- und Lernprinzip im Kontext DaF und DaZ – und ihrer nachvollziehbaren Umsetzung, zwischen verlässlicher Orientierung und flexibler thematischer Füllung, zu finden. Drei Ziele sollten dabei aus meiner Sicht im Mittelpunkt stehen:

- 1) Bei (angehenden) Lehrenden ist eine Einsicht und grundsätzliche Akzeptanz für die kulturelle und sprachliche Differenzierung des deutschsprachigen Raumes auszubilden und ihnen sind notwendige Argumentationshilfen dafür zur Verfügung zu stellen („Wissen warum“).
- 2) (Angehenden) Lehrenden ist eine grundsätzliche kulturelle und sprachliche Orientierung in Bezug auf den deutschsprachigen Raum zu ermöglichen, dazu gehört auch, ihnen das methodologische Handwerkszeug an die Hand zu geben, sich selbstständig und kontinuierlich ein Orientierungswissen anzueignen bzw. dieses auszubauen und dabei verlässliche Recherchemöglichkeiten zu nutzen („Wissen was“).

- 3) (Angehenden) Lehrenden ist ein Repertoire an grundlegenden Arbeitsformen zu vermitteln, die es ermöglichen, das DACH-Prinzip in einem konkreten didaktischen Kontext umzusetzen, bzw. Elemente der Text-, Film-, Bild-, Musikdidaktik, Projekt- und Recherchedidaktik, des Lernens an außerschulischen Lernorten usw. sind entsprechend als Formen differenzierenden und reflektierenden kulturellen Lernens zu profilieren („Wissen wie“).

Grundlegend für die unerlässliche Differenzierung und Adaptierung dieser Vorgehensweise an einen konkreten Lehr- und Lern-Kontext ist dabei die jeweilige Perspektive, aus der auf die deutschsprachigen Länder geschaut wird. Diese muss in einem ersten Schritt erkannt, benannt und reflektiert sowie dann, in einem zweiten Schritt, bewusst entweder geweitet und angereichert oder aber fokussiert und geschärft werden.

Die jeweilige Sicht auf den deutschsprachigen Raum, die für jeden DaF- und DaZ-Kontext neu zu bestimmen ist, ist durch mehrere Koordinaten geprägt (vgl. dazu auch Badstübner-Kizik 2013). Dazu gehören

- die konkreten topographisch-logistischen Bedingungen (darunter insbesondere die geographische Entfernung zum deutschsprachigen Raum/zu einem konkreten deutschsprachigen Land bzw. einer Region),
- die Art der Zugänglichkeit deutschsprachiger Personen und Ressourcen sowie konkrete direkte und indirekte Kontaktmöglichkeiten usw. vor Ort,
- historische Beziehungen (darunter z.B. Grenzverschiebungen und Migrationsbewegungen, kriegerische Auseinandersetzungen, historische Allianzen),
- das aktuelle (wirtschaftliche, gesellschaftliche, politische usw.) Interessengefüge, sowohl auf offizieller staatlicher und institutioneller Ebene als auch auf der größerer Gruppen und Privatpersonen.

Im Ergebnis solcher Differenzierungsversuche entstehen grundsätzlich verschiedene Perspektiven, die sich gleichwohl in drei große Gruppen bündeln lassen und für die im Sinne des DACH-Prinzips unterschiedlicher Handlungsbedarf besteht. Selbstverständlich ist hier eine genauere und fundierte Argumentation notwendig, der besseren Anschaulichkeit wegen möchte ich hier zunächst Begriffe aus dem Umkreis von Film und Fotografie bemühen.

- 1) Mitten aus dem deutschsprachigen Kontext heraus – in Groß-, Nah- und Detailaufnahmen – erscheint v.a. das unmittelbare lokale und regionale Umfeld dominant und wichtig. Dies dürfte auf die meisten DaZ-Konstellationen zutreffen. Viele „deutschsprachige“ Details und Besonderheiten werden in einer starken Vergrößerung und Fokussierung wahrgenommen – nicht selten aus einer Art Untersicht bzw. Froschperspektive – und als pars pro toto verinnerlicht. Ihre tatsächliche Bedeutung und Relevanz kann dagegen meist nicht entsprechend eingeordnet und ggf. relativiert werden, da der größere Bezugsrahmen kaum erfasst werden kann – weiteres Umfeld und Kontext bleiben unsichtbar und buchstäblich „außen vor“.

Vielleicht ließe sich für diese Situation als Arbeitshypothese formulieren: Je geringer die geographische Distanz und je größer die lebensweltliche Gebundenheit, je direkter erfahrbar und für die eigene Situation relevant bestimmte sprachliche und kulturelle Variablen des deutschsprachigen Raumes – desto zentraler und relevanter müssen sie Lernenden erscheinen und desto größer erscheint die Schwierigkeit, ihre Merkmale vor dem Hintergrund davon abweichender, alternativer Ausprägungen eines plurizentrischen Raumes angemessen relativieren und die vielen Nahaufnahmen kontextualisieren und rahmen zu können. In diesen Konstellationen sollten Lernende insbesondere dazu angeleitet werden, immer neue – auch widersprüchliche – Details ins Bild zu holen, diese miteinander zu kontrastieren und zu vergleichen und allmählich, in Relativierung ihres unmittelbaren Erfahrungshorizontes, zu einem immer größeren Kontext zu ergänzen.

- 2) In einer Weit- und Panoramaaufnahme steht von vornherein sehr viel mehr im Bild, allerdings – aufgrund der Entfernung und ggf. aus einer Aufsicht bzw. Vogelperspektive – in starker Kontraktion, Verkleinerung und Unschärfe. Details werden diffus und vielfach irrelevant, entscheidend ist das Gesamtbild. Große Länder können so schnell zu kleinen Flächen werden, kleinere Länder können vollständig verschwinden oder sie werden auf ihre Hauptstädte und einige prominente Merkmale reduziert, Binnendifferenzierungen bleiben abstrakt, Varietäten werden reduziert oder ganz eingeschmolzen, im Dienste einer „ersten Orientierung“ und „groben Übersicht“ fließt alles ineinander und/oder die größten und sichtbarsten Elemente dominieren das Bild. Diese Konstellation trifft in unterschiedlich starker Ausprägung auf den typischen DaF-Kontext zu. Auch hier ließe sich als Grundlage für weitere Überlegungen formulieren: Je größer die geographische und lebensweltliche Entfernung vom deutschsprachigen Raum, von einem deutschsprachigen Land oder einer Region, je mehr dieser sich im Kontext anderer „Räume“ präsentiert (z.B. der französisch-, der spanischsprachige Raum) – desto weniger wichtig und auch leistbar erscheint seine Binnendifferenzierung und desto größer wird die Herausforderung, diesen Raum als widersprüchlich und disparat wahrzunehmen sowie in ihm bestehende sprachliche, kulturelle oder gesellschaftliche Varietäten als selbstverständlich und grundsätzlich gleichberechtigt zu akzeptieren. In diesen Konstellationen sollten Lernende dazu angeleitet werden, näher an das Gesamtbild „heranzufahren“, ihre Aufmerksamkeit auf einzelne seiner Bestandteile zu lenken und diese ggf. durch Zoom zu vergrößern, sie zu verschiedenen Zeitpunkten, in verschiedenem Licht und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und schließlich neu zusammensetzen.
- 3) Für eine weitere Gruppe von Perspektiven kann schließlich das Bild der fest auf einem Stativ oder einem fahrbaren Untersatz montierten Kamera bemüht werden. Sie bewegt sich auf einer vorgezeichneten und fixierten Blickachse und ist nicht frei in der Wahl des jeweiligen Bildausschnitts. Eine Ver-

änderung der Blickachse, der gleichsam vorgezeichneten Bahn, von der aus auf das Geschehen geblickt wird, ist aufwendig und bedarf ggf. einer genauen und nachvollziehbaren Begründung. Auf den deutschsprachigen Raum (und einzelne seiner Bestandteile) wird von unterschiedlichen Blickachsen her geschaut. Diese sind grundsätzlich gleichberechtigt und ihr Verlauf wird jeweils von einem Netz an historischen und aktuellen Koordinaten determiniert. Hier bietet es sich an, Lernende dazu zu ermutigen, etablierte Wege zu verlassen, Blickrichtung und Bildausschnitt zu verändern und möglichst viele unterschiedliche Aufnahmen aus der Handkamera hinzuzufügen, um sich einen reicheren und individuell relevanteren Zugang zu verschaffen.

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass der deutschsprachige Raum linguistisch, geographisch, gesellschaftlich, kulturell, historisch, politisch und anderweitig plurizentrisch geprägt ist und dass dies in der Aus- und Fortbildungen von Lehrenden für DaF und DaZ angemessen thematisiert werden muss. Um dies nachhaltiger und effektiver als bisher zu tun, sollte aus meiner Sicht mehrgleisig vorgegangen werden:

- Das DACH-Prinzip muss einer Didaktik des sprach- und kulturbezogenen Lernens im Kontext DaF und DaZ als verbindlicher Ansatz zugrunde gelegt werden, hinter den nicht zurückgegangen werden kann. Dies bedeutet nicht zuletzt, ausgehend von der akademischen Lehre, konsequent darauf zu beharren, dass „Deutsch“ (ähnlich wie Englisch, Spanisch, Französisch, Russisch usw.) nur plurizentrisch zu haben ist, dass diese Plurizentrik auf den verschiedenen Ebenen der Lehre allerdings differenziert und reflektierend umgesetzt werden muss. Curricula, Handbücher und Grundsatzartikel, aber auch Richtlinien für Lehrbücher, für die Gestaltung von Aufgaben, Tests und Prüfungen können hierbei eine wichtige Rolle übernehmen (vgl. Glaboniat und Peresich in diesem Band). Vieles ist hier bereits geschehen, gefragt ist der lange Atem.
- Im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrenden müssen zum einen die grundsätzliche Flexibilität und Elastizität des DACH-Prinzips sowie die Exemplarizität des darauf beruhenden Lernens popularisiert werden. Dies muss in enger Korrespondenz mit dem konkreten Lehr-, Lern- und (voraussetzlichen) Arbeitskontext geschehen und bedeutet, dass DACH thematisch und methodologisch unterschiedlich realisiert wird – immer allerdings auf der Grundannahme einer der deutschen Sprache und dem deutschsprachigen Raum immanenten Plurizentrik. Hilfreich könnte z.B. die Ausarbeitung und Diskussion von thematischen Modulen aus unterschiedlichen Perspektiven sein, vorstellbar wäre z.B. eine langfristig angelegte, ausbaufähige Plattform nach dem *best-practice*-Prinzip, auf der kommentierte DACH-Module aus aller Welt ihren Platz finden. Sie sollten allerdings nicht dem Zweck dienen, universal einsetzbare Unterrichtsmaterialien zu bieten, sondern vielmehr zunächst die berechtigte Vielfalt an Perspektiven auf den

deutschsprachigen Raum zeigen und ggf. auch modifiziert werden können. Zum anderen darf nicht darüber hinweg gegangen werden, dass es eines belastbaren und potenziell ausbaufähigen Orientierungswissens bedarf – unterschiedlich für unterschiedliche Lern- und Reflexionsniveaus. Zum dritten braucht es bei Lehrenden, Studierenden und Lernenden einen reflektierten Umgang mit den Angeboten in Lehrwerken. Ein kritischer Blick sollte dabei von der Fähigkeit begleitet werden, Verlagsangebote kreativ ggf. an die eigenen Bedingungen anzupassen, sie zu verändern, zu verbessern und zu erweitern.

- Parallel dazu muss das DACH-Prinzip konsequenter – und auch offensiver – als bisher an virulente kulturwissenschaftliche Konzepte und Begriffe angebunden werden, in erster Linie an solche, die eine Binnendifferenzierung einheitlich erscheinender Räume anregen und fördern sowie einer Nationalisierung und Kulturalisierung von Menschen und ihren Sprachen vorbeugen. Exemplarisch seien etwa das Raumkonzept (vgl. z.B. Cerri; Jentges 2015) oder das Konzept des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte genannt (vgl. z.B. Badstübner-Kizik; Hille 2015, Badstübner-Kizik 2015, Fornoff und Koreik in diesem Band). Dabei können jeweils sprachliche, kulturelle, soziale, generationelle, genderspezifische oder andere Aspekte stärker in den Vordergrund treten.¹ Bewährt hat sich das beispielsweise für das Konzept des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte, das „deutschsprachige“ Erinnerungsbestände in den Fokus rückt, die – aus verschiedenen Gründen, für bestimmte Gruppen, unter bestimmten Umständen – unterschiedliche Relevanz besaßen bzw. besitzen und deren Interpretation je nach Zeit, Ort, Region, Land, gesellschaftlicher Gruppe usw. differieren kann. Geeignet sind dafür v.a. wissenschaftliche Publikationen, anzumahnen ist eine interdisziplinäre und auch sprachenübergreifende Herangehensweise: Die weitere Ausformung des DACH-Prinzips kann weder unabhängig von Sprach-, Geschichts-, Bildungs- und Sozialwissenschaften noch abgekoppelt von englisch-, französisch- oder spanischsprachigen Diskursen verlaufen. Gerade eine diskursive Vernetzung mit aktuellen sprach- und kulturdidaktischen Diskussionen in anderen plurizentrischen Kontexten halte ich für besonders wichtig.
- Flankiert werden muss dies von empirisch fundierter und praxisorientierter Forschung, die Lehrende, Studierende und Lernende in unterschiedlichen didaktischen Settings einbezieht. Fragen der Wahrnehmung und Interpretation der linguistischen und kulturellen Binnendifferenzierung des deutschsprachigen Raumes, die kritische Auswertung und Erprobung von Lehrma-

¹ Interessant ist in dieser Hinsicht z.B. Schiedermaier (2018). Der Band enthält keinen ausdrücklichen Bezug auf DACH, aber natürlich ist allen hier erfassten kulturwissenschaftlichen Konzepten („Erinnerungsorte“, „Linguistic Landscapes“, „Kultursemiotik“, „Symbolische Kompetenz“, „Integrative Landeskunde“, „Kulturelle Deutungsmuster“) ein grundsätzliches „DACH-Potenzial“ eingeschrieben, das es zu benennen und zu exemplifizieren gilt.

- terialien und ihrer langfristigen Wirkung könnten hier im Mittelpunkt stehen.
- Schließlich sollten wir die seit Längerem ausstehende Ausdifferenzierung des DACH-Prinzips vor dem Hintergrund von Fremd-, Zweit- und Muttersprachendidaktik thematisieren: Die immer neu zu verhandelnden Übergänge zwischen Fremd-, Zweit-, Herkunfts-, Bildungs- oder Muttersprache, zwischen Lernen und Erwerben, die Ausdifferenzierung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität lassen es als fragwürdig erscheinen, das Lehren, Lernen und Erwerben einer grundsätzlich plurizentrischen Sprache und grundsätzlich disparater kultureller Phänomene auf den Bereich der Fremdsprachendidaktik zu beschränken.

Literatur

- ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief*, 45, 15-18.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2013): Das DACH-Konzept von außen. Die polnische Perspektive. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 49-66.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Über ‚Erinnerungsorte‘ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: *Fremdsprache Deutsch*, 52, 11-15.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Cerri, Chiara; Jentges, Sabine (Hrsg.) (2015): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 1, 17-34.
- Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2018): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium.

Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips

Clemens Tonsern (Wien)

1 Das DACH-Prinzip vor dem Hintergrund des kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in der Landeskunde DaF

Auf dem Gebiet des landeskundlichen Lernens und Lehrens im Bereich DaF wird in jüngerer Zeit immer häufiger von einem Paradigmenwechsel gesprochen (vgl. Haase; Höller 2017). Der viele Jahre vorherrschende interkulturelle Ansatz sei insbesondere in der Theorie, aber zunehmend auch in der Praxis mittlerweile vom kulturbezogenen Deutungslernen bzw. der „diskursiven Landeskunde“ (Altmayer 2016) abgelöst worden. Ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Kulturbegriff stehen nicht einzelne Gegenstände der Landeskunde oder die deutschsprachigen Länder im Mittelpunkt von Unterricht und Forschung, sondern die kulturellen Lernprozesse und Deutungsressourcen der Lernenden, die befähigt werden sollen, an deutschsprachigen Diskursen zu partizipieren (vgl. Altmayer 2017: 10ff.).

Diese kulturwissenschaftlich orientierte Veränderung des Erkenntnisinteresses auf dem Gebiet des landeskundlichen Lernens und Lehrens zeitigt in Theorie und Praxis bislang einige bedeutsame Konsequenzen: Erstens ist es der kulturwissenschaftlichen Forschung gelungen, das lange Zeit als unwissenschaftlich diffamierte (Un-)Fach Landeskunde auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Hierzu wurde und wird sukzessive empirisch gesichertes Wissen zum kulturbezogenen

Deutungslernen erarbeitet (vgl. Fornoff; Altmayer; Koreik 2017: 443ff.). Dem interkulturellen Ansatz in der Landeskunde- und DaF-Vermittlung DaF wird hingegen von Seiten der Repräsentanten einer deutungs- und diskursbezogenen Vorgehensweise entgegengehalten, letztlich lediglich ein Sammelsurium aus unterschiedlichen Teildisziplinen zu sein und zudem auf einen national homogenisierenden Kulturbegriff zu rekurrieren, der wissenschaftlich nicht mehr länger haltbar sei. Zweitens findet das Konzept der Arbeit mit und an den kulturellen Deutungsmustern der Lernenden in zunehmenden Maß Eingang in die Unterrichtspraxis und die Entwicklung von Lehrmaterialien.¹ Und auch dies geschieht nicht zuletzt deshalb, weil sich der vermeintliche Kern des interkulturellen Lernens – nämlich die Gegenüberstellung von nationalstaatlich definierten Kulturen – unter den Aspekten der Globalisierung, der Mehrfachzugehörigkeit und der Lebensmobilität auch im Alltag der Lehrenden wie Lernenden immer noch weiter verflüchtigt. Altmayer (2017: 7) kommt in diesem Zusammenhang zum Schluss, dass „das nationalstaatliche Verständnis von Kultur durch die kulturelle Globalisierung nachhaltig erschüttert ist“.

Das DACH-Prinzip, das D-A-CH-Konzept, die DACH-Landeskunde und die am Beginn der DACH-Entwicklung stehenden ABCD-Thesen führen die deutschsprachigen Nationalstaaten hingegen als Abkürzung bereits in ihren Namen. Sie suggerieren nicht zuletzt auch deshalb auf den ersten Blick eine letzten Endes immer nationalstaatlich orientierte, inter- und intrakulturelle Auseinandersetzung mit den deutschsprachigen Ländern. In Bezug auf die oben genannten verschiedenen DACH-Termini wurde von Shafer und Baumgartner (2019: 104f.) eine Systematisierung und Differenzierung der Begrifflichkeiten eingeführt, die hier in weiterer Folge auch aufgegriffen und eingangs kurz erläutert werden soll.

Gleichsam als Urzellen der DACH-Landeskunde sind zunächst die 1990 publizierten 22 ABCD-Thesen zu nennen (ABCD-Gruppe 1990). Mit den ABCD-Thesen sollte erstens die gleichrangige Berücksichtigung der beiden deutschen Staaten, der Schweiz und Österreichs in der Landeskunde und zweitens ein interkulturelles Verständnis der Landeskunde etabliert werden (Krumm 2017: 8). Aus den ABCD-Thesen „erwächst“ in den späteren 1990er Jahren das D-A-CH-Konzept, unter dem ein interkulturelles, landeskundendidaktisches Konzept zu verstehen ist, das u.a. konkrete Leitlinien für eine „binnenkontrastive Kulturanalyse des deutschsprachigen Raumes“ im Landeskundeunterricht vorschlägt (Hackl; Langner; Simon-Pelanda 1997: 18f.). Vom D-A-CH-Konzept ist das 2008/2013 formulierte DACH-Prinzip zu unterscheiden, welches den grundsätzlichen Anspruch zum Ausdruck bringt, im Deutschunterricht den gesamten amtlichen deutschsprachigen Raum anzuerkennen und einzubeziehen. Als Überbegriff für ein am D-A-CH-Konzept bzw. am DACH-Prinzip orientiertes landeskundliches Lehren und Lernen wird

¹ In jüngerer Zeit sind verstärkt konkrete Unterrichtsvorschläge zum kulturbezogenen Lernen im Bereich DaF/DaZ erschienen. Mit „Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ liegt seit 2016 auch eine erste, von Altmayer als Herausgeber approbierte Materialsammlung für kulturbezogenes Lernen vor.

wiederum häufig der Begriff der DACH-Landeskunde verwendet (vgl. Shafer; Baumgartner 2019: 104f.).

Wenn an dieser Stelle vom DACH-Prinzip die Rede ist, so beziehen sich die Ausführungen vorerst auf dessen von der DACHL-Arbeitsgruppe letztmalig 2013 revidierte Definition, die folgendermaßen lautet:

Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus. In der Umsetzung bedeutet dies [...] die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes“ (Demmig; Hägi; Schweizer 2013: 11f.).

Diese Definition des DACH-Prinzips wird in seiner Letztfassung durch eine Präambel ergänzt, in der u.a. die Notwendigkeit hervorgestrichen wird, „im Kontext multilingualer und multikultureller Gesellschaften nicht nur [...] für interkulturelle Unterschiede [zu sensibilisieren], sondern auch [...] intrakulturelle Divergenzen und Konvergenzen innerhalb des deutschsprachigen Raumes“ (ebd.) bewusst zu machen.

Es ist somit bereits eingangs festzuhalten, dass das DACH-Prinzip 2008/2013 dezidiert nicht zu nationalkulturellen Vergleichen zwischen den amtlich deutschsprachigen Ländern anhält. Dessen ungeachtet wird das DACH-Prinzip wiederholt als ein (landeskundliches) Konzept ausgewiesen, das tendenziell dem interkulturellen Ansatz in der Landeskunde Vermittlung DaF zuzuordnen ist und mittels trinationaler Kulturkontrastivierung zu einer interkulturellen Sensibilisierung beitragen möchte (vgl. Sorger 2013: 40, Studer 2013: 75, Fischer; Frischherz; Noke 2010: 1507).

Dieser Umstand kann mit Sicherheit auch auf die historische Entwicklung des DACH-Prinzips aus den ABCD-Thesen (ABCD-Gruppe 1990) und dem darauf aufbauenden D-A-CH-Konzept (Hackl; Langner; Simon-Pelanda 1997) zurückgeführt werden; er wiegt aber umso schwerer, als dass das DACH-Prinzip dadurch aus kulturwissenschaftlicher Perspektive nahezu als ein Musterbeispiel für eine interkulturelle, nationalstaatlich-kontrastivierende Vorgehensweise kritisiert werden kann.

2 Zur Kritik am DACH-Prinzip, am D-A-CH-Konzept und an den ABCD-Thesen

Wenn im Folgenden der Versuch unternommen wird, die Kritik am DACH-Prinzip 2008/2013 bzw. am D-A-CH-Konzept aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zusammenzufassen, beziehen sich die Ausführungen nicht auf die Unter-

richtspraxis und die Umsetzung in Unterrichtsmaterialien, sondern vorwiegend auf die Vorbehalte theoretischer Natur. Ferner ist anzumerken, dass der Fokus bewusst weniger auf dem Bereich der Sprache und der Plurizentrik des deutschsprachigen Raumes, sondern auf dem kulturellen bzw. landeskundlichen Gebiet liegt.

Im Vordergrund stehen im Folgenden deshalb die oben bereits erwähnten Aspekte der fehlenden wissenschaftlichen Basis und der historisch entstandenen Situierung des DACH-Prinzips 2008/2013 innerhalb des interkulturellen Ansatzes. Darauf, dass es dem DACH-Prinzip an einem wissenschaftlichen Fundament fehlt, hat indessen nicht ausschließlich Altmayer (2013: 22, 28f.) hingewiesen. So sieht etwa auch Badstübner-Kizik (2013: 63) die Weiterentwicklung des D-A-CH-Konzepts bzw. DACH-Prinzips an die Entwicklung eines ausgearbeiteten und belastbaren Theoriegebäudes geknüpft, welches über (inter- und intrakulturelle) Kontrastivierungen und Vergleiche hinausgeht.

Bei der Inbetrachtung der Frage des wissenschaftlichen Anspruches des DACH-Prinzips fällt ins Auge, dass von einigen Autorinnen und Autoren die Frage der Wissenschaftlichkeit des DACH-Prinzips von vornherein abschlägig beantwortet wird, da es sich dabei ja primär um ein auf die Unterrichtspraxis und die Entwicklung von Lehrmaterialien ausgerichtetes Konzept handle, das eine didaktische, aber keine wissenschaftliche Ausrichtung verfolge (vgl. Altmayer 2013: 28f.; Demmig 2013: 124).

Als Dreh- und Angelpunkt der Frage der Wissenschaftlichkeit und der Situierung des D-A-CH-Konzeptes und des DACH-Prinzips innerhalb des interkulturellen Paradigmas in der Landeskunde Vermittlung lässt sich indes sehr deutlich die vierte der insgesamt 22 ABCD-Thesen freilegen. In der vierten These heißt es wörtlich:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden (ABCD-Gruppe 1990: 16).

Krumm (2017: 12), aber auch Demmig (2015: 223) und Fischer et al. (2010: 1501) erachten in dieser These unisono einen inhaltlich bis heute weitgehend gültigen, wesentlichen Beitrag der ABCD-Thesen zur Landeskunde Vermittlung. Allerdings sind es aber nachgerade die ABCD-Thesen, an denen sich die interkulturelle Ausrichtung des D-A-CH-Konzepts und in weiterer Folge auch des DACH-Prinzips festmachen lässt: Begreift man die ABCD-Thesen als maßgebliches (theoretisches) Fundament des D-A-CH-Konzepts und des DACH-Prinzips, so erscheint die diesbezügliche (kulturwissenschaftliche) Kritik an einem national-essentialistischen Kulturverständnis und dem Festhalten an Leitgedanken der interkulturellen Landeskunde als durchaus zutreffend.

Und so nimmt es auch nicht weiter wunder, dass Altmayer die vierte ABCD-These in seinen Publikationen geradezu bevorzugt dafür heranzieht, um das dem interkulturellen Ansatz nach inhärente und seiner Ansicht nach höchst problematische kulturkontrastivierende Vorgehen besonders anschaulich offenzulegen (vgl. Altmayer 2017: 5, 2016: 3, 2015: 11, 2013: 21). Der kulturwissenschaftliche Zugang zum landeskundlichen Lernen lehnt ein nationalstaatliches Verständnis „fremder Kulturen“ bekanntlich ab; die in der vierten ABCD-These festgeschriebene primäre Aufgabe der Landeskunde ist in ihrem theoretischen Kern genau als diejenige zu bezeichnen, von welcher sich die diskursive Landeskunde fundamental abheben möchte.

In diesem Zusammenhang spricht Altmayer (2017: 9f.) in Bezug auf die traditionelle Landeskunde im Allgemeinen, aber eben wiederum mit einem vorangehenden Verweis auf die DACH-Landeskunde von einem „methodologischen Nationalismus“ (vgl. Fornoff; Koreik in diesem Band). Dieser methodologische Nationalismus äußert sich seines Erachtens darin, dass die Gegenstände der Landeskunde ausschließlich im Rahmen nationalstaatlicher Ordnungskategorien gedacht würden. Diese nationalstaatlichen Ordnungskategorien seien aber letztlich nur als ein soziales Konstrukt anzusehen und sollten fortan nicht mehr im Mittelpunkt des kulturbezogenen Lernens stehen (Altmayer 2017: 10, 2015: 17, 2013: 25f.).

In Anbetracht dieser fundamentalen Kritik an einer an Nationalstaaten orientierten Landeskunde im Allgemeinen und an der DACH-Landeskunde im Besonderen ist abermals Folgendes klarzustellen: Weder das D-A-CH-Konzept noch das DACH-Prinzip plädieren ausschließlich für etwas, das sich am besten unter dem Begriffsungetüm einer „Kulturcontainerraumlandeskunde“ subsumieren lässt. Und es ist gleichfalls festzuhalten, dass Leitgedanken wie eine regionalisierende Binnendifferenzierung und der Verzicht auf ein objektives Landesbild bereits den ABCD-Thesen ebenso inhärent sind wie die aus dem Blickwinkel der Kulturkontrastivierung zu Recht kritisierte vierte These. Führt man den historischen Entwicklungsbogen der DACH-Landeskunde zum D-A-CH-Konzept weiter, so ist dort freilich von kulturvergleichenden Vorgehensweisen die Rede, wiewohl nachgerade in Hinblick auf gelingende interkulturelle Kommunikation wörtlich „die differenzierten Zugangsmöglichkeiten jenseits nationalstaatlicher Beschränkungen“ (Hackl; Langner; Simon-Pelanda 1997: 30) hervorgehoben werden.

Weder aus den ABCD-Thesen noch aus dem D-A-C-H-Konzept und erst recht nicht aus dem DACH-Prinzip 2008/2013 lässt sich ein ausschließlich essentialistisches Raum- oder Kulturkonzept ableiten; der national definierte DACH-Raum und die nationalstaatlichen Ordnungskategorien sind demnach auch nicht der einzige Gegenstand des landeskundlichen Lernens und einer (noch zu verwirklichenden) Forschung. In diesem Zusammenhang wurde die „regionalisierende Binnendifferenzierung“ wiederholt als diejenige Zielsetzung des DACH-Prinzips hervorgehoben, die – wiewohl in der Praxis nur wenig umgesetzt – einem kulturkontrastivierenden Vorgehen besonders gut entgegengesetzt werden kann (Sorger 2013: 40, Badstübner-Kizik 2013: 56, Studer 2013: 68).

Allerdings nimmt sich aus kulturwissenschaftlicher Perspektive die regionalisierende Binnendifferenzierung ebenfalls als eine unzulängliche Antwort auf den Vorwurf des methodologischen Nationalismus aus. Denn auch in puncto Fokussierung auf die regionale Vielfalt des deutschsprachigen Raumes verbleibt das DACH-Prinzip bisher innerhalb diskursiv verhandelbarer Kategorien und lässt außer Acht, dass es sich bei der Kategorie „Region“ bzw. „Raum“ um ein (topologisches) Deutungsmuster handelt, auf das die Menschen in ihrer Deutung der Welt zurückgreifen. Gleichsam in einer direkten Replik auf die oben erwähnte vierte ABCD-These und auf die bereits zitierte letztgültige Fassung des DACH-Prinzips 2008/2013 fasst Altmayer das Grundanliegen des kulturbezogenen Lernens wie folgt zusammen:

Wir sprechen daher auch nicht mehr von *deutscher Kultur* oder der *Kultur des deutschsprachigen Raums* oder der *deutschsprachigen Länder*, sondern allenfalls von der Kultur deutschsprachiger Diskurse und meinen damit die kulturellen Deutungsressourcen oder Deutungsmuster, die in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden, um Verständigung zu ermöglichen (Altmayer 2017: 13, Hervorhebung im Original).

Möchte man diesem kulturwissenschaftlichen Verständnis von kulturellem Lernen folgen, dann ist das DACH-Prinzip 2008/2013 in einem auf die ABCD-Thesen und das D-A-CH-Konzept zurückgehenden theoretischen Selbstverständnis tatsächlich obsolet geworden. Cum grano salis scheint es tatsächlich als angebracht, die kulturwissenschaftliche Kritik anzunehmen, das DACH-Prinzip von seiner nationalstaatlichen und regionalen Verortung zu lösen und sodann in Ermangelung eines entsprechenden Erkenntnis- bzw. Lehr-/Lerngegenstandes gleich zur Gänze aufzugeben.

Indes würde dieses Vorgehen einer Engführung der kulturwissenschaftlichen Argumentation gegen das DACH-Prinzip entsprechen. Denn Altmayer geht nicht so weit, die Existenz nationalstaatlich begrenzter politischer oder medialer Diskurse abzustreiten (Altmayer 2013: 26), und stuft darüber hinaus die Beschäftigung mit Regionen als einen sehr wichtigen Gegenstand kulturbezogenen Lernens ein (Altmayer 2015: 26). Ein möglicher Ausweg hin zu einer kulturwissenschaftlichen Neuorientierung des DACH-Prinzips wäre somit die gezielte Auseinandersetzung mit in den deutschsprachigen Ländern geführten, nationalspezifischen Diskursen mit dem Lernziel der Entwicklung einer „DACH-Diskursfähigkeit“ (Shafer; Baumgartner 2019: 108). Es könnten forthin national zu differenzierende Diskurse oder etwa auch nationalspezifische sowie gemeinsame Erinnerungsorte in den Mittelpunkt eines neuen kulturbezogenen DACH-Lernens gestellt werden. Am methodologischen Nationalismus und an der grundsätzlichen Ausrichtung des DACH-Prinzips auf die amtlich deutschsprachigen Länder als Gegenstand des landeskundlichen Lernens würde dies aber eigentlich nicht grundlegend rühren. In Bezug auf eine kulturwissenschaftliche Weiterentwicklung des DACH-Prinzips nehmen sich die von der SIG 2.4 formulierten Vorschläge zu einem diskursiv weitergedachten

DACH-Prinzip sehr vielversprechend aus. Wie bereits ausgeführt, plädieren Shafer und Baumgartner (2019) zuallererst für eine einheitliche Verwendung der Begrifflichkeiten. Das wesentlich auf die ABCD-Thesen zurückgehende und als interkulturell zu verstehende trinationale D-A-CH-Konzept wird vom DACH-Prinzip abgegrenzt. Der theoretisch ausdifferenzierte Begriff „DACH-Prinzip“ beschreibt den oben zitierten Grundsatz zur gleichwertigen Anerkennung des deutschsprachigen Raums, wobei diesbezüglich neu zwischen einer impliziten (d.h. nicht bewusst thematisierten) und einer expliziten (d.h. bewusst reflektierenden) Umsetzung unterschieden wird. Auf dem Gebiet der expliziten Umsetzung des DACH-Prinzips werden wiederum sehr gute Anknüpfungspunkte an Leitgedanken einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde freigelegt (vgl. Shafer; Baumgartner 2019: 107f.). Ein DACH-spezifisches Deutungslernen wird von Shafer und Baumgartner bereits 2017 sehr anschaulich wie folgt beschrieben:

Die Frage ist also nicht, wie z.B. „die Schweiz *ist*“ oder wie „Schweizer/innen *sind*“, sondern eher: Wie werden Schweizer/innen sprachlich-diskursiv „gemacht“? Wie wird in Texten aller Art – z.B. in Zeitungen, im Fernsehen, in der Werbung, Politik, Literatur oder Kunst – im In- und Ausland ein spezifisches Bild der Schweizer/innen konstruiert, ausgehandelt, vermittelt? (Shafer; Baumgartner 2017: 69, Hervorhebung im Original)

Genau genommen verbleibt aber dieser Vorschlag einer Neuausrichtung des DACH-Prinzips innerhalb nationalstaatlicher Kategorien. Die sprachlich-diskursive Gemachtheit eines Schweizers, Österreichers oder Deutschen ist ohne nationalstaatliche Bezugsgrößen streng genommen nicht thematisierbar. Denkt man die vom kulturbezogenen Lernen geforderte Entkoppelung vom methodologischen Nationalismus konsequent zu Ende, geht es fortan in erster Linie nicht mehr darum, wie spezifisch *die* Schweizerinnen und Schweizer sprachlich-diskursiv gemacht werden. Im Vordergrund steht, wie derartige Diskurse auf unterschiedlichen Ebenen *im Allgemeinen* verlaufen und auf welche Deutungsmuster die Menschen im Rahmen solcher Diskurse *generell* zurückgreifen.

Das DACH-Prinzip bewusst zum Thema zu machen, bedeutet entsprechend der Definition des DACH-Prinzips aber eben die „Vielfalt des deutschsprachigen Raumes grundsätzlich anzuerkennen“ (Demmig et al. 2013: 11f.) und – und dieser Nachsatz kann getrost als Gordischer Knoten bezeichnet werden – diese Vielfalt mit der damit verbundenen Anerkennung der Existenz und Objektivierung eines deutschsprachigen Raumes zum Thema von Unterricht und Forschung zu machen.

Von national verorteten Kategorien bzw. der Objektivierung von Kategorien wie „deutschsprachiger Raum“, „deutschsprachiges Land“ oder „deutschsprachige Region“ als Bezugsrahmen kann unter diesen Prämissen nicht abgerückt werden. Nichts scheint nun naheliegender, als sich in Hinsicht auf eine kulturwissenschaftliche Neuorientierung des DACH-Prinzips dem zentralen Bindeglied der DACH-Länder zuzuwenden – nämlich der Sprache. Das zentrale Lernziel kulturellen Ler-

nens im kulturwissenschaftlichen Sinne im Bereich DaF ist bekanntlich die Diskursfähigkeit in der Fremdsprache oder die „Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen“ (Altmayer 2016: 10).

3 Deutschsprachige Diskurse

In seinem Aufsatz „Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?“ hat Altmayer (2017) die Vorzüge des kulturbezogenen Lernens gegenüber den bisherigen Ansätzen in der Landeskunde in nuce wie folgt zusammengefasst: Die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Diskursen und somit mit den kulturellen Deutungsmustern, auf die in diesen Diskursen zurückgegriffen wird, vermeidet den Rückgriff auf Konstrukte wie Kultur, Land etc. und ermöglicht es, dem bisherigen methodologischen Nationalismus zu entsagen (Altmayer 2017: 12f.). Kulturbezogenes Lernen, so Altmayer weiter, bedeutet, „den Lernenden durch die Begegnung mit Deutungsangeboten (in deutscher Sprache) die Gelegenheit zu eröffnen, sich neue Möglichkeiten einer Partizipation an Diskursen zu erschließen“ (ebd.: 14). Der zentrale Begriff des kulturbezogenen Lernens ist somit neben dem des Deutungsmusters derjenige des Diskurses. Während der Terminus des „kulturellen Deutungsmusters“ im Bereich des kulturbezogenen Lernens von Altmayer vielerorts eingehend behandelt wurde (Altmayer 2015: 22ff.; 2013: 27f.), ist der Diskursbegriff und insbesondere das Verständnis von „deutschsprachigen Diskursen“ noch vergleichsweise wenig ausgeführt worden. Auf die große Komplexität des Terminus „Diskurs“ und die Bandbreite der diesbezüglichen Forschung kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Doch selbst wenn man den Begriff des Diskurses in einem möglichst allgemein anerkannten Verständnis als sozial regulierte Praxis bestimmter Äußerungen begreift, die einen Sinn- und Kommunikationszusammenhang ergeben und somit einer Definition von Diskurs folgt, die Altmayer zu teilen scheint (vgl. Altmayer 2016: 8ff.), tun sich in Hinblick auf den Lernbereich „deutschsprachige Diskurse“ einige Fragen auf.

Erstens ist noch genauer zu klären, wie „deutschsprachige Diskurse“ definiert werden bzw. wie diese „Diskurse in deutscher Sprache“ greifbar und geordnet werden können, wer über die Relevanz von deutschsprachigen Diskursen und somit auch über ihre Behandlung in der Forschung und im Unterricht befindet. Es ist festzuhalten, dass es sich bei „deutschsprachigen Diskursen“ in der dem kulturbezogenen Lernen inhärenten bewussten Abwendung vom methodologischen Nationalismus nicht ausschließlich um Diskurse in den amtlich deutschsprachigen *Ländern* handeln muss, sondern um Diskurse in deutscher Sprache, die – so ist es zumindest denkmöglich – durchaus auch außerhalb der deutschsprachigen Länder in deutscher Sprache geführt werden können. Zweitens setzen deutschsprachige Diskurse eine Kommunikationsgemeinschaft von deutschsprachigen Menschen voraus, die in ihrer Diskurspartizipation auf die entsprechenden Deutungsmuster rekurren. Werden aber durch den Bezug auf deutschsprachige Diskurse nicht

wieder voneinander zu differenzierende Gruppen definiert? Unterscheiden sich deutschsprachige Diskurse von russischsprachigen Diskursen aufgrund ihrer sprachlichen Verwirklichung oder ist davon auszugehen, dass sich – ökonomische, philosophische, politische, religiöse – Diskurse unabhängig von der Sprache „ihrer“ Kommunikationsgemeinschaften innerhalb bestimmter Gruppen ähnlich gestalten? Verhält es sich tatsächlich so, dass Sprachgemeinschaften wie „die Deutschsprachigen“ mit den Teilhabenden an Diskursen zusammenfallen oder ist nicht viel wahrscheinlicher davon auszugehen, dass es vielmehr der Diskurs denn die Sprache ist, welcher die entsprechenden Kommunikationsgemeinschaften verbindet?

Das Lernziel der Partizipation an deutschsprachigen Diskursen umgeht zweifelsfrei viele Fallgruben des methodologischen Nationalismus. Allerdings muss die Frage gestattet sein, wer denn nun eigentlich an deutschsprachigen Diskursen partizipiert und sie konstituiert, wenn in letzter Konsequenz nicht doch wieder die Bewohnerinnen und Bewohner der deutschsprachigen Länder.

Womöglich handelt es sich bei der Setzung von Sprache als Distinktionsmerkmal für Diskurse lediglich um eine Verschiebung des Problems der Konstruktion von (nationalen) Identitäten in eine zweite Ordnung: Es wird lediglich an anderer Stelle eine Gruppe bzw. Kommunikationsgemeinschaft geschaffen, die man wohlweislich ihrer räumlich-nationalen Identifikationsmöglichkeit entrissen hat. Folgende Erklärung des zentralen Unterschiedes zwischen dem kulturbezogenen Lernen und den bisherigen Ansätzen in der Landeskundevertretung bei Altmayer lässt diese Schlussfolgerung nicht ganz abwegig erscheinen:

Beim Thema „Essen und Trinken“ also geht es nicht darum, wie oder was „die Deutschen“ oder die „Österreicher“ oder „die Schweizer“ essen oder trinken und was nicht, es geht darum, wie wir über Essen und Trinken sprechen und schreiben, auf welche kulturellen Muster wir dabei zurückgreifen und wie wir mit diesen sprachlichen Handlungen dem Thema Essen und Trinken bestimmte Bedeutung zuweisen, wie wir diese Bedeutungen in der Interaktion aushandeln und wie wir versuchen, bestimmte Bedeutungen auch durchzusetzen und zu stabilisieren. Und das gilt analog natürlich auch für alle anderen Themen, mit denen wir uns im landeskundlichen Unterricht üblicherweise beschäftigen (Altmayer 2016: 11).

Es scheint also offenkundig noch nicht endgültig geklärt zu sein, wie sich deutschsprachige Diskurse und in diesen Diskursen verwendete „deutschsprachige“ kulturelle Muster wirklich konsequent außerhalb nationalstaatlicher Kategorien beschreibbar machen lassen. Von dieser Frage hängt aber sowohl ihre Erforschung als auch ihre Behandlung im Unterricht ab. Vielleicht wohnt diesem Verständnis des kulturbezogenen Lernens aber auch der Denkfehler inne, dass sich „deutschsprachige Diskurse“ auf Diskurse in deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaften beschränken müssen. Wenn dem jedoch nicht so ist, bedeutet kulturbe-

zogenes Lernen in letzter Konsequenz aber, dass Lernende unabhängig vom Sprachenlernen die Fähigkeit erwerben, die vielfältigen diskursiven Praktiken der Bedeutungskonstruktion zu erkennen und zu reflektieren, um an unterschiedlichen Diskursen partizipieren zu können. Eine *fremdsprachige* Diskursfähigkeit (Altmayer 2016: 10) oder Partizipation an spezifisch deutschsprachigen Diskursen ist damit als Lernziel nicht mehr zwingend notwendig und sprachliches und kulturelles Lernen werden letztlich wieder voneinander getrennt. Für Altmayer bedeutet Diskursfähigkeit jedoch dezidiert „die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen in der fremden Sprache und an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache“ (Altmayer 2015: 21). Die grundsätzliche Frage, in welchem Ausmaß die Partizipation an Diskursen aus dem Blickwinkel des außenstehenden Beobachters überhaupt möglich ist, wurde u.a. bereits von Schilling (2006) eingehend kritisch erörtert. Und sie wird im Übrigen auch von Foucault an zentraler Stelle eher abschlägig beantwortet, wenn es in „Ordnung des Diskurses“ heißt: „Der Diskurs ist nicht in ein Spiel von vorgängigen Bedeutungen aufzulösen. Wir müssen uns nicht einbilden, dass uns die Welt ein lesbares Gesicht zuwendet, welches wir nur zu entziffern haben“ (Foucault 2017: 34).²

4 Fazit

Die Gelegenheiten für eine kulturwissenschaftliche Weiterentwicklung des DACH-Prinzips im Sinne der im deutschsprachigen Raum federführend von Altmayer vertretenen diskursiven Landeskunde erscheinen zum gegenwärtigen Zeitpunkt als eher eingeschränkt. Gewiss bietet sich eine bewusste Thematisierung und Erforschung von nationalstaatlichen bzw. länderübergreifenden DACH-Diskursen und der darin verwendeten Deutungsmuster an. Shafer und Baumgartner (2019: 108f.) haben in diesem Zusammenhang bereits die Möglichkeiten für die Entwicklung einer DACH-Diskursfähigkeit exemplifiziert, indem etwa die diskursive Konstruktion der DACH-Länder in einem explizit umgesetzten, kulturwissenschaftlich weitergedachten DACH-Prinzip in den Mittelpunkt des kulturellen Lernens rückt.

Allerdings bedeutet dies wahrscheinlich – wie oben näher ausgeführt wurde – in letzter Konsequenz aber nicht anders als wie bisher in nationalstaatlichen Kate-

² Wie schwer es mitunter fällt, die Welt diskursiv zu entziffern und sich dabei konsequent außerhalb nationalstaatlicher Vorstellungen zu bewegen, offenbart indes auch ein Blick auf das gegenwärtig einzig existierende Lehrmaterial zur diskursiven Landeskunde, nämlich das 2016 erschienene „Mitreten. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In dieser ersten Materialiensammlung für diskursives landeskundliches Lernen im Bereich DaF/DaZ gibt es einerseits einige allgemein gehaltene, nicht national zuzuordnende Texte (im weiten Sinn). Andererseits wird in „Mitreten“ auf eine Vielzahl an Texten zurückgegriffen, die – eben auch abgesehen von der so intendierten Auseinandersetzung mit nationalen Identitäten – ganz eindeutig aus Deutschland stammen. Aus der Perspektive eines expliziten oder impliziten DACH-Prinzips wird man in „Mitreten“ nicht fündig und „deutschsprachige Diskurse“ werden anhand von nationalstaatlich eindeutig als deutsch(ländisch) zu identifizierenden Materialien behandelt.

gorien zu verharren. In einer expliziten Umsetzung eines kulturwissenschaftlich weitergedachten DACH-Prinzips können einerseits nationale oder regionale Zugehörigkeitsbegriffe diskursiv thematisiert oder andererseits Diskurse zum Lerngegenstand werden, die in einem räumlich-nationalen und/oder deutschsprachigen Kontext stehen.

Vielleicht verhält es sich betreffend des DACH-Prinzips und der diskursiven Landeskunde aber auch genau umgekehrt: Nicht die diskursive Landeskunde offenbart die Grenzen des DACH-Prinzips, sondern das DACH-Prinzip zeigt die notwendigen Grenzen der Diskurse und die Unwägbarkeiten der diskursiven Landeskunde im Allgemeinen auf.

Unfragwürdig erscheint hingegen, dass es einer vermehrten – und hierbei sicher auch kulturwissenschaftlich orientierten – Forschung bedarf, die das DACH-Prinzip stützen kann und einen Beitrag dazu leisten kann, es aus seiner historisch gewachsenen Verwobenheit mit dem interkulturellen Ansatz und dessen offenkundigen Gefahren der einseitigen Kulturkontrastivierung herauszuführen. Diese Forderung ist indessen nicht neu. Ferner ist auch festzuhalten, dass das DACH-Prinzip 2008/2013 in einem auf die vierte der ABCD-Thesen zurückgehenden theoretischen Selbstverständnis in Anbetracht der im Bereich des landeskundlichen Lehrens und Lernens allgegenwärtigen kulturwissenschaftlichen Wende wahrscheinlich nicht mehr länger vertretbar ist.

Allerdings sollte in Anbetracht der kulturwissenschaftlichen Kritik am DACH-Prinzip 2008/2013 eben auch nicht übersehen werden, dass gerade die Anerkennung und Objektivierung des deutschsprachigen Raumes etwas zu leisten vermag, das der kulturwissenschaftliche Ansatz bislang vermissen lässt, nämlich eine klare Begrenzung und eine angesichts des manchmal entmutigend vielfältigen diskursiven Rauschens nahezu wohlthuende Überschaubarkeit der in Theorie und Praxis zu behandelnden deutschsprachigen Diskurse.

Literatur

- ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief*, 45, 15-18.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-22.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes

- (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.
- Altmayer, Claus (2015): Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde. In: Becker, Christine; Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Perspektive Nord: Zur Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 9-30.
- Badstüber-Kizik, Camilla (2013): Das DACH-Konzept von außen. Die polnische Perspektive. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 49-66.
- Demmig, Silvia (2013): Das DACHL-Prinzip in der Ausbildung von DaF-Lehrenden in Österreich, Deutschland und der Schweiz. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 122-128.
- Demmig, Silvia (2015): Das DACHL-Prinzip in der Landeskundedidaktik. In: Drumbl, Hans; Hornung, Antonie (Hrsg.): *IDT 2013. Band 1: Hauptvorträge*. Bozen-Bolzano: University Press, 219-228.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Fischer, Roland; Frischherz, Bruno; Noke, Knuth (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 1500-1511.
- Fornoff, Roger; Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (2017): Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *InfoDaF*, 44/4, 443-450.
- Foucault, Michel (2017) [1974]: *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.) (2017): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 1, 17-34.
- Krumm, Hans-Jürgen (2017): Von ABCD zu DACHL. In: *IDV-Magazin*, 92, 6-12 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).
- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: *IDV-Magazin*, 92, 67-71 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).

- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt, 98-114.
- Sorger, Brigitte (2013): Institutions- und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 32-48.
- Studer, Thomas (2013): Braucht es ein neues DACH(L)? In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 67-96.
- Schilling, Klaus (2006): Hypertext oder Diskurs? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 32. München: Iudicium, 200-217.
- Alle Links zuletzt geprüft am 15.10.2019.

Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention

Roger Fornoff (Köln) & Uwe Koreik (Bielefeld)

1 Die Antiquiertheit der Landeskunde

Die in den frühen 1990er Jahren im Umfeld des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands (IDV) erarbeiteten ABCD-Thesen zur Landeskunde¹ und das aus diesem Kontext entstandene und darauf weitgehend basierende DACH-Prinzip² sind zu Recht als Meilensteine in der Diskussion und Entwicklung des kulturdidaktischen Bereichs von Deutsch als Fremdsprache betrachtet worden. Als ein Meilenstein kann dabei bereits die Tatsache betrachtet werden, dass sich im Oktober 1988 erstmals je drei Vertreter der nationalen Deutschlehrerverbände aus Österreich („A“), der Bundesrepublik Deutschland („B“), der

¹ Auf die Problematik des Begriffs „Landeskunde“ wollen wir in diesem Artikel nicht eingehen, geschweige denn den Begriff verteidigen (s. hierzu Koreik; Pietzuch 2010: 1442ff.).

² Shafer; Baumgartner (2017: 68) teilen mit, dass die Arbeitsgruppe SIG 2.4 auf der IDT in Fribourg/Freiburg 2017 dafür plädiert hat, zukünftig klar zwischen dem D-A-CH-Konzept und dem DACH-Prinzip zu unterscheiden: „Der Ausdruck ‚D-A-CH-Konzept‘ bezieht sich auf ein durch die ABCD-Thesen angeregtes, in den 1990er Jahren entstandenes, interkulturelles, handlungs- und projektorientiertes trinationales Lehrerfortbildungs- bzw. Landeskundekonzept [...]. Das ‚DACH-Prinzip‘ hingegen meint den – vom IDV seit jeher praktizierten und 2008 von der DACHL-Arbeitsgruppe ausformulierten – allgemeinen Grundsatz zur Anerkennung und Berücksichtigung des deutschsprachigen Raums z.B. im Deutschunterricht, bei der Produktion von Materialien, in der Lehrerfortbildung, Wissenschaft oder Sprachpolitik.“

Schweiz („C“) und der DDR („D“) trafen (vgl. Krumm 2017: 7f.). Aus dieser gemeinsamen nationenübergreifenden Arbeit in der Spätphase des Kalten Kriegs entstanden die ABCD-Thesen, die dann 1990 veröffentlicht wurden. Aus „ABCD“ wurde in der Folge jedoch bald „DACH“, weil ein Land, die DDR, „verloren“ gegangen war.

Obwohl das D-A-CH-Konzept keinen wissenschaftlichen Anspruch hatte und in einer Zeit, in der die Landeskunde als bloßes Anwendungsfach fungierte, auch nicht haben konnte, hat dieses Konzept ohne Zweifel zu einer vertieften Reflexion kulturbezogener Fragestellungen im Fach DaF beigetragen, weil es erstmals unter dezidiert interkulturellen Gesichtspunkten die Plurizentrik des deutschsprachigen Raums in den Fokus rückte und explizit die Bezugnahme nicht nur auf Deutschland, sondern auch auf Österreich, die Schweiz und später Liechtenstein sowie auf die unterschiedlichen Regionen innerhalb dieser Nationalstaaten postulierte. Damit hat das D-A-CH-Konzept ohne Zweifel mehr bewirkt als, „ketzerisch formuliert, [...] [durch] länderübergreifende Konzepte [...] Verlagsinteressen [zu bedienen], die dadurch in Österreich oder der Schweiz bessere Werbeargumente erhalten“ (Althaus 1999: 29). So fruchtbar das D-A-CH-Konzept für die Landeskunde der 1990er Jahre auch war, ca. 25 Jahre nach den Diskussionen um diesen Ansatz und seine Implementierung in einer Reihe von Curricula, Lehrwerken und Lehrerfortbildungsprogrammen hat es den Anschein, als habe es seine frühere Bedeutung weitgehend verloren, ja als seien seine theoretischen und didaktischen Perspektivierungen überholt und nicht mehr zeitgemäß. Dieser Eindruck entsteht v.a. insofern, als der DACH-Ansatz in einer Zeit, in der der Nationalstaat durch Prozesse der Globalisierung, Digitalisierung und Migration seine ehemalige Bedeutung als zentrales Vergesellschaftungsphänomen sozialer Großgruppen zunehmend zu verlieren scheint, dem Referenzrahmen der Nation verhaftet bleibt, indem er sich nach wie vor an überholten – oder vermeintlich überholten – nationalkulturellen und territorialen Kategorien ausrichtet (vgl. Tonsers in diesem Band). Hieran ändert auch die Neufassung des DACH-Ansatzes von 2008 und in einer weiteren Revision von 2013 nichts Grundsätzliches. Zwar ist in der Fassung von 2013 von „multikulturelle[n] und multilinguale[n] Gesellschaften“ die Rede, die „nicht nur eine Sensibilisierung für interkulturelle Unterschiede“ notwendig machen, „sondern auch eine Bewusstmachung intrakultureller Divergenzen und Konvergenzen innerhalb des deutschsprachigen Raums“ (vgl. IDV 2013), doch bleibt diese Anpassung an veränderte kulturelle Rahmenbedingungen dem Ansatz letztlich äußerlich, da sie keinerlei weitergehende Präzisierungen und Konkretisierungen erfährt. In welcher Form die angesprochenen intrakulturellen Divergenzen in DACH-Diskussionen zusammenhängen konzeptualisiert werden, zeigt der Artikel zur „DACH-Landeskunde“ im *Internationalen Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* aus dem Jahr 2010, in dem es heißt: „Noch wenig Beachtung finden bisher intra-intrakulturelle Differenzen, also Unterschiede innerhalb zweier oder mehrerer Regionen eines DACH-Landes“, weshalb künftig „in angemessene[m] Umfang auch deutsch-deutsche Kulturunterschiede, [...] insbesondere die Ost-West-Problematik“ (Fischer;

Frischherz; Noke 2010: 1508) zum Gegenstand des Landeskunde-Unterrichts gemacht werden sollten. Unter intra-intrakulturellen Divergenzen verstehen Fischer, Frischherz und Noke also letztlich regionale Differenzen innerhalb der jeweiligen Nationalstaaten, wobei sich in der Tat an die Kulturunterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, mit gleichem Recht aber auch an Unterschiede zwischen Schleswig-Holstein und Bayern, Graubünden und Tessin oder Tirol und Burgenland denken lässt. Mit anderen Worten: Kulturelle Differenzen werden in dieser Perspektive primär auf regionale, oder besser territoriale Parameter bezogen, wie es einer klassisch interkulturellen Sichtweise entspricht, die Kulturgrenzen tendenziell an Ländergrenzen bindet und Kulturen v.a. als Nationalkulturen begreift. Deutlich avancierter erscheint dagegen dann die aktuelle These 5 zum „DACH-Prinzip“ aus der „Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“ (2017), in der es direkt im Anschluss an die Forderung nach einer Unterstützung des DACH-Prinzips durch alle deutschsprachigen Länder folgendermaßen heißt: „Als diskursive Landeskunde basiert das DACH-Prinzip auf einem offenen und dynamischen, text- und bedeutungsbezogenen Verständnis von Kultur, für das nicht Nationen oder Regionen der Bezugsrahmen sind, sondern deutschsprachige Diskurse.“ Interessant ist dabei die damit einhergehende Forderung nach einer „vermehrte[n] fachwissenschaftliche[n] Beachtung des DACH-Prinzips besonders auch von bundesdeutscher [!] Seite“ (ebd.).

Im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache war es v.a. Claus Altmayer, der die traditionelle interkulturelle Ausrichtung der DACH-Landeskunde sowie ihre Bindung an die Kategorien von Nation und Territorialität mit dem Verweis auf die kulturellen Folgewirkungen der Globalisierung einer grundlegenden Kritik unterzogen hat. Im Rekurs auf soziologische Theoretiker wie Anthony Giddens, Robert Robertson oder Ulrich Beck geht Altmayer davon aus, dass die Globalisierung und die mit ihr verbundenen politischen, sozialen, ökonomischen und nicht zuletzt technologischen Entwicklungsprozesse, „in deren Folge die Nationalstaaten [...] durch transnationale Akteure, ihre Marktchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und querverbunden werden“ (Beck 1998: 28f.), den traditionellen an Ländergrenzen orientierten Kulturbegriff erschüttern und in zunehmendem Maße fragwürdig machen. Gehört zu diesem traditionellen Begriff von Kultur die Vorstellung, dass die Subjekte ihre Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster sowie ihre normativen Orientierungen und Zugehörigkeitsgefühle v.a. in nationalen bzw. nationalstaatlichen Zusammenhängen ausbilden, markiert die Epoche der Globalisierung nach Auffassung der von Altmayer ins Feld geführten Theoretiker den Beginn einer neuartigen historischen Entwicklung, in deren Rahmen individuelle und kollektive Prozesse der Erfahrungs-, Sinn- und Identitätsbildung nicht mehr nur auf lokaler, regionaler und nationaler, sondern vermehrt auch auf transnationaler Ebene stattfinden. Möglich wird diese Entwicklung insofern, als die unterschiedlichen Kulturen der Welt, die früher an klar definierbare geographische Räume gebunden gewesen seien (als ob es in der Geschichte der Menschheit nicht ständig umfassende Wanderungsbewegungen

gegeben habe), sich von diesen Ursprungsräumen lösen, indem ihre verschiedenen Bereiche – von der Kommunikation über die Ernährung und die Unterhaltung bis hin zu Mode, Kunst oder populärer Musik – im Rahmen eines immer intensiver werdenden Austauschs vielfältige Verbindungen, Überlappungen und Mischverhältnisse eingehen und auf diese Weise tendenziell ortlose, instabile und kulturell uneindeutige oder, um mit Homi Bhaba zu sprechen, hybride neue Formen, Stile, Traditionen, Produkte, Lebensgewohnheiten, Ideen und insbesondere auch Identitäten hervorbringen. „Überall“, so schreibt der von Altmayer zitierte britische Kulturtheoretiker Stuart Hall (2002: 218),

entstehen kulturelle Identitäten, die nicht fixiert sind, sondern im Übergang zwischen verschiedenen Positionen schweben, die zur gleichen Zeit auf verschiedene kulturelle Traditionen zurückgreifen und die das Resultat komplizierter Kreuzungen und kultureller Verbindungen sind, die in wachsendem Maße in einer globalisierten Welt üblich werden.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen erscheint eine sozial- und kulturwissenschaftliche Sichtweise auf moderne Gesellschaften obsolet, die diese allein als nationalstaatlich organisierte, kulturell homogene und territorial klar gegeneinander abgegrenzte Einzelgesellschaften auffasst. Beck (1998: 49f.) spricht in diesem Zusammenhang von der „Container-Theorie der Gesellschaft“ bzw. von einem „methodologischen Nationalismus“, für den ein „auf den Binnenraum des Nationalstaats begrenzte[r] Blick“ (Beck; Beck-Gernsheim 2007: 236) charakteristisch sei, der all das, was zwischen den einzelnen nationalen Containern stattfindet, nicht zur Kenntnis nimmt. Gegen solche veralteten Betrachtungsweisen plädiert Beck für eine transnational orientierte Soziologie der Globalisierung mit einer dezidiert „kosmopolitischen Perspektive“, „die die Gleichzeitigkeit und das Wechselverhältnis von nationalen und internationalen, lokalen und globalen Bedingungen, Einflüssen und Entwicklungen ins Zentrum stellt“ (ebd.).

2 Kritik der Landeskundekritik

Wenn man nun, wie Altmayer (z.B. 2017: 9), dies im Kontext seiner kritischen Ausführungen zum D-A-CH-Konzept tut, die oben skizzierten globalisierungstheoretischen Diagnosen auf den Landeskundebereich des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache überträgt, dann stellt sich in der Tat heraus, dass dieser ebenfalls weitgehend von jenem „methodologischen Nationalismus“ bestimmt ist, den Beck als anachronistisch ablehnt, insofern nahezu „sämtliche Phänomene, mit denen die Landeskunde sich beschäftigt, [...] von vornherein im Rahmen nationalstaatlich und territorial gegliederter Ordnungskategorien gesehen“ würden (Altmayer 2017: 9), sie also vorrangig auf die nationalen Binnenräume gerichtet sei und dabei die vielfältigen Differenzen, Mischungen und Wechselbezüge, die sich im Zuge der

Globalisierung innerhalb und zwischen diesen Räumen ergeben, tendenziell ausblende. An diesem Befund, so Altmayer, ändere auch der plurizentrische Ansatz der DACH-Landeskunde nichts, denn auch dieser durchbreche nicht das national-staatlich-territoriale Paradigma, sondern bestätige es durch den additiven Einbezug von Österreich, der Schweiz und Liechtenstein letztlich nur. Hieraus folgt für Altmayer, dass die herkömmliche Form der Landeskunde unabhängig davon, ob sie nun mono- oder plurizentrisch verfasst ist, „nicht nur begrifflich, sondern vor allem auch konzeptionell überholt ist“, da sie auf die z.T. „dramatischen“ kulturellen Folgewirkungen des Globalisierungsprozesses,

die die Welt des 21. Jahrhunderts und damit auch die Welt unserer Lerner prägen [...] auf der Basis des ihr eigenen methodologischen Nationalismus keine angemessene Antwort mehr zu geben [vermag], weder auf konzeptionell-theoretischer noch auf der Ebene von Curricula, Lernmaterialien und Unterrichtspraxis (ebd.: 10).

Aus dieser Diagnose einer prinzipiell transkulturellen Verfasstheit moderner Lebenswirklichkeiten zieht Altmayer eine radikale Konsequenz, indem er nicht weniger als einen „grundlegenden Paradigmenwechsel“ fordert, der auf die Abkehr von der bisherigen Landeskunde und deren Ersetzung durch einen neuen dezidiert kulturwissenschaftlichen Ansatz zielt – Altmayer spricht in diesem Zusammenhang von „Kulturstudien“ oder „kulturbezogenem Lernen“ –, der nicht mehr an dem von Beck diagnostizierten „methodischen Nationalismus“ kranke. Diese neue Form der Auseinandersetzung mit Kultur innerhalb des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache unterscheidet sich Altmayer zufolge v.a. in drei Gesichtspunkten von den bisher gängigen Ansätzen der Landeskunde: Sie löst sich erstens von ihrer ursprünglichen Orientierung auf „herkömmliche Konstrukte wie Land, Nationalstaat oder Territorialität“ und damit konkret von ihrer Orientierung auf Deutschland bzw. auf die verschiedenen Länder des deutschsprachigen Raums, womit die Überwindung des traditionellen „homogenisierende[n], in der Regel auf Nationen bezogene[n] und essentialistische[n] Begriff[s] von Kultur“ einhergeht, der „der Komplexität, Heterogenität und Unübersichtlichkeit“ (Altmayer 2013: 19) kultureller Muster und Praktiken in einer sich zunehmend globalisierenden Welt nicht mehr gerecht werde. Statt an die Nation bindet Altmayer den Begriff der Kultur ersatzweise an die deutsche Sprache, weshalb als Gegenstand der Kulturstudien oder des kulturbezogenen Lernens im Fach DaF/DaZ nun „auch nicht mehr die deutsche Kultur“ oder die „Kultur des deutschsprachigen Raums“ (Altmayer 2017: 13) fungiert, sondern „allenfalls die Kultur der deutschsprachigen Diskurse“ bzw. „die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache“ (ebd.: 14).

Das Konzept des kulturbezogenen Lernens ist zweitens weniger auf den Erwerb von faktischem oder kulturellem Wissen über die DACH-Länder ausgerichtet als vielmehr auf „die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der

fremden Sprache“ (ebd.: 12). Eine solchermaßen aufgefasste „Diskurskompetenz“ soll jedoch nicht nur zur „Diskurspartizipation“ in der Fremdsprache befähigen, sondern zugleich als Teil einer globalen Kommunikations- und Interaktionskompetenz fungieren, die als solche der zunehmenden Globalisierung und Transnationalisierung kultureller Bezüge Rechnung trägt. Und drittens knüpft das Konzept des kulturbezogenen Lernens an die konstruktivistische Lernpsychologie an, der zufolge Lernen als ein „hochgradig individueller Prozess“ (ebd.) des „Deutungslernen[s]“ bzw. des „deutungsmusteranknüpfende[n] Lernens“ betrachtet wird, in dessen Verlauf die Lernenden ihre eigenen Deutungsmuster in der Konfrontation mit noch nicht gekannten Deutungsmustern reflektieren, weiterentwickeln bzw. gänzlich neue Muster aufbauen sollen.

Altmayers Kritik sowohl an der herkömmlichen Landeskunde als auch am D-A-CH-Konzept ist in sich schlüssig und problematisiert zu Recht die essentialistische Tendenz, die gerade den interkulturellen Spielarten älterer landeskundlicher Ansätze inhärent ist. Auch sein globalisierungsbezogener Neuansatz stellt zumindest in theoretischer Hinsicht einen enormen Fortschritt gegenüber den althergebrachten, in der Tat z.T. eminent unterkomplexen Landeskundemodellen dar, und es ist vermutlich keine Übertreibung, wenn man konzediert, dass Altmayers Ansatz den kulturbezogenen Teilbereich des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, der in dieser Hinsicht lange Zeit wenig satisfaktionsfähig war, erstmalig auf das Diskursniveau avancierter gegenwärtiger Kulturwissenschaft hebt. Ungeachtet dessen kann man sich des Eindrucks jedoch nicht erwehren, dass Altmayer im Zusammenhang mit seiner Landeskundekritik über das Ziel hinauschießt, wenn er hinsichtlich eines modernisierten kulturwissenschaftlichen Bereichs innerhalb des Faches DaF/DaZ den kompletten Verzicht auf Bezugsgrößen wie Nation, Territorium und Raum postuliert. Tatsächlich drängt sich in diesem Zusammenhang der Vergleich mit Fukuyamas „Das Ende der Geschichte“ (1992) auf, in dem dieser nach dem Fall der Mauer das Ende der Systemauseinandersetzungen und den freien Weg für liberale Demokratien weltweit vor uns sah. Auch die sich auflösenden Nationalstaaten sind wohl eher noch nicht in Sicht, auch wenn die Heterogenisierung von Gesellschaften gepaart mit einer weltweiten Homogenisierung kultureller Ausdrucksformen vermutlich weiter zunehmen wird.

Altmayer hat in vollem Umfang Recht, wenn er

die Entstehung von Weltmärkten, die Bedeutung globaler Finanztransaktionen (mit teilweise fatalen Folgen), die Liberalisierung des Welt Handels, die Vereinheitlichung von Konsumgewohnheiten oder die zunehmende und von niemandem mehr kontrollierbare Macht international agierender Konzerne; die politischen Folgen wie den Machtverlust von Nationalstaaten und demokratisch legitimerter Regierungen zugunsten übernational agierender politischer Akteure wie der EU (Altmayer 2017: 6)

als Entwicklungen (kritisch) kennzeichnet, die Einfluss auf ein generelles Kulturverständnis haben müssen. Das ist in der Tat so, und es gilt erst recht, wenn man z.B. – wie u.a. Altmayer (2017: 6f.) – unsere weltweit in den Städten v.a. durch Burger- und Pizza-Ketten veränderten Ernährungsgewohnheiten, unseren durch mediale Werbung veränderten Kleidungsstil und insbesondere unser Kommunikations- und Medienverhalten betrachtet. „Wir leben“, so zutreffend Altmayer, „in unserem Alltag in einer Welt, die ihre Praktiken und ihre Sinnbildung längst nicht mehr ausschließlich über unsere *eigenen* nationalen oder lokalen Traditionen bezieht, sondern offen geworden ist für weltweite kulturelle Einflüsse“ (Altmayer 2017: 7, Hervorhebung im Original). Auch wenn „gewisse Amerikanisierungstendenzen in der emergierenden Globalkultur [...] wie die Macht der amerikanischen Filmindustrie oder die Rolle der englischen Sprache“ (Altmayer 2017: 8) unübersehbar sind, ließ und lässt sich daraus jedoch nicht der unumkehrbare völlige Bedeutungsverlust oder gar die in naher Zukunft absehbare Auflösung von Nationalstaaten schließen. Gerade die Entwicklungen in diesem Jahrzehnt – Katalonien, Ungarn, Polen, Brexit, Schottland, „America first“, Brasilien und die absolut patriotisch geprägte imperiale Politik Chinas seien nur als Stichworte genannt – machen es nachvollziehbar, wenn liberalkonservative Publizisten wie Alexander Grau mit einer offensichtlichen Genugtuung konstatieren, dass es für Intellektuelle, Wissenschaftler und Regierende der modernen Gesellschaften des Westens über Jahrzehnte nur eine historische Entwicklung gegeben habe: „weg vom Nationalstaat und hin zur Schaffung transnationaler Organisationen“ (Grau 2016: 1). Die Entwicklungen der letzten Jahre hätten sie hingegen „kalt erwischt. Der Grund: Ihr Weltbild basiert zumeist auf der Annahme, ‚Nationen‘ seien kulturelle oder soziale Konstruktionen und daher beliebig und austauschbar. Also könne man sie auch dekonstruieren und durch neue, politisch genehmere Konstrukte ersetzen“ (ebd.). So pointiert und treffend diese Positionierung angesichts der Diskrepanz zwischen philosophisch-politischen Theoriegebäuden und tatsächlichen realpolitischen Entwicklungen und Gegebenheiten sein mag, so wird in ihr jedoch verkannt, dass Nationen tatsächlich Konstrukte sind. Die vehement geführte Diskussion über eine klein- oder großdeutsche Lösung in der Frankfurter Paulskirche und die dann erst durch einen späteren Krieg herbeigeführte Gründung des Deutschen Reiches, die Tatsache, dass in der Schweiz nicht eine gemeinsame Landessprache die Nation konstituiert oder dass viele afrikanische und arabische Staaten ihre Grenzen unabhängig von dort lebenden Ethnien durch eine (oft erstaunlich gerade) Grenzziehung ehemaliger Kolonialmächte am Reißbrett erhalten haben, mögen hier als Hinweise ausreichen. Aber auch als Konstrukte haben die Nationalstaaten v.a. im 19. und 20. Jahrhundert eine Wirkmächtigkeit erfahren, die deutlich bis in die Gegenwart hineinreicht. Und die Entwicklung in den letzten beiden Jahrzehnten lässt trotz globalisierungsbedingter kultureller Angleichungsprozesse noch nicht erkennen, dass die Nationalstaaten in naher Zukunft ausgedient hätten.

Der fokussierte Blick auf sich weltweit angleichende kulturelle Erscheinungsformen oder etwa der immer größer werdende Einfluss global agierender Weltunternehmen und Banken kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass weiterhin die maßgeblichen das Individuum beeinflussenden Gesetze der nationalstaatlichen Gesetzgebung unterliegen, auch wenn für die Staaten der Europäischen Union das von ihr erzeugte supranationale Recht und der dies kontrollierende und fortbildende Europäische Gerichtshof eine größer gewordene Rolle spielt. Strafgesetzgebung, Steuerrecht, Asylbestimmungen, um nur einige Beispiele anzuführen, und sowieso das jeweils grundlegende Verfassungsrecht sind jedoch weiterhin nationalstaatlich geprägt. Und da gibt es selbst bei Staaten mit ähnlichen Rechtstraditionen wie Österreich, der Schweiz und Deutschland teilweise weitreichende Unterschiede.

Die Zukunft von *Nation* und *Nationalstaat* wird wohl nicht in der Alternative Erhalt oder Auflösung liegen. Den souveränen Nationalstaat, das Ideal des 19. Jahrhunderts, an dem viele noch hängen, gibt es schon lange nicht mehr und zunehmend weniger, doch die Auflösung der Nation zeichnet sich nicht ab, weil sie als eine oberste Legitimitätsebene in politischen Entscheidungsprozessen, vor allem wenn es um die Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen geht, nach wie vor Aufgaben erfüllt, für die bislang kein Ersatz zu erkennen ist. (Langewiesche 2005: 232, Hervorhebungen im Original.)

Das Völkerrecht kann allein schon wegen seiner übergeordneten Zielsetzung hierfür kein Ersatz sein. Hinzu kommt: „Mindestens unter dem Gesichtspunkt der Effizienz [...] ist das Völkerrecht aufs Ganze gesehen offenkundig defizitär, verglichen mit nationalem Recht“ (Kunig 2014: 89). Die von Altmayer seit längerem postulierte Aufgabe der Bezugsgrößen wie Nation, Territorium und Raum ist vor diesem Hintergrund zwar theoretisch nachvollziehbar, dürfte aber eher auf einem theoretisch erwünschten Konstrukt als auf in der Realität festmachbaren Gegebenheiten beruhen.

„Wissenschaftler argumentieren gerne“, so der Journalist Tim Marshall in seinem jüngsten Buch „Abschottung. Die neue Macht der Mauern“ (2018), „der Nationalismus sei ein falsches Konstrukt, da er auf ‚eingebildeten Gemeinschaften‘ basiere, aber“, so Marshall weiter, „es ist nichts Falsches am Gefühl der Menschen, was ihre nationale Identität angeht, und ‚eingebildet‘ ist etwas anderes als ‚nicht existent‘“ (Marshall 2018: 237f.). Dennoch halte „sich das rein intellektuelle Argument, Nationalismus sei von gestern, sei sogar primitiv“ (ebd.). „Für die letztgenannte Behauptung“, so Marshall im Anschluss, spreche „vielleicht sogar einiges, aber die Realität des Nationalismus zu ignorieren, der einem überall auf der Welt begegnet, ist einfach töricht“ (Marshall 2018: 238). Gehrmann (2017: 84) kommt zu der Schlussfolgerung,

dass die Heterogenität und Pluralisierung von Kulturen und Lebensentwürfen in der Moderne und kulturelle Identitätskerne von Kollektiven wie zum Beispiel von Nationen in keinem Widerspruch, sondern in einem dialektischen und dynamischen Verhältnis zueinander stehen und dass auch in einer „Welt in Stücken“ (Geertz 2007) Nationalstaaten und Nationalkulturen sich nicht einfach auflösen, sondern vielmehr neu konfiguriert werden.

Ferner lässt sich nicht übersehen, dass die von Altmayer kontinuierlich behauptete Zwangsläufigkeit, mit der eine modernisierte, nicht-essentialistische Form der Landeskunde auf sein Modell des kulturbezogenen Deutungslernens zuläuft, ja zulaufen muss, nicht besteht. Im Gegenteil: Neben Altmayers Konzeptualisierung existieren, etwa mit dem Konzept der Erinnerungsorte oder dem Konzept der symbolischen Kompetenz (Kramsch 2011), inzwischen auch andere nicht-essentialistische kulturwissenschaftliche Ansätze im Kontext von Deutsch- als Fremd- und Zweitsprache, die nicht minder in der Lage sind, den durch die Globalisierung veränderten und komplexer gewordenen Kulturverhältnissen gerecht zu werden. Man geht vor diesem Hintergrund vermutlich nicht völlig fehl, wenn man in Altmayers teilweise dogmatisch anmutenden Engführung landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Theoriearbeit auf den Ansatz des kulturbezogenen Deutungslernens den Versuch erblickt, gleichsam ein Master-Narrativ zu erstellen, das für den gesamten landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Rahmen-Paradigma Gültigkeit haben soll. Dass in einem wissenschaftlichen Feld irreduzibler Vielfalt, wie es die Kulturwissenschaften nach den zahllosen *turns* der letzten 30 Jahre nun einmal darstellen, ein solches Master-Narrativ keinerlei allgemeine Verbindlichkeit und Legitimationskraft mehr gewinnen kann, ja, dass es unter solchen Bedingungen längst zur Unmöglichkeit geworden ist, liegt auf der Hand. Es ist daher unübersehbar, dass hinter Altmayers Bemühungen, seinen Ansatz zum Rahmen-Paradigma der DaF-Landeskunde zu erheben, selbst ein essentialisierender Anspruch auf Allgemeinverbindlichkeit steht, der, je mehr er diese Allgemeinverbindlichkeit betont, nur umso deutlicher seine Partikularität hervorkehrt. Tatsächlich ist Kultur viel zu komplex, um sie auf der Basis eines einzelnen kulturwissenschaftlichen Ansatzes auch nur annähernd erschöpfend betrachten zu können.

Im vorliegenden Aufsatz soll es jedoch nicht um den Anspruch gehen, den Altmayer für seinen Ansatz erhebt; im Vordergrund steht hier die von ihm postulierte Preisgabe der Kategorien von Nation, Territorium und Raum. Durch diese nämlich, so meinen wir, handelt sich Altmayer eine Reihe von theoretischen Problemen und Widersprüchen ein, die er übersieht bzw. auf die er in seinen Ausführungen nicht eingeht. Wir möchten daher im Folgenden in wenigstens vier Punkten Argumente vorbringen, warum Kategorien wie Nation, Territorium und Raum auch in Zeiten der Globalisierung wichtige Referenzgrößen für den kulturwissenschaftlichen Teilbereich des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bleiben

und in einem weiteren Punkt hinzufügen, warum diese Referenzgrößen zunächst auch weiterhin für den konkreten DaF/DaZ-Unterricht bedeutsam bleiben werden:

a) Es ist unübersehbar, dass Altmayers Bindung der Kultur bzw. der DaF-Kulturwissenschaft nicht an die nationale, sondern an die sprachlich-diskursive Ebene gerade im Hinblick auf den deutschsprachigen Raum problematisch ist,³ insofern sich dieser über mehrere unterschiedliche Nationalitäten erstreckt, die im Hinblick auf ihr Deutungswissen und ihre Identitätsmuster in hohem Maße differieren. Mit anderen Worten: Ungeachtet der gemeinsamen Sprache unterscheiden sich die kulturellen Deutungsressourcen von Deutschen, Österreichern und Schweizern in nationaler Hinsicht grundlegend, was allein ein Blick auf die unterschiedlichen kollektiven Erinnerungen und Geschichtsbilder der drei Nationalstaaten deutlich macht (und dabei sind Liechtenstein, Luxemburg und andere deutschsprachige Enklaven noch nicht einmal berücksichtigt). Es sei eingeräumt, dass dies voraussichtlich auch auf die Mitglieder einer Gruppe von Deutschen zutrifft; die Wahrscheinlichkeit, bei ihnen auf tendenziell homologe Wissensbestände zu treffen, ist nichtsdestoweniger aber weit größer als bei einer Gruppe, die aus Deutschen, Österreichern und Schweizern besteht. Wenn der Referenzrahmen der Nation, wie Altmayer dies vorschlägt, nun gänzlich aufgegeben wird, dann fallen die entsprechenden Unterschiede nicht nur komplett unter den Tisch; die Kulturwissenschaft DaF verliert zudem jene Analyse- und Differenzierungskategorie, die die angesprochenen Unterschiede erst sichtbar zu machen vermag. Mit dem Verzicht auf die Kategorie der Nation gibt man folglich zugleich die Wahrnehmbarkeit einer nach wie vor relevanten Wirklichkeitsebene preis, die nunmehr unterhalb eines gewissen wissenschaftlichen Aufmerksamkeitsradars nichtsdestoweniger weiterhin existiert.

b) Anders als Altmayer dies wiederholt suggeriert, beinhaltet der kulturwissenschaftliche Bezug auf Nation, Territorium und Raum nicht per se einen essentialistischen Bezug auf die Kultur. Anders gesagt: Nicht die Tatsache, dass man sich mit Phänomenen und Phänomenbereichen wie Nation, Territorium und Raum beschäftigt, ist essentialistisch; entscheidend ist vielmehr die Art und Weise der Beschäftigung. Denn Essentialismus beginnt immer dort, wo kulturelle, d.h. in diesem Fall nationale, territoriale oder raumbezogene Gegebenheiten als objektiv beschreibbare Sachverhalte vorgestellt werden. Wo sich aber die Kulturwissenschaft auf Codes, Repräsentationen, Symbolisierungen und Metaphoriken und damit auf Ausdrucksformen kultureller Sinn- und Bedeutungszuschreibung

³ Dies gilt im Übrigen umso mehr für den englischsprachigen Raum, in dem eine Vielzahl von Nationalstaaten existieren: Neben Großbritannien und den Vereinigten Staaten sind u.a. auch Australien, Neuseeland oder Jamaica englischsprachig. Auch für diese Nationen bzw. andere englischsprachige Regionen der Welt gilt, dass sie z.T. tiefgreifende kulturelle Differenzen bei gleicher bzw. nur unterschiedlich ausgeprägter Sprache aufweisen. Sichtbar wird dies u.a. an der Existenz der unterschiedlichen disziplinären Richtungen British Studies, American Studies oder Australian Studies. Würde das Studium des Englischen ausreichen, um die verschiedenen englischsprachigen Nationalkulturen zu verstehen, bräuhete man diese verschiedenen nationalen Ausprägungen anglistischer Cultural Studies nicht.

stützt, die nur über interpretative Verfahrensweisen und damit über Methoden des verstehenden Nachvollzugs zugänglich sind, kann von Essentialismus keine Rede sein. Als Beispiele für einen solchen dezidiert nicht-essentialistischen Umgang mit den Kategorien von Nation, Territorium und Raum lassen sich die verschiedenen Theorie- und Konzeptzusammenhänge des *spatial* oder *topographical turn* oder auch der im Kontext nationaler Historiographie entstandene Ansatz der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung anführen. Aber auch jene Erkundungen des *iconic turn* oder des *visual culture*-Ansatzes, die sich mit den visuellen Repräsentationen der Nation beschäftigen, zählen hierzu.

Indessen ist auch vor einem allzu forschen Nicht-Essentialismus zu warnen, denn dass der Nationalstaat mehr ist als ein beliebig redefinierbares symbolisches Konstrukt, hat gerade der marxistische Historiker Eric J. Hobsbawm gezeigt, der nichtsdestoweniger an den sozialkonstruktivistischen Deutungen der Nation, wie sie in den letzten Jahren Konjunktur hatten, „mit seiner Formel *Invention of Tradition* wesentlich Anteil“ (Langewiesche 2005: 233, Hervorhebung im Original) hatte, auch wenn hierfür Benedict Andersons Publikation von 1998 „Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts“ (im Original „Imagined Communities“, 1983) einflussreicher gewesen sein dürfte. Ungeachtet seiner konstruktivistischen Perspektive verweist Hobsbawm als ein, wie Langewiesche hervorhebt, akribisch arbeitender – materialistischer – Historiker auf drei materiale Kernbedingungen, die für die Entstehung von Nationalstaaten maßgeblich waren: Erstens musste ein Volk als eine Großgruppe von Menschen mit einem Staat verbunden sein, damit eine Gleichsetzung von Nation und Staat möglich war (ebd.). Zweitens war die Existenz „einer alteingesessenen kulturellen Elite“ (Hobsbawm 2005: 50) eine Voraussetzung; und diese musste über eine in Schriftsprache vorhandene Literatur- und Amtssprache verfügen. Und drittens betont Hobsbawm (ebd.: 51) die militärische Stärke, die er, auch wenn es sich traurig anhört, als „die erwiesene Fähigkeit zur Eroberung“ bezeichnet. Hobsbawms Formel von der *Invention of Tradition* sei, so Langewiesche (2005: 233), in den Sozial- und Kulturwissenschaften zum „geflügelten Wort“ geworden, seine Sicht auf Nation und Nationalismus sei jedoch keineswegs rein kulturalistisch geprägt, denn er binde „seine Definition von Nation an harte gesellschaftliche und politische Strukturen, die darüber entscheiden, welche Imagination und ‚Erfindungen‘ sich durchsetzen können und welche nicht“. Hobsbawm hat in der Tat nationalen Symbolkonstruktionen einen sehr hohen Stellenwert eingeräumt, ihnen jedoch keineswegs einen Vorrang gegenüber sich historisch entwickelnden harten Machtfaktoren zugebilligt.

Dennoch ist im Rahmen landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Rekurse auf Deutschland, Österreich oder die Schweiz bzw. auf deren kulturelle Kontexte in einem nicht-essentialistischen Sinne davon auszugehen, dass Begriffe wie „Deutschland“, die „deutsche Kultur“ oder der „deutschsprachige Raum“ „diskursive Konstrukte“ darstellen, „die“, wie Altmayer (2013: 25) formuliert, „keineswegs [...] auf eine bestimmte und eindeutig identifizierbare außersprachliche ‚Realität‘ verweisen, sondern selbst der permanenten und potenziell kontroversen Deutung

unterliegen“. Umgekehrt ist dann allerdings auch darauf hinzuweisen, dass der Prozess der Globalisierung ebenfalls keine objektiv beschreibbare Tatsache ist, dass er mithin genauso wenig auf eine „bestimmte und eindeutig identifizierbare außersprachliche ‚Realität‘ verweis[t]“ wie das diskursive Konstrukt der Nation und folglich als Basis einer Theoriekonzeption auch nicht ohne Weiteres tragfähiger ist als die Kategorie der Nation. Eben dies betonen Theoretikerinnen und Theoretiker des *spatial turn* wie Georg Mein, wenn sie davon sprechen, dass die „Globalisierung nicht nur ein geopolitisches oder soziales Phänomen [ist], sondern vor allem ein mediales. Globalisierung heute“, so Mein (2007: 54), „meint insbesondere die mediale Inszenierung der Rede über Globalisierung“, die so betrachtet selbst in erster Linie „ein Ergebnis medialer Repräsentationsformen“ darstellt und als solche maßgeblich von politischen und v.a. ökonomischen Interessen bestimmt ist. Unter solchen Voraussetzungen fällt es schwer, einem der beiden – vermeintlichen – Gegenbegriffe „Nation“ und „Globalisierung“ den empirischen Vorrang gegenüber dem anderen zu geben.

c) Gibt man die Kategorie der Nation im Kontext der Kulturwissenschaft oder der Kulturstudien DaF/DaZ vollständig auf, dann wird letztlich auch die Kategorie der deutschen Kultur unhaltbar. Altmayer selbst weist auf diese Problematik hin, wenn er schreibt:

Man wird hier vielleicht und mit gutem Recht einwenden wollen, dass ein Fach wie die Landeskunde im Kontext von Deutsch als Fremdsprache ja doch davon ausgehen muss, dass es einen Gegenstand wie den „deutschsprachigen Raum“ gibt, weil sich sonst die Themen und Inhalte von „Landeskunde“ zu verflüchtigen und im diskursiven Rauschen aufzulösen drohen (Altmayer 2013: 25).

Bemerkenswerterweise entkräftet Altmayer diesen Einwand keineswegs; er spricht vielmehr von einem „Dilemma“, nach dessen Logik nicht weniger als die Selbstabschaffung des kulturwissenschaftlichen Teilbereichs von Deutsch als Fremdsprache drohe, indem die Gegenstände dieses Bereichs, die Nationalkulturen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, in einem Prozess immer weitergehender intra- und transkulturellen Differenzierung zunehmend ungreifbar werden. Nun ist der drohende Existenzverlust der Landeskunde kein Grund, an einem möglicherweise überholten Kulturbegriff festzuhalten, doch stellt sich durchaus die Frage, ob Nationen und in diesem Fall speziell die deutsche, österreichische oder schweizerische Nation – trotz aller internen Heterogenitäten, die sie fraglos auszeichnen – nicht doch noch eine eminente soziale und kulturelle Kohäsionskraft zu entfalten vermögen. Ungeachtet von Globalisierung, Migration, Hybridität und digitaler Vernetzung ist in Rechnung zu stellen, dass sämtliche Individuen im Laufe ihrer Sozialisation eine Vielzahl von Prozessen und Prozeduren kollektiver Identitätskonstruktion durchlaufen, die einmal abgesehen von der Familie primär von nationalstaatlichen Erziehungsagenturen wie Schulen und Universitäten ins Werk gesetzt werden und die Individuen einem wie auch immer sozial, kulturell, religiös

oder geschlechtlich dimensionierten Homogenisierungsdruck aussetzen. Was diesen Prozess einer von Seiten des Staates durchgeführten Homogenisierung der Subjekte betrifft, ist die Bildung und Formierung kollektiver Erinnerungsbestände von zentraler Bedeutung; denn für die Konstitution und legitimatorische Fundierung politischer bzw. nationalstaatlicher Ordnungen ist der gedächtnispolitische Rekurs auf die Vergangenheit insofern unabdingbar, als „[d]ie kollektive Identität eines Gemeinwesens, die auf Zugehörigkeitsbewusstsein, Zustimmungsbereitschaft und Loyalität ihrer Bürger beruht“ (König 2010: 119), primär auf der Basis eines mnemohistorischen Referenzsystems erzeugt wird. Dass nationalhistorische Formen der Gedächtnisbildung nicht nur in tendenziell monokulturellen Gesellschaften, sondern auch in multikulturellen Einwanderungsgesellschaften keineswegs ihren identitätskonstitutiven Charakter eingebüßt hat, zeigt die empirische Geschichtsbewusstseinsforschung der letzten Jahre. Carlos Kölbl etwa, der mehrere empirische Analysen zum Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland durchgeführt hat (Kölbl 2004, 2008), konstatiert, dass „[a]uch in Zeiten zunehmender internationaler Verflechtung [...] von einem Bedeutungsverlust des Nationalen keineswegs immer und überall die Rede sein kann“, was sich insbesondere „an dem Teil des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher“ gezeigt habe, „den man als historisch vermittelte oder als auf Geschichte bezogene Identitätsbildung bezeichnen kann“ (Kölbl 2009: 66). Gerade in Einwanderungsgesellschaften ist das Zugehörigkeitsgefühl zu einer „bestimmten Nation [...] von herausgehobener Bedeutung“ (ebd.), wobei Aspekte der Abgrenzung, der Konkurrenz oder der Selbstaufwertung über ethnische oder nationale Bezüge eine wichtige Rolle spielen. Köbls Befund entspricht auch einer Beobachtung, die man gegenwärtig in vielen Ländern machen kann, nämlich, dass sich die formativen Kräfte des Globalisierungsprozesses und die mit diesem gegebenen Zugänge zu den globalen Bild-, Ton- und Warenwelten zwar auf ästhetische Identitätsaspekte wie den Musikgeschmack oder das Konsumverhalten richten, kaum je aber auf Geschichtsbilder und (national-)kulturelle Gedächtniskonstruktionen.

d) Dafür, dass die Nation ein zentraler Identitätsmarker bleibt, spricht auch, dass die These des Bedeutungsverlusts der Nation durch die Globalisierung außerordentlich umstritten ist und mithin keineswegs Konsens in den für diese Frage zuständigen akademischen Disziplinen darstellt. In Anbetracht der „globalen Renaissance nationaler Bewegungen“ (Salzborn 2011: 11) hat die Kritik an den soziologischen Theoremen von Denationalisierung und Deterritorialisierung gerade in jüngerer Zeit einen enormen Auftrieb erhalten, weshalb der Politikwissenschaftler Samuel Salzborn in seinem 2011 erschienenen Sammelband über die Nation und Nationalismus im 21. Jahrhundert die Frage aufwirft, „ob ein Abgesang auf die Nation nicht möglicherweise verfrüht ist, ja ob wir im weltweiten Maßstab nicht vielleicht sogar vor einer Renaissance des Nationalismus stehen“, insofern die Nation nach wie vor als „bürgerlich-moderner Referenzrahmen für um demokratische Emanzipation bemühte Bewegungen [fungiert], aber zugleich auch für autoritäre Regime, die eine ethnische Homogenität erstreben“ (ebd.: 11f.). Doch auch unab-

hängig von diesen neueren Entwicklungen erweist sich der Postnationalismus der soziologischen Globalisierungstheorie möglicherweise als eine zu eindimensionale Sichtweise. Saskia Sassen etwa betont in ihrem Werk mit dem bezeichnenden Titel „Das Paradox des Nationalen“ die wechselseitige Bedingtheit des Nationalen und des Globalen als zwei historischen Bewegungsprinzipien, die sich eben nicht ausschließen, sondern sich vielmehr gegenseitig verstärkten (vgl. Sassen 2008: 649).

Es ist jedoch v.a. der historische Blick, der die klassische Perspektive der soziologischen Globalisierungstheorie kritisiert, es gäbe gleichsam einen idealtypischen Zustand nationalstaatlicher Ordnung vor der Epoche der Globalisierung. In der Perspektive vieler Historiker ist Globalisierung vielmehr ein jahrhundertelanger Prozess, der sich in mehreren historischen Schüben vollzieht (vgl. Osterhammel; Petersson 2003: 24f.) und sich im 18. und 19. Jahrhundert simultan mit der Herausbildung des Nationalstaatsmodells noch einmal deutlich intensiviert. Mehr noch: Osterhammel und Petersson (2003: 26) sehen insbesondere im „Export europäischer Institutionen“, insbesondere des Nationalstaats, in die außereuropäische Welt zwischen 1750 und 1880 eines der entscheidenden Resultate dieses gerade in dieser Zeit noch einmal an Fahrt gewinnenden Globalisierungsprozesses. Ähnlich argumentiert der Berliner Historiker Sebastian Conrad, der im Blick auf „Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich“ nicht nur den Nationalismus als zentralen Faktor der Globalisierung beschreibt, sondern die Globalisierung in ihrem Voranschreiten zugleich als Schubkraft für die Radikalisierung nationaler Identität kenntlich macht, sodass Conrad ganz ähnlich wie Sassen von einem dialektischen Verhältnis zwischen Globalisierung und Nation ausgeht (vgl. Conrad 2010). Es erscheint kaum abwegig, im Aufkommen gegenwärtiger Links- und v.a. Rechtspopulismen in Europa, den USA und neuerdings auch in Südamerika einen vergleichbaren Mechanismus am Werk zu sehen. Bereits 1997 hatte Ralf Dahrendorf vermutet, dass „die Entwicklungen zur Globalisierung und ihre sozialen Folgen eher autoritären als demokratischen Verfassungen Vorschub leisten“, und folgende Feststellung getroffen: „Ein Jahrhundert des Autoritarismus ist keineswegs die unwahrscheinlichste Prognose für das 21. Jahrhundert“ (Dahrendorf 1997).

Eine der massivsten Kritiken des soziologischen Globalisierungsdiskurses der letzten zwei Jahrzehnte stammt von dem Politikwissenschaftler Harald Müller, der in einem Artikel aus dem Jahre 2009 mit dem provokativen Titel „Staatlichkeit ohne Staat – ein Irrtum aus der europäischen Provinz?“ in programmatischer Weise eine postkoloniale Perspektive auf das Verhältnis von Nationalstaat und Globalisierung einnimmt. Ausgangspunkt ist dabei die Beobachtung, dass sich „jenseits unseres Kulturkreises [...] die Menschen nach wie vor an den traumatischen Folgen“ des Machtverlusts, der wirtschaftlichen Ausbeutung und v.a. des „Anerkennungsgefälles ab[arbeiten], das ihnen der Zusammenstoß mit dem Westen beschert hat. [...] Die Universalisierung des westfälischen Staatsprinzips“⁴, d.h. der Export

⁴ Unter „westfälischem Staatsprinzip“ versteht man die nach dem Westfälischen Frieden von 1648 geschaffene politische Ordnung, die sich zunächst in Europa auf der Grundlage der Staatstheorie von

des (National-)Staats als souveränes Subjekt des Völkerrechts, habe diese Dichotomisierung zwischen „the west and the rest“ (Niall Ferguson) zwar formal, nie aber substantiell aufgehoben, weshalb die Forderung nach „Selbstbehauptung [...] für die kujonierten nicht-westlichen Gesellschaften“ bis heute „eine existentielle Lebensfrage“ geblieben ist. Und, so Müller (2009: 245f.), sei es ausgerechnet der Nationalstaat „wie in der westlichen Geschichte und zu einem erheblichen Teil in der Gegenwart auch“, der als „Instrument und Referenzsystem dieser Selbstbehauptung“ betrachtet wird. Auch wenn die Orientierung an Nation und Nationalstaat, wie Müller konzediert, „selbst Element der kulturellen Herrschaft des Westens ist“, so ist diese Orientierung nichtsdestoweniger „eine politische Tatsache“, die „Interessen und Wünsche in erheblichen Teilen der nicht-westlichen Welt [bestimmt]“ und in den letzten Jahrzehnten auch tatsächlich zu einer Stärkung der institutionellen Strukturen, der politischen Handlungsfähigkeit und der ökonomischen Ressourcen in ehemaligen „Entwicklungsländern“ wie China, Indien, Brasilien, Südafrika, Malaysia oder Mexiko geführt hat, von denen die ersteren vor dem Aufstieg zu Weltmächten stehen und die letzteren als international relevante und ökonomisch potente Partner in politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen wahr- und ernstgenommen werden. Wenn in diesem weltpolitischen Augenblick nun im Westen Konzepte wie „Denationalisierung“, „Entgrenzung“, „Deterritorialisierung“ oder „Entstaatlichung“ aufkommen und wenn globalistische und kosmopolitische Theoretikerinnen und Theoretiker die Gründung einer „Weltrepublik“ und damit verbunden die vollständige Aufgabe staatlicher Souveränität fordern, dann, so Müller (ebd.: 249), „muss die objektive Funktion einer solchen Debatte anderswo wie der Versuch des Westens erscheinen, die vierhundert Jahre währende westliche Hegemonie nunmehr mit anderen Mitteln aufrecht zu erhalten“, indem sie den Staat zu entmachten und „ihn seiner dringend geforderten Schutzfunktion für die Autonomie nationaler Entwicklung“ zu berauben droht, die für die Betroffenen eher noch wichtiger wird durch die ohnedies unvermeidliche Heteronomie, die die Globalisierungsprozesse mit sich bringen“. Tatsächlich sind solche „kosmopolitischen Konstituierungsprojekte“ wie die Einrichtung einer Weltrepublik „angesichts der (noch) bestehenden Fragmentierung, der Ungleichzeitigkeit des Staatserlebens und der daraus erwachsenden Orientierungen und Loyalitäten“ nicht nur verfrüht; sie verhindern auch, dass sich Gesellschaften entsprechend ihrer „kulturellen Wurzeln, historischen Erfahrungen und pfadabhängigen institutionellen Evolutionen [...] mit den Herausforderungen des Globalisierungsprozesses auseinandersetzen“ (ebd.: 250f.) und ihre je eigenen selbstbestimmten Aneignungsformen dieses Prozesses entwickeln. Auf der politischen Ebene tendiert ein zu offensiver Kosmopolitismus daher dazu, exakt das Gegenteil dessen zu erreichen, was ihm eigentlich als Ziel vorschwebt: nicht die Demokratisierung der weltpolitischen Verhältnisse, sondern die Rückgewinnung und Konso-

Jean Bodin und der Naturrechtslehre von Hugo Grotius entwickelt hat. Damit entstand die Vorstellung einer Staatsnation im Nationalstaat.

lidierung der westlichen Dominanz in der weltpolitischen Arena – und damit einhergehend die Verstärkung jener antiwestlicher Abwehrreaktionen, deren gewaltförmige Auswüchse wir inzwischen kennen und fürchten gelernt haben.

3 Diskursivität und Plurizentrik. Erinnerungsorte im Kontext der DACH-Landeskunde

Dass sehr wohl eine nicht-essentialistische Bezugnahme auf national und/oder räumlich-territorial gebundene Kulturphänomene in der landeskundlichen Forschung und Lehre möglich ist, dies zeigt sich, wie schon angedeutet, anhand des Ansatzes der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung und hier in besonderer Weise anhand des von Pierre Nora stammenden Konzepts der Erinnerungsorte, das sich im letzten Jahrzehnt neben Altmayers Konzept kultureller Deutungsmuster zum zweiten zentralen Paradigma innerhalb des kulturwissenschaftlichen Bereichs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelt hat. Als nicht-essentialistisch lässt sich das Konzept der Erinnerungsorte v.a. deshalb kennzeichnen, weil es eben gerade nicht auf historische oder kulturelle Faktizitäten gerichtet ist, wie sie die klassische Geschichtsschreibung in chronologisch-linearer Perspektive zu erforschen sucht, sondern Aspekte des Symbolischen und Imaginären in den Fokus rückt. In dieser Perspektive können Erinnerungsorte als Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses von Nationen und anderen sozialen Gruppen beschrieben werden,⁵ die zeichenhaft auf mythisch-fundierende, d.h. selbstbezügliche kulturelle Narrative verweisen und „sich in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert“ (François; Schulze 2001: 18). Auch hierin: in der Tatsache, dass Erinnerungsorte keine statischen, sondern dynamische, sich ständig verändernde Träger von Bedeutung sind, manifestiert sich ihre nicht-essentialistische Dimension. Entscheidend ist in diesem Kontext jedoch ein anderer Aspekt: Wenn man mit Jan Assmann (1988:

⁵ Kritisiert wird mitunter, dass der Erinnerungsorte-Ansatz, gerade wenn man den Blick auf dessen Genese und herkömmliche Verwendung in der Geschichtswissenschaft ebenso wie im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache lenkt, „einen Schritt in Richtung auf eine Re-Kulturalisierung oder auch Re-Nationalisierung landeskundlichen Lernens zu implizieren“ scheint (Badstübner-Kizik 2014: 43), indem er „ein abgrenzbares und abgeschlossenes nationales Gedächtnis mit normativem Charakter“ (ebd. 48) zu konstruieren sucht, das abweichende und widerstreitende Perspektiven minoritärer sozialer Gruppen weitgehend unberücksichtigt lasse. Diese Kritik greift insofern zu kurz, als der Ansatz zwar in einem nationalhistorischen Referenzrahmen entstanden ist, aus diesem aber unschwer gelöst und auf alternativ dimensionierte Gedächtnisbezüge ausgerichtet werden kann, die gleichermaßen „unterhalb“ (z.B. lokale oder regionale Erinnerungsorte) wie „oberhalb“ (z.B. generationelle oder europäische Erinnerungsorte) der nationalen Ebene angesiedelt sein können. Zu bedenken ist allerdings, dass Geschichtsbilder in vielen Fällen national formatiert sind, was v.a. daraus resultiert, dass die Konstruktion eines möglichst homogenen kollektiven Gedächtnisses als Fundament eines für die Kontinuität von Nationalstaaten unabdingbaren staatsbürgerlichen Zugehörigkeits- und Loyalitätsbewusstseins bis heute eine der prioritären Funktionen staatlicher Bildungs- und Erziehungsinstitutionen darstellt und infolgedessen als ein geschichtsmächtiges historisches Faktum anzusehen ist, dem im Kontext des Gedächtnisparadigmas dementsprechend Rechnung getragen werden muss (vgl. König 2010).

9) das kulturelle Gedächtnis als „Sammelbegriff für alles Wissen“ betrachtet, „das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“, dann lassen sich Erinnerungsorte als Kristallisationspunkte eines solchen handlungs- und erlebnissteuernden kulturellen Wissens begreifen, wobei diese primär jenes identitätsrelevante kulturelle Wissen transportieren, das ein Individuum besitzen muss, wenn es als Mitglied einer sozialen Gruppe gelten bzw. den in dieser Gruppe zirkulierenden „kulturellen Sinn“ verstehen will. In dieser Perspektive lassen sich Erinnerungsorte auch als Verdichtungen kultureller Semantik begreifen, die einerseits identitäts- und selbstbildbezogene Diskurse bündeln,⁶ andererseits aber auch, indem sie sich als Bezugspunkte einer infiniten gesellschaftlichen Selbstthematization beständig im Wandel befinden, eben jene diskursiven Aushandlungsprozesse sichtbar machen, über die sie sich konstituieren, semantisch modifizieren oder in historischen Umbruchssituationen auch völlig neu konfigurieren. Erscheint das Konzept der Erinnerungsorte vor diesem Hintergrund als nachgerade prädestiniert für die Verwendung im Rahmen einer diskursiv angelegten landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Vermittlungspraxis, so schließt es doch die Sphäre des Faktischen keineswegs aus; ganz im Gegenteil: Der Einsatz des Erinnerungsorte-Konzepts im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erfordert, wie die Erfahrungen aus der Praxis zeigen (vgl. etwa Fornoff 2009), fast immer auch eine fundierende Beschäftigung mit historischen Tatsachen als Ausgangsbasis für die systematische Auseinandersetzung der Lernerinnen und Lerner mit den komplexen, in vielen Fällen ja gänzlich unbekanntem Sinn- und Bedeutungszusammenhängen, die von den Erinnerungsorten aufgerufen werden. Dass dem Begriff der historischen Tatsache in diesem Zusammenhang mit einer poststrukturalistisch informierten Reserve begegnet werden muss, steht dabei außer Frage.

Neben seiner nicht-essentialistischen, diskursiven Grundausrichtung hat das Konzept der Erinnerungsorte aber noch einen weiteren Vorteil: Es eignet sich in besonderem Maße für die Verwendung im Rahmen einer plurizentrisch ausgerichteten DACH-Landeskunde, denn es lässt sich nicht nur dazu einsetzen, das Gedächtnis von Einzelnationen oder von einzelnen sozialen Gruppen über eine analytische Betrachtung ihrer symbolischen Erinnerungsträger aufzuhellen; das Konzept der Erinnerungsorte kann ebenso dazu dienen, die Divergenzen und Konvergenzen, die strukturellen Verschränkungen und gegenseitigen Abhängigkeiten sowie die vielfältigen und z.T. äußerst komplexen transnationalen Verschie-

⁶ Nicht von ungefähr hat der Schweizer Historiker und Herausgeber der „Schweizer Erinnerungsorte“ Georg Kreis (2010: 342) davon gesprochen, man solle statt von Erinnerungsorten vielleicht besser von „Verdichtungen und Knoten des gesellschaftlichen Diskurses“ sprechen. Man könnte dementsprechend Erinnerungsorte auch als diskursive Phänomene zweiten Grades bezeichnen, d.h. als epistemologisch insofern potenzierte Diskurse, als in ihnen nicht allgemeine gesellschaftliche Fragen verhandelt werden, sondern, wie bereits angedeutet, immer Fragen der Identität und des Selbstbilds einer Nation bzw. einer sozialen Gruppe, wodurch sie für eine fremdsprachenbezogene Kulturwissenschaft in besonderem Maße relevant sind.

bungen und Interferenzen zwischen den verschiedenen nationalen Erinnerungskulturen sichtbar zu machen. Mit anderen Worten: In dem ursprünglich mononational ausgelegten Erinnerungsorte-Konzept ist der Ausgriff ins Bi-, Multi- und Transnationale bereits angelegt, was insbesondere in den „Deutschen Erinnerungsorten“ von François und Schulze deutlich wird, in denen die Autoren bewusst den Fokus auf sogenannte „geteilte Erinnerungsorte“ gelegt haben, „die eine symbolische Schnittstelle zwischen zwei Kulturräumen, zwei Ländern darstellen, die aber für diese benachbarten Länder und ihre Gedächtniskulturen gleichermaßen bedeutend sind“ (François 2009: 19f.). Im Hinblick auf solche symbolisch-memorialen Schnittstellen zwischen Nationalstaaten oder Kulturräumen lassen sich, wenn man die verschiedenen Kategorisierungen von François (ebd.) und von Hahn und Trauba (2012-2015) zusammenfasst, semantisch konvergente („gemeinsame“), semantisch divergente („geteilte“), differente, aber von ihrer Bedeutung vergleichbare („parallele“) sowie vordergründig rein nationale, realiter aber nationsübergreifend-transnationale („implizite“ oder „indirekte“) Erinnerungsorte unterscheiden.⁷

Wenn man nun diese verschiedenen Kategorien von Erinnerungsorten auf die Gedächtniskulturen der DACH-Länder anwendet, dann lassen sich eine ganze Reihe symbolischer Schnittstellen anführen, von denen jede ein erhellendes Schlaglicht auf die (national-)kulturellen Sinn- und Diskurswelten in Deutschland, Österreich und der Schweiz wirft. Auffällig ist dabei – und schon dies zeigt die kleineren und größeren Differenzen in den kollektiven Gedächtnissen der drei Länder (und damit auch die Relevanz des Begriffs der Nation) –, dass sich nur sehr wenige in einem wirklich umfassenden Sinne „gemeinsame Erinnerungsorte“ in Deutschland und Österreich finden lassen. Bei historischen Großphänomenen erscheint dies noch relativ einfach: Der Erste Weltkrieg ist für Deutschland und Österreich sicherlich ein wichtiger „gemeinsamer Erinnerungsort“; doch während die deutsche Perspektive eher auf das Massensterben in den großen Schlachten bei Langemarck und Verdun gerichtet ist, bezieht sich das österreichische Kollektivgedächtnis in erster Linie auf das Ereignis, das den Ersten Weltkrieg auslöste: die Ermordung des Thronfolgers Franz Ferdinand im Juni 1914 in Sarajevo. Dass der Horizont des kulturellen Gedächtnisses in Deutschland eher gen Westen gerichtet ist – Stichwort „Deutsch-Französische-Freundschaft“ –, während der österreichische eine durchaus südöstliche Schlagseite hat, hat nicht zuletzt mit der topographischen Lage der genannten Erinnerungsorte zu tun. Als von Deutschland und Österreich geteilter Erinnerungsort lässt sich demgegenüber die Niederlage der deut-

⁷ Eine aufschlussreiche Erweiterung dieser Kategorisierungen enthält der von Patrick Ostermann, Claudia Müller und Karl-Siegbert Rehberg herausgegebene Band „Der Grenzraum als Erinnerungsort. Über den Wandel zu einer postnationalen Erinnerungskultur in Europa“, der in seinem ersten Teil dezidiert von der „Konjunktur nationaler Geschichtskonstruktionen“ spricht. Der Band behandelt am Beispiel des nordostitalienischen Grenzraums reale Schnittstellen nationaler Erinnerungskultur, die als Orte strittiger und umkämpfter Zugehörigkeiten nicht nur als Erinnerungsorte, sondern explizit auch als „Konfliktorte“ charakterisiert werden, die als solche paradoxerweise jedoch nicht nur eine trennende, sondern auch eine verbindende Dimension besitzen (vgl. Ostermann; Müller; Rehberg 2012).

schen Fußballnationalmannschaft bei der Fußball-WM 1978 in Córdoba, Argentinien, anführen, die in Österreich als „Wunder“, in Deutschland hingegen als „Schmach“ oder „Schande“ von Córdoba figuriert, die aber in Österreich als einer der wenigen Triumphe über den großen Nachbarn im Norden ungleich intensiver erinnert wird als in Deutschland, wo man die fußballerische Demütigung zwar nicht vergessen hat, sie sich aber nur äußerst ungern wieder vergegenwärtigt (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 60f., Bohunovsky und Altmayer in diesem Band). „Parallele Erinnerungsorte“ lassen sich im DACH-Kontext leichter finden, was v.a. daran liegt, dass es sich bei ihnen in den meisten Fällen um solche Erinnerungsorte handelt, die innerhalb unterschiedlicher nationaler Gedächtnishaushalte vergleichbare Funktionen übernehmen. Beispiele hierfür sind etwa nationale Gründungsmythen, weshalb sich die „Hermannschlacht“ als deutscher, die „Schlacht auf dem Marchfeld“ als österreichischer bzw. habsburgischer und der „Rütlichschwur“ als Schweizer Gründungsmythos im Sinne von Hahn und Traba als parallele Erinnerungsorte begreifen lassen. Auch die Identifikation transnationaler „impliziter Erinnerungsorte“ in Bezug auf Deutschland, Österreich und die Schweiz fällt nicht schwer: Besonders naheliegend ist es in diesem Zusammenhang, an den Schweizer Nationalhelden „Wilhelm Tell“ zu denken, der ohne Zweifel einen der wichtigsten Erinnerungsorte der Schweiz darstellt. Dass aber ausgerechnet von einem Deutschen, nämlich von Friedrich Schiller, die mit Abstand wirkmächtigste literarische Adaption der Tell-Legende stammt, macht diesen Erinnerungsort zu einem implizit transnationalen Gedächtnisphänomen, das gerade in landeskundlich-kulturwissenschaftlichen DACH-Kontexten von größtem Interesse ist. Ähnlich verhält es sich mit Adolf Hitler, der zwar als einer der zentralen Erinnerungsorte in Deutschland betrachtet werden kann, als gebürtiger Österreicher seine politische Sozialisation jedoch zwischen 1907 und 1913 in Wien erhielt (vgl. Hamann 1996). Und während Hitler in Österreich zuallererst mit dem „Anschluss“ des Landes an das Deutsche Reich 1938 bzw. mit seiner Rede auf dem Wiener Heldenplatz am 15. März desselben Jahres in Verbindung gebracht wird, stehen in Deutschland eher andere Gedächtnisbilder im Vordergrund. Es versteht sich von selbst, dass diese speziellen Beispiele in erster Linie der theoretischen Diskussion dienen und nicht unbedingt als thematische Unterrichtsvorschläge zu betrachten sind. Sinnvolle Kriterien für die Behandlung von Erinnerungsorten im Sprachunterricht finden sich bei Badstübner-Kizik (2014: 55f.).

Resümierend lässt sich vor diesem Hintergrund insgesamt festhalten: Aufgrund seiner bedeutungsbezogenen und diskursiven Anlage ist das Konzept der Erinnerungsorte in der Lage, nationale Kultur- und Gedächtnisphänomene zu erschließen, ohne dass auf essentialistische Annahmen zurückgegriffen werden muss. Die exemplarisch angesprochenen Erinnerungsorte machen zudem deutlich, dass das Konzept auf eine ausgesprochen produktive Weise im Rahmen einer plurizentrischen DACH-Landeskunde verwendet werden kann, da sich mit ihm Unterschiede und Gemeinsamkeiten ebenso wie Amalgamierungen und Verflechtungen verschiedener nationaler (Gedächtnis-)Kulturen in nuancierter Form herausarbeiten

lassen. Und zuletzt zeigt sich an den angeführten Beispielen, dass sich das Erinnerungsorte-Konzept nicht auf nationale Gesichtspunkte reduzieren lässt, also auch nicht notwendigerweise jenem „methodologischen Nationalismus“ unterworfen ist, den Ulrich Beck so vehement kritisiert hat, sondern dass es vielmehr in der Lage ist, neben nationalen Bedeutungsschichten auch solche transnationaler Art zu beleuchten, wie u.a. Badstübner-Kizik (2015) oder auch Lorke und Bohunovsky (2015) bereits gezeigt haben.

4 Beobachtungen aus der Praxis: Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und die Kategorien Nation, Territorium und Raum

Bei der Diskussion um die Rolle von Nation, Territorium und Raum und der damit verbundenen kulturwissenschaftlichen Verortung ist zu bedenken, dass diese nicht alleine im rein akademischen Raum mit philosophisch-soziologisch-politologischer Perspektive geführt wird, sondern vor dem Hintergrund des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. „Das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache“ so konstatierten Henrici und Koreik bereits (1994: 36), „stand in seiner bisherigen Entwicklung in einer im Vergleich zu anderen Disziplinen intensiven Wechselbeziehung zu den Erfordernissen der konkreten Anwendung“. Das Fach ist, wie zuletzt Altmayer (2018: 67) betonte, nicht das Resultat eines Ausdifferenzierungsprozesses von Wissenschaftsdisziplinen, sondern entstand aufgrund „der Herausforderung durch bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen, die auch akademisch-wissenschaftlicher Lösungsansätze bedürfen“. Das Fach DaF sowie sein erst später so bezeichneter Teil DaZ ist tatsächlich ein „Kind der Praxis“ (Weinrich 1979: 1). Und was schon 1994 galt, kann auch fünfundzwanzig Jahre später als eine weiterhin gültige Aussage betrachtet werden:

Die Attraktivität des Fachs Deutsch als Fremdsprache hatte eben auch immer zu tun mit seiner klaren Praxisorientierung [...]. Diese Praxisorientierung wird bei gleichzeitig fortschreitender theoretischer und empirischer Fundierung ein Aushängeschild der Disziplin bleiben und sich nach den sich auch verändernden Bedürfnissen ausrichten (Henrici; Koreik 1994: 36),

wozu ein immer wieder neu austariertes Wechselspiel zwischen Theorie, Empirie und Praxis gehört. Vor diesem Hintergrund besteht das Problem bei dem von Altmayer mit vielen Belegzitate vorgebrachten Plädoyer für die Aufgabe der Kategorien Nation, Territorium und Raum darin, dass diese Forderung zwar aufgrund der beobachtbaren Veränderungen durch aktuell sichtbare Folgen der Globalisierung motiviert ist, letztlich aber ausschließlich auf theoretischen Überlegungen beruht, bei denen zum einen diesen widersprechende theoretische Ansätze und Analysen nicht berücksichtigt werden und zum anderen allzu offensichtlich ist, dass sie

größtenteils einem auf Zukunft ausgerichteten konstruierten Wunschgebilde entsprechen.

Empirische Erhebungen sowohl bei Lehrkräften als auch bei Lernerinnen und Lernern im Bereich DaF/DaZ würden mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit ergeben, dass nur ein sehr geringer Teil der Befragten zurzeit etwas mit der Aufgabe des Konzepts Nationalstaat anfangen könnte, selbst wenn es nicht wenige sein sollten, die zumindest theoretisch einer übernational verfassten gerechten Weltordnung viel abgewinnen könnten. Hier fehlen uns weitere aussagekräftige Forschungsergebnisse aus unserem Fach. Darauf haben bereits Altmayer und Koreik (2010) hingewiesen, was von Fornoff, Altmayer und Koreik (2017) angesichts relativ weniger eingesandter Beiträge für ein Themenheft zu Landeskunde/Kulturstudien bekräftigt wurde. Dass die Preisgabe des Konzepts Nation für viele Lernerinnen und Lerner jedoch eine eher problematische Vorstellung sein dürfte, macht die Analyse eines Interviews deutlich, das im Rahmen einer größeren empirischen Studie an der Universität Belgrad geführt wurde. Eine der Befragten, Sonja Marković (Name anonymisiert), hebt darin hervor,

dass die Nation als ein zentraler Bezugspunkt von Zugehörigkeitsaspirationen fungieren sollte; sie hält es zudem für selbstverständlich, die eigene Nation zu „lieben“ und gerade das Besondere und Einzigartige an ihr zu „pflegen“. Im Hinblick auf die fraglose Akzeptanz nationaler Identität und ihrer gesteigerten Form: die postulierte Liebe zur eigenen Nation, wird bei Marković mithin ein nationales Selbstverhältnis sichtbar, das sich in seiner traditionellen Ausformung von dem gebrochenen Identitätsbewusstsein in Deutschland grundlegend unterscheidet (Fornoff 2016: 410).

Nicht nur in dieser Studie finden sich weitere Hinweise, dass andere Befragte sich hierzu ähnlich positionieren; auch der Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen aus aller Welt zeigt, dass die Aufgabe des Konzepts Nation zumeist auf Unverständnis stößt.

Hinzu kommen die zahlreichen Fachartikel der letzten Jahre, in denen die Rolle des Deutschen in der Welt aus einer Länderperspektive oder mit Blick aus einer Großregion beschrieben wird; sie verdeutlichen, dass eine länderspezifische oder mindestens territoriale (z.B. das Deutsche in Lateinamerika) Sichtweise ungebrochen ist, was nur folgerichtig ist, da auch in absehbarer Zukunft auf nationalstaatlicher Ebene Curricula verfasst und bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden müssen. Wie soll man nun aber Lehrkräften und Lernenden der deutschen Sprache die Aufgabe der Kategorien Nation, Territorium und Raum glaubhaft vermitteln, wenn u.a. Entscheidungen über Bildungsinhalte, Stipendienvergabe-kriterien, Aufenthaltsbestimmungen oder das Asylrecht weiterhin im nationalstaatlichen Rahmen getroffen werden? So gesehen ist es auch nicht verwunderlich, dass sich das aus der Geschichtswissenschaft stammende Konzept der „Erinnerungsorte“ „mit seinen Debatten um kulturelles Gedächtnis, Erinnerung und kollektive

Identitätskonstruktionen eine gewisse Attraktivität genießt“ (Altmayer 2018: 69f.). Mit geschickt und exemplarisch ausgewählten Themen lassen sich mit diesem Ansatz tiefergehende Erkenntnisse erarbeiten, die Erklärungswert für die Gegenwart haben, zur Selbstreflexion in Bezug auf die eigene Herkunft anregen und in vielfältiger Weise eine diskursive Auseinandersetzung ermöglichen. Es wird sich sicherlich noch längere Zeit behaupten lassen, dass es seit der Veröffentlichung des Lehrwerks zu den „Erinnerungsorten“ von Schmidt und Schmidt (2007) eine Reihe von Folgeprojekten gebe, „ohne dass allerdings die Relevanz und Brauchbarkeit des Konzepts für den spezifischen Kontext des kulturbezogenen Lernens in DaF/DaZ hinreichend diskutiert oder begründet worden wäre“ (Altmayer 2018: 70), weil nicht einfach zu klären sein dürfte, was „hinreichend“ in diesem Zusammenhang tatsächlich bedeutet.

Mit den umfassenden Arbeiten in Badstübner-Kizik und Hille (2016) zu den deutsch-polnischen Erinnerungsorten, die teilweise überzeugend praxisnah sind, teilweise aber auch die Materie intensiv reflektieren, sowie der empirisch angelegten Großstudie von Fornoff (2016) zur Landeskunde und kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung am Beispiel von Erinnerungsorten zum Nationalsozialismus liegen allerdings Ergebnisse vor, die vielleicht immer noch nicht „hinreichend“, aber erheblich weiterführend sind und in der weiteren Fachdiskussion unbedingt berücksichtigt werden sollten.

Auf der Ebene der Unterrichtspraxis in DaF wie erst recht in DaZ begegnet uns das Thema Staat oder Nation direkt oder indirekt ständig. Das hat nicht zuletzt damit zu tun, dass alle Lehrwerke mehr oder weniger informative Kapitel zu Städten, Verhaltenskonventionen, Lebensweisen oder auch zur Gegenwart und Geschichte der deutschsprachigen Länder enthalten. Es hat auch damit zu tun, dass die Erwartungshaltungen der Lernenden und Lerner Fragestellungen begünstigen, die sich auf Staat, Gesellschaft und damit – wenn auch oft nicht direkt formuliert – auf die Nation richten. Ein zumeist nicht ausreichendes Sprachniveau macht feinere Differenzierungen in der Regel zunächst einmal auch nicht möglich. Und gerade das Sprachniveau ist es, das Unterricht mit höher gesteckten Zielen als dem des Spracherwerbs und dem mit der Lexikvermittlung einhergehenden Erwerb kulturellen Wissens sehr erschwert. Wenn man bedenkt, dass es nach der zurzeit aktuellsten Erhebung weltweit 15,4 Millionen Lernenden und Lerner der deutschen Sprache gibt, wovon 87 Prozent Deutsch in der Schule lernen (vgl. Auswärtiges Amt 2015), und man zugleich davon ausgehen muss, dass der überwiegende Teil davon nicht mehr als das A2-Niveau erreicht, dann sind Forderungen nach einer diskursiven Landeskundevermittlung problematisch. Kulturbezogenes Lernen mit dem Lernziel der Partizipation an „diskursiven Prozesse[n] der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache“ (Altmayer 2017: 14) dürfte in den meisten Fällen allein schon wegen mangelnder Sprachkompetenz utopisch sein. Man muss sich dabei ebenfalls vor Augen führen, dass das Goethe-Institut in manchen Ländern dieser Welt Lehrerfortbildungen durchführt, um das Sprachniveau der einheimischen Lehrkräfte auf ein B1-Niveau zu

heben! Hinzu kommt, dass ein Großteil der Lernenden aufgrund ihres jüngeren Lebensalters nicht über das Maß an Weltwissen verfügt bzw. verfügen kann, das eine „Diskurskompetenz“ allererst ermöglicht. Aber selbst wenn das Lebensalter und die bisherige schulische Sozialisation einen diskursiv gestalteten Unterricht ermöglichen sollten, müssen wir vermehrt damit rechnen, dass das mitgebrachte Weltwissen vieler Lernerinnen und Lerner nicht (mehr?) ausreicht, um ohne vorherige Informationsvermittlung effektiven kulturbezogenen Unterricht durchführen zu können. Die Tatsache, dass Lehrkräfte von Lernenden berichten, die nicht gewusst hätten, dass es nach dem Zweiten Weltkrieg einmal zwei deutsche Staaten gegeben hätte, häuft sich zunehmend (vgl. hierzu u.a. Koreik 2015: 100).

Diskurskompetenz ist darüber hinaus auch abhängig davon, dass Lernerinnen und Lerner in ihrer bisherigen Sozialisation argumentative Auseinandersetzungen mit dem Ziel des Erkenntnisgewinns erlernt haben. In nicht wenigen Ländern dieser Welt ist aber genau das nicht (mehr) das Ziel schulischer Ausbildung, sondern ausschließlich der Erwerb reproduzierbaren Wissens. Und genau das macht sich dann auch im Rahmen von Sprachtests bei den sogenannten Pro-Kontra-Aufgaben bei der Fertigkeit Schreiben deutlich bemerkbar (vgl. Koreik 2015: 99). Lehrkräfte an der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul berichteten zu Beginn des Studienjahrs 2018/19 erstmals mit einem gewissen Entsetzen, dass sie den neuen Studienanfängerinnen und -anfängern (und diese gehören aufgrund der erreichten Punktzahl im Hochschulzugangstest zur Bildungselite des Landes) inzwischen beibringen müssten, was ein Argument sei. Das türkische Lehnwort sei diesen zwar geläufig, aber sie könnten es im Rahmen einer thematischen Auseinandersetzung nicht angemessen mit Inhalt füllen. Wie soll unter solchen Bedingungen ein rein diskursiv ausgerichteter Sprachunterricht funktionieren? – Natürlich ist auch der Ansatz der Kulturvermittlung durch das Konzept der „Erinnerungsorte“ an ein ausreichendes Sprachniveau gebunden, aber hier werden zumindest zunächst Kenntnisse vermittelt, auf deren Grundlage dann eine diskursive Auseinandersetzung eingeübt werden kann.

War zuletzt von den Lernerinnen und Lernern des Deutschen als Fremdsprache die Rede, so fehlt nun auch der Blick ins jeweilige Inland, in dem eine deutlich gewachsene Zahl von Migrantinnen und Migranten Deutsch als Zweitsprache erlernt. In Deutschland lernen die meisten Menschen inzwischen Deutsch in Integrationskursen oder in Kursen an Bildungseinrichtungen, die eine bessere Integration zum Ziel haben. In den bundesdeutschen Integrationskursen wird bislang mehrheitlich lediglich das A2-Niveau erreicht, auch wenn das B1-Niveau das angestrebte Ziel ist. Und in der Schweiz lautet es in einem kantonalen Rahmenkonzept für Integrationskurse ähnlich: „Erfahrungsgemäß verbleibt die Mehrheit der Teilnehmenden subventionierter Deutsch-Integrationskurse lange auf den A-Niveaus“ (Vincenz 2014: 18). Auch hier lässt sich das Ziel der „Diskurskompetenz“ allenfalls z.B. mit den vom deutschen BAMF vorgegebenen allgemeinen übergeordneten Lernzielen in Einklang bringen, in denen unter dem Stichwort Handlungsorientierung Folgendes zu lesen ist:

Den Teilnehmenden soll ermöglicht werden, sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubringen und an dessen Gestaltung zu partizipieren. Das Lernen wird als ganzheitlicher Prozess betrachtet, bei dem der Weg der Teilnehmenden zur eigenständigen Erkenntnis im Mittelpunkt des Interesses steht (BAMF 2017: 16).

Das spiegelt jedoch keinesfalls die Alltagsrealität, die in den speziellen Orientierungskursen abgesehen vom fortschreitenden Spracherwerb davon geprägt ist, dass für die Einbürgerung ein Abschlusstest (Leben in Deutschland, Einbürgerungstest für Österreich und die Schweiz) bestanden werden muss, indem eine ausreichende Anzahl an Multiple-Choice-Aufgaben richtig beantwortet wird. Aber gerade auch in diesen Kursen spielt neben den curricular vorgegebenen Themen wie Staat, Gesellschaft und Geschichte das Thema Nation immer wieder eine herausragende Rolle. Wie sollte es auch anders sein, wo doch das Ziel dieser Kurse der Erwerb einer anderen Staatsbürgerschaft ist. In Österreich lauten deswegen Themenschwerpunkte der Werte- und Orientierungskurse u.a. wie folgt:

Prinzipien des Zusammenlebens wie Demokratie, Meinungsfreiheit, Gewaltfreiheit, Rechtsstaatlichkeit, Vielfalt des Zusammenlebens: Trennung von Religion und Staat, freiwilliges Engagement, Familienleben und interkulturelle Begegnung, Geschichte und Geographie Österreichs, Stellenwert von Sprache und Bildung mit Informationen zum österreichischen Bildungssystem, Schulpflicht, Lehre und dualer Ausbildung, Arbeitswelt und Wirtschaft mit Informationen zum österreichischen Arbeitsmarkt und Gleichberechtigung am Arbeitsplatz (Österreichischer Integrationsfonds o.J.).

5 Fazit: Zum kulturwissenschaftlichen Bezug auf die Nation im DACH-Kontext

Es ist zweifellos richtig, am DACH-Prinzip festzuhalten. Und zweifellos ist „die Anerkennung der prinzipiellen kulturellen und linguistischen Gleichwertigkeit aller Länder und Regionen des amtlich deutschsprachigen Raums ebenso wie ein zeitgemäßer, pluralitäts- und heterogenitätssensibler Sprach- und Kulturbegriff“ (Shafer; Baumgartner 2019: 110) ebenso richtig. Und es ist angesichts der weltweit zunehmenden Dominanz des Englischen nur sinnvoll, wenn das DACH-Prinzip „zu einer gemeinsamen Unterstützung der deutschen Sprache und deren Vermittlung weltweit“ (ebd.) beiträgt.

Wichtig erscheint dabei, „das Stichwort der *Lernkontextspezifik*“ (ebd.) tatsächlich ernst zu nehmen. Und wenn es zu Recht zugleich heißt, dass es „zwingend [ist,] von den Erfahrungen, Interessen, Bedürfnissen und Zielen der Lernenden auszugehen“, muss zusätzlich zu einer angemessenen Berücksichtigung des vorhandenen Sprachniveaus die Liste um den Aspekt der Vorkenntnisse erweitert

werden. Auch in „Zeiten von Wikipedia und Smartphones“ (Shafer; Baumgartner 2019: 108) ist zu befürchten, „dass wir angesichts des jederzeit im Internet abrufbaren Wissens zu sehr in die Position verfallen, Wissensbestände und Wissensvermittlung [...] zu vernachlässigen, wobei klar ist, dass Wissensbestände im Internet nur abgerufen werden können, wenn man weiß, wonach man fragen will oder vielleicht auch sollte“ (Koreik 2018: 43). Und bei Kenntnisvermittlung kann und darf es nicht darum gehen, „Zahlen, Daten und Fakten auswendig lernen“ (Shafer; Baumgartner 2019: 108) zu lassen. Darum ist es Lehrkräften, die eine ernsthafte landeskundlich ausgerichtete Kulturvermittlung betrieben haben, sowieso nie gegangen. Pervertiert wurde dies immer nur dort, wo Tests mit abfragbarem Wissen am Ende von Unterrichtseinheiten oder Veranstaltungsreihen standen (und stehen). Die Zeiten von Wikipedia und Smartphones sind auch die Zeiten von sozialen Netzwerken und einer Informationsaufnahme, die in einem großen Maße durch Algorithmen gesteuert wird. Stichwörter wie „Fake News“, Informationsblasen und internetgesteuerte Wahlmanipulationen haben nicht ohne Grund Konjunktur. Und bei dem schönen Schlagwort von „Wikipedia und Smartphones“ darf nicht übersehen werden, dass es Länder gibt (z.B. die Türkei), in denen der Zugang zu Wikipedia und anderen Informationskanälen (z.B. auch „Der goldene Schild“ in China) gesperrt ist. Auch deswegen werden wir im Sprachunterricht so weit wie möglich und nötig auch weiterhin Informationsaufgaben wahrzunehmen haben.

Shafer und Baumgartner (2019: 103) haben neben vielen überzeugenden Gründen für eine Fortführung und Ausweitung des DACH-Prinzips auch „Gründe und Begründungen für Akzeptanz- und Umsetzungsschwierigkeiten“ genannt. Dazu gehört die „Wahrnehmung von DACH als politisch erzwungene inhaltliche Überfrachtung des Unterrichts“ (ebd.). Sie führen dies darauf zurück, „dass das Thema oft als nationenzentrierte, additive Faktenhuberei verstanden sowie in Lehr- und Lernmaterialien bisweilen auf eine klischeehafte und z.T. fehlerhafte Überbetonung von *Unterschieden* zwischen den Ländern reduziert wird“ (ebd., Hervorhebung im Original). Als Lösung wird in Anlehnung an Altmayer (2013: 108) „eine Verlagerung des Interesses von der Inhalts- und Gegenstandsebene auf die Text- und Prozessebene“ angeboten. Und als Lösung bietet sich auch die von Altmayer propagierte Aufgabe der Kriterien von Nation, Territorium und Raum an. Das Ziel, dass anhand „authentischer Diskurse [...] die Fähigkeit der Lernenden gefördert werden [soll], die diskursive Konstruktion von Sinn und Bedeutung zu durchschauen, verschiedene Sichtweisen auszuhalten und schließlich an deutschsprachigen Diskursen des öffentlichen Lebens teilzuhaben“ (ebd.: 108), ist ein hehres, hochgestecktes und (möglichst in jedem Falle) anzustrebendes Ziel. Es wird allerdings der Realität in den überwiegenden Fällen des DaF- und DaZ-Unterrichts weltweit zunächst nicht gerecht. Es scheitert am mehrheitlich erreichten zu niedrigen Sprachniveau, es scheitert am oft von Lernenden nicht ausreichend mitgebrachten Weltwissen. Und es scheitert nicht selten auch an der durch in Heimatländern nicht vermittelten allgemeinen Diskurskompetenz.

Wir sollten am DACH-Prinzip festhalten, es weiter in intensiven Diskussionen ausbauen, dabei jedoch stärker die gegebenen Voraussetzungen im konkreten Unterricht – v.a. auch im weltweit am häufigsten erteilten Anfängerunterricht – im Blick behalten (vgl. Krumm, Badstübner-Kizik, Hatakka, Voerke in diesem Band). Und da ist von uns solide Forschung gefragt. „Landeskunde als DACH-Landeskunde zu verstehen heißt auch, die Beziehungen und Verhältnisse zwischen den deutschsprachigen Ländern zum Thema zu machen“ (Schweiger; Hägi; Döll 2015: 8f.), wobei die Autorinnen und der Autor die Heterogenität der Gesellschaften im Blick haben. Eine Aufgabe der Kategorien Nation, Territorium und Raum im Fach DaF und DaZ scheint angesichts der gegebenen Verhältnisse jedenfalls in naher Zukunft nicht angebracht zu sein.

Literatur

- Althaus, Hans-Joachim (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: *InfoDaF*, 26/1, 25-26.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-22.
- Altmayer, Claus (2018): Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzenfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Wegner, Anke; Dirim, İnci (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Leverkusen: Barbara Budrich, 66-86.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (Hrsg.) (2010): *Themenschwerpunkt: Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext. Zeitschrift für interkulturellen Sprachunterricht*, 15/2.
- Anderson, Benedict (1998): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Assmann, Jan (1998): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer, 9-19.

- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015* (<https://www.auswaertiges-amt.de/blob/201002/b60a04e7861a84b32bee9d84f7d38d86/publstatistik-data.pdf>).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): ‚Erinnerungsorte‘ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potential. In: Mackus, Nicole; Jupp, Möhring (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Universitätsverlag, 43-64.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Über ‚Erinnerungsorte‘ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: *Fremdsprache Deutsch*, 52, 11-15.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.) (2016): *Erinnerung im Dialog, Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Universitätsverlag.
- BAMF (Hrsg.) (2017): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarb. Neuaufl. für 100 UE. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile).
- Beck, Ulrich (1998): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus, Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim; Elisabeth (2007): Generation Global. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim; Elisabeth (Hrsg.): *Generation Global. Ein Crashkurs*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 236-265.
- Conrad, Sebastian (2010): *Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich*. München: C.H. Beck.
- Dahrendorf, Ralf (1997): Die Globalisierung und ihre sozialen Folgen werden zur nächsten Herausforderung einer Politik der Freiheit. An der Schwelle zum autoritären Jahrhundert. In: *Die Zeit*, 47, 14.11.1997.
- Fischer, Roland; Frischherz, Bruno; Noke, Knuth (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter, 1500-1511.
- Fornoff, Roger (2009): Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. In: *InfoDaF*, 36/6, 499-517.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Fornoff, Roger; Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (Hrsg.) (2017): *Themenheft: Kulturstudien/Landeskunde. InfoDaF*, 44/4.
- François, Etienne (2009): Ist eine gesamteuropäische Erinnerungskultur vorstellbar? Einleitung. In: Henningsen, Bernd; Kliemann-Geisinger, Hendriette; Troebst, Stefan (Hrsg.): *Transnationale Erinnerungsorte. Nord- und südeuropäische Perspektiven*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 13-30.
- François, Etienne; Schulze, Hagen (2001): Einleitung. In: François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. Band 1. München: C.H. Beck, 9-24.
- Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (2017): Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (Wiederabgedruckt in: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt, 225-233.
- Fukuyama, Francis (1992): *Das Ende der Geschichte: wo stehen wir?* München: Kindler.
- Geertz, Clifford (2007): *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien: Passagen.
- Gehrmann, Siegfried (2017): Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22/1, 83-106 (<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>).
- Grau, Alexander (2016): *Die Rückkehr des Nationalismus. Der Preis der Globalisierung* (<https://www.cicero.de/aussenpolitik/die-rueckkehr-des-nationendenkungsanker-nationalismus/60467>).
- Hahn, Hans H.; Traba, Robert (Hrsg.) (2012-2015): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. 5 Bände. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Hall, Stuart (2002): Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument, 180-222.
- Hamann, Brigitte (1996): *Hitlers Wien. Lehrjahre eines Diktators*. München, Zürich: Piper.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (1994): Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohnst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1-42.
- Hobsbawm, Eric J. (2005): *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Campus.

- IDV (2013): Das DACH-Prinzip (<https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdad/dach-prinzip>).
- Kölbl, Carlos (2004): *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld: transcript.
- Kölbl, Carlos (2008): „Auschwitz ist eine Stadt in Polen“. Zur Bedeutung der NS-Vergangenheit im Geschichtsbewußtsein junger Migrantinnen und Migranten. In: Baricelli, Michele; Hornig, Julia (Hrsg.): *Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 161-173.
- Kölbl, Carlos (2009): Mit und ohne Migrationshintergrund. Zum Geschichtsbewußtsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. In: Georgi, Viola B.; Ohliger, Rainer (Hrsg.): *Crossover Geschichte. Historisches Bewußtsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 61-74.
- König, Helmut (2010): Das Politische des Gedächtnisses. In: Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane; Welzer, Harald (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, 115-125.
- Koreik, Uwe (2015): Lernorte im Fremdsprachenunterricht aus der DaF-/DaZ-Perspektive. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 98-105.
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsche ‚Wirtschaftswunder‘. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium, 27-46.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan-Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter, 1441-1454.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch*, 44, 35-40.
- Kreis, Georg (2010): *Schweizer Erinnerungsorte: aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Krumm, Hans-Jürgen (2017): Von ABCD zu DACHL. In: *IDV-Magazin*, 92, 6-12 (<https://idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin92.pdf>).
- Kunig, Philip (2014): Über Schwächen und Stärken des Völkerrechts. In: *Annales XLVI*, 63, 85-98.

- Langewiesche, Dieter (2005): Nachwort zur Neuauflage. In: Hobsbawm, Eric J.: *Nationen und Nationalismus, Mythos und Realität seit 1780*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Campus, 225-241.
- Lorke, Franziska; Bohunovsky, Ruth (2015): Kulturelles Lernen im Anfängerunterricht im außereuropäischen Raum am Beispiel von Sisi. In: *Fremdsprache Deutsch*, 52, 34-43.
- Marshall, Tim (2018): *Abschottung. Die neue Macht der Mauern*. München: dtv.
- Mein, Georg (2007): Raum als Analysekategorie in den Humanwissenschaften. Überlegungen im Spannungsfeld von Globalität und Regionalität. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg*, 272, 52-54.
- Müller, Harald (2009): Staatlichkeit ohne Staat – ein Irrtum aus der europäischen Provinz? Limitierende Bedingungen von Global Governance in einer fragmentierten Welt. In: Deitelhoff, Nicole; Steffek, Jens (Hrsg.): *Was bleibt vom Staat? Demokratie, Recht und Verfassung im globalen Zeitalter*. Frankfurt a.M., New York: Campus, 221-258.
- Österreichischer Integrationsfonds (Hrsg.) (o.J.): *Mein Leben in Österreich* (<https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse/werte-und-orientierungskurse>).
- Osterhammel, Jürgen; Petersson, Nils P. (2003): *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen*. München: C.H. Beck.
- Ostermann, Patrick; Müller, Claudia; Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.) (2012): *Der Grenzraum als Erinnerungsort. Über den Wandel zu einer postnationalen Erinnerungskultur in Europa*. Bielefeld: transcript.
- Rößler, Elke (Hrsg.) (2018): *Wilhelm, Alexander und wir: Einbeit von Lehre und Forschung im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. Dokumentation der 29. Arbeitstagung des AKS 2016*. Bochum: AKS.
- Salzborn, Samuel (2011): Nation und Nationalismus im 21. Jahrhundert. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): *Staat und Nation. Die Theorien der Nationalismusforschung in der Diskussion*. Stuttgart: Franz Steiner, 9-13.
- Sassen, Saskia (2008): *Das Paradox des Nationalen. Territorium, Autorität und Rechte im globalen Zeitalter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch*, 52, 3-10.

- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: *IDV-Magazin*, 92, 67-71 (<https://idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin92.pdf>).
- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt, 98-114.
- Vincenz, Bettina; Departement Justiz und Sicherheit des Kantons Thurgau. Migrationsamt, Fachstelle Integration (Hrsg.) (2014): *Kantonales Rahmenkonzept für Deutsch-Integrationskurse* (https://migrationsamt.tg.ch/public/upload/assets/66820/Kantonales_Rahmenkonzept_fuer_Deutsch-Integrationskurse_072014.pdf) (15.4.2019).
- Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Fachs. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 5, 1-13.
- Alle Links zuletzt geprüft am 29.10.2019.

DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß?¹

Ruth Bohunovsky (Curitiba) & Claus Altmayer (Leipzig)

1 Problemstellung

Die im Titel unseres Beitrags aufgeworfene Frage, inwieweit das in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entstandene Konzept einer DACH-Landeskunde heute noch zeitgemäß ist, enthält eine Reihe von Teilfragen, die auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen angesiedelt sind:

1) Auf der allgemeinsten Ebene der grundsätzlichen Auffassung über Sinn und Zweck des Fremdsprachenlernens könnte mit der Frage gemeint sein, inwieweit die Einbeziehung landeskundlicher oder kultureller Aspekte in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht überhaupt noch zeitgemäß ist. Tatsächlich lässt ja ein Blick in aktuelle Curricula oder Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache die Tendenz erkennen, alle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, die sich nicht in Form messbarer Kompetenzen beschreiben und mittels standardisierter Testverfahren evaluieren lassen, aus dem Unterricht zu eliminieren – und dazu gehört mit an erster Stelle auch das, was mit ‚Kultur‘, ‚Landeskunde‘ oder eben auch ‚DACH-Landeskunde‘ angesprochen ist.

2) Nehmen wir hingegen an, dass die erwähnten kulturellen Aspekte von Sprache durchaus ihren berechtigten Platz im Fremdsprachenunterricht haben, weil z.B. eine Sprache ohne den Bezug auf Kultur nicht sinnvoll erlernt werden kann, lässt sich doch die Frage aufwerfen, ob diese mit dem etwas angestaubt wirkenden

¹ Der folgende Beitrag ist eine stark überarbeitete und aktualisierte Version von zwei Vorträgen, die im Rahmen der Tagung des Lateinamerikanischen Germanistenverbands (ALEG) im September 2014 gehalten worden sind.

Ausdruck ‚Landeskunde‘ tatsächlich angemessen benannt sind, geht diese Bezeichnung doch häufig mit der Erwartung einher, dass es genügt, Faktenwissen über das Land bzw. die Länder zu vermitteln, in denen eine Sprache gesprochen wird, um den erwähnten Bezug zwischen Sprache und Kultur herzustellen. Dagegen hat ja schon die Diskussion über die so genannte ‚interkulturelle Landeskunde‘ seit Mitte der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts das Bewusstsein dafür gestärkt, dass die primäre Aufgabe dessen, was mit ‚Landeskunde‘ angesprochen ist, eben nicht die Vermittlung von Faktenwissen sei, sondern „Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (ABCD-Gruppe 1990: 60). Wobei es durchaus bemerkenswert ist, dass trotz der deutlich veränderten Zielsetzung an der Bezeichnung ‚Landeskunde‘ auch im Kontext von Interkulturalität noch festgehalten wird (vgl. z.B. Zeuner 2010, Rösler 2012: 195ff., insbes. 211, Roche; Venohr 2018: 262ff.). ‚Landeskunde‘ scheint trotz aller damit verbundenen problematischen Implikationen im Rahmen deutschsprachiger fremdsprachendidaktischer Diskurse unverzichtbar zu sein.

3) Auf der untersten und konkretesten Ebene bezieht sich unsere Titelfrage schließlich auf das in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts von Wissenschaftlern und Praktikern des Faches Deutsch als Fremdsprache entwickelte „D-A-CH-Konzept“ der Landeskunde, dessen Kern in der Forderung nach Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raums, der Plurizentrik von Sprache und Kultur und der gleichberechtigten und angemessenen Berücksichtigung des gesamten deutschen Sprachraums in seiner regionalen Vielfalt in sprachlicher wie kultureller Hinsicht besteht. Die Frage nach dessen Zeitgemäßheit impliziert dabei zumindest die Möglichkeit, dass es sich hier um ein nach wie vor aktuelles und relevantes Thema handelt, und aus einer eher (sprachen-)politischen Perspektive wird man dem auch sicher spontan zustimmen können (vgl. dazu auch Sorger 2013), denn was sollte gegen eine gleichberechtigte Einbeziehung der Vielfalt des gesamten deutschsprachigen Raums einzuwenden sein? Auf der anderen Seite kann aber auch nicht übersehen werden, dass die fachliche Diskussion über theoretische Grundlagen, übergeordnete Zielsetzungen sowie didaktisch-methodische Prinzipien dessen, was mit der Benennung ‚Landeskunde‘ angesprochen ist, sich in den letzten zwanzig Jahren auch erheblich weiterentwickelt und völlig neue Aspekte einbezogen hat, die die Frage nach der Zeitgemäßheit der Konzepte einer ‚DACH-Landeskunde‘ nicht unter politischen, sondern unter fachlichen und wissenschaftlichen Gesichtspunkten in völlig neuem Licht erscheinen lassen. Dem hat die Fachdebatte in den letzten Jahren ja auch bereits mehrfach Rechnung zu tragen versucht, zuletzt v.a. im Kontext der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Fribourg/Freiburg im Jahr 2017 (vgl. Shafer; Baumgartner 2019) sowie in einigen Beiträgen des vorliegenden Bands. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Die zuletzt genannte Fragestellung nach der fachlichen Zeitgemäßheit der „DACH-Landeskunde“ soll der Ausgangspunkt unseres Beitrags sein. Es soll also zunächst in der Tat um die Frage gehen, wie sich die in den letzten Jahren im Fach

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vorangetriebene kulturwissenschaftliche Transformation der herkömmlichen ‚Landeskunde‘ einerseits und die bereits vorliegenden Konzepte einer Erneuerung und Weiterentwicklung der bisherigen DACH-Landeskunde andererseits in der konkreten Arbeit mit ‚landeskundlichen‘ Themen umsetzen lassen. Die Einbeziehung der Vielfalt des deutschsprachigen Raums ist, so viel sei vorweg gesagt, auch im Kontext einer kulturwissenschaftlich erneuerten ‚DACH-Landeskunde‘ sinnvoll und notwendig. Dass es dabei aber nicht um herkömmliches ‚Wissen‘ über Deutschland, Österreich und die Schweiz geht, sondern um die Verschränkung deutschsprachiger Diskurse, soll an einem besonders aussagekräftigen Beispiel, nämlich den Diskursen über nationale Identität in Österreich und Deutschland, veranschaulicht werden. Dass dabei auch die beiden übergeordneten Fragestellungen nach der Begrifflichkeit von ‚Landeskunde‘ und nach der Funktion kultureller Aspekte im Fremdsprachenunterricht überhaupt eine Rolle spielen werden, liegt in der Natur der Sache und wird sich daher schwerlich vermeiden lassen.

2 DACH-Landeskunde und Kulturwissenschaft – Stationen einer Annäherung

Das Konzept einer DACH-Landeskunde verdankt sich ursprünglich weitaus mehr bildungs- und sprachenpolitischen als im engeren Sinn wissenschaftlichen Motiven. Hervorgegangen ist es letztlich aus der in den 1980er Jahren begonnenen Zusammenarbeit zwischen Vertretern der für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache zuständigen Institutionen aus der Bundesrepublik Deutschland, aus der DDR, aus Österreich und aus der Schweiz, die ihren ersten sichtbaren Ausdruck in den 1990 veröffentlichten „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ fand. Das ursprünglich auf die vier beteiligten deutschsprachigen Länder gemünzte Akronym „ABCD“ wurde nach dem Abschied der DDR aus der Geschichte in „DACH“ umgetauft, die grundsätzliche Haltung aber blieb dieselbe: der gesamte deutschsprachige Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt müsse in den Deutschunterricht einbezogen werden. „Im Deutschunterricht“, so formulierten es schon die ABCD-Thesen, „und daher auch in Lehrwerken und Zusatzmaterialien müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden“ (ABCD-Gruppe 1990: 60).

Dies wurde zunächst in sicherlich recht einseitiger Weise so verstanden, dass es nicht nur um eine im engeren und nationalen Sinn deutsche, sondern auch um eine österreichische und eine schweizerische Landeskunde gehen müsse, was dann etwa in einschlägigen Lehrwerken meist in einem additiven Nebeneinander der Landeskunden Deutschlands, Österreichs und der Schweiz seinen Ausdruck und Niederschlag fand (so z.B. Matecki 2001).

Erst ab Mitte/Ende der 90er Jahre kam es zu einer zumindest ansatzweisen Weiterentwicklung der DACH-Landeskunde auf konzeptioneller Ebene, die nicht

zuletzt auf einschlägigen Erfahrungen in der Lehrwerkgestaltung und in Maßnahmen der Lehrerfortbildung beruhte. Sieht man davon ab, dass in dem neuen Modell einer DACH-Landeskunde die Ende der 90er Jahre in allen Fremdsprachendidaktiken intensiv diskutierte Ansätze von Konstruktivismus und Lernerautonomie stark rezipiert und für die Landeskunde fruchtbar gemacht wurden (vgl. u.a. Hackl; Langner; Simon-Pelanda 1997), besteht die wesentliche Neuerung darin, dass die bloße Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Landeskunde um weitere Länder, in denen Deutsch gesprochen wird, jetzt zu einem integrativen Konzept präzisiert und weiter entwickelt wird, das v.a. die regionale Vielfalt des deutschsprachigen Raums betont und auf so genannte ‚generative‘ Themen setzt. Dies sind Themen, die auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Lerner bezogen sind und bei denen die Lernenden also auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen, die aber auch die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven zulassen und gerade dadurch die „kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums erfahrbar machen“ (Langner 2011: 266). Beispiele für solche generativen Themen sind etwa das Thema ‚Grenze‘ oder auch das Thema ‚Identitäten‘, die beide zu unterschiedlichen Zeiten im Zentrum von Lehrerfortbildungsangeboten zur DACH-Landeskunde gestanden haben.

Im Gegensatz zu der von Anfang an praktisch und politisch motivierten DACH-Landeskunde gingen die etwa seit Beginn des neuen Jahrtausends intensivierte Bemühungen um eine kulturwissenschaftliche Transformation der herkömmlichen Landeskunde v.a. auf kulturtheoretische und -wissenschaftliche Überlegungen zurück. Ausgangspunkt war der Versuch, moderne Kulturtheorien, wie sie in stark rezipierten Nachbardisziplinen seit längerem entwickelt und diskutiert wurden und die nicht zuletzt auf spätmoderne gesellschaftliche Entwicklungen wie die Globalisierung, zunehmende Migrationsbewegungen oder die Digitalisierung Bezug nehmen, für die Fremdsprachendidaktiken und insbesondere die herkömmliche Landeskunde fruchtbar zu machen. Dabei wurde ein bedeutungsorientiertes Verständnis von ‚Kultur‘ herangezogen, der diesen komplexen Begriff nicht mehr, wie insbesondere im Kontext ‚interkultureller‘ Ansätze üblich, in Herderscher Tradition an ethnisch und national definierte Gruppen und an nationalstaatliche Territorien bindet, sondern v.a. als offene Ressource für die Herstellung und diskursive Aushandlung von Bedeutung begreift. Kultur, so die entsprechende Definition des Soziologen Andreas Reckwitz (2008: 84), ist

jener Komplex von Sinnsystemen oder [...] von „symbolischen Ordnungen“, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken.

Welche Konsequenzen sich aus einem derart veränderten Verständnis des Grundbegriffs der Beschäftigung mit ‚Kultur‘ und die damit einhergehende Fokussierung von Prozessen, Ressourcen und Resultaten der diskursiven Aushandlung von Bedeutung für unser Thema, die Landeskunde im Kontext von Deutsch als Fremd-

sprache, ergeben, wurde an anderer Stelle vielfach ausführlich dargestellt (vgl. u.a. Altmayer 2013a: 16ff.; Altmayer 2013b) und auch bereits in Form einer Lehrendenhandreichung ansatzweise praktisch umgesetzt (vgl. Hamann; Magosch; Mempel; Vondran; Zabel 2016); all dies muss daher hier nicht in extenso wiederholt werden. Lediglich einige Grundlinien sollen daher thesenartig skizziert werden (vgl. dazu Altmayer 2013a: 20f.):

1) Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten ‚Landeskunde‘ ist nicht ein ‚Land‘; Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird. Der Ausdruck ‚Landeskunde‘ – nebenbei gesagt – erweist sich damit als weitgehend obsolet; alternativ sollte eher von ‚kulturellem Lernen‘ oder auch ‚kulturbezogenem Lernen‘ im Kontext des Fremdsprachenunterrichts die Rede sein.

2) Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des kulturbezogenen Lernens im Besonderen ist denn auch nicht mehr so sehr der Erwerb von faktischem oder kulturellem Wissen über das ‚fremde Land‘ oder die Entwicklung von „Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (ABCD-Gruppe 1990: 60), als Ziel ließe sich vielmehr die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache definieren; an anderer Stelle wurde dafür auch der Begriff der ‚Diskursfähigkeit‘ verwendet (vgl. Hamann u.a. 2016: 10). Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen erweitert die Fähigkeiten und die Möglichkeiten der Lernenden zur Diskurspartizipation und damit ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu globaler Interaktion. Fremdsprachenkenntnisse sind ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer ‚global citizenship‘.

3) ‚Landeskundliches Lernen‘ oder eben kulturbezogenes Lernen gilt im Rahmen der ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ als ein hochgradig individueller Prozess, der sich auch als ‚Deutungslernen‘ oder ‚deutungsmusteranknüpfendes Lernen‘ beschreiben lässt (vgl. dazu auch Altmayer 2008): Ausgangspunkt sind die Deutungsressourcen oder kulturellen Muster, die den Lernenden zur Verfügung stehen und an die es zunächst anzuknüpfen gilt. Dabei sollten die im Unterricht einzusetzenden Materialien und die im Unterricht stattfindenden Interaktionen den Lernenden Gelegenheit bieten, ihre eigenen Deutungsressourcen zu erproben, zu reflektieren und untereinander auszutauschen, der Unterricht sollte aber darüber hinaus auch die (irritierende) Erfahrung der Begrenztheit der jeweils eigenen Muster zulassen und sogar bewusst herbeiführen und auf diese Weise Anlass bieten, die eigenen Deutungsressourcen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln oder neue aufzubauen – also im engeren Sinn zu lernen (zu praxisbezogenen und didaktisierten Materialien für kulturbezogenes Lernen in diesem Sinn vgl. jetzt Hamann u.a. 2016).

Geht man von einem solchen Verständnis einer kulturwissenschaftlich transformierten und modernisierten ‚Landeskunde‘ aus, dann bestehen auf der einen Seite zweifellos interessante Anknüpfungspunkte an die oben skizzierten Überlegungen zu ‚generativen Themen‘ im Rahmen der DACH-Landeskunde insofern, als das dabei v.a. zur Geltung kommende Prinzip der Lernendenorientierung, d.h. der Anknüpfung an die Erfahrungen der Lernenden, sich auch in den zuletzt erläuterten Überlegungen zu einem kulturbezogenen Lernen als Deutungslernen erkennbar wiederfindet. Hinzu kommt, dass selbstverständlich auch im Rahmen einer kulturwissenschaftlich transformierten Landeskunde die (politische) Forderung nach gleichberechtigter Einbeziehung des gesamten deutschsprachigen Raums in seiner ganzen sprachlichen und kulturellen Vielfalt maßgebliche Unterstützung findet. Auf der anderen Seite aber lassen sich gerade von hier aus auch grundsätzliche Differenzen zwischen beiden Ansätzen gut veranschaulichen. Die besagte Forderung wurde nämlich im Kontext der herkömmlichen DACH-Landeskunde in der Regel auf die Pluralität deutschsprachiger Nationalstaaten eingengt und als Kritik an der üblichen Praxis formuliert, ‚Landeskunde‘ im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache auf die Landeskunde Deutschlands zu reduzieren, die ja ebenfalls deutschsprachigen Länder Österreich, Schweiz und Liechtenstein aber zu vernachlässigen. So berechtigt diese Forderung auf der einen Seite auch ist, bedeutet sie auf der anderen Seite auch eine Verengung der Perspektive, mit der die tatsächliche Vielfalt und Heterogenität der deutschsprachigen Welt insofern zum großen Teil wieder verloren geht, als sie eben lediglich als ‚Vielfalt‘ der Nationalstaaten gesehen wird, die Vielfalt und Heterogenität *innerhalb* der nationalstaatlichen Grenzen aber aus dem Blick gerät. Anders formuliert: Die ja keineswegs unberechtigte Forderung, die sprachlichen und kulturellen Unterschiede etwa zwischen Deutschland und Österreich im Unterricht angemessen zu berücksichtigen, unterstellt umgekehrt eine innere Homogenität beider Länder, die dann auf sprachlicher Ebene gerne mit dem Hinweis auf die jeweiligen nationalen Standardvarietäten und auf kultureller Ebene mit deutschen bzw. österreichischen Kulturspezifika auch explizit legitimiert, deren Charakter als diskursive Konstrukte aber übersehen wird. Die sich auf dieses Problem beziehende selbstkritische Formulierung von Fischer; Frischherz; Noke im Handbuch „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, man habe „*intra-intrakulturelle* Differenzen, also Unterschiede innerhalb zweier oder mehrerer Regionen eines DACH-Landes“ bisher zu wenig gesehen (Fischer; Frischherz; Noke 2010: 1508, Hervorhebung im Original), zeugt zwar von grundsätzlichem Problembewusstsein, verengt die Problematik aber in einseitiger und sachlich unangemessener Weise auf die allein regionale Vielfalt. Sprachliche ebenso wie kulturelle Differenzen und Heterogenitäten innerhalb großer sozialer Gruppen, wie sie Nationalstaaten zweifellos darstellen, lassen sich aber nicht nur auf regionaler Ebene beschreiben, sie bestehen vielmehr ebenso in Bezug auf soziale, altersbezogene, geschlechtsbezogene, bildungsbezogene, milieubezogene und viele weitere Aspekte. Hier erweist sich das bisher übliche Denken in dominant territorialen Kategorien wie ‚Land‘ oder ‚Region‘ als hinderlich, weshalb der Kulturbegriff im

Rahmen einer kulturwissenschaftlichen ‚Landeskunde‘ von solchen räumlich-territorialen Aspekten losgelöst und stattdessen an Sprache und Diskurse angebunden wird. Gegenstand der ‚Landeskunde‘ wäre dann eben nicht die ‚Kultur des deutschsprachigen Raums‘, sondern die Kultur deutschsprachiger Diskurse, d.h. die kulturellen Muster und Deutungsressourcen, die in deutschsprachigen Diskursen (implizit oder explizit) zur deutenden Herstellung einer jeweils geteilten ‚Wirklichkeit‘ verwendet werden, die aber jederzeit auch ihrerseits zum Gegenstand kontroverser diskursiver Deutung werden können. Damit ist, wohl gemerkt, nicht gesagt, dass es eine homogene oder in irgendeiner Weise ‚spezifische‘ Kultur deutschsprachiger Diskurse gibt, im Gegenteil: die innere Differenz und Heterogenität dieser Diskurse ist hier ebenso von vornherein mitgedacht wie die selbstverständlichen und vielfältigen Bezüge zu Diskursen in anderen Sprachen (vgl. Altmayer 2013a: 25f.).

Schon seit einigen Jahren sind in verschiedenen fachlichen und fachpolitischen Kontexten Bemühungen im Gang, das bisherige Konzept einer ‚DACH-Landeskunde‘ weiter zu entwickeln und dabei auch an die skizzierten kulturwissenschaftlichen Positionen Anschluss zu finden. Schon 2007 setzte der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband eine neue „DACHL-Arbeitsgruppe“ ein, die in einem 2008 veröffentlichten Papier zum „DACH-Prinzip“ erneut „die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes“ in der Unterrichtspraxis, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und in der Forschung forderte, ohne dass dies jedoch im wissenschaftlichen Diskurs großen Widerhall gefunden hätte. Ein neues, auch wissenschaftlich motiviertes Interesse am neuen DACH-Prinzip des IDV fanden sich dann aber in dem 2013 von Silvia Demmig, Sara Hägi und Hannes Schweiger herausgegebenen Sammelband „DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis“ (vgl. Demmig; Hägi; Schweiger 2013), der neben einschlägigen Stellungnahmen von Fachverbänden zur Relevanz und Aktualität von DACH auch einige Beiträge verzeichnet, in denen explizit von einer kulturwissenschaftlich inspirierten Erneuerung der DACH-Landeskunde bzw. des DACH-Prinzips die Rede ist (neben Altmayer 2013a vgl. v.a. Studer 2013, Schweiger 2013). Handelte es sich hier noch um mehr oder weniger berührunglos nebeneinanderstehende Einzelpositionen, wurden diese im Rahmen der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Fribourg/Freiburg im Jahr 2017 zunächst zu einem gemeinsamen Positionspapier und anschließend von den Koordinator*innen der entsprechenden Arbeitsgruppe Naomi Shafer und Martin Baumgartner zu einem Expert*innenbericht zusammengeführt und in den Akten der IDT veröffentlicht (vgl. Shafer; Baumgartner 2019). Hier ist nun erstmals explizit davon die Rede, dass die DACH-Landeskunde sich nicht mehr am Lernen von Daten, Zahlen und Fakten über die deutschsprachigen Länder oder an interkulturellen Vergleichen zu orientieren habe, sondern die Fähigkeit von Deutschlernenden fördern solle, „die diskursive Konstruktion von Sinn und Bedeutung [in deutschsprachigen Diskursen, CA] zu durchschauen, verschiedene Sichtweisen

auszuhalten und schliesslich an deutschsprachigen Diskursen des öffentlichen Lebens teilzuhaben“ (Shafer; Baumgartner 2019: 108). Als Lerngegenstände gelten jetzt demnach auch nicht mehr „die DACHL-Länder *an sich*“, sondern „die diskursive Konstruktion derselben mittels einschlägiger kultureller Deutungsmuster“ (ebd.: 109; Hervorhebung im Original).

Die hier skizzierten Bemühungen um eine kulturwissenschaftliche Erneuerung der herkömmlichen DACH-Landeskunde haben damit sichtbar und explizit den Anschluss an die kulturwissenschaftlich inspirierten Positionierungen im Fach hergestellt, so dass sich die Frage nach der ‚Zeitgemäßheit‘ in dem hier formulierten Sinn auf den ersten Blick gar nicht mehr zu stellen scheint. Auf der anderen Seite aber bleiben die bisherigen konzeptionellen Überlegungen auch erkennbar abstrakt und theoretisch, von einer Umsetzung etwa in die Praxis der Curricula, der Lernmaterialien oder gar des Unterrichts sind wir derzeit noch recht weit entfernt. Aber auch auf theoretisch-konzeptioneller Ebene stellen sich nach wie vor viele Fragen, von denen hier zunächst eine herausgegriffen werden soll, weil sie im Hinblick auf unsere später zu erläuternden Beispiele besonders relevant ist: die nämlich nach dem genauen Status von Nationen, Nationalstaaten, national organisierten Diskursen und je nationalspezifischen Deutungsmustern im Rahmen einer kulturwissenschaftlich erneuerten ‚DACH-Landeskunde‘.

3 Zum Verhältnis von ‚Diskurs‘ und ‚Nation‘

Mit der Verabschiedung des herkömmlicherweise an Nationalstaaten orientierten Kulturbegriffs und der Fokussierung auf Sprache und Diskurse stellt sich allerdings, gerade im Kontext einer kulturwissenschaftlich erneuerten ‚DACH-Landeskunde‘, das Problem, wie sich die hier als Gegenstand benannten ‚deutschsprachigen Diskurse‘ auf der einen Seite zu den ja weiter bestehenden Nationalstaaten wie Deutschland, Österreich oder der Schweiz auf der anderen Seite verhalten und was mit dem zunächst recht abstrakt daherkommenden Begriff ‚deutschsprachige Diskurse‘ eigentlich genau gemeint ist. Denn einerseits bezieht der Begriff sich ja ausschließlich auf die abstrakte Größe ‚Sprache‘ und bindet den intendierten Gegenstand also ausschließlich an dieses Kriterium, ohne damit den Anspruch zu erheben, dass den so benannten ‚deutschsprachigen Diskursen‘ irgendeine Art der inneren Homogenität oder Spezifik zukommt oder dass sie sich in spezifischer Weise von Diskursen in anderen Sprachen unterscheiden. Wenn es der DACH-Landeskunde also um Deutungsmuster in deutschsprachigen Diskursen geht, dann ist mit dieser Gegenstandsbeschreibung weder impliziert, dass die fraglichen Muster deutschsprachigen Diskursen exklusiv angehören, in Diskursen anderer Sprachen aber nicht vorkommen, noch ist damit gemeint, dass diese Muster innerhalb deutschsprachiger Diskurse generell verwendet werden und vertraut wären. Es handelt sich bei ‚deutschsprachige Diskurse‘ demnach um einen völlig abstrakten

Begriff, der keinerlei Implikationen über die in diesen Diskursen verhandelten Inhalte transportiert.

Auf der anderen Seite aber gewinnt der Ausdruck auch nur wissenschaftliche und praktische Relevanz, wenn wir ihn mit konkreten Inhalten füllen, d.h. wenn es um bestimmte ‚deutschsprachige Diskurse‘ geht. Damit aber wird die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem theoretischen Konstrukt ‚deutschsprachige Diskurse‘ und den ja weiterhin bestehenden Nationalstaaten innerhalb des sogenannten ‚amtlich deutschsprachigen Raums‘ wieder virulent. Zwar wird man bei vielen der in Frage kommenden thematischen Diskurse, etwa zu gesellschaftlichen Themen wie Familie, Gesundheit oder Wohnen, im Hinblick auf die darin aufgegriffenen Deutungsmuster keine irgendwie herausgehobenen Besonderheiten deutschsprachiger gegenüber anderssprachigen Diskursen generell oder eines spezifisch österreichischen, schweizerischen oder ‚deutschländischen‘ Diskurses festmachen können. Die Flexibilisierung der Formen des privaten Zusammenlebens von Menschen und der Bedeutungsverlust der herkömmlichen Kleinfamilie zugunsten einer Vielzahl möglicher alternativer Lebensformen, um ein Beispiel herauszuheben, ist ein Phänomen spätmoderner Gesellschaften schlechthin und lässt sich nicht sinnvoll in nationalspezifische Schubladen pressen. Auf der anderen Seite sind Diskurse allerdings zu einem nicht unbeträchtlichen Teil insofern noch national organisiert, als die Medien, in denen diese Diskurse stattfinden, national organisiert sind. Dies trifft – aller zweifellos vorhandenen Tendenz zur globalen Konzentration zum Trotz – immer noch für einen Großteil der Printmedien zu, es trifft aber v.a. auf elektronische Medien wie das Fernsehen, aber auch viele Online-Angebote zu. Hinzu kommt, dass Diskurse sich sehr häufig auf die institutionellen und politischen Rahmenbedingungen beziehen, unter denen sie stattfinden, und auch diese sind nach wie vor dominant nationalstaatlich organisiert. Auch dies soll an einem einfachen Beispiel veranschaulicht werden: Deutschsprachige wie im übrigen auch Diskurse in anderen Sprachen zum Thema ‚Migration‘ weisen auf der einen Seite gewisse Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die darin verwendeten und implizit vorausgesetzten Deutungsmuster auf, etwa in Bezug auf die Frage der Legitimität von Zuwanderung allgemein, im Hinblick auf die Zuschreibung von Zugehörigkeiten (‚Fremde‘ vs. ‚Deutsche‘ bzw. ‚Österreicher‘ bzw. ‚Schweizer‘) u.ä. Darüber hinaus aber beziehen sich diese Diskurse immer und notwendigerweise auch auf solche Rahmenbedingungen, die durch politische Institutionen gesetzt werden und damit zwischen den deutschsprachigen Ländern auch zu unterschiedlichen Deutungen führen können. So gewinnt beispielsweise das im ‚deutschländischen‘ Migrationsdiskurs etablierte Deutungsmuster ‚Wirtschaftsflüchtling‘ seine delegitimierende Funktion gegenüber zugewanderten Personen erst durch die Spezifika des deutschen Asylrechts, das als einzigen legitimen Grund für die dauerhafte Zuwanderung von Nicht-EU-Bürgern nach Deutschland die Verfolgung durch staatliche Instanzen ansieht, nicht jedoch wirtschaftliche Not. Allerdings wird man auch hier nicht apriori davon ausgehen können, dass es sich bei ‚Wirtschaftsflüchtling‘, etwa

aus den genannten Gründen, um ein irgendwie ‚spezifisch‘ deutsches Muster handelt, dies wäre allererst über entsprechende Diskursanalysen zu überprüfen.

Als weiteres, vielleicht etwas sehr spezifisches, aber gerade darum auch sehr interessantes Beispiel für die Bindung von Diskursen und Deutungsmustern an institutionelle, insbesondere politische und rechtliche Rahmenbedingungen kann die Verwendung des Deutungsmusters ‚Region‘ herangezogen werden. Während man in ‚deutschländischen‘ ebenso wie in österreichischen und Schweizer Diskursen das Muster ‚Region‘ eher unspezifisch verwendet, um sich unterhalb der nationalstaatlichen Ebene räumlich zu orientieren, man also beispielsweise Landschaften wie die Lausitz in Deutschland oder das Waldviertel in Österreich vermutlich ebenso unproblematisch als ‚Regionen‘ zuordnen kann wie ganze Bundesländer oder auch die Schweizer Kantone, stößt insbesondere die Identifikation von ‚Region‘ und ‚Bundesland‘ beispielsweise in den deutschsprachigen Diskursen zum Thema innerhalb der Deutschsprachigen Gemeinschaft Ostbelgiens auf deutliche Ablehnung. Dies hat mit dem politischen Anspruch der Deutschsprachigen Gemeinschaft zu tun, in einem ‚Belgien zu viert‘ künftig ein eigenes Bundesland zu bilden und nicht, wie derzeit, nur als Teil der ‚Region‘ Wallonien mit einem begrenzten Autonomiestatus zu gelten. Das Muster ‚Region‘ gewinnt im Rahmen dieses Diskurses seine Funktion und seine Deutungsrelevanz aus der belgischen Verfassung, die die Aufteilung des Landes in drei ‚Regionen‘ (Flandern, Wallonien und Brüssel) regelt, der deutschsprachigen Gemeinschaft diesen Status einer ‚Region‘ aber vorenthält.

Schon diese wenigen Beispiele machen deutlich, dass auch eine kulturwissenschaftlich erneuerte DACH-Landeskunde keineswegs, wie gelegentlich behauptet wird (vgl. z.B. den Beitrag von Fornoff und Koreik in diesem Band), die Existenz und Wirkmächtigkeit von Nationen und Nationalstaaten leugnen oder ignorieren würde, im Gegenteil. Die genannten Beispiele, denen leicht viele weitere an die Seite zu stellen wären, zeigen, dass auch eine Orientierung an Diskursen mit der institutionellen Macht von Nationalstaaten rechnet und rechnen muss. Und auch auf der Ebene des eigentlich ‚Kulturellen‘, nämlich bei der uns interessierenden Ebene des Herstellens und Aushandelns von Bedeutung im Diskurs, kommt das Nationale dann ins Spiel, wenn es um die Kategorisierung von Personen bzw. um das Zuschreiben, Aushandeln oder auch Infragestellen von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten geht; unsere Beispiele im nächsten Abschnitt werden das im Detail belegen und veranschaulichen.

Allerdings gehen wir und gehen auch die Kulturstudien generell davon aus, dass sich der Begriff ‚Nation‘ nicht, wie immer noch häufig angenommen, auf eine objektive und quasi ‚natürlich‘ vorhandene Gegebenheit bezieht, die ‚immer schon‘ da war, sondern auf ein historisch-diskursives Konstrukt, eine ‚Erfindung‘. Nationen sind, um es mit dem bekannten Historiker Benedict Anderson auszudrücken, keine ‚realen‘ oder natürlich vorhandenen, sondern ‚vorgestellte Gemeinschaften‘ (*imagined communities*), Gemeinschaften also, die nur dadurch zustande kommen, dass Menschen sie imaginieren, dass Menschen glauben oder davon überzeugt

sind, dass es solche Gemeinschaften gibt, und dass Menschen sich und andere diesen Gemeinschaften diskursiv zuordnen und dadurch Bedeutung herstellen.

Das ist kein wirklich neuer Gedanke, er findet sich bereits in der berühmten Rede „Qu'est-ce qu'une nation?“ („Was ist eine Nation?“) des französischen Historikers Ernest Renan aus dem Jahr 1882, der das Wesen der Nation in dem sah, was er ein „tagtägliches Plebiszit“ („plébiscit de tous les jours“) (zit. nach Münkler 2013: 159) nannte, der also lange vor heutigen sozialkonstruktivistischen und diskurstheoretischen Ansätzen die Nation aus der scheinbar ‚objektiven‘ Welt in die subjektive Welt menschlicher Wahrnehmung und Deutung verlagerte. Als wissenschaftlicher Zugang zum Phänomen der Nation hat sich diese Haltung allerdings erst in den 1980er Jahren nachhaltig durchgesetzt, bedingt v.a. durch einschlägige und einflussreiche Arbeiten wie das bereits erwähnte Buch „Imagined Communities“ von Benedict Anderson (1983), „Nations and Nationalism“ von Ernest Gellner (1983) oder „The Invention of Tradition“ von Eric Hobsbawm und Terence Ranger (1983) (vgl. Münkler 2013: 159f.). In weitgehender Übereinstimmung mit den darin vertretenen Positionen ebenso wie mit der aktuellen politik- und geschichtswissenschaftlichen Forschung gehen wir davon aus, dass wir es bei ‚Nation‘ nicht mit einer quasi naturgegebenen ‚Realität‘, sondern mit einem kontingenten politischen Ordnungsmodell zu tun haben, das insbesondere in der europäischen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts eine ebenso herausragende wie zweifellos auch verhängnisvolle Rolle gespielt hat und auf das auch in den politischen Diskursen im Kontext globalisierter Migrationsgesellschaften der Gegenwart gerne und wie selbstverständlich zurückgegriffen wird. Im Gegensatz zu den im Beitrag von Fornoff und Koreik (in diesem Band) vertretenen Auffassung gehen wir davon aus, dass es sich bei ‚Nationen‘ und ‚nationalen Identitäten‘ nicht um wissenschaftliche Begriffe handelt, die dazu dienen könnten, die übergeordnete Ebene der Gegenstände zu beschreiben, mit denen die Kulturstudien sich beschäftigen. ‚Nation‘ und ‚nationale Identität‘ sind keine Alternativen zu ‚Diskurs‘ auf der Ebene der wissenschaftlichen Beschreibungssprache, sondern unterhalb dieser Ebene angesiedelt: ‚Nationen‘ und ‚nationale Identitäten‘ sind selbst diskursive Phänomene, sie sind Gegenstand von Diskursen.

Übertragen in die Begrifflichkeit der Kulturstudien heißt dies, dass es sich bei ‚Nation‘ im Allgemeinen ebenso wie bei den konkreten einzelnen nationalen Kategorien wie ‚Deutsche/r‘, ‚Österreichischer/in‘ oder ‚Russe/Russin‘ usw. nicht um objektive Realitäten handelt, sondern um Zuschreibungen, die wir diskursiv herstellen und aushandeln und die wir für gegeben halten, mit deren Hilfe wir also uns und anderen soziale Zugehörigkeiten und Identitäten zuordnen, kurz: die uns dazu dienen, Bedeutung herzustellen und auszuhandeln. Mit anderen Worten: Es handelt sich um das, was wir oben als ‚Deutungsmuster‘ bezeichnet haben. In diesem Sinn also kommt Nationen und nationalen Identitäten auch Realität zu, eine Realität allerdings, die nicht ‚naturgegeben‘ ist, sondern dadurch zustande kommt, dass wir sie für real halten. Daraus nun allerdings zu schließen, dass Nationen nicht existierten oder gar irrelevant wären, wäre ein schwerwiegendes Missverständnis.

4 Was ist ‚österreichisch‘? Was ist ‚deutsch‘? Kulturelle Muster nationaler Identitäten in deutschsprachigen Diskursen

Auf der Grundlage dieser Überlegungen zur kulturwissenschaftlichen Erneuerung der ‚Landeskunde‘ generell und der DACH-Landeskunde im Speziellen wollen wir im Folgenden zeigen, welche spezifischen Perspektiven sich daraus für die Beschäftigung mit Diskursen zu nationaler Identität und Abgrenzung ableiten lassen. Es wird sich zeigen, dass eine klare Abgrenzung etwa zwischen ‚deutschländischen‘ und österreichischen Diskursen v.a. dann nicht wirklich möglich ist, wenn Fragen nationaler Identitäten verhandelt werden.

Ausgangspunkt soll der sogenannte „Sommerstreit“ zwischen dem deutschen Fernsehsender ZDF und der österreichischen Tageszeitung „Krone“ sein. Das ZDF fragte im Sommer 2003 im Rahmen der Fernsehserie „Unsere Besten“ seine Zuschauer, wer die „größten Deutschen aller Zeiten“ gewesen seien. Einige Kandidat*innen wurden zur Auswahl vorgelegt, das Fernsehpublikum wurde eingeladen, an der Wahl der größten deutschen Persönlichkeit teilzunehmen. Unter den genannten Kandidat*innen schienen u.a. auch Sigmund Freud und Wolfgang Amadeus Mozart auf – deren Geburts-, Wohn- und Sterbeorte nicht im Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland liegen und die auch niemals die deutsche Staatsbürgerschaft besessen haben. Wie kommt es dazu, dass sie vom ZDF als Deutsche bezeichnet werden? Und warum gab es Proteste gegen diese Haltung in Beiträgen österreichischer, aber auch deutscher Tagesblätter?

In Hinblick auf Mozart rechtfertigt ein Vertreter des Fernsehsenders die vom ZDF vertretene Sichtweise mit Argumenten, die auf den historischen Kontext der Zeit des Komponisten verweisen, als es weder ‚Deutschland‘ noch ‚Österreich‘ in ihren heutigen Formen gab: Mozart sei, so ZDF-Vertreter Stock, ein „Untertan des damaligen Römischen Reiches Deutscher Nation gewesen und habe auf Deutsch geschrieben“ (Lackner 2003). In diesem kurzen Statement spiegelt sich bereits eines der traditionellen und bis heute wirkungsmächtigen Deutungsmuster zum Thema nationale Identität und, insbesondere, der deutschen nationalen Identität wider: die Korrelierung von Sprache und Nation bzw. Nationalität (im Sinne von Johann Gottfried Herder, um einen der ersten und bekanntesten Vertreter und Verteidiger dieses Interpretationsmusters zu nennen). Dabei handelt es sich um ein Muster, das im 18. Jahrhundert dominant war, also zur Zeit Mozarts und noch vor der Gründung des Deutschen Reichs 1871, sowie vor dem Entstehen der modernen Nationalstaaten und des modernen Nationalismus. Auch innerhalb der Habsburger Monarchie wurde ‚deutsch‘ damals meist als ‚deutschsprachig‘ verstanden, und nicht automatisch als Ausdruck einer staatlichen Verbindung aller deutschsprachigen Länder; somit konnten sich Menschen, die zu jener Zeit in den deutschsprachigen Gebieten der Habsburger Monarchie wohnten, auch als Teil der deutschen Nation sehen. Als Österreicher zugleich Deutscher zu sein, war also insofern kein Widerspruch, als Österreich nicht anders als beispielsweise Preußen, Sachsen oder Bayern selbstverständlich als Teil des deutschen Sprachraums galt.

Das hier angesprochene Muster, wonach die Kategorisierung ‚Deutsch‘ v.a. an die Sprache gebunden und dadurch auch auf Menschen mit österreichischer Staatsangehörigkeit anwendbar ist, wird nicht von allen Teilnehmenden des angesprochenen Mediendiskurses geteilt. Die deutsche Wochenzeitschrift „Der Spiegel“ kommentierte den „Sommerstreit“ zwischen ZDF und „Kronen Zeitung“ und betonte dabei, dass sowohl Mozart als auch Freud „im engeren Sinne keine Deutschen, sondern eher Österreicher“ gewesen seien (vgl. Anonym 2003). In aktuellen Diskursen innerhalb Österreichs wird das Muster ebenfalls stark kritisiert, teilweise in sehr emotionaler Weise. Im Fall der ZDF-Wahl des „größten Deutschen“ protestierte wiederum die „Kronen Zeitung“ am Titelblatt gegen die Kandidatur von Mozart zum „größten Deutschen“: „Deutsche wollen unseren Mozart klauen!“ – Mozart gehöre „uns“, also den Österreichern, da innerhalb der Grenzen des heutigen Österreichs geboren und gestorben. Dem Protest gegen die „Einverleibung“ Mozarts von „deutscher“ Seite liegt hier ein Muster zugrunde, das die Grenzen des heutigen Nationalstaates und die Existenz eines aktuellen österreichischen Nationalbewusstseins als Referenzen verwendet – auch wenn es um historische Kontexte geht, in denen diese Bezugspunkte noch gar nicht existierten.

Historische Inkongruenzen sind in Hinblick auf beide genannten Deutungsmuster festzustellen, denn die Bezeichnung Sigmund Freuds als Deutscher lässt sich schon nicht mehr mit denselben historischen Argumenten unterlegen wie jene Mozarts. Freud war bis 1918 Untertan des österreichischen Kaiserreichs und danach österreichischer Staatsbürger. Seine Bezeichnung als ‚Deutscher‘ kann hier lediglich als Indiz des nach wie vor großen Einflusses des oben angesprochenen Musters „Sprache = Nation“ angeführt werden. Historische Argumente sollen hier jedoch nicht dazu verwendet werden, um das eine oder andere Muster als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ zu definieren, sondern lediglich, um die historischen Entwicklungen rund um die Konstruktion der deutschen und österreichischen nationalen Identitäten, die Vielfalt und teilweise Überschneidung der Muster nachvollziehbar zu machen.

Historisch gesehen war für die Herausbildung des deutschen Nationalbewusstseins die Gleichsetzung von Sprache und Nation im Sinne Herders also von großer Bedeutung – und dass dieses Muster bis heute seine Wirkung in aktuellen Diskursen entfaltet, haben wir am Beispiel der ZDF-Wahl zum „größten Deutschen“ gesehen. Auch im Bereich der Literatur kommt der Sprache als wichtigem Kriterium für die Zuschreibung des kategorialen Musters ‚deutsch‘ – unabhängig von der realen Staatsbürgerschaft – eine tragende Rolle zu. So publizierte beispielsweise der Fischer-Verlag 1991 einen Band mit dem Titel „Deutschland erzählt: von Rainer Maria Rilke bis Peter Handke“, und 1993 erschien im selben Verlag „Deutschland erzählt: von Arthur Schnitzler bis Uwe Johnson“. Die Zuschreibung Rilkes, Handkes und Schnitzlers zu „Deutschland“ ist weder historisch noch politisch nachvollziehbar (sieht man einmal davon ab, dass Handke 1942 zur Welt kam, also zu jener Zeit, als Österreich das einzige Mal im Laufe seiner Geschichte politisch ein Teil Deutschlands war, nämlich von 1938 bis 1945). Diesen Zuschreibungen liegt eben-

so jenes Muster zugrunde, das von einer engen Wechselbeziehung zwischen Sprache, Nation und Kultur ausgeht.

Lenkt man den Blick jedoch auf Diskurse zur österreichischen Identität, so stellt man fest, dass es dabei seit weit über 100 Jahren, verstärkt jedoch seit 1945, v.a. um die Infragestellung dieser Korrelation geht. Nur durch eine klare Trennung von Sprache und Nationalität war es überhaupt möglich, eine nationale österreichische Identität zu konstruieren (vgl. dazu Wodak; de Cillia; Reisigl; Liebhart 2010, Wodak; de Cillia 2006). Für die diskursive Konstruktion der österreichischen Identität war und ist nicht eine gemeinsame Sprache, sondern die Abgrenzung zu Deutschland – in welcher historischen Ausformung auch immer – entscheidend. Dies lässt sich bereits an einem relativ frühen Beispiel für die Suche nach einer spezifisch österreichischen Identität ablesen, an der 1917 erstmals publizierten und seitdem vielfach zitierten Tabelle Hugo von Hofmannsthal's „Preuße und Österreicher: Ein Schema“, in der beispielsweise Preußen als ein künstlich geschaffenes und von Natur armes Land bezeichnet wird, das allein von der „Staatsgesinnung“ zusammengehalten werde und sich durch „mehr Tugend“ und „mehr Tüchtigkeit“ auszeichne, wohingegen Österreich als „gewachsenes geschichtliches Gewebe“ und „von Natur reiches Land“ gilt, in dem „Heimatliebe“ den Zusammenhalt stifte und in dem „mehr Frömmigkeit“ und „mehr Menschlichkeit“ gelte (vgl. Hofmannsthal 1979: 459). Aber auch an aktuellen medialen Reaktionen auf angebliche ‚Einverleibungsversuche‘ von deutscher Seite lässt sich dieses Muster noch gut nachvollziehen, wie im oben genannten Beispiel. So empörte sich die „Kronen Zeitung“ nur wenige Monate nach dem erwähnten „Sommerstreit“ um die Nationalität Mozarts und Freuds schon wieder über einen angeblich nicht statthaften Übergriff: „Erst wollen sie Wolfgang Amadeus Mozart, Sigmund Freud und andere großartige rot-weiß-rote Kapazunder ‚eingemeinden‘, jetzt sind sie [die Deutschen] auch noch neidisch auf unseren Arnie!“ (vgl. Anonym 2003b; gemeint ist der aus Graz stammende ehemalige Schauspieler und spätere Gouverneur von Kalifornien Arnold Schwarzenegger). Auch seriöse österreichische Tagesblätter wie „Die Presse“ nehmen zur „Einverleibung“ Mozarts durch das ZDF Stellung, beispielsweise in einem – übrigens von einem deutschen Autor geschriebenen – Artikel, der mit der Frage „Ist Mozart nun ein Österreicher oder ein Deutscher?“ beginnt und mit dem Appell, Mozart Österreicher sein zu lassen, endet (Krug 2012). Im Gegensatz zu populistischen Blättern versucht man in der „Presse“ freilich seinen Standpunkt nicht rein emotional, sondern auch mit objektiv wirkenden Argumenten zu unterlegen: „Der Begriff ‚deutsch‘ ist nach 1945, nach dem großen Sündenfall im Namen der Nation, einfach nicht mehr derselbe wie davor, ja, er hatte schon im 19. Jahrhundert, der Epoche des Nationalen, einen völlig anderen Klang als zu Mozarts Zeiten“ (ebd.).

Texte aus dem Bereich der (Populär-)Kultur und der Literatur sind besonders geeignet, um die Vielfalt und Widersprüchlichkeit deutschsprachiger Diskurse zum Thema nationaler Identität zu veranschaulichen – v.a. in Fällen, in denen es um die Stars der kulturellen Vergangenheit und Aktualität geht, von Mozart bis Schwar-

zenegger und Handke. Die Unvereinbarkeit der unterschiedlichen Muster führt in diesem Bereich häufig zu Unstimmigkeiten, die – größtenteils mit ironischem Unterton auf beiden Seiten – medial ausgetragen werden. Dabei ist dieser Diskurs im Hinblick auf unser Thema, die Aktualisierung einer DACH-Landeskunde, besonders interessant, weil sie belegen können, in welcher Weise sich Diskurse zum Thema nationale Identität und die dabei verwendeten kategorialen Deutungsmuster wie ‚deutsch‘ oder ‚österreichisch‘ im Hinblick auf ihre konkrete inhaltliche Füllung verschränken und überschneiden können. Insbesondere der österreichische Diskurs über österreichische nationale Identität ist ohne den immer wieder erfolgenden abgrenzenden Rückgriff auf das kategoriale Muster ‚Deutsch‘ offenbar nicht denkbar.

Dieser Befund bestätigt sich auch dann, wenn man völlig andere thematische Teildiskurse heranzieht wie beispielsweise das Thema ‚Fußball‘. Dies sei an einem weiteren aussagekräftigen Beispiel erläutert. Gibt man beispielsweise auf der Seite ‚google.de‘ oder ‚google.ch‘ den Suchbegriff ‚Córdoba‘ ein, findet man unter den ersten zehn Ergebnissen v.a. Hinweise und touristische Tipps zu den Städten dieses Namens in Spanien und Argentinien, darüber hinaus auch Informationen über den zunächst beim FSV Mainz 05 und später beim 1.FC Köln spielenden kolumbianischen Profifußballer Jhon Córdoba oder auch Werbung für Gitarrensaiten der Marke ‚Cordoba‘. Wiederholt man die Suche auf der Seite ‚google.at‘, unterscheidet sich die Ergebnisliste an einem entscheidenden Punkt: An die zweite Stelle der Ergebnisliste von 93 Mill. Treffern ist jetzt der Hinweis auf den Wikipedia-Artikel ‚Córdoba 1978‘ gerückt. Allein durch diesen bemerkenswerten Unterschied wird deutlich, welche große Rolle das mit ‚Córdoba 1978‘ angesprochene Sportereignis im Gedächtnishaushalt des österreichischen Identitätsdiskurses spielt.²

Mit der Chiffre ‚Córdoba 1978‘ wird auf ein Fußballspiel zwischen der österreichischen und der deutschen Nationalmannschaften angespielt, das im Juni 1978 im Rahmen der Fußballweltmeisterschaft in der argentinischen Stadt Córdoba stattgefunden hat und das Österreich überraschend mit 3:2 für sich entscheiden konnte. Der rein sportliche Wert dieses Sieges über den großen Nachbarn blieb begrenzt, denn Österreich hatte zuvor schon alle Chancen auf ein Verbleiben im Wettbewerb eingebüßt. Das Ergebnis hatte aber zur Folge, dass die deutsche Mannschaft, immerhin amtierender Weltmeister, ebenfalls ausschied und keine Chance mehr auf eine Verteidigung ihres Titels hatte. Im ‚deutschländischen‘ Diskurs über nationale Identität, in dem ansonsten sportliche ‚Erinnerungsorte‘ wie beispielsweise der Gewinn der Fußballweltmeisterschaft 1954 (das ‚Wunder von Bern‘) eine herausragende Bedeutung haben, nimmt die Erinnerung an das Spiel

² Dies bestätigt auch eine andere, eher zufällige Erfahrung. Der öffentlich-rechtliche österreichische Fernsehsender ORF strahlte am Abend des Eröffnungsspiels der Fußball-Weltmeisterschaft 2018 eine Sendung zum Thema Fußball aus, die auf das aktuell in Russland stattfindende Ereignis kaum einging (zumal die österreichische Nationalmannschaft auch nicht qualifiziert war), sondern sich stattdessen – mit Beteiligung auch deutscher Experten – ausschließlich mit dem 40jährigen Jubiläum von Córdoba 1978 beschäftigte.

und die als peinlich empfundene Niederlage in Córdoba keine Rolle, im Gegenteil: sie fungiert unter der Bezeichnung „Schmach von Córdoba“ eher als Muster einer Kontraidentifikation. Ganz anders in Österreich: hier gehört die Erinnerung an das „Wunder von Córdoba“ bis heute zu den wichtigsten nationalen Erinnerungsorten, obwohl der Sieg – wie erwähnt – sportlich völlig bedeutungslos war. Allein dass es hier erstmals nach 47 Jahren wieder gelungen ist, den Nachbarn Deutschland zu besiegen, macht das Ereignis zum nationalen Symbol und die damaligen Spieler wie insbesondere den zweifachen Torschützen Hans Krankl zu nationalen Helden. Auch dies zeigt, welche überragende Bedeutung dem Muster ‚Österreich ist nicht Deutschland‘, d.h. die Abgrenzung von Deutschland und vom ‚Deutsch-Sein‘, im nationalen Identitätsdiskurs in Österreich bis heute zukommt. Dies trifft umgekehrt, also für nationale Identitätsdiskurse in Deutschland und ihren Bezug zu Österreich, sicher nicht zu. Ein Beispiel einer Thematisierung dieses Ungleichgewichts findet sich im Roman „Sechs Österreicher unter den ersten fünf – Roman einer Entpiefkenisierung“, des „rheinischen Wahl-Wieners“ Dirk Stermann, in dem er, auf sehr humorvolle Art und Weise, von seinen Erfahrungen als Deutscher in Österreich berichtet. Stermann kam 1987 nach Wien,

[b]ereit für alles Fremde, ohne jedes Vorurteil, weil ich mir ja noch nie Gedanken über dieses Land und seine Bewohner gemacht hatte. Ich hatte keine Meinung zu Österreich und den Österreichern und freute mich darüber. Womit ich nicht gerechnet hatte: Jeder Österreicher hatte eine Meinung zu den Deutschen. Alle dort machten sich von Kindesbeinen an Gedanken über Deutsche, Deutschland und typisch Deutsches (Stermann 2012: 11).

Die unterschiedlichen Diskurse und Muster zu nationalen Identitäten innerhalb der deutschsprachigen Länder, die wir hier an einigen wenigen Beispielen veranschaulicht haben, liefern ein notwendiges Hintergrundwissen, um gewisse Texte nachvollziehbar interpretieren zu können. Insofern sind sie auch für den DaF-Unterricht relevant und sollten thematisiert werden. Es sollte im Rahmen einer aktualisierten DACH-Landeskunde aber sicher nicht hauptsächlich darum gehen, den Eindruck zu erwecken, dass sich die deutschsprachigen Länder in ihren Diskursen grundsätzlich unterscheiden. In den meisten Themenbereichen (z.B. Familie, Gender, grundlegende Wertorientierungen wie Menschenrechte oder Demokratie) gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen deutschen, österreichischen und Schweizer Diskursen, hier spielen vielmehr andere Aspekte (wie Alter, religiöse Prägung, Bildungsniveau, Milieuzugehörigkeit usw.) eine weit wichtigere Rolle. Die deutschsprachigen Diskurse weisen zudem ein hohes Maß an Überschneidung mit thematisch vergleichbaren Diskursen in anderen Sprachen auf (evtl. auch mit jenen der Lernenden, was man im Unterricht als Einstieg ins Thema sinnvoll nutzen kann). Auch was Diskurse zu nationalen Identitäten innerhalb des deutschsprachigen Raums angeht, schlagen wir vor, im Unterricht sinnvoll an das generative Thema „nationale Identität“ anzuknüpfen, d.h. das Thema so einzufüh-

ren, dass man von der Erfahrungswelt und den Perspektiven der Lernenden ausgeht. Denn, unabhängig davon, um welche nationale oder ethnische Identität(en) es geht, die Frage nach der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit, wie hybrid sich diese im Einzelfall auch immer darstellen mag, ist vermutlich überall ein Thema, und die diskursiven Überschneidungen und Widersprüche können wahrscheinlich am besten verständlich gemacht werden, wenn man von der Perspektivenvielfalt der jeweiligen Lernendengruppe ausgeht.

So überlappen sich beispielsweise im brasilianischen Kontext Diskurse zu starken regionalen Identitäten, die teilweise schon lange vor der Konstruktion einer nationalen brasilianischen Identität im 19. Jahrhundert existiert haben (wie jene der *gaúchos* im Süden des Landes oder jene der *baianos* im Nordosten) mit jenen zur nationalen Identität Brasiliens, die ihrerseits wiederum an diverse europäische nationale Diskurse anbinden, aber nur zu einem geringen Teil an lateinamerikanische Diskurse. Es ist durchaus vorstellbar, dass sich in einem bestimmten Kontext ein Brasilianer aus dem südlichsten Bundesland Rio Grande do Sul als *gaúcho* bezeichnet, um sich damit explizit von den restlichen Brasilianer*innen zu unterscheiden und abzugrenzen. Dieses Muster ist in Brasilien sehr präsent und ist ein notwendiges Hintergrundwissen, um zu verstehen, warum Papst Johannes Paulo II bei einem Besuch in Porto Alegre im Jahr 1997 erklärte, „der Papst ist gaúcho“ (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=pQAB1qYUPPU>) – eine gelungene Strategie, um schneller eine emotionale Nähe zu seinem Publikum aufzubauen, als wenn er sich als „Brasilianer“ bezeichnet hätte (in Rio de Janeiro nannte er sich dann übrigens einen „carioca“, also einen Einwohner Rios). Derselbe *gaúcho*, der auf dieses Muster zurückgreift, um sich in einer bestimmten Situation also vom Rest Brasiliens abzugrenzen, wird sich jedoch etwa im Kontext einer Fußball-WM höchstwahrscheinlich doch wieder als Brasilianer outen. Dieses Beispiel sei hier nur erwähnt, um darauf hinzuweisen, dass die große Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Diskursen über nationale und soziale Identitäten und der dabei herangezogenen Muster nichts ‚typisch‘ Deutsches oder Österreichisches ist. Insofern kann eine Debatte, die von der diskursiven Vielfalt zu diesem Thema innerhalb der Erstsprache(n) der Lernenden ausgeht, ein optimaler Ausgangspunkt für eine Überleitung zum Thema ‚nationale Identitäten in deutschsprachigen Diskursen‘ sein, weil dabei – wie bei allen anderen ‚generativen‘ Themen, wie oben bereits erwähnt – auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden Bezug genommen werden kann. Geht man bei einem Thema von der Lebenswelt der Lernenden aus, so ist es weitaus einfacher, auf die Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven hinzuweisen, um dann, in einem zweiten Schritt, schließlich auch die kulturelle, sprachliche und diskursive Vielfalt des deutschsprachigen Raums zu thematisieren.

5 Fazit und Ausblick

Kommen wir abschließend auf unsere Ausgangsfrage zurück: Ist das in den 90er Jahren entwickelte Konzept einer DACH-Landeskunde noch zeitgemäß? Verstehen wir darunter nur die Forderung, in der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache nicht nur Deutschland, sondern den gesamten deutschsprachigen Raum zu berücksichtigen, so ist die Antwort ebenso klar wie trivial: Denn selbstverständlich ist diese Forderung noch zeitgemäß, und solange die deutsche Sprache eine plurizentrische Sprache bleibt, die in mehreren Ländern oder Nationalstaaten gesprochen wird und den Status einer nationalen oder regionalen Amtssprache genießt, muss diese plurizentrische Realität im Sprach- wie im Landeskundeunterricht einbezogen und berücksichtigt werden. Bei der weniger trivialen Frage, was dies konkret heißt, endet aber die Klarheit schnell, zumal sich, wie wir gesehen haben, die Landeskundendiskussion nicht nur, aber v.a. im Fach Deutsch als Fremdsprache von den herkömmlichen Bezügen zwischen ‚Sprache‘, ‚Nation‘ und ‚Land‘ sukzessive verabschiedet und sich an interdisziplinäre und internationale Debatten anschließt, wonach nicht mehr die (außersprachlichen) ‚Realitäten‘ als objektive Gegebenheiten im Zentrum geistes- und sozialwissenschaftlicher Forschung stehen, sondern die sprachlich-symbolischen Prozesse und Ressourcen der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in Diskursen. Bevorzugter Gegenstand einer in diesem Sinne kulturwissenschaftlich transformierten ‚diskursiven Landeskunde‘ sind dann auch nicht mehr ‚Land und Leute‘, sondern die (thematischen) Diskurse, die in einer Sprache geführt werden, sowie die Ressourcen der Bedeutungszuschreibung (‚Deutungsmuster‘), die dabei verwendet werden. Die Einbeziehung des gesamten deutschsprachigen Raums in die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache heißt dann aber auch nicht mehr, die bislang meist dominante Landeskunde Deutschlands durch die Landeskunde Österreichs, der Schweiz und Liechtensteins zu ergänzen. Vielmehr orientiert sich eine solche ‚diskursive Landeskunde‘ an den thematischen Diskursen in deutscher Sprache ganz allgemein und zunächst unabhängig von ihrer nationalstaatlichen Herkunft. Dabei wird man in vielen Fällen in der Tat auch nicht davon ausgehen können, dass sich zwischen Diskursbeiträgen aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz etwa zum Thema ‚Familie‘ signifikante oder gar ‚kulturspezifische‘ Unterschiede werden festmachen lassen, darüber hinaus wird man, je nach Thema, auch von einem hohen Maß an Übereinstimmung und Bezügen zwischen deutschsprachigen Diskursen und thematisch vergleichbaren Diskursen anderer Sprachen ausgehen dürfen, die sich, wie gesehen, auch didaktisch nutzbar machen lassen. Darüber hinaus aber weisen allerdings viele thematische Diskurse auch Bezüge zu (nationalstaatlichen) Institutionen und auf Nation bezogenen Deutungsmustern auf, die dann doch wieder eine gewisse Spezifik hineinbringen können. Auch in diesem Fall allerdings, das haben wir an unserem Beispieldiskurs zur nationalen Identität zu zeigen versucht, lassen sich deutschsprachige Diskurse nicht vollständig auf ihren jeweiligen

nationalstaatlichen Kontext reduzieren, sondern weisen ein hohes Maß an übernationaler Verschränkung auf.

Die Zukunft einer in dieser Weise zeitgemäßen DACH-Landeskunde wird aus unserer Sicht davon abhängig sein, dass es gelingt, konkrete und praxisfähige Konzepte und Materialien zu entwickeln, die der hier angedeuteten Komplexität des Themas gerecht werden.

6 Literatur

- ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 3, 60-61.
- Altmayer, Claus (2008): Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des ‚interkulturellen Ansatzes‘ in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating Across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 28-41.
- Altmayer, Claus (2013a): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.
- Altmayer, Claus (2013b): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 10-29.
- Anonym 2003a: Österreicher empört über ZDF: „Deutsche wollen unseren Mozart klauen“. In: *Spiegel Online*, 7.8.2003 (www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/oesterreicher-empuert-ueber-zdf-deutsche-wollen-unseren-mozart-klauen-a-260307.html).
- Anonym 2003b: Nach Mozart: Jetzt neiden uns die Deutschen unseren Arnie! In: *Die Kronen-Zeitung Online*, 6.11.2003 (www.krone.at/Nachrichten/Jetzt_neiden_uns_die_Deutschen_unseren_Arnie-Nach_Mozart_-Story-11345).
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Fischer, Roland; Frischherz, Bruno; Noke, Knuth (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarb. Neuausg. Berlin, New York: de Gruyter, 2. Halbband, 1500-1511.

- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 1, 17-34.
- Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, hgg. von Claus Altmayer. Stuttgart: Klett.
- Hofmannsthal, Hugo von (1979): *Gesammelte Werke in zehn Einzelbänden. Reden und Aufsätze II* (1914-1924), hgg. von Bernd Schoeller. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Krug, Dietmar (2012): Ist Mozart nun ein Österreicher oder ein Deutscher? Warum meine Landsleute hin und wieder über jedes Maß hinausschießen. In: *Die Presse Online* vom 11.02.2012, online verfügbar unter <http://diepresse.com/home/meinung/diesedeutschen/731610/Ist-Mozart-Oesterreicher>.
- Lackner, Erna (2003): Sommerstreit: Deutsche wollen unseren Mozart! In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 8.8.2003 (<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/sommerstreit-deutsche-wollen-unseren-mozart-1112902.html>).
- Langner, Michael (2011): Alles unter einem D-A-CH-L? Zur Geschichte und Weiterentwicklung des DACHL-Konzepts. In: Barkowski, Hans (Hrsg.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 263-272.
- Matecki, Ute (2001): *Dreimal Deutsch. Landeskunde Deutschland, Österreich, Schweiz*. Stuttgart: Klett.
- Münkler, Herfried (2013): Deutsche Nation. In: Mau, Steffen; Schöneck, Nadine M. (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer, 158-169.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Studienausgabe. 2. Aufl. Weilerswist: Velbrück.
- Roche, Jörg; Venohr, Elisabeth (Hrsg.) (2018): *Kompendium DaF/DaZ, Band 7: Kultur- und Literaturwissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt, 98-114.

- Sorger, Brigitte (2013): Institutions- und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 32-48.
- Stermann, Dirk (2012): *Sechs Österreicher und den ersten fünf – Roman einer Entpfeckensierung*. Berlin: Ullstein.
- Wodak, Ruth; de Cillia, Rudolf (2006): *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag.
- Wodak, Ruth; de Cillia, Rudolf; Reisigl, Martin; Liebhart, Karin (2010): *The Discursive Construction of National Identity*. 2. Aufl. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarb. Neuausg. Berlin, New York: de Gruyter, 2. Halbband, 1472-1478.
- Alle Links zuletzt geprüft am 17.10.2019.

Das DACH-Prinzip sprachlich weiter_gedacht

Naomi Shafer (Fribourg/Freiburg)

1 Zum DACH-Prinzip

Das DACH-Prinzip bedeutet für mich eine Erweiterung des landeskundlichen Wissens, Schulung des Hörverstehens, Entwicklung der inter- und soziokulturellen Kompetenz. [...] Wenn ukrainische Studierende ein Gespräch z.B. in Schweizerhochdeutsch hören, sind sie mega überrascht wegen der Aussprache und bitten um weitere Beispiele, auch aus dem Bereich der Lexik.

Obwohl wir in unserer Schule hauptsächlich Hochdeutsch unterrichten, werden Beispiele von Akzenten und Dialekten aufgezeigt. [...] In einer Jugendherberge hatte ich einmal eine Schweizerin kennengelernt, die vier Schweizer Dialekte sprechen konnte, und so bat ich sie, dieselbe Information in den verschiedenen Dialekten für unseren Kurs aufzunehmen. Oft sind es solche Zufälle, persönliche Erfahrungen, die bestimmen, was in den Unterricht mit einfließt.

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt im deutschsprachigen Raum empfinden meine Studierenden im universitären Deutschunterricht oft als Überraschung oder als einen schönen Bonus. Sie stellen oft fest, dass sie nicht damit gerechnet haben, dass man auf so viele verschiedene Weisen Deutsch sprechen kann.

Die drei Zitate stammen von Deutschlehrerinnen aus der Ukraine, aus Neuseeland und aus Finnland. Es sind Antworten auf die Frage, was sie unter dem DACH-

Prinzip verstehen, welche Rolle das DACH-Prinzip in ihrem Unterricht spiele und worin ihres Erachtens dessen Plus liege. Aus den drei Aussagen lässt sich mindestens dreierlei herauslesen: erstens eine prinzipielle Offenheit für sprachliche und kulturelle Vielfalt vonseiten der drei Lehrerinnen; zweitens ein etwaiges motivationales Potential der Diversität von Deutsch für den DaF-Unterricht, und drittens, dass das DACH-Prinzip in der internationalen DaF-Praxis sehr unterschiedlich interpretiert und umgesetzt werden dürfte – auch mit Blick auf dessen sprachliche Dimension.

DACH-Prinzip, *D-A-CH-Konzept* oder *DACH(L)*: Unter diesem Motto dürften weltweit nicht nur *standardsprachliche* Varietäten des Deutschen in den DaF-Unterricht einfließen (wie z.B. Schweizerhochdeutsch), sondern auch *umgangs-* und *mundartsprachliche* (z.B. Schweizer Dialekt). Damit sind die eingangs zitierten DaF-Praktikerinnen nicht nur vielen Lehrplänen, Lehrwerken und Prüfungen einen Schritt voraus. Ein konzeptueller Vorsprung kann auch gegenüber der DaF-Fachwissenschaft konstatiert werden, wo diatopisch-regionale Vielfalt bis dato eher Mauerblümchenstatus genießt, zumindest bzgl. *Standardvariation* (vgl. Shafer 2018: 70ff.).

Der vorliegende Beitrag möchte zu einem diesbezüglichen Brückenbau zwischen Theorie und Praxis beitragen. Dazu wird postuliert, die linguistische Dimension des DACH-Prinzips im Fach DaF weiterzudenken bzw. *weiter* zu denken als bis anhin. In Abschnitt 2 werden das weitergedachte DACH-Prinzip skizziert und in Abschnitt 3 einschlägige variationslinguistische Begriffe und Konzepte definiert. Abschnitt 4 illustriert den aktuellen Umgang mit Sprachvariation in der DaF-Praxis sowie eine „Plurizentrik im weiten Sinne“. Abschnitt 5 präsentiert einen Vorschlag für eine systematische Berücksichtigung diatopischer Variation beim Hörverstehen zwischen A1 und C2.

2 Zum weitergedachten DACH-Prinzip

2.1 DACH(L) und DaF

Bekanntlich ist Deutsch die Amtssprache mehr als eines (europäischen) Landes. Dass die Gleichung „eine Nation, eine Sprache“ auch im Fall von Deutsch nicht aufgeht, wird u.a. vom 1968 gegründeten Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) seit jeher anerkannt und berücksichtigt (vgl. Clalüna; Shafer 2018), z.B. in der systematischen Rotation der Austragungsorte der alljährlich stattfindenden Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT). So fand die IDT z.B. 2001 in Luzern (CH), 2005 in Graz (AT), 2009 in Jena (DE) und 2013 in Bozen (Südtirol, IT) statt. Die IDV-seitige Anerkennung der Vielfalt von Deutsch zeigt sich auch in Person der drei D-A-CH-Expert/inn/en im Vorstand. Das DACH-Prinzip widerspiegelt sich weiter in den allzweijährlich länderübergreifend organisierten und stattfindenden landeskundli-

chen IDV-DACHL-Seminaren oder an der IDT (DACHL-Länderfenster, DACHL-Café ...) – und nicht zuletzt durch die Initiierung der DACHL-Arbeitsgruppe im Jahr 2007 durch den IDV.

Etwas anders als im IDV ist das in der DaF-Fachwissenschaft. Hier fehlt „DACHL“ als Konzept, Prinzip und Begriff etwa in Einführungen ins Fach (z.B. Hernig 2005, Huneke; Steinig 2013) oder taucht nur im landeskundlich-kulturellen Kontext auf (z.B. Rösch 2011, Rösler 2012). Das gilt auch für das „Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer 2010), das im Abschnitt „Landeskunde“ immerhin ein eigenes Kapitel zu „DACH-Landeskunde“ beinhaltet (Fischer; Frischherz; Noke 2010: 1500f.). Ein landeskundlicher Fokus des Themas „DACHL“ lässt sich auch für den einschlägigen Sammelband „DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis“ konstatieren (Demmig; Hägi; Schweiger 2013).

Doch das DACH-Prinzip lässt sich m.E. durchaus *breiter*, d.h. nicht nur landeskundlich, sondern auch sprachlich interpretieren. Wie von der DACHL-Arbeitsgruppe des IDV 2008 formuliert, geht dieses schliesslich „von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des *Unterrichts der deutschen Sprache*, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden“ aus (vgl. Demmig; Hägi; Schweiger 2013: 11f., Hervorhebung nsh) aus. In der praktischen Umsetzung bedeutet das DACH-Prinzip eine „gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen *sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen* des deutschsprachigen Raums im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten, in Aktivitäten der Mittlerorganisationen, in der Entwicklung von Konzepten und Projekten [...] vor allem aber auch in der Praxis des Unterrichts“ (ebd.: 12, Hervorhebung nsh).

2.2 DACH-Prinzip als „DaF-Dachprinzip“

An dieser umfassenden, Kultur *und* Sprache einbeziehenden Definition des DACH-Prinzips orientierte sich die international zusammengesetzte *Special Interest Group* (SIG) 2.4, die sich im Vorfeld der IDT 2017 in Fribourg/Freiburg konstituiert hatte (vgl. SIG 2.4 2017, Shafer; Baumgartner 2017, Shafer; Baumgartner 2019). Im Bericht der 14-köpfigen Arbeitsgruppe wird das DACH-Prinzip zu einem „Dachprinzip“ des Faches DaF weitergedacht: d.h. zu einem allgemeinen, prinzipiellen, „überdachenden“ DaF-Fachgrundsatz, demzufolge sprachliche und kulturelle Vielfalt ein konstitutives Merkmal der (Fremd-)Sprache Deutsch ist, dem u.a. in der Theorie und Praxis des Faches DaF Rechnung getragen werden sollte.

Doch wie lässt sich die sprachliche und kulturelle Vielfältigkeit der Fremdsprache Deutsch nicht nur theoretisch anerkennen, sondern auch praktisch berücksichtigen? Diese Frage ist gemäss SIG 2.4 (2017) je nach Lehr- und Lernumgebung unterschiedlich, spricht kontextspezifisch flexibel zu beantworten. Die Realisierung des DACH-Prinzips sollte sich demnach an den Zielen, Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientieren. Anders gesagt begründet und entscheidet jede

Lehrperson selbst, wie das „Dach“ ihres Deutschunterrichts genau aussehen und gestaltet sein soll. Dabei lassen sich u.a. eine implizite und eine explizite Umsetzung unterscheiden. Eine *implizite* Umsetzung meint, dass das DACH-Prinzip theoretisch, politisch und praktisch anerkannt und berücksichtigt wird, *ohne* dass das per se zum Thema wird/werden muss. Eine *explizite* Umsetzung steht für eine bewusste Sichtbarmachung, Betonung oder Reflexion der Pluralität der Fremdsprache Deutsch.

Oder etwas konkreter: Erstere, *implizite* Umsetzung bedeutet eine quasi selbstverständliche, nicht explizit hervorgehobene Berücksichtigung von sprachlicher oder kultureller Diversität in Projekten, im Unterricht, in Materialien, Prüfungen oder anderen fachlichen Kontexten. Das kann z.B. mittels Inhalten, Themen, Lese- und Hörtexten aus dem gesamten deutschsprachigen Raum geschehen, ohne dass extra auf deren sprachliche oder kulturelle Herkunft hingewiesen wird. So kann in einem Lehrwerkskapitel etwa ein Geschäftsmail eines kaufmännischen Angestellten aus der Schweiz vorkommen, ein Zeitungsausschnitt aus einer deutschen Tageszeitung oder ein Radiointerview mit einer österreichischen Sportlerin, ohne dass die Herkunft des Schreibenden, des Zeitungstextes oder der Sprecherin ausdrücklich hervorgehoben werden muss.

Ein *expliziter* Zugang hingegen thematisiert und reflektiert bewusst Gemeinsames *innerhalb* der und Unterschiede *zwischen* den deutschsprachigen Staaten und Regionen und/oder der Sprache/Kultur der Lernenden. Dies kann einerseits unter kulturell-binnenkontrastiven Gesichtspunkten geschehen (z.B. anhand von Deutungsmustern wie *Norden/Süden/Osten/Westen*, Werten wie *Europa, Neutralität* oder *Geiz* oder Diskursen zu nationaler oder regionaler Identität). Eine explizite Umsetzung des DACH-Prinzips aus sprachlicher Sicht bezöge sich z.B. auf die nicht zu überhörende Vielfalt der mündlichen deutschen Sprache, d.h. auf deren nationale und regionale Standardvarietäten und Varianten (Plurizentrik) oder die umgangssprachliche und dialektale Vielfältigkeit. Auf dieser linguistischen Dimension des DACH-Prinzips liegt im Folgenden der Fokus des Beitrags.

3 Diatopisch vielfältiges Deutsch

3.1 Mehr als *ein* Deutsch

Konkret fokussiert der Beitrag auf die Mündlichkeit – vor allem rezeptiv, d.h. mit Blick auf die Fertigkeit Hörverstehen – und auf *diatopische*, also räumlich-regionale Vielfalt.¹ Denn bekanntlich findet man Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht

¹ Andere Dimensionen von Variation bleiben hier aus Platzgründen unberücksichtigt (vgl. Coseriu 1988, Löffler 2005): diachrone (zeitliche) Varietäten, aber auch diastratische Varietäten bestimmter Gruppen, z.B. gender- oder altersabhängige Sprechweisen, milieuspezifische Soziolekte oder funktionale Fach- und Berufssprachen. Zu diaphasischer Variation zählen z.B. medial oder konzeptionell mündliche oder schriftliche, situationsbezogen formellere oder informellere Stilebenen oder Register.

nur *zwischen* Einzelsprachen, sondern auch *innerhalb* z.B. des Englischen, Spanischen oder Französischen. Sozial, situativ, funktional, stilistisch oder regional bedingt, zeichnet sich auch Deutsch eher durch Mehrdimensionalität und Heterogenität aus als durch Uniformität. Von der kommunikativen Reichweite, der Formalität einer Gesprächssituation und der formalen Normtreue ausgehend, modelliert man in der Linguistik die deutsche Sprache auf räumlich-diatopischer Ebene gemeinhin auf einem Kontinuum zwischen Standard und Dialekt (vgl. z.B. Löffler 2005, Baßler; Spiekermann 2001). Unter „Dialekt“ versteht man dabei die lokalen Mundarten, die nur in bestimmten geografischen Orten gesprochen werden. Am anderen Ende des Spektrums befindet sich die Standardsprache, also eine Ausprägung einer Einzelsprache,

- die bei der Sprechverwendung im öffentlichen Bereich und in formalen Kontexten als angemessene Norm gilt;
- die in Grammatiken und Wörterbüchern dieser Sprache kodifiziert ist;
- die in schriftlicher und mündlicher Form Verwendung findet (wobei regionale Unterschiede in der Schrift geringer sind als im Mündlichen);
- und u.a. dank staatlicher Unterstützung (z.B. Rechtschreibreform oder Schweizer Schülertexte) für die betreffende Sprachgemeinschaft Verbindlichkeit besitzt (vgl. Höhle 2010: 318).

Zwischen diesen beiden Polen (Dialekt und Standard) wird auf dem Kontinuum eine regionale, alltags- und umgangssprachliche Zwischen- oder Mischform angesetzt. Diese Mischform wird u.a. Umgangssprache, Alltagsdeutsch, Regionalsprache, Gesprochenes Deutsch oder Colloquial German genannt (vgl. z.B. Durrell 2006, Elspaß 2010, Imo 2012, Moraldo; Missaglia 2013) und lässt sich definitorisch nicht so leicht fassen. Das liegt u.a. daran, dass sie a) diatopisch *und* b) diaphasisch geprägt ist: sowohl a) durch regionale Einflüsse z.B. aus dem nord- oder süddeutschen Raum als auch b) durch funktional-situative stilistische Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs. In diesem Beitrag wird diese Varietät der Einfachheit halber unter dem Begriff „Regional-/Alltags-/Umgangssprache“ subsumiert.²

3.2 Variation im Standard

Anders als Dialekt und Regional-/Alltags-/Umgangssprache ist die Standardsprache kodifiziert, im ganzen deutschen Sprachraum verständlich sowie i.d.R. Lehr-

Auch diaphasische Variation wird in diesem Beitrag einzig in Form des alltäglichen gesprochenen Deutsch berücksichtigt (s.u.).

² Im Gegensatz zu *diaglossischen* Regionen wie Mittel- und Süddeutschland oder dem bairisch-sprachigen Teil Österreichs findet man in *diglossischen* Sprachgebieten wie der Schweiz oder Vorarlberg diese Zwischenform bzw. das damit einhergehende Kontinuum zwischen Dialekt und Hochdeutsch *nicht*: Verwendet wird sowohl mündlich als auch schriftlich stets *entweder* die Mundart (Schweizerdeutsch bzw. auf Dialekt: Schwyzerdütsch) *oder* die hochdeutsche Standardsprache (Schweizerhochdeutsch bzw. Schweizer Hochdeutsch).

und Lerngegenstand des Deutschunterrichts. Doch was bedeutet das für eine plurizentrische Sprache wie das Deutsche konkret (vgl. Höhle 2010: 319)?

Unter einer „plurizentrischen Sprache“ versteht man nach Ammon, Bickel und Lenz (2016: XXXIX) eine Sprache, die „in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist, [wodurch sich] standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben“. Als Beispiele für plurizentrische Sprachen nennen die Autor/inn/en des Variantenwörterbuchs (Ammon; Bickel; Lenz 2016: XXXIX) das Englische (z.B. mit Ausprägungen der Standardsprache in Grossbritannien, den USA, Australien und weiteren Ländern), das Französische, Portugiesische, Spanische oder eben auch das Deutsche (vgl. auch Clyne 1984, 1992, Ammon 1995, Muhr 1993, 2000, für DaF u.a. Hägi 2006, Ransmayr 2006, Hägi 2007).

In Bezug auf Deutsch wird gewöhnlich unterschieden zwischen einer Standardvarietät *Deutschlands* ([bundes-]deutsches oder deutschländisches Deutsch), *Österreichs* (österreichisches Deutsch) und der *Schweiz* (Schweizerhochdeutsch)³. Obwohl in den drei Standardvarietäten das Gemeinsame und Gemeindeutsche natürlich klar überwiegt, findet man auch hier Unterschiede (und eben nicht nur auf regionaler und dialektaler Ebene). Unterschiede innerhalb des Standarddeutschen (also z.B. zwischen schweizerischem und deutschem Hochdeutsch) werden Varianten genannt (vgl. Ammon 1995). Bedingt werden Varianten u.a. durch staatliche Medien, Institutionen, Gesetze, Wörterbücher, das Schulwesen oder Normautoritäten wie Lehrpersonen oder Modellsprecher/innen, etwa am Radio oder im Fernsehen. Man findet standardsprachliche Varianten u.a.

- im Wortschatz (z.B. das Schweizer „Velo“ für das gemeindeutsche „Fahrrad“),
- in der Grammatik („gesessen haben“ im Norden, „gesessen sein“ im Süden),
- in der Pragmatik (z.B. Gebrauch von Konjunktiv oder Titel in Anreden),
- in der Orthografie (vgl. „ss“ statt „ß“ in diesem schweizerhochdeutschen Text)
- oder in der Aussprache, z.B. prosodisch (Sprechtempo, Pausenverhalten, Silbenbetonung), vokalisch (so werden „Beeren“ und „Bären“ oder „Dänen“ und „denen“ z.B. in der Schweiz nicht identisch ausgesprochen) oder konsonantisch (z.B. Aussprache von „Tag“ als „Tach“ oder „Taag“).

³ Schweizerhochdeutsch, auch Schweizer Hochdeutsch oder Schweizer Standarddeutsch genannt, ist dabei nicht dasselbe wie Schweizerdeutsch bzw. Schwyzerdütsch, also Dialekt/Mundart. Das lässt sich anhand des folgenden schweizerhochdeutschen Beispielsatzes illustrieren: „An seinem vierten Ferientag ist Tim den ganzen Tag auf dem Velo gesessen“. Im Schweizer Dialekt der Verfasserin würde der Satz so tönen: „A sim viärte Feriätaag isch de Tim de ganz Taag uf'm Velo ghocket“. Ein/e norddeutsche/r Hochdeutschsprecher/in dagegen würde wohl eher sagen: „An seinem vierten Urlaubstag hat Tim den ganzen Tag auf dem (Fahr-)Rad gesessen“.

3.3 Plurizentrik im weiten Sinne

Die plurizentrische Modellierung von deutschem, österreichischem und schweizerischem Hochdeutsch mit jeweiligen Deutschlandismen/Teutonismen, Austriazismen und Helvetismen ist in der germanistischen Linguistik nicht unumstritten (vgl. z.B. Wolf 1994, Scheuringer 1996, Pohl 1997, Elspaß 2005, Elspaß 2007, Dürscheid; Elspaß; Ziegler 2011, Elspaß; Niehaus 2014, Auer 2014). So wird aus pluriarealer Sicht beispielsweise angemerkt, dass der Gebrauch von Varianten empirisch oft nicht mit Staatsgrenzen zusammenfalle. Stattdessen würden bestimmte Varianten oft nur in *einzelnen Teilen eines Landes* (z.B. nur in *Norddeutschland*) oder aber in *mehr als einem Land* (z.B. Deutschland *und* Österreich) verwendet. „Rein“ z.B. gesamtbundesdeutsche Varianten seien dagegen äusserst rar. Plurizentriker/innen, so die pluriareale Kritik, würden aus sprachpolitisch-nationalistischen Gründen die *regionale* Vielfalt innerhalb der Vollzentren, v.a. Deutschlands, marginalisieren, indem *nationale* Unterschiede/Varianten gezielt akzentuiert würden. Dadurch werde eine Einheitlichkeit ‚nationaler‘ Standardvarietäten postuliert, die in dieser Form nicht existiere.

Gegenüber dieser Kritik lässt sich einwenden, dass sich Plurizentriker/innen durchaus der Tatsache bewusst sind, dass nationalstaatliche Grenzen nicht in jedem Fall mit sprachlichen Grenzen einhergehen. So unterscheidet Ammon (1995) *unspezifische*, in mehreren Ländern gebräuchliche Varianten und *spezifische*, also in nur einem Land vorkommende Varianten. Auch die Verfasser/innen des trinational entwickelte Variantenwörterbuchs des Deutschen (Ammon et al. 2016) gehen von einer (sechsfachen) regionalen Differenzierung innerhalb Deutschlands sowie von einer vierfachen Untergliederung Österreichs aus. Auch im Vorwort dieses plurizentrischen Referenzwerks ist von „regionaler und nationaler Variation des Standarddeutschen“ (ebd.: IXff.) die Rede, genauso wie von „nationalen und regionalen standardsprachlichen Varianten“ und „nationalen und regionalen“ Eigenheiten, Unterschieden und Besonderheiten.

Noch vor dem Variantenwörterbuch hatte z.B. Reiffenstein (2001: 85) auf die Durchkreuzung und Unterlagerung der staatlichen Varietätsgrenzen durch regionale Variation hingewiesen. Auch Baßler und Spiekermanns (2001a, 2001b) und Spiekermanns (2007) dreieckiges „Fahnenmodell“ berücksichtigt nationale Standardvarietäten, regionale Standards (auch: Regionalstandards) ebenso wie Regionalsprachen (auch: Umgangssprachen). Als *Regionalstandards* werden Varietäten definiert, die in formellen Kontexten verwendet werden, nicht kodifiziert sind, aber regionale Unterschiede aufweisen (z.B. süd- oder mitteldeutscher, baden-württembergischer oder bairischer Regionalstandard) (vgl. Baßler; Spiekermann 2001b).

In Einklang mit Reiffenstein (2001) sowie Baßler und Spiekermann (2001a, 2001b) findet man in der jüngeren linguistischen Literatur Überlegungen, die in Richtung eines Kompromisses zwischen nationaler und regionaler Variation gehen (vgl. Ammon et al. 2004, Schmidlin 2011, Kleiner; Knöbl 2015, Sutter 2017, Shafer 2018) und einer Anerkennung mehr als eines Zentrums innerhalb der DACH-

Länder, wodurch nicht nur nationale, sondern auch regionale Standardvarietäten entstehen können (vgl. Reiffenstein 2001: 86). Diese Kompromissvorschläge implizieren die Möglichkeit, Plurizentrik verstärkt „im weiten Sinne“ zu denken (vgl. Shafer 2018): im Sinne eines politisch wertfreien, theoretisch weitgefassten und inkludierenden Oberbegriffs für regionale *und* nationale Vielfalt in der deutschen Standardsprache. In einer „Plurizentrik im weiten Sinne“ werden die beiden Ebenen (regional und national) dabei nicht als sich exkludierend, sondern als komplementär betrachtet. Postuliert wird also, dass nationale und grossregional-subnationale (z.B. nord- oder süddeutsche) Varianten im Deutschen „Hand in Hand“ gehen (Kleiner; Knöbl 2015: 8). So gibt es selbstredend auch im Hochdeutsch Deutschlands überregionale Varianten, d.h. es werden im Norden, in der Mitte und im Süden andere Ausdrücke gebraucht oder diese anders ausgesprochen – wie gesagt nicht nur im Dialekt oder in der Alltagssprache, sondern auch in diversen Regionalstandards innerhalb des deutschen Hochdeutsch.

4 Sprachliche Variation in der DaF-Praxis

Trotz linguistisch formaler Gleichwertigkeit der deutschen Standardvarietäten: Infolge der offenkundigen grössen- und damit einflussbedingten Asymmetrie zwischen den DACHL-Ländern genießt bundesdeutsches Hochdeutsch sowohl in der Laienlinguistik als auch im Fach DaF am meisten Prestige. So gilt deutsches Deutsch vielfach als besser, richtiger und korrekter als österreichisches und schweizerisches Standarddeutsch, was sich nicht zuletzt auch in der Theorie und Praxis von Deutsch als Fremdsprache niederschlägt und widerspiegelt. Wie nachfolgend skizziert, lässt sich in der DaF-Praxis gegenwärtig ein Spektrum unterschiedlicher Umgangsweisen mit der räumlichen Vielfalt der deutschen Sprache beobachten. Die Pole dieses Spektrums können als „monozentrisch im engen Sinne“ sowie „plurizentrisch im weiten Sinne“ beschrieben werden (vgl. Studer 2002, Shafer 2018).⁴

4.1 Monozentrisch im engen Sinn

Den einen Pol des Kontinuums bildet ein traditionell monozentrisches Verständnis von Deutsch im engen Sinn. Dieses basiert unhinterfragt auf einer homogenen (bundes-)deutschen Standardsprache als dem primären oder exklusiven Forschungsgegenstand bzw. dem Ziel und Inhalt der Deutschvermittlung. Sieht man von einigen als exotisch herausgestellten und bisweilen imitierten Ausnahmen ab, manifestiert sich diese eng-monozentrische Position auf Materialebene tendenziell in ausschliesslich bundes-, oftmals norddeutschen standardsprachlichen

⁴ Während der sprachliche Fokus von Lehrwerken i.d.R. deutlich auf dem grössten deutschsprachigen Land liegt, findet thematisch-kulturell vielfach der gesamte amtlich deutschsprachige Raum Eingang, z.B. anhand von Umzugsorten, Reisezielen oder Sehenswürdigkeiten aus allen DACH(L)-Ländern.

und schriftnah artikulierten Hörtexten, die zwar medial mündlicher, aber konzeptionell schriftlicher Natur sind. Baßler und Spiekermann (2001b: 209) bezeichnen dieses spontansprachlich unauthentische, regional unmarkierte Standarddeutsch bundes- bzw. norddeutscher Ausprägung als „Standardleseausprache“.

Rein bundesdeutscher Ausprägung sind z.B. die Hörtexte in den „Goethe-Zertifikaten“ (mit Ausnahme des Niveaus B1, s.u.). Mit Bestehen des „Zertifikats A2“ etwa weisen Kandidat/inn/en laut Handbuch zur Prüfung nach, „dass ihnen die in Deutschland verwendete Standardsprache geläufig ist“ (Hennemann et al. 2015: 9). Dem Wortschatz der A2-Prüfung liegt gemäss Prüfungshandbuch ebenfalls nur „die bundesdeutsche Standardvariante (sic) zugrunde. [...] Unterschiedliche Standardvarianten aus den deutschsprachigen Ländern Österreich und der Schweiz werden nicht aufgeführt“ (Hennemann et al. 2015: 82).

Schriftliche Input(lese)texte monozentrischer Lehrwerke zeichnen sich z.B. dadurch aus, dass sich Grammatik, Wortschatz und Orthographie deutlich am bundesdeutschen Standard orientieren. Allfällig vorkommende Austriazismen oder Helvetismen, nicht aber Varianten aus Deutschland, sind dabei z.B. mit * markiert. Das gilt z.B. für einen „Projekt-Landeskunde“-Lesetext im Lehrwerk „Menschen A1/1“ zum öffentlichen Verkehr in Zürich, wo es heisst: „Die Stadt Zürich hat ein sehr gutes öffentliches Verkehrsnetz. Viele Zürcher fahren nicht mit dem Auto oder dem Velo*, sie fahren mit Bus und Tram“. Während die Variante „Tram“ – laut Variantenwörterbuch (Ammon et al. 2016: 749) gebräuchlich in A, CH, D-nordost und D-südost – unmarkiert bleibt, wird die schweizerhochdeutsche Variante „Velo*“ in der Fussnote wie folgt aufgelöst „*CH: Velo = Fahrrad“ – und damit implizit als Ausnahme und als Abweichung von der Norm gekennzeichnet.

Im Lehrerhandbuch von „DaF kompakt A1“ heisst es bzgl. mündlicher Rezeption, in den Hörtexten des Lehrwerks werde Wert gelegt auf „Authentizität und Mündlichkeit“. Dazu gehöre auch, „dass je nach Lektionskontext regionale Varietäten aufgenommen sind, z.B. österreichische und Schweizer Varietäten des Standarddeutschen sowie dialektale Färbung in Texten, die in Deutschland spielen, oder leichter Akzent bei ausländischen Sprechern“. Was auffällt: Hier werden „österreichische und Schweizer Varietäten [sic] des Standarddeutschen“ gleichgesetzt mit „dialektaler Färbung in Texten, die in Deutschland spielen“ und mit „leichtem Akzent bei ausländischen Sprechern“. In Einklang mit einer monozentrischen Sprachauffassung wird damit implizit der Normstatus derjenigen Sprachform gestärkt, die gar nicht erst erwähnt wird: des (bundes-)deutschen Standarddeutshs.

4.2 Monozentrisch im weiten Sinn

Wie unterscheidet sich obige eng-monozentrische Position von einer in *weitem* Sinne monozentrischen? Auch letztere nimmt zwar eine in Deutschland lokalisierte homogene Standardnorm als unhinterfragten Fokus der Deutschvermittlung an. Sie unternimmt dabei aber gelegentliche kontrastiv angelegte Exkurse auf die Dialektbene – jedoch vorwiegend bzw. ausschliesslich innerhalb Deutschlands. So

z.B. der „Dialektatlas“ der Deutsche Welle. Angesiedelt in der Online-Rubrik „Landeskunde“, bietet der „Dialektatlas“ „eine Deutschlandreise fürs Ohr: von Bayern bis Friesland“ sowie einen „Lauschangriff auf deutsche Dialekte [...], Land und Leute, Sprache und Eigenarten aus deutschen Landesteilen“. Damit erfahren Interessierte „alles über die Berliner Schnauze, Bergleute aus dem Kohlenpott und sparsame Schwaben, über rheinische Plaudertaschen und bayrische Magenkratzer“ (Deutsche Welle 2018).

Im kulturbezogenen Lesebuch „Landeskunde Deutschland: Politik – Wirtschaft – Kultur“ werden im Unterkapitel „Deutsch und andere Sprachen“ zwar der Status des Deutschen als Landessprache in D, A, CH, FL und STIR erwähnt, nicht aber dessen plurizentrischer Charakter, noch werden standardsprachliche Unterschiede veranschaulicht. Demgegenüber wird unter dem Titel „Verstehen Sie Dialekte?“ der deutschland*internen* sprachlichen Vielfalt relativ viel Platz eingeräumt – und diese zudem als etwas sehr Komplexes dargestellt:

Wer nach Deutschland kommt, wird bemerken, dass er es mit ganz verschiedenen Sprachschichten zu tun hat: mit der Hochsprache, die früher nur geschrieben wurde, der Umgangssprache und dem Dialekt. Zwischen der Hochsprache und der Umgangssprache existiert in Wort und Schrift – zum Beispiel in Vorträgen und in Essays, in Funk und Fernsehen und in der Presse – eine gehobene Umgangssprache. Die sogenannte Umgangssprache erstreckt sich dann über eine dialektale Stufenleiter von der leichten Dialektfärbung bis zum regionalen Dialekt. Sie ist alles andere als einheitlich. Der Dialekt ist im Gegensatz zur Hochsprache an eine bestimmte Region gebunden. [...] Nicht nur Ausländer, auch Deutsche haben es oft schwer mit ihren Dialekten: Ein Norddeutscher, der zum ersten Mal nach Süddeutschland kommt, hat Schwierigkeiten, sich mit einem ‚echten‘ Bayern oder Schwaben zu verständigen; ebenso ergeht es dem Bayern und Schwaben im Norden (Luscher 2017: 15f).

Das landeskundliche Lesetextbeispiel zeigt: Aus monozentrisch-weiter Sicht wird diatopische Sprachvariation zwar anerkannt und/oder berücksichtigt. Dies gilt jedoch nur in Bezug auf Deutschland. Schweizer und österreichische Varietäten und Varianten erscheinen, wenn sie nicht einfach ausgeklammert bleiben, als *regionale, substandardsprachliche Variation* – implizit angesiedelt unter dem Dach des *einen* bundesdeutschen Standards. Als gleichwertige amtssprachliche Alternativformen einer plurizentrischen deutschen Standardsprache: So werden österreichisches und Schweizer Standarddeutsch aus monozentrischer Sicht dagegen *nicht* dargestellt.

4.3 Plurizentrisch im engen Sinne

Demgegenüber präsupponiert eine plurizentrische Sicht im *engen* Sinne (bisweilen dezidiert sprachpolitisch motiviert) die Existenz unterschiedlicher Standardvarietäten in den sog. Voll-Zentren (D, A, CH) und Halbzentren des Deutschen (Liechtenstein, Luxemburg, Südtirol, Ostbelgien). Diese Standardvarietäten manifestieren sich aus plurizentrischer Sicht anhand nationaler und überregionaler Varianten. Vertreter/innen einer plurizentrisch-engen Perspektive fokussieren dabei aber i.d.R. auf Unterschiede *zwischen* den DACHL-Ländern. Damit begünstigen sie tendenziell die Marginalisierung *intranationaler* Unterschiede, v.a. innerhalb Deutschlands. So wird z.B. im Lehrwerk „Ja genau!“ die nationale Herkunft von lexikalischen Varianten bei ihrer Erstnennung im Kursbuch systematisch durch die Abkürzung in Klammern markiert. Das gilt auch im Fall bundesdeutscher Varianten. Gleichbedeutende Varianten aus den andern DACH-Ländern sind in der Fussnote angeführt, so z.B. bei „grillen (D, A)/grillieren (CH)“ oder „Plätzchen (D) backen/Kekse (A), Guetzli (CH)“.

Was Hörtexte betrifft, überwiegt in „Ja genau!“ Bundesdeutsch klar. Anders im „Zertifikat B1“. Diese in trinationaler Kooperation entwickelte und explizit plurizentrisch orientierte B1-Prüfung möchte der „nationalen Vielfalt [des Deutschen] Rechnung tragen, indem in die Prüfungen [Lese- und Hör-]Texte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz Eingang finden“ (Glaboniat et al. 2013: 57). Auch der alphabetischen Wortschatzliste des „Zertifikat B1“ liegt gemäss Prüfungshandbuch „der plurizentrische Ansatz zugrunde. Einbezogen werden also die drei Standardvarietäten des Deutschen. Das heißt, dass nebst gemeindeutschen Ausdrücken auch relevante standardsprachliche Varianten aus Deutschland (D), Österreich (A) und der Schweiz (CH) berücksichtigt werden“ (Glaboniat et al. 2013: 121).

Noch umfassender bzw. inhärent systematisch geschieht der Einbezug der nationalen Standardvarietäten des Deutschen in den Prüfungen des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD); von A1 bis C2 auf allen Niveaustufen. Dagegen werden in den ÖSD-Prüfungen m.W. aber weder dialektale noch regionale (alltags-/umgangssprachliche) Sprachvarietäten berücksichtigt.

4.4 Plurizentrisch im weiten Sinn

Unter Berücksichtigung der aktuellen linguistischen Fachliteratur und Forschung böte sich indessen m.E. im Fach DaF ein Paradigmenwechsel zu einer Art „Plurizentrik in weitem Sinne/im weiteren Sinne“ an. Dieser „Mittelweg“ zwischen einer eng mono- und eng plurizentrischen Norm zeichnet sich aus durch ein deskriptiv-reflexives pluralistisches Verständnis von Deutsch als Sprache mit sowohl dialektaler, regionalsprachlicher als auch regional und national standardsprachlicher Variation. Die Verknüpfung und Erweiterung monozentrischer und plurizentrischer Positionen im engen Sinne lässt sich modellhaft wie folgt systematisieren und illustrieren – und damit potentiell auch in der Praxis nutzen (vgl. Shafer im Druck):

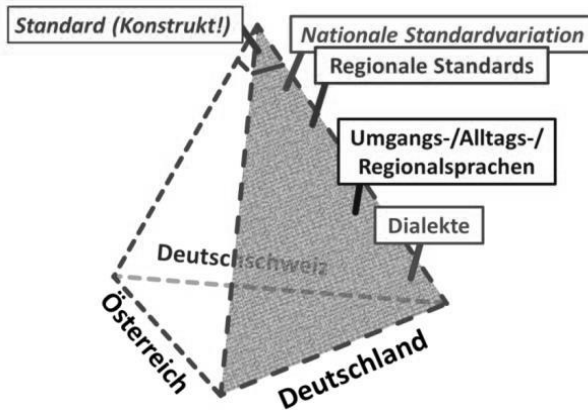


Abbildung 1: Variation im DACH-Raum

Dieses „regionale Modell diatopischer Variation im DACH-Raum“ stellt den deutschen Sprachraum in 3D-Form als Tetraeder dar. Dabei repräsentiert jede der drei Seiten eines der sog. Vollzentren des Deutschen: Deutschland, Österreich und die Deutschschweiz. Am Fusse des Tetraeders befinden sich lokale Dialekte; die Spitze bildet ein idealisierter Standard. Dessen Konstrukt-Charakter ist durch eine horizontale Linie markiert. Die enger werdende Spitze der Pyramide indiziert, dass die strukturlinguistische Übereinstimmung zwischen den Varietäten in Standardnähe bedeutend grösser ist und die Anzahl sprachlicher Unterschiede viel geringer als auf der Ebene lokaler Dialekte. In Anlehnung an das fahnenförmige Modell von Baßler und Spiekermann (2001) sind zwischen Gipfel (oben) und Basis (unten) nationale Varietäten, regionale Standards und Regionalsprachen angesiedelt (auch: Regiolekte, Umgangssprachen oder Alltagsdeutsch).

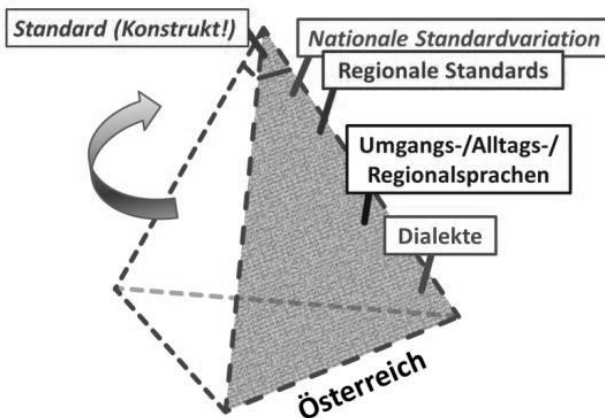


Abbildung 2: Variation im DACH-Raum (Fokus Österreich)

Da es sich konzeptuell um ein „3D-Modell“ handelt, lässt sich die sprachliche Situation für jedes der drei Vollzentren separat darstellen, indem das Modell um 120 Grad um die eigene Achse gedreht wird (s. Abb. 2). Traditionellen variationslinguistischen Schemata folgend, werden die deutsche und österreichische Seite als Kontinuum zwischen Dialekt und Standard dargestellt. Demgegenüber lässt sich auf der schweizerischen Seite die diglossische Entweder-Dialekt-oder-Standard-Situation wie folgt mit einem deutlichen Trennbalken veranschaulichen:

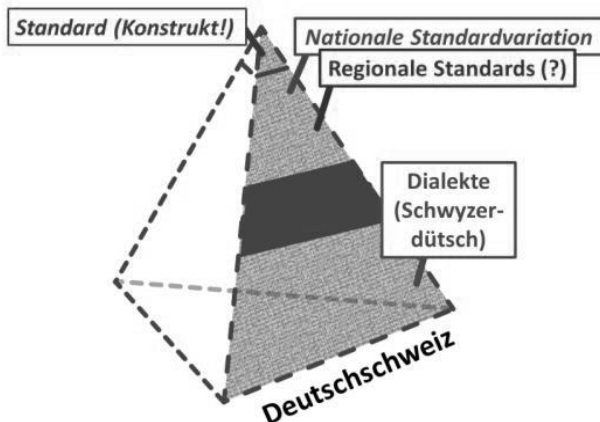


Abbildung 3: Variation im DACH-Raum (Fokus Deutschschweiz)

Zu beachten ist: Extralinguistische Aspekte wie Sprecher/innenzahlen, Grösse des Sprachgebiets, publizistischer Marktanteil, identitätsstiftende Funktion oder Prestige der Varietäten sind im sprachsystembezogenen Modell nicht abgebildet – und damit auch nicht das soziolinguistisch asymmetrische Verhältnis zwischen den drei DACH-Zentren. Zudem stellt das Schema nur die drei Vollzentren dar, nicht aber die Halb- und Viertelzentren des Deutschen (vgl. Ammon et al. 2016).

Ausgeblendet wird auch die Tatsache, dass sich Deutsch nicht durch Unterschiede auszeichnet, sondern vorwiegend durch Gemeinsamkeiten, Gemeinsames und Geteiltes. Auch situative, stilistische oder soziale Variationsebenen fehlen. Des Weiteren liegt der Fokus des 3D-Modells eher auf der gesprochenen als auf der geschriebenen Sprache ebenso wie auf Varietäten und nicht auf Varianten. Wie und wo einzelne lexikalische, grammatische, phonologische etc. Unterschiede (Varianten) konkret zu verorten sind, bleibt im Modell offen.

Trotz dieser Einschränkungen soll das „regionale 3D-Modell diatopischer Variation im DACH-Raum“ für angewandte (DaF-)Kontexte – sei dies im Fachdiskurs, in der Lehrer/innenbildung oder in der Materialentwicklung – als eine Möglichkeit zur Diskussion gestellt werden, die komplexe Sprachsituation in den drei Vollzentren des Deutschen einigermaßen übersichtlich zu visualisieren. Wie Abschnitt 5 zeigt, kann das Modell auch als Grundlage für einen praxisbezogenen

Progressionsvorschlag dazu herangezogen werden, wie im DaF-Unterricht beim Hörverstehen mit Sprachvariation umgegangen werden könnte (vgl. Shafer 2018).

5 Von Standard(varietäten) zu Dialekt?

Zum Schluss wird ein Vorschlag für eine systematische didaktische Progression im Bereich der mündlich-rezeptiven Varietätenkompetenz von DaF-Lernenden präsentiert. Der Vorschlag bezieht sich auf Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als *Fremdsprache* ausserhalb des deutschen Sprachraums (vs. Deutsch als *Zweitsprache* im Inlandskontext) und basiert u.a. auf aktuellen linguistischen Modellierungen der deutschen Sprache (s.o.) sowie auf den Ergebnissen einer empirischen Studie mit 375 DaF-Lernenden (vgl. Shafer 2018). Die Untersuchung lieferte keine Evidenz dafür, dass DaF-A2-Lernende die drei Standardvarietäten des Deutschen unterschiedlich gut verstehen. Folglich basiert u.s. Progressionsvorschlag auf dem Prinzip „Je früher, desto besser“, was den rezeptiven Kontakt mit Variation im Deutschunterricht betrifft. Ziel ist es, zum Aufbau eines offenen, flexiblen und variationstoleranten Hörverständnisses von DaF-Lernenden im Bereich diatopischer Varietäten beizutragen. In Anlehnung an das oben skizzierte 3D-Modell lässt sich der Vorschlag wie folgt veranschaulichen:

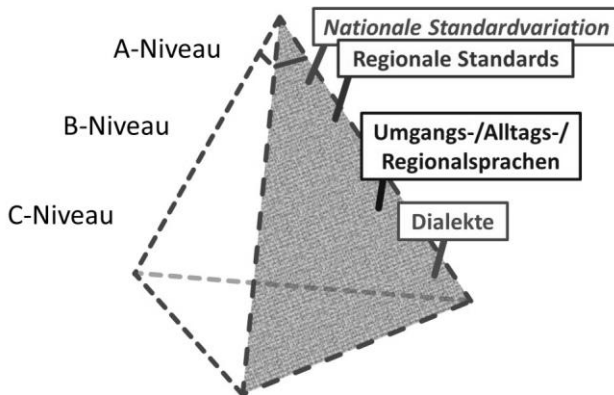


Abbildung 4: Varietätenkompetenz: Progressionsvorschlag

Für erste Kontakte mit Deutsch dürfte sich die überregional-neutrale Standard-(leseaus)sprache gut eignen. Doch schon ab GER-Niveau A1 oder A2 (vgl. Shafer 2018) können Lernende gemäss dem Modell (s. Abb. 4) mit Standardsprache in Kontakt kommen, die national und grossregional lokalisierbare phonologische, lexikalische und morpho-syntaktische Varianten aufweist (d.h. Standarddeutsch z.B. nord-, mittel-, süddeutscher, österreichischer oder schweizerischer Ausprägung).

A2/B1-Lernende könnten alsdann ihr Hörverstehen mit Hochdeutsch trainieren, das durch regionale Standardvarianten markiert ist (z.B. südwestdeutsche,

nordostdeutsche oder ostmitteldeutsche Regionalstandards). Ab Niveau B1/B2 könnte dann auch substandardsprachliche (gesprochene) Umgangss-, Alltags- bzw. Regionalsprache aus Deutschland und Österreich zum Einsatz kommen oder dialektal gefärbtes Schweizerhochdeutsch. Auf B2/C1 könnte dann auch das Verstehen von Dialekt geübt werden – bei Bedarf und/oder Interesse, z.B. durch einen geplanten Aufenthalt in ländlichen Gegenden Süddeutschlands oder Österreichs oder in der diglossischen Deutschschweiz.

Ziele, Interessen, Bedürfnisse, aber auch Sprachniveau und Lernort der Kurs teilnehmenden sind der springende Punkt: Für DaF-Lernende auf A1, A2 oder B1, die einen Aufenthalt im DACHL-Raum planen, erscheint eine Thematisierung von Regional- oder Umgangssprachen auf B2 natürlich zu spät. Zudem sind die obigen Vorschläge nicht so zu verstehen, dass bei entsprechender Motivation, Einbettung und Vorentlastung nicht auch mal im Anfängerkurs ein Dialekt-Lied gehört werden darf. Des Weiteren bezieht sich der Progressionsvorschlag einzig auf den Bereich des Hörverstehens und nicht auf die Produktion.⁵

6 Fazit: DaF weiter denken?

Es versteht sich von selbst, dass der oben skizzierte Vorschlag im Hinblick auf eine allfällige Umsetzung zwingend kontext- und situationsspezifisch konkretisiert und ausdifferenziert werden muss – je nachdem, wo und von wem die deutsche Sprache wozu und wie gelernt wird. Ebenso gilt es, wie an der DACHL-Fachtagung in München betont, das Thema datenbasiert näher zu erforschen, etwa durch Bedarfs- und Bedürfnisanalysen, Analysen von Lehr- und Lernprozessen oder Studien zur Verwendung von Lehr-/Lernmaterialien.

Der vorliegende Beitrag versteht sich in erster Linie als konstruktives Diskussionsangebot für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema räumlicher Sprachvariation im Fach DaF (DaZ) und dessen Umsetzung in der Praxis. Der Beitrag lässt sich u.a. als Plädoyer lesen, die interne linguistische Vielfalt der deutschen Sprache auch im Fach DaF ernster zu nehmen, differenzierter zu betrachten und systematischer zu berücksichtigen als bis anhin – sowohl auf Ebene der Sprachenpolitik und Lehrplanentwicklung, in der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrenden, in der Materialien- und Prüfungsentwicklung als auch in der Theorie,

⁵ Was (diatopische) Sprachvariation in anderen Lernzielbereichen heisst, bleibt hier offen, so z.B. punkto (rezeptivem) Wortschatz- und Grammatikwissen oder Leseverstehen. Unberücksichtigt bleiben hier auch Aspekte soziokultureller Wissensinhalte (z.B. Sprachsituation, Stereotypen) oder einstellungsbezogener und affektiver Lehr- und Lernziele (Offenheit, Toleranz, Neugierde gegenüber Varietäten und Varianten). Weiter zu klären wäre der Zusammenhang zwischen Sprachvariation und metalinguistischer Kenntnisse (z.B. Variation erkennen und identifizieren können). Näher zu betrachten sind auch die mündliche und schriftliche Produktion von Varietäten und Varianten, etwa bzgl. eines Aufenthalts vor Ort oder der Arbeit als Übersetzer/in. Offen gelassen werden hier auch methodisch-didaktische Fragen z.B. danach, wie implizit oder explizit, systematisch oder exemplarisch, produkt- oder prozessorientiert Sprachvariation im DaF-Unterricht behandelt werden soll (vgl. Hägi 2006, SIG 2.4 2017).

Empirie und unterrichtlichen Praxis des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache in ihrer ganzen Breite.

Im Beitrag wurde als erstes das (weitergedachte) DACH-Prinzip skizziert, danach wurden die Vielfalt der deutschen Sprache und deren Berücksichtigung in der DaF-Praxis beschrieben, bevor postuliert wurde, den Begriff „Deutsch“ in „Deutsch als Fremdsprache“ künftig weiter als bis anhin zu denken. Zum Schluss wurde ein Progressionsvorschlag zum DACH-Hörverstehen, d.h. zum mündlich-rezeptiven Umgang mit Sprachvariation zwischen GER-Niveau A1 und C2, zur Diskussion gestellt. Der Vorschlag orientiert sich dezidiert an einer „Plurizentrik im weiten Sinne“: Diese anerkennt a) Vielfalt als Wesensmerkmal von Sprache, b) die formale Gleichwertigkeit von Varianten trotz funktionaler Asymmetrie sowie c) die Existenz von Variation auch im Hochdeutschen (inkl. *innerhalb* der Standardvarietät Deutschlands). Das skizzierte „regionationale 3D-Modell diatopischer Variation im DACH-Raum“ (s. Abb. 1-3) erlaubt es, im Fach DaF auch Dialekte, Regionalsprachen sowie regionale und nationale Standards der plurizentrischen Sprache Deutsch theoretisch und praktisch mitzudenken.

Im Rahmen der heutigen Valorisierung von Mehrsprachigkeit, welche fremdsprachendidaktisch als Potential, Ressource und Chance gilt, geht oft vergessen, dass auch Deutsch (als Fremd- und Zweitsprache) de facto kein monolithischer Block ist. Deutsch zeichnet sich durch eine sprachinhärente Vielfalt an gruppen-, alters-, situations-, register- oder eben auch regionsbezogenen Varietäten und Varianten aus. Diese Vielfalt könnte und sollte laut DACH-Prinzip im DaF-Unterricht stärker genutzt werden – nicht zuletzt im Sinne der Förderung der rezeptiven oder produktiven „inneren Mehrsprachigkeit“ der Lernenden (vgl. SIG 2.4 2017: 6).

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Ebner, Jakob; Esterhammer, Ruth; Gasser, Markus; Hofer, Lorenz; Kellermeier-Rehbein, Birte; Löffler, Heinrich; Mangott, Doris; Moser, Hans; Schläpfer, Robert; Schloßmacher, Michael; Schmidlin, Regula; Vallaster, Günter (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Lenz, Alexandra N. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin u.a.: de Gruyter.

- Auer, Peter (2014): Enregistering pluricentric German. In: Soares da Silva, Augusto (Hrsg.): *Pluricentricity. Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. Berlin u.a.: de Gruyter, 19-48.
- Babler, Harald; Spiekermann, Helmut (2001a): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: *Linguistik online*, 9/2, o.S. (<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/966/1622>).
- Babler, Harald; Spiekermann, Helmut (2001b): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 205-213.
- Böschel, Claudia; Giersberg, Dagmar; Hägi, Sara (2010): *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache*. Kurs- und Übungsbuch. A1/Band 1. Berlin: Cornelsen.
- Clalüna, Monika; Shafer, Naomi (2018): DACHverband IDV. Eine wechselhafte Verbands- und Fachgeschichte. In: *IDV-Magazin*, 94, 43-52 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-94>).
- Clyne, Michael G. (1984): *Language and Society in the German-speaking Countries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael G. (Hrsg.) (1992): *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Coseriu, Eugenio (1988): *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Francke.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Deutsche Welle (o.J.): *Dialektatlas* (<https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150>).
- Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 111-122.
- Dürscheid, Christa; Elspaß, Stephan; Ziegler, Arne (2011): Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard: das Projekt „Variantengrammatik des Standarddeutschen“. In: Konopka, Marek; Kubczak, Jacqueline; Mair, Christian; Štícha, František; Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Grammatik und Korpora 2009. Dritte internationale Konferenz, Mannheim, 22.-24.09.2009*. Tübingen: Narr, 123-140.
- Elspaß, Stephan (2005): Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation der Standardsprache in der pluralistischen Sprachgesellschaft. In: Kilian, Jörg (Hrsg.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Mannheim: Dudenverlag, 294-313.

- Elspaß, Stephan (2007): Zwischen „Wagen“ und „Wägen“ abwägen. Sprachvariation und Sprachvarietätenpolitik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 37, 30-36.
- Elspaß, Stephan (2010): Alltagsdeutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 418-424.
- Elspaß, Stephan; Niehaus, Konstantin (2014): The standardization of a modern pluriareal language. Concepts and corpus designs for German and beyond. In: *Orð og tunga*, 16, 47-67.
- Evans, Sandra; Pude, Angela; Specht, Franz (2012): Menschen. *Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch A1/1*. Ismaning: Hueber.
- Fischer, Roland; Frischherz, Bruno; Noke, Knuth (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin u.a.: de Gruyter, 1500-1511.
- Glaboniat, Manuela; Perlmann-Balme, Michaela; Studer, Thomas (2013): *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Erwachsene. Prüfungsziele – Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Hägi, Sara (Hrsg.) (2007): *Plurizentrik im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch*, 37.
- Hennemann Doris; Karamichali, Ekaterini; Perlmann-Balme, Michaela; Stelter, Claudia (2015): *Goethe-Zertifikat A2 Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele – Testbeschreibung*. München: Hueber.
- Hernig, Marcus (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Höhle, Mandy (2010): Standardsprache. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 318-319.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Imo, Wolfgang (2012): Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale; Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann, 29-56.
- Kleiner, Stefan; Knöbl, Ralf (2015): *Duden. Das Aussprachewörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.

- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Löffler, Heinrich (2005): Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin u.a.: de Gruyter, 7-27.
- Luscher, Renate (2017): *Landeskunde Deutschland. Politik – Wirtschaft – Kultur. Deutsch als Fremdsprache B2-C2*. Aktualisierte Fassung 2017. 12. Aufl. München: Verlag für Deutsch.
- Moraldo, Sandro M.; Missaglia, Frederica (Hrsg.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Carl Winter.
- Muhr, Rudolf (1993): 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, 108-124.
- Muhr, Rudolf (2000): *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik, Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. Wien: öbv & hpt.
- Pohl, Heinz-Dieter (1997): Gedanken zum Österreichischen Deutsch (als Teil der ‚pluriarealen‘ deutschen Sprache). In: Muhr, Rudolf; Schrod, Richard (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen I*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 67-88.
- Ransmayr, Jutta (2006): *Der Status des Österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Reiffenstein, Ingo (2001): Das Problem der nationalen Varietäten. Rezensionssatz zu Ulrich Ammon: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York 1995. In: *Zeitschrift für Deutsche Philologie*, 1, 78-89.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Sander, Ilse (2011): *DaF kompakt. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Lehrhandbuch A1-B1. Stuttgart: Klett.
- Scheuringer, Hermann (1996): Das Deutsche als pluriareale Sprache: Ein Beitrag gegen staatlich begrenzte Horizonte in der Diskussion um die deutsche Sprache in Österreich. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 29/2, 147-153.

- Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Shafer, Naomi (2018): *Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Shafer, Naomi (im Druck): Wie gehen Deutschlernende beim Hörverstehen mit Standardvariation um? In: Ransmayr, Jutta; Vasylychenko, Elena (Hrsg.): *Sprachliche Variation im Deutschen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: *IDV-Magazin*, 92, 67-71 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).
- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt, 98-114.
- SIG 2.4 (Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin; Altmayer, Claus; de Carvalho, Geraldo; Glaboniat, Manuela; Hägi-Mead, Sara; Hedžić, Lara; Herold, Martin; Kilimann, Angela; Mackensen, Andrea; Middeke, Annegret; Pritchard-Smith, Anne; Schweiger, Hannes; Tahy, Nora) (2017): *Bericht der SIG 2.4: Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums. Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF* (https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2020/01/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf).
- Spiekermann, Helmut (2007): Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. In: *Linguistik online*, 32/3, 119-137 (<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/541/911>).
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online*, 10/1, 113-131 (<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1618>).
- Sutter, Patrizia (2017): *Diatopische Variation im Wörterbuch. Theorie und Praxis*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Wolf, Norbert Richard (1994): Österreichisches zum österreichischen Deutsch. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 61, 66-76.
- Alle Links zuletzt geprüft am 15.10.2019.

II. Kontexte, Konzepte, Beispiele

Luxemburg unter dem Dach der Plurizentrik: Migration und Mehrsprachigkeit – Schul- und Bildungswesen – Lexikon Luxemburger Standarddeutsch

Achim Küpper & Heinz Sieburg (Luxemburg)

1 Grundlagen

1.1 Voraussetzungen

Das heutige Großherzogtum Luxemburg gilt als ein nationales Halbzentrum des Deutschen (Ammon 2015, Ammon; Bickel; Lenz 2016), in dem das Deutsche keine regionale, sondern eine flächendeckende nationale Amtssprache darstellt. Dabei kann hier beispielsweise im Gegensatz zum Großteil von Belgien kaum von einer eigentlichen Fremdsprachenförderung die Rede sein (zur Germanistik in Belgien etwa Küpper; Leuschner 2017, zum Sonderfall der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens als emergentes Halbzentrum des Deutschen speziell Küpper; Leuschner; Rothstein 2017, zur Förderung von Deutsch als Fremd- und Amtssprache in den Benelux-Staaten Leuschner; Radke; Küpper 2019, dort auch schon entsprechende Darstellungen zu Luxemburg). Weder ist das Deutsche – schon aufgrund der sprachlichen Nähe zum Luxemburgischen, aber auch wegen seiner sprachen- und bildungspolitischen Funktion – in Luxemburg eine Fremdsprache im herkömmlichen Sinn noch lässt sich überhaupt adäquat oder genau genug mit einfachen kategorialen Zuordnungen wie „Muttersprache“ oder „Fremdsprache“ arbeiten (dazu auch Kühn 2010: 1735). Als wahre Muttersprache Luxemburgs

kann im idealen Fall die Mehrsprachigkeit als solche angesehen werden (Berg; Weis 2005: 33f.). Realistischer hingegen ist, das Luxemburgische als Muttersprache – zumindest des autochthonen Bevölkerungsteils des Großherzogtums – zu betrachten.

1.2 Mehrsprachigkeit

Seit dem Sprachengesetz von 1984 ist Luxemburg offiziell dreisprachig, es wurden als Nationalsprache das Luxemburgische und als weitere Landessprachen das Französische und das Deutsche festgelegt. Im Unterschied etwa zu Belgien sind die Verteilung und der Gebrauch der drei Amts- bzw. Landessprachen in Luxemburg weniger durch territoriale (geografische) als vielmehr durch kontextuale (domänenspezifische) Faktoren bestimmt. Denn während die drei Amtssprachen in Belgien v.a. ortsgebundene Verwendung finden, hängt der Gebrauch der drei Landessprachen in Luxemburg in erster Linie vom jeweiligen kommunikativen oder situativen Kontext bzw. der Funktionsdomäne ab: Das Luxemburgische ist die alltägliche Kommunikationssprache unter LuxemburgerInnen insbesondere in oralsprachlichen Situationen, aber ebenso Parlamentssprache, Integrationssprache sowie die Sprache sozialer Kohäsion und nationaler Identität; Französisch ist die alleinige Gesetzes- sowie Hauptverwaltungssprache und zugleich Verkehrssprache in bestimmten funktionalen Bereichen des täglichen Lebens, so vorwiegend im gastronomischen Bereich, in vielen Geschäften usw.; Deutsch kommt v.a. Dingen als Schriftsprache zum Einsatz, dient als Alphabetisierungssprache sowie über weite Strecken auch als Vehikularsprache bzw. Unterrichtssprache in den Luxemburger Schulen, ist die meistverwendete Sprache der Printmedien oder beim Fernsehkonsum.

1.3 Stellung des Deutschen: Sprache, Kultur und Wirtschaft

Dem teils negativen Image des Deutschen (seiner geschichtlichen Belastung wie der bisweilen anzutreffenden Wahrnehmung des Deutschen als einer Fremd- oder Importsprache in Luxemburg) steht die historische Verwandtschaft und Verwobenheit der beiden Sprachen (Deutsch und Luxemburgisch) und Kulturräume gegenüber, sodass die deutsche Sprache grundlegend als Teil des kulturellen Erbes Luxemburgs betrachtet werden kann (Sieburg 2017: 23f.). Hinzu kommt die wirtschaftliche Bedeutung des Deutschen. Deutschland gehört zu den wichtigsten Handelspartnern Luxemburgs: Im Jahr 2016 belegte die Bundesrepublik Deutschland mit großem Abstand den ersten Platz (27,61%) im Ranking aller Luxemburger Exporte (STATEC 2017b). Die Luxemburger Exporte nach Deutschland allein machten mehr aus als die nach Frankreich (14,59%) und Belgien (11,83% für die drei Sprachgemeinschaften) zusammengerechnet. Zieht man kleinere deutschsprachige Zielländer wie Österreich (1,87%) oder Teile der Schweiz (2,06%) mit hinzu, erhöht sich der Anteil der Luxemburger Exporte ins deutschsprachige Ausland

weiter. So oder so jedoch ist Deutsch die mit Abstand wichtigste Zielsprache der Luxemburger Exportwirtschaft. Abbildung 1 zeigt die zwölf wichtigsten Exportländer Luxemburgs 2016 (erstellt auf der Datengrundlage von STATEC 2017b).

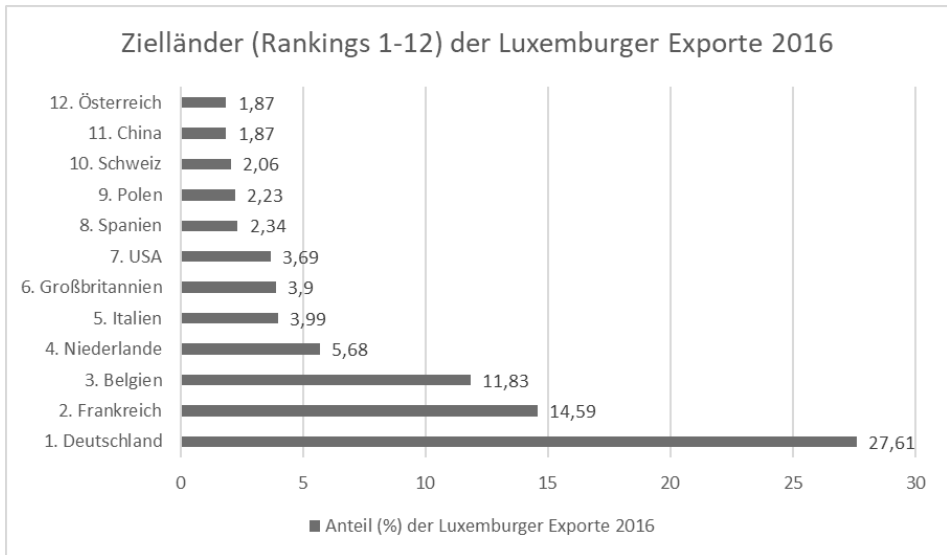


Abbildung 1: Datenquelle: STATEC (2017b); Abbildung: Achim Küpper

Gerade die Sprachkompetenzen sind ein entscheidendes Kapital der Luxemburger Volkswirtschaft, die „mit am besten und als eine von relativ wenigen in Europa den Sprung von der Industrie- in die Dienstleistungsgesellschaft vollbracht hat“ (Erbe 2009: 105): Mehr als drei Viertel der in Luxemburg Beschäftigten arbeiten heute in dem besonders stark auf sprachliche Kommunikation angewiesenen tertiären Wirtschaftssektor, in dem darüber hinaus freilich „die höchste Wertschöpfung stattfindet“ (Erbe 2009: 105).

1.4 Migration und Heterogenität

Ein entscheidender Faktor, der auch in einer Diskussion um Sprachförderung nicht unberücksichtigt bleiben darf, ist die strukturelle Prägung der Luxemburger Gesellschaft durch Momente der Migration und damit verbundene Situationen nicht nur der Mehrsprachigkeit, sondern auch der Heterogenität. Luxemburg hat heute den mit Abstand höchsten AusländerInnenanteil in Europa. Dieser ist in erster Linie seit der Industrialisierung sowie kontinuierlich ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts angestiegen. Zwar war das Gebiet um Luxemburg schon immer, d.h. schon seit der Vor- und Frühgeschichte von Wanderungsbewegungen geprägt, doch gewinnen diese mit dem heutigen transnationalen Migrantentypus eine ganz neue Qualität (zu den Wanderungsbewegungen um Luxemburg von der Steinzeit bis zum postindustriellen Zeitalter vgl. Pauly 2013: 118ff.). Die aktuellen

Entwicklungen führen konsequenterweise zu einer Diskussion um „Superdiversität“ in Luxemburg (Berg; Milmeister; Weis 2013).

Gegenwärtig besteht die Luxemburger Bevölkerung beinahe zur Hälfte aus NichtluxemburgerInnen: Am 1. Januar 2017 betrug der AusländerInnenanteil in Luxemburg 47,7% (STATEC 2017c) und erreichte damit einen neuen historischen Höchststand. Rund anderthalb Jahrhunderte zuvor, am 1. Dezember 1871, lebten hier insgesamt nur gezählte 3% NichtluxemburgerInnen (STATEC 2012). Abbildung 2 veranschaulicht exemplarisch die progressive Entwicklungskurve in den fünf Jahrzehnten von 1961 bis 2011 (erstellt auf der Datengrundlage von STATEC 2017a und 2017c).

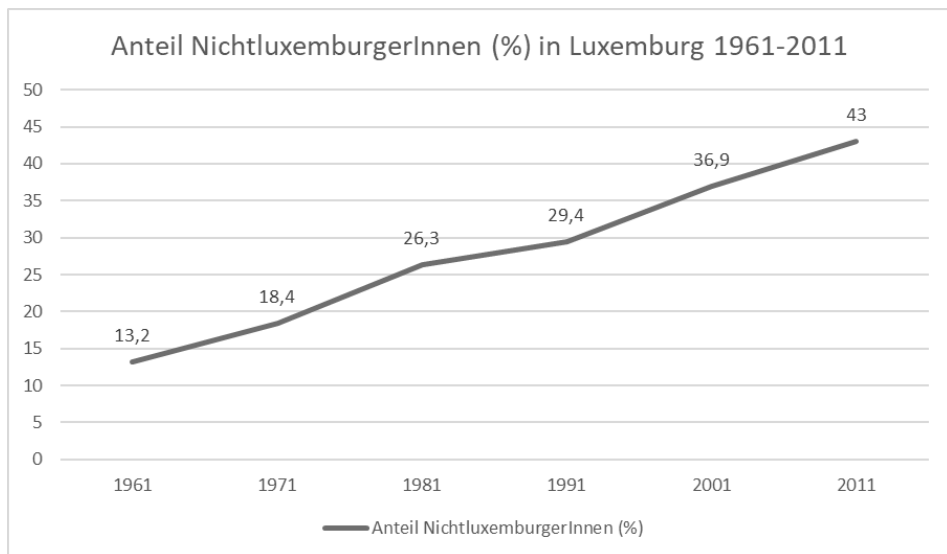


Abbildung 2: Datenquelle: STATEC (2017a und 2017c); Abbildung: Achim Küpper

Vor diesem Hintergrund ist die Frage der Förderung des Deutschen in Luxemburg notwendigerweise zu verklammern mit grundlegenden Aspekten der Migration und Heterogenität, die sich schon insofern auf das Deutsche auswirken, als dieses hier, anders als etwa in Deutschland oder Österreich, eben nicht als Integrationssprache fungiert, dafür aber sehr wohl als Schulsprache in stark mehrsprachigen und kulturell diversifizierten Klassen.

2 Deutsch im mehrsprachigen Bildungssystem Luxemburgs

2.1 Schulwesen (Primar- und Sekundarschulbereich)

Die Schulbildung in Luxemburg ist grundsätzlich mehrsprachig (vgl. dazu zusammenfassend etwa PISA 2012: 100f.; speziell für die Primarstufe Weth 2015; für die Sekundarstufe Hu; Hansen-Pauly; Reichert; Ugen 2015). Gerade auch dem Deutschen kommt dabei als Sprachunterricht ebenso wie als Unterrichtssprache eine wichtige Rolle zu (vgl. u.a. auch dazu Scheer 2017). Die Luxemburger SchülerInnen werden in ihrer Schullaufbahn mit mehreren aufeinander folgenden Unterrichtssprachen konfrontiert. In den beiden Jahren des obligatorischen Vorschulunterrichts (i.d.R. für Kinder von 4-5 Jahren) ist die primäre Unterrichts-, d.h. Instruktions- und Integrationssprache, Luxemburgisch (seit dem Schuljahr 2017/18 zusätzlich ergänzt um das Französische). In der Grundschule (i.d.R. ab 6 Jahren) wechselt die Unterrichtssprache dann in den meisten Fächern ins Deutsche, das zugleich Alphabetisierungssprache ist. Ab dem zweiten Grundschuljahr (i.d.R. ab 7 Jahren) kommt der Französischunterricht hinzu, der danach weiter intensiviert wird. Deutsch bleibt aber die primäre Unterrichtssprache in den meisten Fächern (außer Mathematik) bis einschließlich zur 9. Klasse der Sekundarschule (*Enseignement Secondaire* [ES] und *Enseignement Secondaire Technique* [EST] bzw. *Général*). Ab der 10. Klasse (i.d.R. ab 15 Jahren) wechselt die primäre Unterrichtssprache im ES und in einigen Ausbildungsgängen des EST dann ins Französische. Ab dem zweiten Jahr der Sekundarschule (i.d.R. ab 13 Jahren) kommt darüber hinaus als Fremdsprache das Englische hinzu, das die SchülerInnen obligatorisch als vierte Sprache (L4) erlernen.

2.2 Tertiärer Bildungssektor (Universität Luxemburg)

Wie der primäre und der sekundäre zeichnet sich in Luxemburg auch der tertiäre Bildungssektor durch eine grundsätzliche Mehrsprachigkeit aus. Das Zentrum des heutigen luxemburgischen Hochschulwesens ist die verhältnismäßig junge, 2003 gegründete Universität Luxemburg. Sie ist die einzige Universität des Landes und stellt somit auch eine zentrale nationale Bildungseinrichtung dar. Sie ist zugleich ein Paradebeispiel für eine bewusst kultivierte und geförderte Politik der Mehrsprachigkeit auch im Bildungswesen. Die Universität Luxemburg ist offiziell dreisprachig: Ihre Arbeitssprachen sind Englisch, Französisch und Deutsch (zur Mehrsprachigkeit der Universität Luxemburg etwa Hu 2015). Das Deutsche hat auf mehreren Ebenen seinen festen Platz an der Universität: zum einen als germanistische Fachdisziplin innerhalb eines kooperativ, interdisziplinär und mehrsprachig ausgerichteten und über die letzten Jahre beständig ausgebauten Instituts für deutsche Sprache, Literatur und für Interkulturalität (spezifisch zu den Perspektiven der Luxemburger Germanistik Heimböckel; Mein; Sieburg 2012, Amann; Sieburg 2017); zum anderen aber auch als Unterrichtssprache, als eine universitätsinterne

Kommunikationssprache (neben anderen) sowie als Publikations- und Wissenschaftssprache, insgesamt die zweitstärkste nach dem Englischen, insbesondere jedoch in den Geisteswissenschaften, wo Deutsch mit Abstand die stärkste Wissenschaftssprache ist (vgl. zum Deutschen als Wissenschaftssprache an der Universität Luxemburg speziell Sieburg 2017: 26ff.).

3 Welches Deutsch als Unterrichtssprache?

Der eingangs erwähnte Begriff des nationalen Halbzentrum impliziert unterschiedliche Fragestellungen. Dazu zählt die nach der Existenz einer eigenständigen deutschen Standardsprache in Luxemburg sowie die Frage, welches Deutsch als Unterrichtssprache Luxemburgs vermittelt werden sollte.

Die Auffassung, es gäbe nur eine deutsche Standardsprache und diese sei die in Deutschland verwendete, ist wahlweise naiv, ignorant oder ideologisch motiviert. Unterstrichen wird dies gerade mit Blick auf das in der Varietätenlinguistik inzwischen weitgehend vertretene Plurizentritätskonzept (bzw. auch seine Ergänzung durch das Pluriarealitätskonzept). Demnach verfügt das Deutsche (wie viele andere Sprachen auch) über unterschiedliche nationale, prinzipiell gleichrangige Standardausprägungen. Diese nationalen Varietäten negieren nicht die innere Einheit der deutschen Sprache, differenzieren diese aber nach landestypischen Ausprägungen und sind hierüber (oft) verbunden mit entsprechenden sozialsymbolisch relevanten Identifikationsmechanismen. Eine vergleichsweise weite Definition plurizentrischer Sprachen liefert Muhr (2017: 24):

Eine plurizentrische Sprache ist eine Sprache, die in mindestens zwei Nationen verwendet wird, in denen sie einen offiziellen Status als Staatssprache, Co-Staatssprache oder regionale Sprache mit ihren eigenen (kodifizierten) Normen hat, die in der Regel zur nationalen bzw. persönlichen Identität ihrer SprecherInnen beitragen. Die jeweilige Nation wird durch die bewusste Nutzung der jeweils landesspezifischen Normen zu einem normsetzenden Zentrum.

Mit Blick auf die deutsche Sprache in Luxemburg stellen sich auch hier Fragen. Unbestritten ist ihr offizieller Status. Bezogen auf die Definitionsmerkmale einer (kodifizierten) Norm sowie der Relevanz für die nationale Identität(skonstruktion) besteht jedoch Klärungsbedarf. Spätestens seit entsprechenden Einträgen in das Variantenwörterbuch des Deutschen (Ammon et al. 2004) sowie der erweiterten 2. Auflage (Ammon; Bickel; Lenz 2016) steht die Existenz nationaler Luxemburger Varianten des Deutschen außer Frage. Ob dies dem SprecherInnenbewusstsein in Luxemburg entspricht bzw. wie diese Varianten in Hinblick auf die Frage des Normstatus aufgefasst werden – und nicht zuletzt welche Rückwirkungen sich daraus für den Deutschunterricht in Luxemburg ergeben –, ist bislang praktisch nicht untersucht.

3.1 Lexikon Luxemburger Standarddeutsch

Einen Beitrag zu den oben aufgeworfenen Fragen soll das ‚Lexikon Luxemburger Standarddeutsch‘ liefern. Dieses Lexikon besteht zurzeit noch als Projekt eines der Verfasser dieses Beitrags (Heinz Sieburg) und soll 2020 erscheinen. Grundlage ist eine Korpusanalyse Luxemburger Tageszeitungen („Luxemburger Wort“ [LW], „Luxemburger Tageblatt“ [LB], „Lëtzebuerger Journal“ [JO]), die als Modelltexte aufgefasst werden und daher (zumindest) eine in Luxemburg übliche Gebrauchsnorm repräsentieren. Der aktuelle Arbeitsstand umfasst etwa 600 Lemmata und geht damit sehr deutlich über die im Variantenwörterbuch (Ammon et al. 2004, Ammon; Bickel; Lenz 2016) gesammelten Einträge hinaus. Verzeichnet sind – erwartungsgemäß – in der überwiegenden Mehrzahl Substantive, daneben Adjektive, Verben sowie verschiedene Phraseologismen. Hauptsächliche Vergleichsgrundlage ist das Deutsche in Deutschland („deutschländisches Deutsch“) – bedingt durch die Nachbarschaft zu Deutschland sowie die an Luxemburger Schulen im Deutschunterricht vorherrschende Orientierung an Unterrichtsmaterialien aus Deutschland.

Verzeichnet sind Lemmata, die im deutschländischen Deutsch so nicht existieren bzw. ungebräuchlich sind oder diesem gegenüber semantisch respektive frequentiell differieren. Zur ersten Gruppe zählen etwa *Aktivitätszone*, *Amicale*, *Autostopper*, *bestbekannt*, *Bienenstand*, *Chorist*, *dieswöchig*, *Ehrenwein*, *Eildienst*, *Erkennungstafel*, *Fahrradpiste*, *Freiluftbad*, *Fußgängerstreifen*, *Grünzone*, *Klassensaal*, *Homologe*, *Schulcampus*, *Reklamant*, *Schwimmeister* etc. Semantisch different sind etwa *Autonomie* (etwa bezogen auf ‚Akkuleistung‘: *Die Räder [...] haben eine Autonomie von 30 bis 40 Kilometern.* – LW 21.3.2018), *Börse* (Stipendium, Unterstützung; etwa als *Studienbörse: So soll die neue Studienbörse aussehen* – TB, Überschrift, 14.5.2014), *Rendezvous* (Verabredung, Termin, Zusammenkunft in einem allgemeinen Sinne: *Das Event ist inzwischen zu einem wichtigen Rendezvous geworden, das alljährlich viele Menschen anzieht.* – JO 5.10.2014). Frequentiell unterschiedlich, hier häufiger, sind etwa *administrativ*, *Demission*, *statuarisch*, *schlussendlich*.

Die Beispiele geben bereits Hinweise auf die Abkunft etlicher Einträge als Entlehnungen oder Lehnübersetzungen aus dem Französischen oder Luxemburgischen. Luxemburger Standarddeutsch ist somit als Produkt der spezifischen Mehrsprachigkeitssituation im Großherzogtum ausgewiesen, damit zugleich aber integraler Bestandteil der Luxemburger Sprachkultur.

Ins Lexikon aufgenommen werden Lemmata, die mindestens drei Mal in mindestens zwei der genannten Tageszeitungen vorkommen. Geplant sind Artikel, die das jeweilige Lemma, eventuell auftretende Varianten, bestimmte grammatische Informationen (Genus, Genitiv-, Pluralform(en)), eventuell Frequenzangaben, Bedeutungsangaben, eventuell Herkunftsangaben sowie drei Kontextbelege aus mindestens zwei der genannten Zeitungen enthalten. Nachgesetzt sind Kompositions- bzw. Derivationsbeispiele. Querverweise sind markiert (↗). Drei (vorläufige) Beispiele zur Illustration:

Parking (der/das; -s, -s), (neben *Parkplatz*) / Dieser **Parking** wurde in einen überschwemmbareren ökologischen *Parkplatz* umgewandelt (TB 23.2.2018); In einem in Frankreich zugelassenen Lastwagen wurden unter denkbar ungeeigneten Bedingungen sieben Hunde am Sonntag gegen 12.30 auf dem **Parking** der LuxExpo festgehalten. (JO 4.9.2017); **Parking** Raemerich – Umsteigeplattform für Superbus im Gespräch (LW, Überschrift, 6.8.2016)

Auffangparkings, Autoparking, CFL-Parking, Langzeitparking, Parking-Apps, Park&Ride-Parkings, Parking-Projekt, pauschale Parkings-Beteiligungen, Parking-Problematik, Parkingsaga, Parking-Zonen, „Staatsparking“

Schöffe (der, -n, -n), (Beigeordneter des Gemeindevorstands) / Da außerdem niemand mit dem LSAP-Bruder koalieren will, kann dieser weder Bürgermeister noch **Schöffe** werden. (LW 30.10.2017); Statt drei sind es in dieser Legislaturperiode vier **Schöff**en. (JO 19.10.2017); **Schöff**in Hoeltge tritt zurück (TB, Überschrift, 13.12.2012)

Bautenschöffin, Finanzschöffen, Hauptstadtschöffen, Infrastrukturschöffen, Kulturschöffin, Schöffenkollegium, Schöffenposten, ↗ Schöffenrat, ↗ Schöffen- und Gemeinderat, ↗ Schulschöffin, Sportschöffin, Verkehrschöffen

stimmen (durch Abstimmung beschließen) / Parlament **stimmt** neues Dienstrecht (TB, Überschrift, 24.3.2015); Obschon es sich um einen Übergangshaushalt handele, **stimme** die sozialistische Fraktion die Vorlage nicht, erklärte Carlo Feiereisen, denn es fehlten vielen Antworten auf viele Fragen. (LW 20./21.1.2018); Das Gesetz, das 2016 **gestimmt** wurde, stellt jede Art von Voyeurismus unter Strafe, auch jene, welche mit elektronischen Geräten erfolgt. (LW 8.9.2017)

Dem Lexikonteil vorgeschaltet ist eine ausführliche Hinleitung mit Kapiteln zum Plurizentritätskonzept, zur Luxemburger Sprachhistorie, zur Bewertung und Funktion der deutschen Sprache in Luxemburg, zur Problematik der Normierung/Standardisierung, zu Prozessen der Entlehnung etc. Nachgeschaltet ist eine Liste der im Korpus verwendeten spezifisch luxemburgischen Abkürzungen (ACL, ADEM, BCL, CEDIES, CNFL, LSAP, OGBL etc.), die außerhalb Luxemburgs nicht als bekannt vorausgesetzt werden können.

3.2 Aufgaben und Chancen im Deutschunterricht

Das Lexikon Luxemburger Standarddeutsch könnte im günstigen Fall zu einem reflektierteren Verhältnis gegenüber der deutschen Sprache beitragen. Wie oben andeutet, gilt Deutsch vielen als Import (aus Deutschland), was weder sprachhistorisch noch varietätenlinguistisch haltbar ist. Wie in anderen Ländern (Schweiz, Österreich) auch, ist zudem Überzeugungsarbeit dahingehend zu leisten, dass die eigensprachlichen Varianten keineswegs als gegenüber der deutschländischen Norm

nachrangig zu betrachten sind, sondern eben als gleichgestellte Standardausprägungen des Deutschen. Das setzt fundierte Informationen und sprachliches Selbstbewusstsein voraus. Zu Ersterem soll das genannte Lexikon beitragen. Anlass zu Letzterem bietet die in Luxemburg gegebene, von außen vielfach beneidete und als musterhaft verstandene Mehrsprachigkeit. Zu übertragen wäre dieses berechnete Selbstbewusstsein bei vielen allerdings auch auf das Deutsche (und Französische). Die Einsicht in die Existenz einer eigenständigen Luxemburger Ausprägung des Deutschen verbindet – individual- wie sozialpsychologisch – eine legitime Wertschätzung von (abgrenzender) Eigenständigkeit mit einem Bewusstsein für die notwendige Teilhabe an einer grenzüberschreitenden Gemeinschaft, was im Begriff der „Differenzierungsgemeinschaft“ seinen Ausdruck finden könnte.

Heruntergebrochen auf den praktischen Deutschunterricht ergeben sich aber ganz eigene Herausforderungen – und Chancen. Realistisch ist die Annahme, dass ein Bewusstsein des Vorhandenseins gleichwertiger nationaler Varianten noch unterentwickelt ist, auch im Bereich der institutionellen Sprachvermittlung, also bei den Lehrkräften. Hier sind Wissenschaft und alle an der Ausbildung von Lehrkräften Beteiligten gefordert, Aufklärungsarbeit zu leisten. Anders formuliert: „Es darf [...] keine Gründe dafür geben, dass der plurizentrische Ansatz in der Lehrerbildung nicht seinen festen Platz hat“ (Dürscheid 2009: 68). Aufgabe der Lehrkräfte müsste dann sein, die eigene, oft monozentrisch geprägte Sichtweise zu überdenken, möglichst zu überwinden und eine Offenheit gegenüber einer linguistisch sachgerechten plurizentrischen Auffassung zu entwickeln und im Deutschunterricht auch zu vermitteln.

Auf die damit verbundenen konkreten Aufgabenstellungen ist seitens der Forschung verschiedentlich hingewiesen worden (vgl. etwa Hägi 2006, Hensel 2000). Immerhin sind die Vorschläge zur praktischen Umsetzung so weit entwickelt, dass ein Ignorieren des Plurizentritätskonzeptes keine akzeptable Option mehr sein kann. Vorgeschlagen werden – je nach Lernendengruppe – differenzierte Konzepte, die weder die Lehrkräfte noch die Lernenden überfordern. Bezogen auf Luxemburg wäre verfehlt, die deutschländische durch eine luxemburgische Norm schlichtweg zu ersetzen. Dass das deutschländische Deutsch schon aus nachbarschaftlichen Gründen, aber auch wegen der größeren Sprachgemeinschaft, der meist von dort bezogenen Referenzwerke oder wegen des Medienkonsums eine wesentliche Funktion behalten muss, ist unabweisbar. Aufgabe ist aber, SchülerInnen zu vermitteln, dass das Luxemburger Standarddeutsch nicht ein schlechteres, sondern ein anderes gutes Deutsch ist. Andersartigkeit ist nicht als Defizit, sondern als gelebte *Variatio* erfahrbar zu machen, und zwar im Sinne einer Wahrnehmungstoleranz oder auch Varietätenkompetenz (vgl. Studer 2002). Hier bezogen auf die Situation in Luxemburg passgenaue Konzepte zu entwickeln, bedarf gemeinsamer Anstrengungen von universitärer, schulischer und bildungspolitischer Seite.

4 Herausforderungen und Perspektiven

Eine allgemeine Herausforderung im Zusammenhang mit der Sprachvermittlung und -förderung liegt in der Frage, ob das Deutsche die (alleinige) Alphabetisierungssprache in den Luxemburger Schulen bleiben wird. Seit einiger Zeit werden Möglichkeiten diskutiert, die neben dem Deutschen auch andere Sprachen für die Alphabetisierung vorsehen, so das Französische oder das Luxemburgische, eventuell sogar das Englische. Das würde natürlich erhebliche Konsequenzen für die Sprachförderung speziell des Deutschen nach sich ziehen. Vergessen sollte man bei allen Erwägungen unterschiedlichster Faktoren jedoch auch nicht die Stellung der deutschen Sprache im Allgemeinen in Europa sowie im Besonderen in der Nachbarschaft von Luxemburg und der Großregion. Hinzu kommen die erwähnten historisch-kulturellen und ökonomischen Aspekte. Die quasimuttersprachliche Beherrschung des Deutschen als der meistgesprochenen Sprache in der heutigen EU stellt nicht zuletzt eine bedeutende Schlüsselqualifikation auf dem Arbeitsmarkt dar.

Wichtige Zukunftsfragen betreffen insbesondere auch die Rolle des Deutschen sowie genereller des Spracherwerbs in einer mehrsprachigen Unterrichtsstruktur bei der nachweislich ungleichen Verteilung von Bildungschancen unter SchülerInnen an Luxemburger Schulen, wobei zugleich der signifikante Einfluss der sozialen Herkunft, d.h. der familiären sozioökonomischen Situation auf Bildungskarriere und -erfolg der SchülerInnen zu betonen ist (dazu bes. Hadjar; Fischbach; Martin; Backes 2015: 47ff., auch Freiberg; Hornberg; Kühn 2007). Sprachförderung als Mehrsprachigkeitsförderung ist in Luxemburg zunehmend zu verbinden mit der Frage nach sozialer und bildungsstruktureller Chancengleichheit in einem Umfeld, das mehr als jedes andere in Europa von Aspekten der Interkulturalität und Heterogenität geprägt ist – und sich damit schon mitten auf dem Weg durch eine von Migrationsbewegungen aller Art erneuerten Weltgesellschaft befindet. Die Auseinandersetzung mit dem Luxemburger Standarddeutsch könnte demonstrieren, dass ein legitimes Beharren auf Eigenständigkeit mit einem positiven Bewusstsein für das übergreifende Gemeinsame im Sinne einer „Differenzierungsgemeinschaft“ organisch verbunden werden kann. Nebenher könnte so (wissenschaftsdidaktisch) das L im DACH(L)-Prinzip stärker profiliert werden.

Literatur

- Amann, Wilhelm; Sieburg, Heinz (2017): Die Germanistik an der Universität Luxemburg. Lehre und Forschung in einem mehrsprachigen und interkulturellen Umfeld. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 64, 16-21.
- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a.: de Gruyter.

- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Ebner, Jakob; Esterhammer, Ruth; Gasser, Markus; Hofer, Lorenz; Kellermeier-Rehbein, Birte; Löffler, Heinrich; Mangott, Doris; Moser, Hans; Schläpfer, Robert; Schlossmacher, Michael; Schmidlin, Regula; Vallaster, Günter (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Lenz, Alexandra N. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Berg, Charles; Weis, Christiane (2005): *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue. Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*. Luxemburg: CESIJE.
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne; Weis, Christiane (2013): Superdiversität in Luxemburg? In: Sieburg, Heinz (Hrsg.): *Vielfalt der Sprachen – Varianz der Perspektiven. Zur Geschichte und Gegenwart der Luxemburger Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: Transcript, 9-36.
- Dürscheid, Christa (2009): Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand. In: Clalüna, Monika; Etterich, Barbara (Hrsg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Sondernummer Rundbrief AkDaF*. Stallikon: Käser, 59-69.
- Erbe, Michael (2009): *Belgien Luxemburg*. München: C.H. Beck.
- Freiberg, Martin; Hornberg, Sabine; Kühn, Peter (2007): Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In: Berg, Charles; Weis, Christiane (Hrsg.): *Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007–2009*. Luxemburg: CESIJE, 169-218.
- Hadjar, Andreas; Fischbach, Antoine; Martin, Romain; Backes, Susanne (2015): Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg (Hrsg.): *Bildungsbericht Luxemburg 2015*. Band 2: *Analyse und Befunde*. Luxemburg: MENJE, UL, 34-56.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Heimböckel, Dieter; Mein, Georg; Sieburg, Heinz (2012): Kooperation, Interdisziplinarität und Mehrsprachigkeit. Lehr- und Forschungsperspektiven der Germanistik in Luxemburg. In: DAAD (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Germanistik. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011 mit den Partnerländern Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg*. Göttingen: Wallstein, 77-87.

- Hensel, Sonja N. (2000): Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht. In: *Zielsprache Deutsch*, 31/1, 233-263.
- Hu, Adelheid (2015): Mehrsprachigkeit im Hochschulbereich: Das Beispiel der Universität Luxemburg. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg (Hrsg.): *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analyse und Befunde*. Luxemburg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse; Université du Luxembourg, 119-122.
- Hu, Adelheid; Hansen-Pauly, Marie-Anne; Reichert, Monique; Ugen, Sonja (2015): Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg (Hrsg.): *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analyse und Befunde*. Luxemburg: MENJE, UL, 63-75.
- Kühn, Peter (2010): Deutsch in Luxemburg. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 1732-1736.
- Küpper, Achim; Leuschner, Torsten (2017): Die Germanistik im mehrsprachigen Bildungssystem Belgiens. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 64, 51-56.
- Küpper, Achim; Leuschner, Torsten; Rothstein, Björn (2017): Die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens als emergentes Halbzentrum. Sprach- und bildungspolitischer Kontext – (Sub-)Standard – Sprachlandschaft. In: Sieburg, Heinz; Solms, Hans-Joachim (Hrsg.): *Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Ansprüche – Ergebnisse – Perspektiven. Zeitschrift für deutsche Philologie. Sonderheft*. Berlin: Erich Schmidt, 169-192.
- Leuschner, Torsten; Radke, Henning; Küpper, Achim (2019): Förderung von Deutsch als Fremd- und Amtssprache in den Benelux-Staaten. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin u.a.: de Gruyter, 615-634.
- Muhr, Rudolf (2017): Das Österreichische Deutsch. In: Sieburg, Heinz; Solms, Hans-Joachim (Hrsg.): *Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Ansprüche – Ergebnisse – Perspektiven. Zeitschrift für deutsche Philologie. Sonderheft*. Berlin: Erich Schmidt, 23-41.
- Pauly, Michel (2013): *Geschichte Luxemburgs*. 2., überarb. Aufl. München: C.H. Beck.
- PISA (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle & Université du Luxembourg) (Hrsg.) (2012): *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP, UL.

- Scheer, Fabienne (2017): *Deutsch in Luxemburg. Positionen, Funktionen und Bewertungen der deutschen Sprache*. Tübingen: Narr.
- Sieburg, Heinz (2017): Funktionen, Wertungen und Perspektiven der deutschen Sprache in Luxemburg. Mit Beobachtungen zur Rolle als Wissenschaftssprache. In: *Muttersprache*, 127, 22-29.
- STATEC (2012): *Total population, Luxembourgers and foreigners by sex 1821-2011* (<http://www.statistiques.public.lu>).
- STATEC (2017a): *Evolution of total, luxembourgish and foreign population 1961-2017* (<http://www.statistiques.public.lu>).
- STATEC (2017b): *Exports – Country of destination by ranking in 2016* (<http://www.statistiques.public.lu>).
- STATEC (2017c): *Population by sex and nationality on 1st january ($\times 1\,000$) 1981, 1991, 2001-2017* (<http://www.statistiques.public.lu>).
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online*, 10/1, 113-131 (<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1618>).
- Weth, Constanze (2015): Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse; Université du Luxembourg (Hrsg.): *Bildungsbericht Luxemburg 2015*. Band 2: *Analyse und Befunde*. Luxemburg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse; Université du Luxembourg, 22-27.
- Alle Links zuletzt geprüft am 15.10.2019.

DACH-Erkundungen im deutsch-niederländischen Nachbarsprachenunterricht

Sabine Jentges & Paul Sars (Nijmegen)

1 Das DACH-Prinzip im DaF-Unterricht

Die Vermittlung von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht wird in der wissenschaftlichen Diskussion, und dies bereits seit Jahrzehnten, nicht auf eine einzige Standard(ziel)sprache oder eine vermeintlich homogene Zielkultur bezogen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz; Jentges; Stork 2015: 13). Dies gilt nicht nur, aber sicher auch, für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF) innerhalb und außerhalb der amtlich deutschsprachigen Länder bzw. Regionen. Für DaF wurde bereits Ende der 1980er in den ABCD-Thesen das Postulat der Integration der Vielfalt regionaler Varietäten auf sprachlicher und kultureller Ebene formuliert, nämlich im Sinne einer integrativen Landeskunde, die selbstverständlich die Integration der verschiedenen deutschsprachigen Länder in den DaF-Unterricht beinhaltet (ABCD-Gruppe 1990). Das so genannte DACH-Prinzip (vgl. u.a. Clalüna; Fischer; Hirschfeld 2007: 38ff., Studer 2013: 69f., Shafer; Baumgartner 2017: 67ff.) postuliert „die grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes“ (DACHL-Arbeitsgruppe 2013). Eine Forderung, die mit den ABCD-Thesen (ABCD-Gruppe 1990) bereits vor einem Vierteljahrhundert gestellt wurde. Dennoch wird diese Forderung unserer Erfahrung nach noch nicht ausreichend in der Unterrichtspraxis und in Lehrmaterialien umgesetzt. Auch die Annahme, das DACH-Prinzip bzw. die Berücksichtigung von Plurilingualität und -kulturalität seien heutzutage in Lehrplänen und Rahmencurricula für den Fremdsprachenunterricht verankert, ist ein Trugschluss (vgl. Tammenga-Helmantel; Ciepielewska-

Kaczmarek; Jentges 2017: 32f.). Zwar zeigt sich, dass DACH bzw. plurizentrische bzw. pluriareale Varianten durchaus Berücksichtigung in Lehrmaterialien finden, dies erfolgt jedoch meist in additiver Form und nicht integrativ, so dass Inhalte aus den DACH-Ländern oft kontextlos nebeneinander gestellt und somit in beliebiger und unsystematischer Form präsentiert werden (vgl. u.a. Tammenga-Helmantel et al. 2017: 33ff. sowie insgesamt IDV-Magazin 92/2017 [Herrmann-Teubel; Jarzabek; Shafer 2017]). Das DACH-Prinzip scheint bis heute ein additives Extra, ein möglicher, zur Wahl stehender Zusatz, in der Praxis des DaF-Unterrichts zu sein. DACH als allgemeiner fachlicher Grundsatz dürfte nur in wenigen Klassenzimmern Realität sein (vgl. u.a. IDV-Magazin 92/2017, hier insb. Shafer; Baumgartner 2017, Tammenga-Helmantel et al. 2017).

Ob das DACH-Prinzip als allgemein gültiger Grundsatz im DaF-Unterricht umgesetzt werden kann und vor allem, wie dann eine systematische Auswahl von DACH-Inhalten, die nicht beliebig bleibt, erfolgen kann; dies dürfte – genau wie die Auswahl jeglicher landes- und kulturkundlicher Inhalte (vgl. Rösler 2012: 195ff.) – vor allem von den Rahmenbedingungen des jeweiligen DaF-Unterrichts abhängen, also dessen Zielgruppe, Lernort, den Zielsetzungen bzw. Lernzielen und Curricula, den zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien, der durchführenden Institution sowie insbesondere von den Lernenden und Lehrenden. Welche sprachlichen oder kulturellen Varietäten und Varianten dabei berücksichtigt werden, kann v.a. den gerade genannten Rahmenbedingungen zufolge beschrieben werden. Dies gilt zumindest, solange der Unterricht prinzipiell varietätsoffen und pluralitätssensibel verläuft und die didaktisch-methodischen sowie inhaltlichen Entscheidungen auf Basis der Rahmenbedingungen nachvollziehbar sind. Neben Zielgruppenorientierung ist hierbei auch zu bedenken, dass die Varietäts- und Pluralitätsoffenheit des Unterrichts wesentlich von der einzelnen Lehrperson abhängig ist, beispielsweise von ihrer Herkunft, ihren Erfahrungen, ihren Vorlieben bzw. Abneigungen, ihren Einstellungen und zweifelsohne auch ihrer Ausbildung. Des Weiteren spielt das Angebot an zugänglichen und für die jeweilige Unterrichtssituation geeigneten Materialien eine große Rolle: Wenn das Materialangebot frei verfügbar ist und Lehrpersonen überzeugt, wenn es also so aufbereitet ist, dass diese damit einfach im Unterricht arbeiten können und das Material inhaltlich und optisch auch ansprechend für Lehrpersonen sowie Schüler und Schülerinnen ist, dann ist die Chance groß, dass es auch tatsächlich im Unterricht genutzt wird.

Es ist nachdrücklich wünschenswert, das DACH-Prinzip in den DaF-Unterricht außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raumes zu integrieren. Eine solche Integration kann sinnvoll unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte erfolgen:

- Genaue Definition der DACH-bezogenen Lernziele:
 - DACH um DACH-Willen vs. im Kontext von Plurizentrik und darüber hinaus der Plurilingualität und -kulturalität der ausgangssprachlichen und zielsprachigen Gesellschaften;

- DACH im Sinne eines homogenen nationalstaatlichen Kulturverständnisses vs. eines heterogenen Kulturbegriffs, der kulturelle Vielfalt zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. Adamczak-Krysztofiwicz et al. 2015: 12ff.).
- Lernenden-/Zielgruppenorientiertheit:
 - Welche Berührungspunkte haben die Lernenden mit DACH? Gibt es Anschlussmöglichkeiten an ihre Lebenswelt? Welche Inhalte aus dem DACH-Raum sind für sie relevant und wie kann ihre Neugier geweckt und eine Sensibilisierung für Varietäten gefördert werden?

Die hier von uns genannten Aspekte schließen gut an die Ausführungen im Vortrag von Sara Hägi-Mead, Annegret Middeke und Hannes Schweiger auf der Fachtagung „Das DACH-Prinzip in der Praxis“ der DACHL-Arbeitsgruppe des IDV am 8.3.2018 im Goethe-Institut München formulierten Qualitätskriterien für DACH-Materialien an, die auch Lernerorientierung und Individualisierbarkeit in den Mittelpunkt stellen und fordern, dass das DACH-Prinzip integrativ, kohäsiv, diskursiv, reflexiv und kooperativ in Lehrmaterialien umgesetzt werden sollte.

2 Nachbarsprachenunterricht Deutsch-Niederländisch

Ebenso wie die deutsche Sprache muss auch Niederländisch als plural konzipierte Sprache gesehen werden: Nicht nur in den Niederlanden, sondern auch in Belgien, hier v.a. in Flandern, in Suriname (Südamerika) sowie auf den Karibikinseln Bonaire, Sint Eustatius, Saba, Aruba, Curaçao und Sint Maarten ist Niederländisch offizielle Amtssprache. Das Niederländische zählt zu den niederfränkischen Sprachen und gehört ebenso wie die deutsche Sprache zum westgermanischen Zweig der indogermanischen bzw. -europäischen Sprachen. Deutsch und Niederländisch entspringen somit der gleichen Sprachfamilie (vgl. Boonen; Harmes 2013: 31ff.). Insbesondere das grenzüberschreitende Niederdeutsche, aber auch andere grenzüberschreitende Dialekte (wie das Limburgische bzw. Südniederfränkische und das Niedersächsische, vgl. Bakker 2017: 133ff.) sowie das Englische und das Friesische haben viele Gemeinsamkeiten mit dem Niederländischen (vgl. Hufeisen; Marx 2014: 205ff.). Darüber hinaus ging aus dem Niederländischen das in Südafrika und in Namibia gesprochene Afrikaans hervor (vgl. Boonen; Harmes 2013: 19). Für Lernende des Niederländischen bzw. im Niederländisch-als-Fremdsprache-Unterricht (NT2) dürften also die in Abschnitt 1 erörterten Überlegungen für den DaF-Unterricht umgekehrt auch für den NT2-Unterricht gelten, nämlich ein Einbezug von Standard- und regionalen Varietäten der niederländischen Sprache und Kultur. Dies geschieht, zwar meist nicht mit Systematik und hoher Frequenz, durchaus in Lehrmaterialien für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (vgl. Tammenga-Helmantel et al. 2017: 33ff.), dies gilt auch für auf dem niederländischen Markt produzierte Lehrwerke für den schulischen DaF-Unterricht (vgl. ebd.,

Maijala; Tammenga-Helmantel; Donker 2016: 27f., Boonen; Jentges; Konrad 2018: 17ff.). Ein recht gelungenes Beispiel für eine DACH-Integration zeigt beispielsweise die aktuelle Neubearbeitung des Lehrwerks „Na klar!“. Die einzelnen Lektionen sind in unterschiedlichen DACH-Städten angesiedelt und Standardvarianten werden natürlich in Dialogen eingeführt und erläutert, so werden beispielsweise im Wien-Kapitel in einem Restaurantdialog kulinarische Spezifika auf recht authentische Weise erklärt (vgl. Lehrner-te Lindert et al. 2018: 116). Demgegenüber ist für den Niederländisch-als-Fremdsprache-Unterricht im deutschsprachigen Raum v.a. zu konstatieren, dass das Angebot an Lehrmaterialien für den schulischen Einsatz als nahezu inexistent zu bezeichnen ist¹ und in dem wenigen vorhandenen Material ein Einbezug von Varietäten ausbleibt (vgl. Boonen et al. 2018: 13ff.).

Ebenso wie eine unterschiedliche Ausgangsposition im Bereich Lehrmaterialien vorherrscht, gelten insgesamt für das Lernen der jeweiligen Nachbarsprache im schulischen Rahmen auf deutscher und niederländischer Seite unterschiedliche Voraussetzungen: Niederländisch hat bei deutschen Lernenden durchweg ein positives Image (vgl. Boonen; Jentges 2017: 115f.) und verzeichnet als Schulfach in Deutschland in den letzten Jahren, zumindest in den Grenzregionen, einen stark positiven Trend, die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Niederländisch als Fremdsprache wählen, wächst stetig (vgl. Boonen et al. 2018: 10); und dies, obwohl alle schulischen Angebote für Niederländisch als Fremdsprache freiwillig sind bzw. zum Wahlpflichtbereich gehören. Demgegenüber gilt Deutsch als Schulfach in den Niederlanden – genau wie Französisch – bis heute nahezu flächendeckend als Pflichtfremdsprache im weiterführenden Unterricht (nach deutschem Schulsystem ab der 7. oder 8. Klasse), und zwar nach Englisch (vgl. Jentges; Sars 2017: 95).² Die meisten niederländischen Schülerinnen und Schüler *müssen* somit für mindestens zwei Jahre Deutsch lernen. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, das Fach Deutsch weiter zu belegen und können es dann auch in ihrem Abschlussexamen als Prüfungsfach wählen. Obwohl Deutsch derzeit in den Niederlanden v.a. aus wirtschaftlicher Perspektive einen hohen Stellenwert hat,³ erfreut sich das Schul-

¹ Das Angebot an geeigneten Lehrwerken für den schulischen Niederländisch-Unterricht in Deutschland kann als äußerst *übersichtlich* bezeichnet werden. Eine wesentliche Rolle hierbei dürfte der aus kommerzieller Verlagssicht v.a. auf die beiden an die Niederlande angrenzenden Bundesländer Nordrhein-Westfalen (NRW) und Niedersachsen beschränkte Absatzmarkt spielen. Trotz kontinuierlich wachsender Schülerzahlen gibt es zurzeit nur zwei Lehrbücher: „Taal Vitaal op school“ (bestehend aus zwei Kurs- und Arbeitsbüchern) richtet sich allgemein an den schulischen Markt und wird jahrgangsstufenübergreifend für alle Schultypen eingesetzt. Hierbei handelt es sich um eine für den schulischen Einsatz adaptierte Version des Lehrwerks „Taal vitaal“ für den Erwachsenenunterricht (vgl. Boonen et al. 2018: 14). Eine entsprechende Adaption des Erwachsenenlehrwerks „Welkom“ ist zu Schuljahresbeginn 2018/19 unter dem Titel „Welkom in de klas!“ mit einem Kurs- und Arbeitsbuch erschienen, hierbei handelt es sich zumindest soweit vorläufig bekannt um einen einzelnen Band (A1), der ebenfalls jahrgangsstufen- und schultypenübergreifend zum Einsatz kommen soll.

² Für eine ausführliche Darstellung zu Position und Stellenwert von Deutsch in den Niederlanden sowie der historischen Entwicklung des Schulfaches Deutsch vgl. u.a. Tammenga-Helmantel; Jentges (2016), Pollemans (2016), Jentges; Sars (2017), Sars; Jentges (2018).

³ Deutschland ist mit Abstand wichtigster Handelspartner, das deutsch-niederländische Handelsvolumen ist das zweitgrößte weltweit (vgl. CBS Monitor 2016). Im Bereich der Erwachsenenbildung

fach Deutsch nur geringer Beliebtheit; die Zahl derer, die Deutsch freiwillig weiterbelegen, ist in den letzten Jahrzehnten drastisch gesunken (vgl. Hämmerling 2014, Jentges; Sars 2017: 97).

2.1 *Nachbarsprache & buurcultuur*: Nachbarsprachenlernen in der deutsch-niederländischen Grenzregion

Die oben kurz umrissenen, recht unterschiedlichen Bedingungen für das Nachbarsprachenlernen Deutsch und Niederländisch und daraus resultierende Herausforderungen (u.a. Materialdefizit für den NT2-Unterricht an deutschen Schulen, demgegenüber wenig Begeisterung für den DaF-Unterricht an niederländischen Schulen) stellen die Ausgangsposition für das in der Euregio Rhein-Waal (vgl. Abb. 2) angesiedelte Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur*⁴ dar, das gemeinsam von Kolleginnen und Kollegen der Radboud Universität in Nijmegen und der Universität Duisburg-Essen konzipiert wurde.⁵ Es handelt sich um ein Interreg-Projekt zur Förderung grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen den Niederlanden und Deutschland, gefördert mit Mitteln der Europäischen Union, des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, der Provinz Gelderland sowie der *Taalunie*.⁶ Im Mittelpunkt des Projektes steht der deutsch-niederländische Schulaustausch auf allen Ebenen: Beteiligt sind Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und das Schulmanagement bzw. die -leitungen von circa 50 Schulen im Sekundarbereich (I und II) in der deutsch-niederländischen Grenzregion; auch Verantwortliche aus den jeweiligen Schulaufsichten werden einbezogen. Der Austausch beschränkt sich nicht nur auf die Nachbarsprachen Deutsch und Niederländisch, sondern auch andere Fächer werden berücksichtigt. Zielsetzung ist es, Austausch nicht als Besuch beim Nachbarn auf der anderen Seite – um zu sehen, wie es dort ist –, sondern als gemeinsames von- und miteinander Lernen zu gestalten. Des Weiteren wird eine Nachhaltigkeit der Austausche angestrebt, die langfristig grenzüberschreitende Kontakte und Zusammenarbeit sichert. Denn auch wenn es in diesem Gebiet kaum real sichtbare Staatsgrenzen mehr gibt und man die andere Seite der Grenze für Ausflüge oder Einkaufstouren besucht, so als gäbe es keine Grenze, gibt es diese doch, sicherlich auf kultureller und sprachlicher Ebene. Echtes, grenzüber-

nimmt die Zahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Deutschkursen, beispielsweise bei den Goethe-Instituten, stetig zu (vgl. Jentges; Sars 2017: 93).

⁴ Vgl. die Projektwebsite <https://www.ru.nl/nachbarsprache>.

⁵ Projektbeteiligte sind an der Universität Duisburg-Essen die Abteilungen DaF/DaZ und Niederlandistik sowie das INKUR (Institut für niederrheinische Kulturgeschichte). An der Radboud Universität ist es die Abteilung Duitse Taal en Cultuur/Niederlande-Deutschland-Studien. Projektstart war 2017; es geht um eine Gesamtprojektlaufzeit von 4 Jahren (2017-2020). Für Details zum Projekt vgl. Sars; Boonen; Jentges (2018).

⁶ Die *Nederlandse Taalunie* (Niederländische Sprachunion) ist eine amtliche Organisation der niederländischsprachigen Länder, die sich mit der Förderung der niederländischen Sprache und Literatur sowie dem Sprachunterricht (NT2) beschäftigt.

schreitendes Zusammenleben muss weiterhin als Desiderat für die Zukunft gesehen werden.



Abbildung 1: Austauschimpressionen aus dem Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* (© Interreg-Projekt: *Nachbarsprache & buurcultuur*)

Von universitärer Seite werden diese Ziele durch Begleitung, Betreuung und wissenschaftliches Monitoring der schulischen Austauschbegegnungen unterstützt. Konkret bedeutet dies, dass Fortbildungsveranstaltungen für die beteiligten Lehrkräfte auf sprachlicher und didaktisch-methodischer Ebene angeboten werden⁷, dass die Austauschbegegnungen wissenschaftlich⁸ und didaktisch-methodisch be-

⁷ Vgl. beispielsweise die Filme zum Kongress *Lernen vom Nachbarn*: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/vm/lernen-vom-nachbarn-teaser>.

⁸ Das wissenschaftliche Monitoring der Austausche umfasst zum einen die Evaluation der erstellten Materialien und didaktisch-methodischen Konzepte, beinhaltet aber auch andere für die Austauschbegegnungen relevante Aspekte wie beispielsweise den Umgang mit Sprache und Mehrsprachigkeit

gleitet werden und dass Materialien für die Austauschbegegnungen sowie deren Vor- und Nachbereitung entwickelt werden. Sprache und Kultur des anderen gemeinsam kennenzulernen, ist der operationelle Kern des Projekts.

Die Materialerstellung ist ein zentraler Aspekt der Umsetzung dieses Projektziels. In Fachkreisen dürfte es kein Geheimnis sein, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und hieraus resultierende theoretische Konzepte oft nicht allzu schnell Eingang in den schulischen Unterrichtsalltag finden. Mit unserem Materialangebot versuchen wir daher eine Brücke zwischen Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu bauen, hierzu arbeiten die Universitäten bei der Materialerstellung mit Studierenden, am Austausch beteiligten Lehrpersonen und teils auch beteiligten Schülern und Schülerinnen zusammen. Das gesamte bisher entwickelte Materialienangebot, das ständig erweitert wird, umfasst verschiedene Schwerpunkte:

- a) Die im Rahmen dieses Beitrages vorgestellten Erkundungsmaterialien (vgl. Abschnitt 2.3 und 2.4).
- b) Materialien, die Zielsprache(n) und Zielkultur(en) betreffende Inhalte in einem Konzept eines integrativen, kommunikativen Sprachunterrichts bearbeiten und fertigkeitintegrierend Sprache und Inhalt im Kontext präsentieren und hierbei den Gebrauch der Zielsprache sowie von *language and cultural awareness* fördernden Strategien berücksichtigen.⁹
- c) Allgemein für Austauschbegegnungen relevante Materialien zur Vorbereitung, zum Kennenlernen, für Gruppenspiele, zur Nachbereitung und Kontaktsicherung zwischen den Austauschmomenten.¹⁰

2.2 Nähe als Ausgangspunkt für gemeinsames Nachbarsprachenlernen

Nachbarsprachenlernen hat auch immer etwas mit Nähe zu tun und sei es nur geographische Nähe. Im Fall des deutsch-niederländischen Nachbarsprachenlernens ist diese Nähe auf verschiedensten Ebenen spürbar: geographisch, sprachlich, kulturell, historisch, wirtschaftlich usw. Die Vielzahl dieser Verwandtschaften oder *Nähen* im Kontext der Nachbarsprachen Deutsch und Niederländisch zeigt sich insbesondere auf regionaler Ebene im Grenzgebiet, mit grenzüberschreitenden gemeinsamen Dialekten (vgl. Abschnitt 2) und einer überaus wechselvollen gemeinsamen Geschichte mit häufig wechselnden nationalen Zugehörigkeiten (vgl. Sars; Jentges 2018). Für einen intensiven und nachhaltigen Austausch in der Grenzregion kann eben diese Nähe genutzt werden. In einem Gebiet wie der Eu-

während der Austausche oder Faktoren, die nachhaltigen Austausch und somit gemeinsames mit- und voneinander Lernen fördern.

⁹ Vgl. beispielsweise die Materialien zu den *Drillingsberichten* oder zu rezeptiver Mehrsprachigkeit, vgl. <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/> und <https://www.ru.nl/drillingsberichte-de/unterrichtsmaterial>.

¹⁰ Vgl. <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial>.

regio Rhein-Waal (vgl. Abb. 2), dem Kerngebiet des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur*, gibt es am Projekt beteiligte Partnerschulen, wie etwa die *Euregio Realschule* in Kranenburg und das *HAVO Notre Dame des Anges* in Ubbergen, die mit lediglich 10 km auf Fahrradabstand auseinander liegen. Die größte Distanz zwischen den beteiligten Partnerschulen beträgt um die 100 km, wie beispielsweise bei den Austausch tandems der *Europaschule Kamp-Lintfort* und dem *Over Betuwe College* in Huissen oder der *Gesamtschule Kempen* und dem *Pallas Athene College* in Ede.



Abbildung 2: Arbeitsgebiet der Euregio Rhein-Waal (© Euregio Rhein-Waal)

Geographische Nähe bedeutet in der Euregio Rhein-Waal nicht nur geringer geographischer Abstand zum Nachbarland, sondern auch geographische Verwandtschaft: Wir teilen uns die Landschaft. Zwischen Deutschland und den Niederlanden gibt es kaum natürliche Grenzen. Die Landschaft unterscheidet hier keine Grenzen, sondern die Menschen, die in den fließenden Übergängen dieser Landschaft wohnen, sind es, die den urbanen Raum auf beiden Seiten der Grenze gestalten. Trotz aller Nähe bestehen auch große Unterschiede (vgl. Sars; Jentges 2018). Es ist eine trügerische Nähe und Verwandtschaft, denn letztlich orientieren sich die einen an der Hauptstadt Den Haag, die anderen an Berlin, auch wenn man

manchmal nur einige hundert Meter voneinander entfernt wohnt. Verschiedenheiten auf unterschiedlichen Ebenen zwischen beiden Ländern dürften v.a. auf unterschiedliche Sozialisierungen und somit auch unterschiedliche Orientierungen zurückzuführen sein, auf die Art und Weise, wie das faktische Zusammenleben unterschiedlich gestaltet wird: Kultur also nicht nur mit kleinem (alltagsbezogenem) *k* und großem (hochkulturellem) *K* gedacht, sondern auch als Resultat dieses faktischen Zusammenlebens: *cultura*, das *urbar Machen* der Umgebung, in der man gemeinsam lebt.

2.3 Nähe als didaktisch-methodischer Ausgangspunkt: Urbaner Raum, erlebte Landeskunde, *linguistic landscaping*

Konzepte wie Urbanes Raumerfahren (*urban space*) (vgl. u.a. Cerri; Dausend 2015: 33ff., Cerri; Jentges 2015: 108ff.), *linguistic landscaping* (vgl. u.a. Landry; Bourhis 1997: 25, Androutsopoulos 2008, Marten; Saagpakk 2017) oder auch Erlebte Landeskunde (vgl. Biechle; Meinert 2001, Cerri; Jentges 2015: 110) gehen von eben dieser Erfahrung, dem Erkunden der urbar gemachten Umgebung, in der man lebt oder in die man reist, aus: Menschen gestalten und prägen urbanen Raum. Die zur Präsentation als Input zur Bewusstmachung solch unterschiedlicher Raumgestaltung gedachte Fotocollage in der Abbildung 3 illustriert: Gleiches Verkehrszeichen, viermal ähnlich und doch anders, und es gibt sicher noch eine ganze Reihe weiterer Varianten eines solchen Verkehrszeichens für einen Fußgängerweg weltweit.



Abbildung 3: Fußgängerweg (© Sabine Jentges; Jana Hermann) (links außen: Deutschland, links mittig: Polen, rechts mittig: Österreich, rechts außen: Niederlande)

Das äußere urbane Erscheinungsbild ist einem ständigen Wandel unterworfen; nimmt man urbane Spuren wie etwa Gebäude, Schilder, Zeichen und Schriftzüge bewusst wahr bzw. lenkt die Aufmerksamkeit auf sie, so erschließt sich ein Erfahrungsraum, der einen Zugang zu Geschichte, Entwicklung und aktueller Prägung

eines urbanen Raumes, seiner Bewohner und Bewohnerinnen und deren Mentalitäten und Sprachen bieten kann und auf diese Weise kulturelle Einblicke ermöglicht, die sich in der abstrakten Auseinandersetzung mit der/den Zielsprachenkultur(en) oft nur mühsam gewinnen lassen (vgl. Delhey; Jentges 2013: 180ff.). Dies gilt auch für die deutsch-niederländische Grenzregion, in der ebenfalls durch bewusste Wahrnehmung gegenwärtige und historische gesellschaftliche und sprachliche Prägungen sichtbar werden (vgl. Jentges; Sars 2018: 21ff.).


Im Rahmen der Austauschbegegnungen im Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* beginnen wir zunächst damit, den eigenen grenzüberschreitenden Raum des Euregiogebietes zu erkunden, so gibt es Materialien, die zu gemeinsamen *Euregio Rhein-Waal Exkursionen*, zu *Erkundungen der Umgebung: Stadt- und Schulerkundungen* und zu *Schreiberkundung zur eigenen Umgebung* einladen oder *Schreibimpulse zur Erkundung der Schulumgebung* und *zur Stadterkundung* geben.¹¹ Während dieser Erkundungen werden die Schüler und Schülerinnen beispielsweise zu einer Fototour vor Ort in bilingualen Gruppen motiviert, bei der sie allgemeine Auffälligkeiten in der eigenen oder einer fremden Stadt dokumentieren, eine deutsch-niederländische Fotochallenge machen oder allgemein auf Sprachspurensuche gehen (vgl. Abbildung 4 bzw. Immers 2017).

Spurensuche: Sprachen in der Stadt

In einer Stadt leben viele Menschen, die mehrere und verschiedene Sprachen sprechen. Es ist also gar nicht ungewöhnlich, dass diese Sprachen ihre Spuren hinterlassen. An euch die Aufgabe diese Sprachspuren in _____ zu finden!

Bevor ihr losgeht:


1. Meine Gruppenmitglieder sind: _____
2. Die Stadt, in die wir gehen ist: _____
3. Was denkt ihr? Welche Sprachspuren findet ihr in dieser Stadt?
Niederländisch? --- Deutsch? --- ...



Aufgabe:

Geht zusammen mit eurer Gruppe in die Stadt und sucht Sprachspuren! Fotografier alles, was euch begegnet und sorg dafür, dass ihr innerhalb der verabredeten Zeit wieder zurück seid! Nehmt eure Smartphones in die Hand und geht los!

Tipp: Sprachspuren kann man überall begegnen, denke zum Beispiel an Speisekarten, Werbung, Proschüre, Informationsblätter oder Geschäftsumen!



Wenn ihr wieder da seid:

1. Sammelt eure gefundenen Sprachspuren und versucht daraus eine Übersicht zu machen (z.B. zu kategorisieren oder eine Sprachlandkarte anzufertigen).
2. Was fällt auf?

3. Sucht nun gemeinsam die 3 auffälligsten Fotos der Gruppe aus und zeigt sie den anderen Schülern. Lasst sie raten, welche Sprachen auf den Fotos zu sehen sind, und was die Bedeutung der Schrift oder Zeichen ist.
Berichtet dann selbst kurz:
 - Wo das Foto aufgenommen wurde
 - Was so auffällig an diesem Foto ist
 - Warum ihr dieses Foto ausgewählt habt.

Zum Schluss:

Haben sich eure vorher genannten Erwartungen bestätigt?




Abbildung 4: Arbeitsblatt Sprachspurensuche (© Suzanne Immers)

¹¹ Vgl. <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial>.

Die nächste Abbildung 5 zeigt eines der Endprodukte einer gemeinsamen deutsch-niederländischen Fotochallenge, die im Rahmen der Austauschstage des *Gymnasiums Rheinkamp/Europaschule Moers* und des *Willibrord Gymnasiums* in Deurne im Juli 2018 durchgeführt wurde.



Abbildung 5: Präsentationsbeispiel Fotochallenge (© Gymnasium Rheinkamp/Europaschule Moers; Willibrord Gymnasium Deurne)

(Übersetzung der niederländischen Texte: In Deutschland darf man nicht auf dem Gepäckträger eines Fahrrads mitfahren (links unten). Die Farben der Polizeiautos sind anders, in Deutschland ist es gelb und blau, auch die Logos unterscheiden sich.)

Die Vorteile solcher Ansätze, insbesondere bei der direkten Erkundung des Zielsprachengebietes im Austausch, liegen auf der Hand: Die Schüler und Schülerinnen erfahren eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung von verschiedenen sprachlichen und kulturell geprägten Zeichen und Praktiken und allgemein kulturspezifischen Erscheinungen im vermeintlich eigen- und fremdkulturellen urbanen Raum. Ein solches Vorgehen erscheint nicht nur im Nachbarsprachenunterricht ideal: Insbesondere beim gemeinsamen Lernen mit Vertreterinnen und Vertretern der Zielsprachenkultur im Zielsprachengebiet und vor Ort in der eigenen Umgebung, also der Ausgangskultur, lassen sich solche Projektaufgaben hervorragend umsetzen (vgl. Jentges; Sars 2018: 39f.). Neben dem direkten Kontakt mit Schülern und Schülerinnen der Nachbar- bzw. allgemein der Zielsprache und -kultur und dem sich gegenseitigen Kennenlernen bieten solche gemeinsamen Erkundungen auch die Chance, zu realer Kommunikation und zu echtem, erlebtem kulturreflexiven Lernen zu gelangen. Die Rezeption von Zeichen, Sprachen, Erscheinungsbildern erfordert Weltwissen bzgl. des Themas, der Situation bzw. des Kontextes und

oft auch Wissen über gesellschaftliche, politische und historische Zusammenhänge. All dies ist immer (auch) kultur- bzw. sozialisationsgeprägt, wie Juffermans und Coppoolse (2012: 233ff.) deutlich machen. Es sind individuell sowie kulturell geprägte Rezeptionsstrategien, die genutzt werden, „um dem Wahrgenommenen einen Sinn zuschreiben zu können. Unbekanntes, Widersprüchliches und Fremdes, dem man v.a. in einem fremden Land begegnen kann, werden nach Möglichkeit im Zuge des Rezeptionsprozesses normalisiert und homogenisiert [...]“ (Dresing; Bechauf; Möllenkamp; Ballweg; Grubert; Lewicki 2017: 121f.). Im gemeinsamen Erkunden mit Vertreterinnen und Vertretern der Zielkultur können diese unterschiedlichen Rezeptionen offengelegt, benannt und besprechbar gemacht werden. Von daher bieten solche Erkundungsaufgaben unserer Erfahrung nach eine Möglichkeit für bedeutungsvollen und auf kulturellexives Lernen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht im Austausch (vgl. Jentges; Sars 2018: 41).

Zweifelsohne bieten sich diese Materialien auch dazu an, aus Nachbarsprachenperspektive alle DACH- bzw. niederländischsprachigen Länder zu erkunden, ob dies nun bei eintägigen Austauschbegegnungen grenznah oder bei mehrtägigen Klassen- oder Kursfahrten bzw. Schulausflügen in das deutsch- bzw. niederländischsprachige Gebiet erfolgt. Das Material kann allgemein für Exkursionen in den zielsprachigen Raum genutzt werden.

2.4 DACH-Erkundungen

Die in den obigen Absätzen vorgestellten Ansätze und Materialien beziehen sich allgemein auf Erkundungen des Zielsprachen- und Ausgangsgebietes. Bei diesen Erkundungen können zweifelsohne auch sprachliche oder kulturelle Spuren der amtlich deutschsprachigen bzw. niederländischsprachigen Länder insgesamt entdeckt bzw. darüber hinaus bewusst gesucht werden. In den hier bisher vorgestellten Materialien wird dies aber nicht konsequent und systematisch umgesetzt. Dies ist in unserem Arbeitskontext jedoch eine bewusste Entscheidung, die auf Basis der Zielgruppe und Rahmenbedingungen getroffen wurde: Wir wollen im Rahmen dieses euregionalen Austausch-Projektes reale Begegnungs- und Kommunikationssituationen für die beteiligten Personen kreieren, und zwar in ihrem gemeinsamen grenzüberschreitenden Lebensraum. Eben diesen Lebensraum gemeinsam im Kontext von Plurilingualität und -kulturalität zu erkunden, erscheint uns als erster Schritt für beteiligte Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen sinnvoll. Sie finden so Berührungspunkte und Anschlussmöglichkeiten an ihre eigene Lebenswelt und lernen diese aus verschiedenen, ihnen bisher unbekanntem Perspektiven kennen. Wenn Schüler und Schülerinnen beispielsweise in Nimwegen (NL) oder Kleve (D), in der Regel in etwa im Alter von 14 oder 15 Jahren bzw. 12 oder 13 Jahren beginnen, Deutsch oder Niederländisch zu lernen und dies aufgrund ihres Schul- und Wohnstandortes nur wenige Kilometer von der deutsch-niederländischen Grenze entfernt, scheint es naheliegend, diese Schüler und Schülerinnen genau dort abzuholen, wo sie sind und wo sie auch langfristig eine ge-

meinsame Zukunft haben können. Das darf jedoch nicht außer Acht lassen, dass insgesamt der ganze deutsch- bzw. niederländischsprachige Raum für sie präsent und zugänglich gemacht werden sollte und dass sie erfahren sollten, dass es sich bei den Ziel- und Ausgangssprachen Deutsch und Niederländisch nicht um eine möglicherweise im Lehrbuch präsentierte vermeintliche Standardsprache handelt, sondern es um plurizentrische Sprachen und plurikulturelle Gesellschaften geht. Zweifelsohne gibt es auch in Nimwegen Schüler und Schülerinnen, die – aufgrund von beispielsweise Verwandtschaftsbeziehungen, Freundschaften oder Urlaube (Wander- und Skiurlaube beispielsweise in Österreich und der Schweiz sind sehr beliebt) – persönlich sogar einen stärkeren Bezug zum deutschsprachigen Raum außerhalb der angrenzenden Grenzregion haben,¹² sodass dieser Raum auch im Unterricht berücksichtigt werden sollte. Dass im grenznahen Nachbarsprachenunterricht also weiterführend auch Aufgaben zum Kennenlernen und Erkunden des gesamten niederländisch- und deutschsprachigen Raums integriert werden, erscheint uns für eine plurale Vermittlung von Zielsprache und -kultur äußerst wichtig. So gibt es beispielsweise zu dem Materialpaket *Euregio Rhein-Waal Exkursionen* eine weiterführende Aufgabenstellung, die wie folgt lautet: „Wo könnt ihr außerhalb der deutsch-niederländischen Euregio/s auf Spurensuche nach den deutsch- und niederländischsprachigen Ländern gehen? Begeht euch gemeinsam auf weltweite Spurensuche. Findet ihr ein Ziel für eine gemeinsame, mehrtägige Reise?“

Und auch bei Erkundungstouren lässt sich das DACH-Prinzip einfach integrieren, beispielsweise bei der Suche nach DACH-Produkten in Supermärkten, Sprach- und Kulturspuren im öffentlichen Raum, in Werbungen und durch eine Recherche nach deren Bedeutung bzw. Herkunft. Spannend sind auch Sprachvergleiche, so zeigt beispielsweise der niederländische *aardappel* deutlich mehr Ähnlichkeiten mit dem österreichischen Erdapfel als der deutsche Kartoffel, der deutsche Kloß ist im Niederländischen ein *knoddel* und der niederländische Begriff für Gewürznelke *kruidnagel* zeigt Ähnlichkeit mit dem schweizerischen Nägeli. Solche Aktivitäten können dazu beitragen, monolinguale, eindimensionale mentale Bilder des Zielsprachengebietes aufzubrechen, auf sprachlicher und kultureller Ebene.

Wir haben deshalb auch Materialpakete entwickelt, die unter den Titeln *DACH-Erkundungen: Die deutschsprachigen Länder kennenlernen* sowie *Exploratie Nederlands: De Nederlandstaligen landen kennen leren* gezielt zur Spurensuche und Erkundung der deutsch- und der niederländischsprachigen Länder anregen. Eine erste inzwischen erprobte Fassung der Einheit zu den deutschsprachigen Ländern steht ebenso wie das ähnlich aufgebaute Material zu den niederländischsprachigen Ländern als Unterrichtsmaterial auf der Projekthomepage zum Download zur Verfügung.¹³ Beide Materialpakete wurden im Laufe des Schuljahres 2018/19 gemeinsam mit Schülern und Schülerinnen aus Deutschland und den Niederlanden erprobt.

¹² Gleiches gilt selbstverständlich umgekehrt auch für Niederländisch lernende Schülerinnen und Schüler im deutschen Grenzgebiet der Euregio.

¹³ Vgl. <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial>.

In dem Material wurde versucht, die eingangs unter Abschnitt 1 formulierten Grundsätze für eine sinnvolle Integration von DACH-Inhalten umzusetzen. Entsprechend wird mit den ersten beiden Aktivitäten, dem *DACH-Bingo* sowie den *Assoziationen zu Wolken und Landkarten*, versucht, Vorwissen der Lernenden über die DACH-Länder zu aktivieren und Berührungspunkte mit DACH zu finden. Das folgende *DACH-Memory* soll keineswegs Erkundungen in den DACH-Ländern ersetzen, bietet aber eine Möglichkeit, die sprachlich und kulturell geprägte Vielfalt der DACH-Länder im Klassenraum erfahrbar zu machen und die Neugier der Schülerinnen und Schüler auf weitere DACH-Erkundungen außerhalb des Klassenraums zu wecken. Insbesondere die Erstellung eigener DACH-Bingo- und -Memory-Spiele kann weiterführend für Varianten innerhalb des amtlich deutschsprachigen Raumes sensibilisieren. Die das Material abschließenden *DACH-Spuren-suchen* regen die Schüler und Schülerinnen dazu an, nach DACH-Spuren in ihrer eigenen Umgebung zu suchen: Sie erkunden beispielsweise sprachliche, kulturelle, wirtschaftlich-kommerzielle, touristische oder persönliche Spuren von DACH in der eigenen Umgebung. Aufgabe ist, diese DACH-Präsenz in ihrer Umgebung fotografisch zu dokumentieren. Solche Erkundungsaufgaben haben, insbesondere, wenn sie die Schüler und Schülerinnen aktiv einbeziehen, zweifelsohne auch *ohne* geografische Nähe zu allen deutschsprachigen Ländern das Potential, DACH vor Ort im Klassenraum oder in der direkten eigenen Umgebung lebendig werden zu lassen. Das DACH-Prinzip lässt sich auch im Nachbarsprachenunterricht gut integrieren, unser Fazit lautet also: Ja klar: DACH (auch) in der deutsch-niederländischen Grenzregion!

3 Ausblick

Mit den im Rahmen unseres Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* erstellten Materialien versuchen wir während der Austauschmomente, aber auch bei ihrer Vor- und Nachbereitung, intensiven und nachhaltigen Austausch sicherzustellen und für die Schülerinnen und Schüler reale Begegnungs- und Kommunikationssituationen zu kreieren. Die in Abschnitt 2.3 vorgestellten Erkundungsaufgaben gehen auf neuere theoretische Konzepte (*urban space, linguistic landscaping*) aus anderen Fachdisziplinen zurück, die inzwischen auch Berücksichtigung in der fremdsprachendidaktischen Diskussion finden. U.a. durch den Einbezug bei der Erstellung und Erprobung des Materials von Studierenden und am Austausch beteiligten Lehrpersonen konnten – so unsere bisherige Erfahrung – konkrete, direkt für die Schulen bzw. für den Austausch gut einsetzbare Materialien entwickelt werden. Das von uns gemeinsam und teils auch von beteiligten Schülern und Schülerinnen bisher entwickelte und ständig erweiterte Materialienangebot wird von schulischer Seite sehr gut angenommen. Oft wünschen sich Schulen zwar eine ganz individuelle, für ihre Zwecke, Ziele, Pläne und für ihre Zielgruppe und die jeweiligen Rahmenbedingun-

gen nötige Anpassung der Materialien.¹⁴ Dennoch können wir bereits jetzt festhalten, auch auf Basis der zu allen Austauschbegegnungen angefertigten Beobachtungsprotokolle, dass das Materialangebot unerwartet positiv aufgenommen und häufig genutzt und eingesetzt wird. Wichtig für zukünftige bzw. in anderem Rahmen stattfindende Materialerstellung und -angebote – beispielsweise auch für eine verstärkte Integration des DACH-Prinzips im DaF-Unterricht – erscheint jedoch die Erfahrung, dass nur im Austausch mit Unterrichtenden und passend für ihre jeweilige Zielgruppe und Unterrichtssituation tatsächlich einsetzbares Material für Unterricht, Austausch oder allgemein inner- und außerschulische Lernmomente entwickelt werden kann.

Literatur

- ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief*, 45, 15-18.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jentges, Sabine; Stork, Antje (2015): Fremde und eigene Gewässer. Einführende Gedanken und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, Chiara; Jentges, Sabine (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 11-32.
- Androutsopoulos, Jannis (2008): Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik (<https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf>).
- Bakker, Frens (2017): *Waar scheiden de dialecten in Noord-Limburg?* Utrecht: LOT.
- Biechele, Markus; Meinert, Roland (2001): *Handbuch zur Spracharbeit (Goethe-Institut). Teil 5: Erlebte Landeskunde*. Ismaning: Hueber.
- Boonen, Ute K.; Harmes, Ingeborg (2013): *Niederländische Sprachwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Boonen, Ute K.; Jentges, Sabine (2017): Deutsch-niederländische universitäre Lehrkooperationen in der Euregio Rhein-Waal. In: Albert, Ruth; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jentges, Sabine (Hrsg.): *Hochschulen international vernetzen*.

¹⁴ Das teils auch im Rahmen dieses Beitrags unter Abschnitt 2.3 präsentierte Materialpaket (vgl. <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial>) zu „Erkundungen der Umgebung: Stadt- und Schulerkundungen“ wurde beispielsweise zwischen Bereitstellung im Januar 2018 im Zeitrahmen von Februar bis Juni 2018 achtmal eingesetzt. In diesem Zeitraum wurden dreimal Anpassungen auf Wunsch der Schule für deren jeweilige Zielsetzungen und Rahmenvoraussetzungen vorgenommen. Inzwischen liegen (auch aufgrund der von Schulseite geäußerten Wünsche zu individualisierten Anpassungen/Weiterbearbeitungen des Materials für das kommende Schuljahr) fünf verschiedene Fassungen vor.

- Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 113-128.
- Boonen, Ute K.; Jentges, Sabine; Konrad, Tina (2018): Lehrmaterialien für den schulischen Nachbarsprachenunterricht. Ein deutsch-niederländischer Vergleich. In: *Glottodidactica*, XLV/1, 7-26.
- CBS Monitor – Centraal Bureau voor de Statistiek (2016): Internationaliseringsmonitor 2016–III Duitsland. Den Haag (<https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2016/37/internationaliseringsmonitor-2016-derde-kwartaal>).
- Cerri, Chiara; Dausend, Henriette (2015): ‚Raum‘ – mehrperspektivischer Zugang zu einem vermeintlich eindimensionalen Begriff. In: Cerri, Chiara; Jentges, Sabine (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 33-51.
- Cerri, Chiara; Jentges, Sabine (2015): Erlebter Raum, erlebte Kultur. Räume als Schlüssel zum landeskundlichen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, Chiara; Jentges, Sabine (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 97-120.
- Clalüna, Monika; Fischer, Roland; Hirschfeld, Ursula (2007): Alles unter einem D-A-CH-L? Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? In: *Fremdsprache Deutsch*, 37, 38-45.
- DACHL-Arbeitsgruppe (2013): Das DACH-Prinzip. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis.* München: Iudicium, 11-12 (siehe auch: <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdad/dach-prinzip>).
- Delhey, Yvonne; Jentges, Sabine (2013): Von Wahrnehmung zu Wissen: Interkulturelles Lernen im urbanen Raum. Ein Lehrprojekt für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. In: Hille, Almut; Langer, Benjamin (Hrsg.): *Erzählte Städte. Beiträge zur Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik.* München: Iudicium, 179-194.
- Dresing, Pirkko Friederike; Bechtauf, Carina; Möllenkamp, Mareike; Ballweg, Sandra; Grubert, Julia; Lewicki, Anja (2017): Wie nehmen neu zugewanderte Menschen in Deutschland ihre sprachliche Umgebung wahr? Zum Umgang von Deutschlernenden mit Text-Bild-Kombinationen im Alltag. In: Di Venanzio, Laura; Lammers, Ina; Roll, Heike (Hrsg.): *DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf. 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen.* Göttingen: Universitätsverlag, 117-148.

- Hämmerling, Kerstin (2014): Deutsch in den Niederlanden (<https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/bildungsforschung/DinNL/Deutschunterricht.html>).
- Herrmann-Teubel, Yvonne; Jarzabek, Alina Dorota; Shafer, Naomi (Hrsg.) (2017): *Das DACH-Prinzip. IDV-Magazin*, 92 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Immers, Suzanne (2017): Unterrichtsmaterial Stadt- und Schulerkundungen. Nijmegen: Nachbarsprache & buurcultuur (<https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial>).
- Jentges, Sabine; Sars, Paul (2017): Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden und in den deutsch-niederländischen Grenzregionen: Position, Herausforderungen und Perspektiven. In: *Muttersprache*, 1, 92-103.
- Jentges, Sabine; Sars, Paul (2018): Ich sehe was, was du nicht siehst ... Urbanes Raumerleben und Linguistic landscaping in und für deutsch-niederländische/n Schulaustauschprojekte/n. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Janíková, Věra (Hrsg.): *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 21-54.
- Juffermans, Kasper; Coppoolse, Jannet (2012): How Literate, Low-Literate and Non-Literate Readers Read the Linguistic Landscape in a Gambian Village. In: Hélot, Christine; Barni, Monica; Janssens, Rudi; Bagna, Carla (Hrsg.): *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 233-248.
- Landry, Rodrigue; Bourhis, Richard Y. (1997): Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23-49.
- Lehrner-te Lindert, Elisabeth; Harshagen, Linda; Hoegen, Anne-Christine; Moleenaar, Marit; Schwill, Anna (2018): *Na klar! Duits voor der onderbouw. Leerwerkboek HAVO/VWO 1-2, deel A*. s'Hertogenbosch: Malmberg.
- Maijala, Minna; Tammenga-Helmantel, Marjon; Donker, Eva (2016): Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Zielsprache Deutsch*, 43/1, 3-33.
- Marten, Heiko F.; Saagpakk, Maris (Hrsg.) (2017): *Linguistic landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium.
- Nachbarsprache & buurcultuur (o.J.): Projekthomepage. Nijmegen: Radboud Universiteit (<https://www.ru.nl/nachbarsprache>).

- Nachbarsprache & buurcultuur (o.J.): Kongress Lernen vom Nachbarn. Nijmegen: Radboud Universiteit (<https://www.ru.nl/nachbarsprache/vm/lernen-vom-nachbarn-teaser>).
- Nachbarsprache & buurcultuur (o.J.): Materialangebot. Nijmegen: Radboud Universiteit (www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial).
- Nachbarsprache & buurcultuur (o.J.): Projekt Drillingsberichte. Nijmegen: Radboud Universiteit (www.ru.nl/drillingsberichte-de/unterrichtsmaterial).
- Pollemans, Robine (2016): *Im Schatten der französischen und englischen Sprache. Der Stellenwert der deutschen Sprache und die Attraktivität des Schulfaches Deutsch in den Niederlanden im Laufe der Zeit, heutzutage und in der Zukunft*. Nijmegen: Radboud Universiteit (<http://theses.uibn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/2368/Pollemans%20R%204641817.pdf?sequence=1>).
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Sars, Paul; Boonen, Ute K.; Jentges, Sabine (2018): Samen elkaars taal en cultuur leren kennen. Het project Nachbarsprache & buurcultuur. In: *Levende Talen Magazine*, 2, 16-20.
- Sars, Paul; Jentges, Sabine (2018): ‚Eigentlich ist unser Studium wie eine Reise nach Deutschland – nur viel öfter!‘ Konzeption und Evaluation von Curriculaentwicklung und Abschlussqualifikationen in einem niederländischen Germanistikstudium. In: *InfoDaF. Themenheft: Neue Konzepte für den Deutschunterricht und die Germanistik*, 45/6, 729-750.
- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: *IDV-Magazin* 92, 67-71 (<https://idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin92.pdf>).
- Studer, Thomas (2013): Braucht es ein neues DACH(L)? In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 67-96.
- Tammenga-Helmantel, Marjon; Ciepiewska-Kaczmarek, Luiza; Jentges, Sabine (2017): Kultureller und sprachlicher Vielfalt auf der Spur: D-A-CH(-L)-Praxis in polnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *IDV-Magazin*, 92, 32-38 (<https://idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin92.pdf>).
- Tammenga-Helmantel, Marjon; Jentges, Sabine (2016): Universitäre Deutschlehrer-ausbildung in den Niederlanden: Grundlagen und Einflussfaktoren. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 1, 73-85.
- Alle Links zuletzt geprüft am 15.10.2019.

Wie viel DACH-Prinzip steckt in den DACHL-Fundstücken?

Antje Rieger (Leipzig)

1 DACHL-Fundstücke: Ein Wettbewerb des IDV

Von 2015 bis 2017 führte der IDV den Wettbewerb „DACHL-Fundstücke“ durch. Weltweit waren Deutschlehrer/innen aufgerufen, Fotos oder andere Medien bzw. Objekte einzureichen, die für sie „mitteilenswerte Fundstücke im Sinne von Spuren der deutschen Sprache, der deutschsprachigen Länder und ihrer Gesellschaften“ sind (s. Kurzbeschreibung des Wettbewerbs).¹ In der ersten Phase des Wettbewerbs sollten die Teilnehmenden ihre Auswahl begründen und erste Unterrichtsideen dazu kurz beschreiben. Aus etwa 150 Einsendungen wurden von einer Fachjury 16 Fundstücke zur weiteren didaktischen Bearbeitung ausgewählt. In der letzten Wettbewerbsphase waren alle DaF-Lehrenden der Welt aufgerufen, diese 16 im Rahmen eines einwöchigen Seminars in Berlin erarbeiteten Didaktisierungen auszuprobieren und an einem Online-Voting darüber teilzunehmen. Die drei Gewinnerinnen, die für ihre Didaktisierungsvorschläge die meisten Stimmen erhielten, wurden mit einem Stipendium zur Teilnahme an der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 2017 in Fribourg/Freiburg ausgezeichnet. Einen persönlichen Rückblick auf den Ablauf und die Erfolge des Wettbewerbs gibt die Gewinnerin des ersten Preises im „IDV-Magazin“ (vgl. Helwig 2017).

¹ idvnetz.org/dachl-online/dachl-als-zusammenarbeit-2/dachl-gremium-2/dachl-fundstuecke-wettbewerb.

Der Wettbewerb verfolgte u.a. das Ziel, „die vielfältige, spannende und mitunter überraschende Wirklichkeit der deutschsprachigen Länder exemplarisch in den Unterricht zu holen“ (Ausschreibung auf dachl.idvnetz.org). Die Fundstücke sollten damit explizit dazu beitragen, mehr DACHL in den DaF-Unterricht zu bringen. Was es bedeutet, einen stärkeren DACHL-Bezug zu gewährleisten, wird seit Jahren teilweise kontrovers diskutiert. Parallel zum Fundstücke-Wettbewerb war diese Debatte wesentlich von der Auseinandersetzung mit den kulturwissenschaftlich orientierten Überlegungen zur Landeskundendidaktik im DaF-Unterricht geprägt. Teil dieser nach wie vor laufenden Debatte ist auch der Arbeitsbericht der SIG 2.4 auf der IDT 2017 unter dem Titel „Die Pluralität von DaF als Plus. Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip“ (vgl. Shafer; Baumgartner 2019).

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Ergebnisse des Wettbewerbs „DACHL-Fundstücke“ vor diesem Hintergrund und versucht damit eine Einschätzung, welche Elemente des durch die jüngeren Debatten weiterentwickelten DACH-Prinzips darin umgesetzt werden konnten. Der Beitrag möchte damit das Konzept hinter den Fundstücken an konkreten Beispielen darstellen und plädiert für die Suche nach weiteren Fundstücken und deren Einsatz im DaF-Unterricht auch über diesen einmaligen Wettbewerb hinaus.

2 Das DACH-Prinzip und die Anliegen des Fundstücke-Wettbewerbs

Ein systematischer Blick auf das DACH-Prinzip gestaltet sich angesichts der längst nicht abgeschlossenen Debatten schwierig, da dieses Prinzip aus sehr unterschiedlichen Perspektiven gedacht, hergeleitet und begründet wird. Für die Betrachtung des Fundstücke-Wettbewerbs und seiner Anliegen sollen die folgenden Dimensionen unterschieden werden: eine (sprachen-)politische, eine sprachliche und eine inhaltliche, also eine Perspektive auf Gegenstände und Prozesse des kulturbezogenen Lernens.

2.1 Politische Anliegen des DACH-Prinzips

Das politische Anliegen des DACH-Prinzips wird u.a. in These 5 der „Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“ (2017) deutlich:

Das DACH-Prinzip postuliert, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen. Seitens der Politik ist die gemeinsame Unterstützung dieses Prinzips durch alle deutschsprachigen Länder, weiterhin aber auch durch den IDV, ein vordringliches Postulat.

Es geht also darum, dass politische Akteure der vier amtlich deutschsprachigen Länder (und des IDV) mit geeigneten Maßnahmen und der dafür notwendigen logistischen, argumentativen und nicht zuletzt finanziellen Unterstützung dazu beitragen, diese sprachliche und kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums in allen Kontexten von Deutsch als Fremdsprache sichtbar(er) und vermittelbar zu machen. Grundlage dieser Perspektive ist eine räumliche Dimension: Die amtlich deutschsprachigen Länder sind dabei sowohl Promotoren als auch Gegenstand der angestrebten „Vielfalt“. Die Bezeichnungen DACH bzw. D-A-CH-L sowie der Bezug auf die „deutschsprachigen Länder“ in jeder entsprechenden Definition oder Erklärung verdeutlichen diese geographisch-räumliche Perspektive als zentrale Kategorie des DACH-Prinzips. Politisch geht damit oft auch der Anspruch einer möglichst weitreichenden Parität zwischen den vier beteiligten Ländern einher. Dieser Anspruch wird zwar auf diplomatischer Ebene, z.B. bei DACHL-Veranstaltungen oder Werbeaktionen (teils mit einiger Mühe) häufig durchgesetzt, lässt sich thematisch und v.a. finanziell aber kaum verwirklichen. Die Asymmetrie z.B. aufgrund einer numerischen Übermacht Deutschlands wird u.a. auch im oben schon erwähnten Bericht der IDT-Arbeitsgruppe SIG 2.4 als einer der Einwände gegen DACH genannt (vgl. Shafer; Baumgartner 2019: 103).

Der Fundstücke-Wettbewerb, der von den politischen Vertretern und Vertreterinnen der deutschsprachigen Länder in Auftrag gegeben wurde, verbindet diese politischen Zielstellungen der Repräsentativität mit anderen Anliegen, wobei wohl in der Durchführung des Wettbewerbs, bei der Auswahl der Preisträger/innen und in der Darstellung der Ergebnisse letztendlich eher das Überraschungspotenzial, das Ungewöhnliche und Einzigartige der jeweiligen Fundstücke im Mittelpunkt stand.

2.2 Sprachliche Anliegen des DACH-Prinzips

Sprachlich geht es bei dem Credo des DACH-Prinzips „Vielfalt als Chance“ v.a. darum, dass DaF-Lehrende und -Lernende das Deutsche als plurizentrische Sprache erleben, für alle (nationalen Standard-)Varietäten und (regionalen) Varianten offen sind sowie deren Korrektheit und prinzipielle Gleichwertigkeit anerkennen. Der Schwerpunkt des schon im D-A-CH-Konzept formulierten Ziels einer rezeptiven Varietätenkompetenz verlagert sich im DACH-Prinzip: Es geht nicht vordergründig darum, die drei Standardvarietäten des Deutschen verstehen zu können, sondern prinzipiell um die Anerkennung von Pluralität und Heterogenität innerhalb der deutschen Sprache. In der Unterrichtspraxis ist neben der Entwicklung einer positiven Einstellung zur sprachlichen Vielfalt des Deutschen je nach Zielgruppe und Unterrichtskontext ein pragmatisch sinnvoller Umgang mit Varietäten und Varianten zu wählen. Diese Flexibilisierung kommt Lehrenden in ihrer konkreten Unterrichtspraxis sicherlich entgegen, bietet aber bspw. für Lehrwerkautor/innen und Prüfer/innen keine klare Handlungsorientierung. Eine eingehende Debatte darüber, auf welchem variationslinguistischen Ansatz das weitergedachte DACH-

Prinzip basieren soll, steht noch aus (vgl. Shafer; Baumgartner 2019: 109, vgl. aber Shafer in diesem Band).

Im Rahmen des Fundstücke-Wettbewerbs stand die sprachliche Dimension nicht explizit im Mittelpunkt. In der Ausschreibung des Wettbewerbs werden „Sprachen“ als ein möglicher Anhaltspunkt für die Auswahl von Fundstücken genannt. Programmatisch ist dabei die Verwendung des Plurals, womit nicht nur auf die Plurizentrik der deutschen Sprache, sondern auch auf die mehrsprachigen Gesellschaften innerhalb (oder auch außerhalb?) der deutschsprachigen Länder verwiesen wird. Als DACHL-Fundstücke werden Objekte beschrieben, „die mit den amtlich deutschsprachigen Ländern, ihren Städten und Regionen, ihren Menschen und deren Alltag, *ihren Sprachen* und ihren Geschichten, ihrer Geschichte und Gegenwart in Verbindung stehen“² (Hervorhebung im Original). Es folgt dann eine Aufzählung von möglichen Objekten, die Fundstücke sein können. Mehrere der genannten Beispiele suggerieren einen direkten sprachlichen Bezug, z.B. Hinweisschilder, Aufschriften, Plakate, Durchsagen oder Alltagsdialoge.

2.3 Inhaltliche Anliegen des DACH-Prinzips

Inhaltlich geht es neben thematischer Vielfalt v.a. um multiple Perspektiven und die diskursiven Prozesse zur Herstellung von Bedeutungen. Das weitergedachte DACH-Prinzip greift die kulturwissenschaftlich geprägte Debatte über das kulturbezogene Lernen im Fach DaF auf und positioniert sich hinsichtlich der Gegenstände eines DACH-sensiblen DaF-Unterrichts so: „Es ginge also nicht mehr primär darum, etwas ‚über‘ Österreich oder ‚über‘ Berlin zu lernen, sondern darum, zu verstehen, wie *Österreich* oder *Berlin* berhaupt kommunikativ konstruiert werden. Damit werden Muster, die in der Regel nicht weiter thematisiert werden, bewusst zum Thema kulturellen Lernens“ (Shafer; Baumgartner 2019: 109; Hervorhebung im Original).

In diesem Sinne orientierte sich der Wettbewerb der DACHL-Fundstücke an dem von Hannes Schweiger, Sara Hägi und Marion Döll (2015: 6) formulierten Motto „Kulturfunde statt Landeskunde: [...] Finden als Gehen mit offenen Augen und Ohren und daraus entstehende Begegnungen über bisher Bekanntes und Vertrautes hinaus“ (vgl. Hägi-Mead und Schweiger in diesem Band). Gefunden werden sollten Dinge, die erraschen, die einen persönlichen Zugang ermöglichen und damit zu echter Kommunikation, zum Nachdenken, Diskutieren und kritischen Hinterfragen anregen. „Didaktisierte Fundstücke im Sinne von Kulturfinden sollten nicht als Beispiel für etwas ‚Typisches‘ präsentiert werden, sondern Vielfalt und Komplexität verdeutlichen“ (Mohr; Rüger 2016). Lernende dafür zu sensibilisieren, dass sie keine fertigen Wahrheiten erwarten, sondern sich selbst aktiv am Deutungsprozess immer neuer Entdeckungen beteiligen sollen und können, dass sie

² Ausschreibungstext auf dachl.idvnetz.org.

sich dabei mit unterschiedlichen Sichtweisen auseinandersetzen und sehen werden, wie diese entstehen und wirken – darin liegt die Attraktivität solcher Fundstücke.

3 Die Umsetzung des DACH-Prinzips in ausgewählten DACHL-Fundstücken

Zunächst soll anhand einiger Daten und der geografischen Hintergründe der im Rahmen der ersten Wettbewerbsphase ausgewählten 16 DACHL-Fundstücke ein Zusammenhang mit den politischen Zielstellungen des DACH-Prinzips reflektiert werden. Im Anschluss beleuchtet der Beitrag zunächst das Potenzial der eigentlichen Fundstücke für das kulturbezogene Lernen und stellt dann die Umsetzung einiger sprachlicher und inhaltlicher Anliegen des DACH-Prinzips an ausgewählten Didaktisierungen dar.

3.1 Umsetzung politischer Zielstellungen

Die Durchführung des DACHL-Fundstücke-Wettbewerbs ist ein konkretes Beispiel für eine u.a. von den politischen Akteuren geforderte und geförderte Maßnahme zur Umsetzung des DACH-Prinzips für den DaF-Unterricht. Der Wettbewerb wurde auf Initiative der DACHL-AG des IDV organisiert, die finanzielle Unterstützung (so z.B. die Finanzierung des Seminars für die 16 Preisträger/innen in Berlin und die Stipendien für die Teilnahme der drei Gewinnerinnen an der IDT 2017 in Fribourg/Freiburg) erfolgte durch Mittlerorganisationen und Ministerien aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein. Im Namen und in der Ausschreibung des DACHL-Fundstücke-Wettbewerbs findet sich somit auch der eindeutige politisch-geografische Bezug zu den amtlich deutschsprachigen Ländern. Genau genommen wären damit allerdings Bezüge zu deutschsprachigen Regionen in Italien oder Belgien ausgeschlossen, Fundstücke im Zusammenhang mit der sorbischen Sprache im Osten von Brandenburg und Sachsen wären durch den oben zitierten Ausschreibungstext (s. Abschnitt 2.2) dagegen eindeutig mitgemeint. Dies verdeutlicht die Komplexität adäquater Formulierungen, um überhaupt den Geltungsbereich von DACHL zu beschreiben. Eine Wertung der Wichtigkeit oder Relevanz bestimmter Inhalte möchte das DACH-Prinzip selbstverständlich vermeiden, sie wird aber durch die politisch-räumliche Dimension und den expliziten Bezug auf die amtlich deutschsprachigen Länder mit ihren kultur- und sprachenpolitischen Interessen nicht verhindert.

Durch die schon erwähnten Schwierigkeiten, eine faktische Gleichstellung aller deutschsprachigen Länder und Regionen im Rahmen des DaF-Unterrichts durchzusetzen, ist es nicht verwunderlich, dass auch bei den im Wettbewerb eingereichten DACHL-Fundstücken Bezüge zur Bundesrepublik Deutschland überwiegen, wobei die regionale Verteilung keinesfalls ausgewogen ist und der „Fundort“ bei der Begründung des Fundstücks und in den Didaktisierungen meist nicht entschei-

dend war. Aus der folgenden Aufstellung (Tabelle 1) der 16 ausgewählten und didaktisierten Fundstücke geht außerdem hervor, dass sieben der 16 Fundstücke außerhalb des deutschsprachigen Raums entdeckt wurden. Dies ist angesichts der weltweiten Zielgruppe des Wettbewerbs allerdings auch nicht überraschend. Die Schweiz war der Aufnahmeort von zwei Fundstuckfotos, auch inhaltlich bieten diese einen eindeutigen regionalen Bezug. In Liechtenstein und Österreich wurde keines der 16 Fundstücke fotografiert, allerdings wird die Webseite deutsch.info, für die der Stoffbeutel (Fundstück 1) wirbt, wesentlich vom Österreich-Institut mitgestaltet. In der Didaktisierung spielt dies jedoch keine Rolle. Vier der sieben in Deutschland fotografierten Fundstücke stammen aus Berlin. Ein Fundstück thematisiert eine teils deutschsprachige Region außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums (Fundstück 3):

Tabelle 1: Fundorte der 16 ausgewählten DACHL-Fundstücke

1	Stoffbeutel von deutsch.info an einem handgezogenen (Müll-)Karren	Juiz de Fora (Brasilien)
2	Plakat vor einem Restaurant, Werbung für „Feijoada Alema“	Rio de Janeiro (Brasilien)
3	Schild „H“ vor einem Altenheim	Fier/Schweischer (Rumänien)
4	Sticker einer deutschen Verkehrserziehungskampagne an einer Autoscheibe	Kavala (Griechenland)
5	Deutsch-serbischer Spruch in kyrillischer Schrift an einer Schnellstraße	Bajina Bata (Serbien)
6	Schwarze Stiefel vor einer Kaserne	Jaounde (Kamerun)
7	Spruch „Wenn ich groß bin, werd‘ ich Porsche“ an einem kleinen Auto	Kvareli (Georgien)
8	Kunstinstallation „Gletschereis in der Fischdose“ an einem Wanderweg	Fiesch (Schweiz)
9	Uhr der Marke <i>glocktwo</i> auf Berndeutsch	(Schweiz)
10	Kunstinstallation: Aufschrift „ZuFlucht Wendland“ auf einem alten Koffer	Landkreis Lüchow-Dannenberg (Deutschland)
11	Zwei Fenster	Freiburg/Breisgau (Deutschland)
12	Graffitibild mit Wildschwein zum Thema „Heimat“	Freiburg/Breisgau (Deutschland)
13	Bucherbaum	Berlin (Deutschland)
14	Alte Musiktruhe	Berlin (Deutschland)
15	Schneepflug	Berlin (Deutschland)
16	Plakat des <i>UN World Food Programme</i> in einem S-Bahnhof	Berlin (Deutschland)

Angesichts der oben geschilderten Schwierigkeiten und der äußerst unterschiedlichen Motive, Hintergründe und Aufnahmeorte ist es schwierig, den Grad der Umsetzung der politischen Ziele des Wettbewerbs im Rahmen des DACH-Prinzips einzuschätzen. Es lässt sich zunächst zahlenmäßig ein Fokus auf bundesdeutsche Gegenstände oder im Allgemeinen auf die deutsche Sprache feststellen, auch bei den meisten Fundstücken, die außerhalb der amtlich deutschsprachigen Länder entdeckt wurden. Dabei bieten natürlich die ausgewählten 16 Fundstücke lediglich einen eher zufälligen und situationsgebundenen, aber keinen statistisch relevanten Einblick. Es muss jedoch festgestellt werden, dass der politische Anspruch des DACH-Prinzips, alle amtlich deutschsprachigen Länder mit einer gewissen Parität zu berücksichtigen, nach wie vor einem wenig realistischen additiven Ansatz verpflichtet ist. Eine diesbezügliche Einordnung ist kaum eine geeignete Kategorie für die qualitative Bewertung der Umsetzung des DACH-Prinzips in Materialien und Konzepten für den DaF-Unterricht. Wenn man den Schwerpunkt des DACH-Prinzips aber – jenseits von additiven räumlichen Kategorien – eher in der Verdeutlichung sprachlicher und v.a. inhaltlicher Vielfalt sieht, ermöglichen die Fundstücke interessante Einblicke.

3.2 Potenzial der DACHL-Fundstücke für das kulturbezogene Lernen

Die folgende Abbildung der 16 ausgewählten Fundstücke stammt von der Wettbewerbswebseite dachl.idvnetz.org, auf der alle Informationen und Ergebnisse des Wettbewerbs gesammelt wurden (Abb. 1). Sie verdeutlicht deren thematische Vielfalt und bietet sicherlich schon einige Überraschungen. Auch Fragen werden vermutlich schon durch diese Bildcollage angeregt, z.B.: Was ist eigentlich auf dem ersten Bild zu sehen? Was könnten die schwarzen Stiefel mit DACHL zu tun haben? Was bedeutet „Feijoada Alemã“? Was ist das für ein Tier und wofür könnte es stehen? Wozu dient(e) das Möbelstück auf dem letzten Bild? Sind das wirklich Fischdosen? Was könnte an einer Leitplanke am Straßenrand interessant sein? Warum wurde das Bild mit den zwei Fenstern ausgewählt? Und seit wann haben auch Bäume Fenster?

Es ist sinnvoll, wenn Lernende mit solchen und ähnlichen Fragen auf die Fundstücke zugehen, denn „[e]igene Vermutungen kann man mit den Sichtweisen der Fotografinnen, Fotografen, Autorinnen und Autoren von Didaktisierungsvorschlägen vergleichen und so noch weitere interessante Entdeckungen machen“ (Mohr; Rüger 2016).



Abbildung 1: Die 16 ausgewählten DACHL-Fundstücke

In den Begründungen³ der Entdecker/innen stecken weitere Hinweise auf das Potenzial der Fundstücke für das kulturbezogene Lernen. Vor allem die dafür als förderlich angesehenen Merkmale Multidimensionalität, Mehrdeutigkeit, Offenheit, Anregung zu neuen Entdeckungen und Originalität durch Überraschungsmomente können exemplarisch an den folgenden Fundstücken verdeutlicht werden:

Die Kollegin, die in Brasilien den Stoffbeutel mit dem Aufdruck DIE – DAS – DER an einem handgezogenen Karren entdeckte, schreibt: „Erstens hat mich das schwere Leben dieser unglaublich starken Menschen immer gerührt, die bei uns allein riesengroße Fuhrwerke über lange Strecken ziehen, leider ein Symbol der Armut Brasiliens. Gleichzeitig zeigt das Foto auch einen lyrischen Aspekt der Realität: die Hoffnung auf die Zukunft, die man in den Augen des Mannes wahrnehmen kann.“ Hinzu kommen mit dem Stoffbeutel, der brasilianischen Fahne und einem voranfahrenden Auto (der Marke VW) weitere Elemente, die die Mehrdimensiona-

³ Die folgenden Zitate stammen aus den Didaktisierungsvorschlägen auf dachl.idvnetz.org/.

lität des Bildes ausmachen. Was man auf den ersten Blick wahrnimmt, worauf man die Aufmerksamkeit richtet, mag individuell sehr unterschiedlich sein. Möglicherweise sieht auch nicht jede/r einen hoffnungsvollen Blick bei dem Mann im Zentrum des Bildes. Aber gerade in dieser Vielfalt der Eindrücke liegt der Reiz dieses Fundstücks.

Die Soldatenstiefel aus Kamerun werden zunächst in den Kontext der deutschen Kolonialgeschichte in Afrika, der beiden von Deutschland angezettelten Weltkriege und aktueller terroristischer Bedrohungen gestellt. Der Kollege aus Kamerun gibt dann aber zu bedenken: „Betrachtet man aber das Foto ohne historisches oder kulturelles Vorwissen, sieht man etwas ganz Neutrales: Schuhe bzw. auf einem trockenen Hof verlassene Schuhe, mit einer leeren Wasserflasche daneben. Könnten diese Gegenstände sprechen, was würden sie dann selbst über ihre Identität, ihre Geschichte oder ihre Träume sagen?“ Auch hier finden wir also den Hinweis auf verschiedene Möglichkeiten, dem Abgebildeten eine Bedeutung zuzuschreiben. Metaphorisch, aber explizit wird die Frage nach Identitäten gestellt, wobei zwischen dem Selbstbild und den Zuschreibungen durch andere unterschieden wird.

Was haben die Beatles mit deutschen Möbeln zu tun? Das erfährt man aus der Begründung des Fundstücks „Alte Musiktruhe“. Diese stammt aus der Zeit um 1960, als neben dem westdeutschen Wirtschaftswunder, der sich anbahnenden Rebellion der Jugend und dem Mauerbau auch die Beatles weltweit Schlagzeilen machten. Diese Musiktruhe soll u.a. zum Singen und zur Beschäftigung mit Liedern der Beatles auf Deutsch anregen, was sicherlich eine recht überraschende und originelle Interpretation dieses Fundstücks ist.

Originell und ästhetisch attraktiv ist mitunter auch die beim Fotografieren gewählte Perspektive. Der Sticker einer Verkehrserziehungskampagne aus den 1970er Jahren („Hallo Partner, danke schön!“) fällt durch die Palme im Hintergrund und die nur teilweise sichtbare Autoscheibe besonders ins Auge. Durch die Kombination von scheinbar nicht zusammenpassenden Objekten kann Neugier geweckt und zur Beschäftigung mit neuen Themen angeregt werden.

Anstöße zum Nachdenken, Neudenken und zur Suche nach weiteren Entdeckungen bieten die meisten Fundstücke. Das geschieht teilweise sehr direkt, z.B. bei der Aufschrift „Hart bremsen!“ auf der Leitplanke an einer Schnellstraße – das Wort „bremsen“ auf Serbisch, das Wort „hart“ aus dem Deutschen, aber ebenfalls in kyrillischer Schrift. Dies veranlasst die Kollegin aus Serbien zu dieser Fragestellung: „Dieser kyrillische serbodeutsche Scherz hat mich inspiriert, darüber nachzudenken, in welchem Maße die in Serbien so genannten ‚Gastarbeiter‘ unsere Sprache beeinflusst haben.“ Weniger auf nachprüfbar Fakten, sondern auf Vermutungen und Emotionen ausgerichtet sind die Überlegungen zum Fundstück „Fenster“: „Wer hat sich nicht schon einmal gefragt, was hinter diesem oder jenem Fenster passiert, wer da lebt und wie es dort aussieht? [...] Fenster haben für die Menschen eine rätselhaft anziehende Kraft. Ein Blick in die Seele des Hauses weckt immer Neugier, phantasievolle Betrachtung und Träume.“

Einige Fundstücke wurden auch ausgewählt, um den eigenen Lernenden eine konkretere Vorstellung von etwas vermutlich Unbekanntem zu ermöglichen. Beispielsweise schreibt die Kollegin aus Chile über ihr Fundstück: „Ich komme aus Südamerika und in meinem Land schneit es nur im Gebirge. Daher ist der Schneepflug eine unbekannte Maschine bei uns.“ Die Kunstinstallation „Gletschereis in der Fischdose“ wird für die Behandlung umweltpolitischer Fragen im DaF-Unterricht vorgeschlagen. Dies soll neben der Sensibilisierung der Lernenden für das Thema der Erderwärmung und Gletscherschmelze in den (Schweizer) Alpen möglichst auch zu einem nachhaltigen, umweltbewussten Verhalten führen.

Insgesamt sind die in den Begründungen aufgeworfenen Themen und Fragestellungen so vielfältig wie die Objekte selbst. Aber gerade durch eine solche scheinbar willkürliche, mosaikartige Zusammenstellung von Beispielen kann möglicherweise am besten der Charakter des kulturbezogenen Lernens verdeutlicht werden.

3.3 Umsetzung sprachlicher und inhaltlicher Anliegen des DACH-Prinzips in ausgewählten Fundstück-Didaktisierungen

Zur Vorbereitung auf das einwöchige Seminar in Berlin gab es eine erste Aufgabe in Form eines online durchgeführten Ratespiels.⁴ Hier erfolgte nicht nur ein erstes Kennenlernen der 16 Preisträger/innen, sondern auch eine diskursive Annäherung und gegenseitige Deutung der Fundstücke. Die Aufgabe bestand darin, ein Fundstück (nicht das eigene) auszuwählen und einen kurzen Ratseltext daruber zu formulieren, in dem aber das Fundstück selbst nicht genannt werden durfte, z.B.:

- „Was man sieht, ist für mich ein Sinnbild zum Aufbruch auf neue Wege ...“
- „Das Fundstück erinnert mich an meine sowjetische Kindheit.“
- „Was mir im Bild als Erstes auffiel, waren die deutschen Worte in einer Umgebung, wo ich sie eigentlich gar nicht erwartete. Ich musste lachen duber, wie mein Gehirn doch als Sprachlehrer arbeitet ...“

Der Austausch über Erlebtes und damit die individuelle Annäherung an Neues und an andere Sichtweisen wurde auch im Verlauf des Seminars in Berlin immer wieder praktiziert und reflektiert. Einige der dabei erprobten didaktisch-methodischen Verfahren fanden neben vielen weiteren Ideen der Preisträger/innen Eingang in die Fundstück-Didaktisierungen. Grundzüge der Umsetzung des DACH-Prinzips zeigen die folgenden Beispiele.

⁴ Alle Rätsel und der Austausch sind nachzulesen unter <https://dachfundstuecke.wordpress.com/>.

Neues entdecken, Überraschungsmomente nutzen

In mehreren Didaktisierungsvorschlägen wird die Lust auf das Fundstück dadurch geweckt, dass es nicht sofort komplett zu sehen ist. Das Bild von dem handgezogenen Karren mit dem Stoffbeutel wird als Puzzle präsentiert. Die Lernenden erarbeiten zunächst den Wortschatz zu einzelnen Bildausschnitten, was ein genaues Betrachten und die Benennung von Details erfordert. Das Zusammensetzen des gesamten Bildes erfolgt etwas später als Gruppenwettbewerb. Ein authentischer Stoffbeutel findet hier Einsatz als „Fühlsäckchen“ zur Wortschatzwiederholung.

Andere Fundstücke werden als verdecktes Bild projiziert und nach und nach aufgedeckt. Dabei können die jeweils neu sichtbaren Elemente besprochen werden und zum Schluss wird etwas gezeigt, was im Kontext des Bildes überraschend und ungewöhnlich ist. So wird mit dem Spruch „Hart bremsen“ verfahren. Auch das Bild von einem Bohnengericht wird zunächst ohne die Beschriftung beschrieben. Die dann sichtbare Werbebotschaft, dass es eine deutsche Variante (alemã) des traditionellen brasilianischen Bohneneintopfs (feijoada) ist, kann sicherlich verblüffen und soll zu einer Debatte über das „Typische/Lokale“ bzw. „Globalisierte“ an unserem Essen anregen.

Eine weitere Variante ist die Präsentation eines Schnelldurchlaufs von Bildausschnitten, bei dem die Lernenden nur durch sehr aufmerksames Hinsehen erkennen und erraten können, was auf dem Bild zu sehen ist. Ein entsprechendes Arbeitsmaterial wurde für das Fundstück „Alte Musiktruhe“ erstellt.

Die Arbeit mit dem Graffitibild zum Thema „Heimat“ beginnt damit, dass die Lernenden in Gruppen unterschiedliche Varianten des Originalbildes ergänzen, auf denen jeweils unterschiedliche Elemente fehlen (mit oder ohne das Bild des Wildschweins, mit oder ohne oder nur mit Teilen des Schriftzuges „What the fuck is ‚Heimat?‘“). Die dabei neu entstandenen Versionen des Bildes werden im Plenum präsentiert und erklärt, bevor das Original gezeigt wird.

Sprachliche Routinen einüben

Ziel der Fundstück-Didaktisierungen war eine Einbindung in den „ganz normalen“ Sprachunterricht. Alle Vorschläge verfolgen deshalb auch sprachliche Lernziele und einige vorgeschlagene Übungen unterscheiden sich auf den ersten Blick nicht wesentlich von den Aktivitäten, die auch ohne DACHL-Fundstücke im Unterricht durchgeführt werden. Die Fundstücke bieten aber einen motivierenden Impuls. Dies könnte auch in Lehrmaterialien als visuelle Anregung zur Einübung sprachlicher Routinen genutzt werden, wie in den folgenden beiden Beispielen:

Der Sticker einer Verkehrserziehungskampagne mit der Aufschrift „Hallo Partner, danke schön!“ wird im Rahmen einer längeren Unterrichtssequenz als Anregung für eine Automatisierungsübung genutzt, bei der sich die Lernenden mithilfe verschiedener Formulierungen für (fiktive) Geschenke bedanken.

Die Aufschrift auf einem kleinen Auto „Wenn ich groß bin, werd‘ ich Porsche“ dient als Aufhänger für eine Unterrichtseinheit zum Thema Berufswahl. Dabei wird auch hier zunächst nicht der komplette Satz gegeben, sondern mit einer Leerstelle am Ende des Satzes gearbeitet. Die Verfremdung und Personifizierung des kleinen Autos kann hier motivierend sein, um möglichst kreativ Berufs- und Zukunftswünsche zu besprechen. Dabei wird der formelhafte Satz „Wenn ich groß bin, (werd‘ ich) ...“ mehrfach verwendet und durch die zusätzliche Arbeit mit einem Liedtext semantisch noch weiter ausdifferenziert.

Sprachliche Vielfalt reflektieren

Der Didaktisierungsvorschlag für das Fundstück „Alte Musiktruhe“ enthält einen Austausch im Plenum zu folgenden Fragen: Kennen Sie deutschsprachige Musik aus den 50er und 60er Jahren? Wie stellen Sie sich diese vor? Dann wird das Lied „Sie liebt mich“ von den Beatles auf Deutsch (an)gespielt. Es ist zu vermuten, dass die Lernenden überrascht sind, wenn sie schon das Original dieses Liedes auf Englisch kennen. Dies bietet einen Anlass, den Unterschied zwischen „deutsch“ und „deutschsprachig“ zu thematisieren. Das geschieht in diesem Fall zwar nicht durch die Kontrastierung der nationalen Standardvarietäten des Deutschen, erfüllt aber trotzdem eine wichtige Forderung im DACH-Kontext (vgl. Badstübner-Kizik; Burka; Hägi; Schweiger 2012: 4).

Mit einer dialektalen Varietät des Deutschen in der Schweiz, dem Berndeutsch, setzt sich die Didaktisierung zu einer Uhr der Firma *glocktwo* auseinander. Zunächst stellen die Lernenden Vermutungen an, was überhaupt auf dem Foto zu sehen ist. Sie erfahren dann aus einem Video, dass es sich um eine Uhr handelt und wie diese funktioniert. Nach einer Internetrecherche mit Hörproben verschiedener Dialekte des Deutschen suchen sie auf der Uhr die Zahlwörter von 1 bis 12 auf Berndeutsch. Auch hier geht es nicht um die nationalen Standardvarietäten, auf eine originelle Art und Weise werden die Lernenden dennoch für die sprachliche Heterogenität des Deutschen sensibilisiert. Durch die Suchaufgabe können auch schon auf niedrigem Sprachniveau Kombinationsfähigkeit, das Erkennen von Regelmäßigkeiten und Sprachbewusstheit trainiert werden. Solche Übungen können dazu beitragen, die Varianten und Varietäten der deutschen Sprache nicht nur wahrzunehmen und anzuerkennen, sondern auch ohne Angst auf diese Vielfalt zuzugehen.

Einen weiteren, oben schon angesprochenen Aspekt der Spracharbeit bietet das serbisch-deutsche Sprachspiel „Hart bremsen“: Wörter aus dem Deutschen, die in andere Sprachen Eingang gefunden haben. Die Didaktisierung bietet viele interessante Beispiele und regt zur weiteren Suche nach „Wanderwörtern“ und ihrer historischen Kontextualisierung an. Ein solches Vorgehen ist exemplarisch für die Forderung von Demmig (2015: 226), dass auch „[d]as Thema Mehrsprachigkeit stärker in den DACHL-Diskurs einbezogen werden“ sollte.

Eigene Positionen, Deutungen und Erfahrungen austauschen

In den meisten Didaktisierungsvorschlägen gibt es Anregungen, wie die Lernenden eigene Erfahrungen und Meinungen versprachlichen können, z.B. ein Bingo mit Fragen zu Essgewohnheiten, die Begründung des persönlichen (Des-)Interesses an bestimmten Berufen oder eine Ideensammlung zu persönlichen Maßnahmen zum Umweltschutz im Alltag.

Im Rahmen des Unterrichtsvorschlags zum Thema „Heimat“ erstellen die Lernenden eigene Graffitis mit Bild- und Schriftelementen, die ihre eigenen Vorstellungen von diesem komplexen Konzept ausdrücken. Diese Graffitis werden anschließend von den anderen Lernenden in kurzen Texten (z.B. Gedichten) gedeutet, die dann wiederum als Rätsel für die gesamte Lerngruppe genutzt werden. Die Lernenden drücken also nicht nur eigene Assoziationen mit kreativen Mitteln aus, sondern werden mehrfach auch mit den Deutungen der anderen Lernenden konfrontiert und müssen sich auch dazu wieder positionieren.

Ein aktuelles, politisches Thema behandelt die Didaktisierung zu einem Plakat des *UN World Food Programme*. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit führen die Lernenden eine Pro-Contra-Debatte über provokative Aussagen zu Migration und Flucht. Dabei werden nicht nur Meinungen geäußert, sondern auch begründet. Durch eine entsprechende Organisation/Moderation der Debatte müssen die Lernenden auch aufeinander eingehen und üben so wichtige diskursive Praktiken ein.

Vermutungen äußern, Fragen stellen, verschiedene Antworten anerkennen

Mit Vermutungen arbeiten nahezu alle 16 Unterrichtsvorschläge, oft mit dem Ziel, die Äußerungen der Lernenden dann mit einer überraschenden Wendung und etwas Neuem zu kontrastieren (s.o.). Es kann aber genauso sinnvoll sein, die verschiedenen Vermutungen offen nebeneinander stehen zu lassen.

Der Unterrichtsvorschlag zu dem Paar Stiefel könnte auch den Titel „In den Schuhen eines anderen“ tragen. Die Lernenden formulieren Fragen an die möglichen Träger/innen dieser Schuhe in einem Minibook.⁵ Auf jeder Seite dieses kleinen Buches soll eine Frage gestellt werden, die auch Einstellungen, Ideale und Wünsche thematisiert, z.B. „Wovon träumst du?“ Eine andere Gruppe beantwortet dann diese Fragen nach ihren eigenen Vorstellungen. Die dadurch entstehenden, sicherlich recht unterschiedlichen Porträts können dazu beitragen, den Lernenden die Normalität von Vielfalt – auch innerhalb scheinbar relativ homogener Gruppen – zu verdeutlichen.

Auch die Didaktisierung zum Fundstück „Bücherbaum“ regt zur Aushandlung verschiedener Vorstellungen an. Die Lernenden formulieren zum Bild des Bücherbaumes kurze Antworten auf diese Frage: „Was kann/darf/muss man hier (nicht)

⁵ Auf <http://www.minibooks.ch/> findet man eine Faltanleitung für Minibücher. Aus einem Blatt Papier entsteht ein kleines Buch mit acht Seiten, die dann mit eigenen Inhalten gefüllt werden können. Es ist auch möglich, das Buch online zu befüllen, dann auszudrucken und zu falten.

machen?“). Dabei werden auf sprachlich sehr einfachem Niveau Meinungen zum Thema „tauschen – (ver)kaufen – teilen“ formuliert und ggf. hinterfragt. Auch im weiterführenden Austausch über den eigenen Alltag (Was darf man tauschen? Was kann man nicht teilen? ...) wird deutlich, dass es nicht immer klare Regeln gibt bzw. Konventionen auch willkürlich und konstruiert sind. Die Lernenden tragen sich ihre Sätze gegenseitig vor und üben dabei auch Routinen der Zustimmung und des Widersprechens, was neben der Äußerung eigener Gedanken eine wichtige Teilkompetenz im Rahmen der *diskursiven Landeskunde* ist. Dieses Konzept geht u.a. davon aus, „dass ‚Landeskunde‘ nicht außerhalb der Sprache und unabhängig vom sprachlichen Lernen stattfindet, sondern eng mit der Sprache zusammenhängt, dass ‚Landeskunde‘ eigentlich sogar erst mit und in der Sprache, genauer gesagt mit dem und im Sprachgebrauch, in ‚Diskursen‘, zustande kommt“ (Altmayer 2016: 7).

Symbole deuten, Mehrdeutigkeit verarbeiten

„ZuFlucht Wendland“ ist die Aufschrift auf einem alten Koffer, der auf eine Bürgerinitiative in der norddeutschen Region Wendland verweist. Der dazu erarbeitete Unterrichtsvorschlag geht von dem Spannungsfeld zwischen „Flucht“ und „Zuflucht“ aus. Die Lernenden ordnen diesen beiden Begriffen Wörtern wie „Schutz“, „Angst“, „plötzlich“, „Rettung“, „Bedrohung“ und „Leben“ zu. Für die Zuordnung werden die beiden Begriffe nicht nur als Wort dargestellt, sondern mit Piktogrammen auf einer roten Karte (Flucht) und einer grünen Karte (Zuflucht) symbolisch verstärkt (s. Abb. 2).



Abbildung 2: Piktogrammkarten „Flucht“ (rot) und „Zuflucht“ (grün) von Sandra Spiller

Auch in der nächsten Aktivität wird mit diesen Farben gearbeitet. Die Lernenden schreiben in zwei Gruppen jeweils eine Familiengeschichte. Als Schreibimpuls erhalten sie entweder eine rote oder eine grüne Karte mit dem Bild „ihrer“ Familie und Fragewortern (s. Abb. 3). Sie wissen aber nicht, dass das Familienbild jeweils identisch ist.

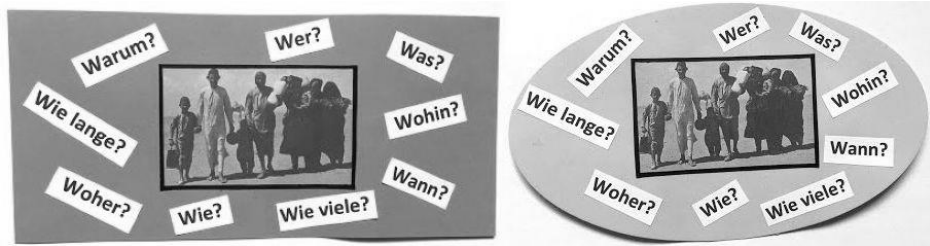


Abbildung 3: Schreibimpuls für eine Familiengeschichte (rote bzw. grüne Karte)⁶

Durch die Farbsymbolik und die vorherige Kontextualisierung der beiden Begriffe „Flucht“ und „Zuflucht“ entstehen vermutlich Geschichten, die sich in Verlauf, Wertung und Tonlage unterscheiden. In der Auswertung wird herausgearbeitet, worin und warum die Unterschiede zwischen den beiden Geschichten bestehen und welche Rolle dabei auch die Farben Rot und Grün sowie unser symbolisches Wissen darüber spielen. Es wird deutlich, wie aufgrund von Vorwissen und Vorannahmen Wirklichkeiten konstruiert werden und wie komplex dieser Prozess ist. Dieses Beispiel zeigt, wie die Arbeit mit Fundstücken für die Förderung der *Symbolischen Kompetenz* genutzt werden kann. Claire Kramsch (zit. in Riedner 2015: 153) postulierte dieses Konzept im Jahr 2006 als ein Zusammenspiel der folgenden drei Komponenten: *production of complexity*, *tolerance of ambiguity*, *form as meaning*. „denn die Wahrnehmung der Form von Äußerungen in ihren vielfältigen Aspekten erscheint als Voraussetzung dafür, diese auch in ihrer Komplexität und inhärenten Mehrdeutigkeit erfassen zu können“.

Mit dem Symbol „grünes H in gelbem Kreis“ auf einem Schild am Straßenrand setzt sich die Didaktisierung „Altenheim in Schweischer“ zu Fragen des altersgerechten Wohnens auseinander. In der Erarbeitung des Fundstückfotos werden Assoziationen aus dem rumänischen Kontext („H“ = Hinweis auf ein Krankenhaus o.Ä.) und dem möglicherweise bekannten „H“ als Haltestellensymbol in deutschsprachigen Kontexten konfrontiert. Dieses Schild an dieser Stelle kann aber keiner dieser beiden Optionen eindeutig zugeordnet werden, da das rumänische Schild normalerweise ein weißes „H“ auf blauem Hintergrund zeigt und da sich an dieser Stelle gar keine Haltestelle befindet. Es bleibt also offen, warum dieses Schild dort steht. Lernende (und Lehrende) können sich durch ein solches Beispiel verdeutlichen, dass wir zwar mit den uns verfügbaren Mustern versuchen, Erklärungen zu finden, dass wir aber oft keine eindeutigen Erklärungen erwarten können.

⁶ Der Fotograf Zoltán Kluger gab seinem Foto aus dem Jahr 1949 den neutralen Titel „Yemenites go to Aden“ (Quelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Yemenites_go_to_Aden.jpg).

4 Zusammenfassung und Perspektiven

Bezüglich des (sprach-)politischen Ziels in der Definition des DACH-Prinzips, „die *gleichwertige* Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raums“ in den DaF-Unterricht zu erreichen (Demmig; Hägi; Schweiger 2013: 12; Hervorhebung der Verf.), muss aus Sicht der politischen Auftraggeber/innen wohl ein kritisches Fazit des DACHL-Fundstücke-Wettbewerbs gezogen werden. Allerdings ist dieses Ziel an sich zu hinterfragen und zu konkretisieren (s. Abschnitt 3.1).

Anhand der Fundstücke selbst und anhand der Didaktisierungen dazu lässt sich aber konstatieren, dass sie ein beachtliches Potenzial für das kulturbezogene Lernen im DaF-Unterricht auf unterschiedlichen Sprachniveaus bieten. Sie eignen sich aufgrund ihrer Originalität und v.a. auch im Zusammenspiel mehrerer Fundstücke dazu, jenseits von Klischees bzw. in einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen eine große Vielfalt deutschsprachiger Diskurse abzubilden und erfahrbar zu machen. Ob es im Rahmen des DACH-Prinzips notwendig ist, die relevanten Diskurse thematisch einzugrenzen, beispielsweise einen Schwerpunkt auf Fragen räumlicher Konstrukte und die diskursive Konstruktion von Zugehörigkeiten zu legen, bleibt noch zu klären und kann kaum losgelöst von der Diskussion eines geeigneten variationslinguistischen Konzepts für das DACH-Prinzip der Zukunft betrachtet werden. In den Fundstücken wird mehrfach auf die Mehrsprachigkeit und die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen verwiesen, die Heterogenität innerhalb der deutschen Sprache wird allerdings nur in einem Fundstück (Schweizer Uhr) thematisiert.

Als Verdienst des DACHL-Fundstücke-Wettbewerbs und der nun vorliegenden 16 Fundstück-Didaktisierungen ist sicherlich die Konkretisierung eines Repertoires an reproduzierbaren didaktisch-methodischen Verfahren zur Förderung wichtiger Teilkompetenzen einer umfassenden Diskursfähigkeit zu betrachten:

- Schrittweise Annäherung an die Fundstücke, um neue Entdeckungen immer wieder mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen in Beziehung zu setzen,
- Aufdecken inhärenter Widersprüche und Mehrdeutigkeiten durch Kontrastierung und Überraschungsmomente,
- Anregung zur Äußerung von Vermutungen und persönlichen Deutungen in kreativen Produkten, Rätseln o.ä.,
- Gemeinsames Lernen und Aushandeln durch Gruppenarbeiten,
- Gegenseitiges Präsentieren von Ergebnissen und Wertschätzung unterschiedlicher Deutungsangebote,
- Impuls für Übungen zur Automatisierung sprachlicher Routinen und kommunikativer Praktiken.

Die Fundstück-Didaktisierungen orientieren sich nicht durchgängig an den deuthungsbezogenen Konzepten der aktuellen Fachdebatte zum kulturellen Lernen im Rahmen des DaF-Unterrichts, bieten aber in ausgewählten Aktivitäten gute Ansät-

ze dafür und verbinden das sprachliche Lernen meist gut mit „kulturellen“ Inhalten. Die Anregung, die Deutungsprozesse selbst zum Gegenstand der Betrachtungen zu machen, wird in der Didaktisierung „ZuFlucht Wendland“ bewusst umgesetzt. In anderen Unterrichtsentwürfen (auf niedrigeren Sprachniveaus) beteiligen sich die Lernenden an der Bedeutungskonstruktion, eine explizite Bewusstmachung erfolgt aber nicht. Die Fundstücke selbst übernehmen in den Didaktisierungen unterschiedliche Funktionen: Sie sind thematischer Einstieg, Ausgangspunkt für eigene Recherchen, Überraschungs- oder Motivationsfaktor, Grundlagenmaterial kompletter Unterrichtssequenzen oder sprachlicher Input.

Viele der Fundstücke können als Teile von *linguistic landscapes* bezeichnet werden, sind also sprachliche Äußerungen im öffentlichen Raum, die im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Konzepte für das Fremdsprachenlernen als vielversprechend gelten. „Aus der Perspektive der Kulturvermittlung bietet sich die mit Schrift semantisierte Oberfläche von Städten an, vergleichsweise unmittelbare Einblicke in aktuelle Aushandlungsprozesse gesellschaftlicher Wirklichkeiten zu gewinnen“ (Schiedermaier 2019: 145). Wir finden in den Fundstück-Didaktisierungen eine Reihe von praktischen Anregungen, wie solche *linguistic landscapes*, die (auf Deutsch) auch außerhalb der deutschsprachigen Länder und Regionen zu finden sind, in einen DACH-sensiblen Sprachunterricht integriert werden können.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die exemplarische Darstellung der Ergebnisse des DACHL-Fundstücke-Wettbewerbs in diesem Beitrag v.a. dazu anregen soll, die vollständigen Unterrichtsvorschläge kennen zu lernen und auszuprobieren. Die vorliegenden Didaktisierungen sind jeweils als eine Möglichkeit zu verstehen, viele weitere Unterrichtsszenarien sind denkbar – ganz im Sinne der Flexibilität des weitergedachten DACH-Prinzips. Natürlich können die 16 Fundstücke nur ein Anfang sein. Es ist zu hoffen, dass weitere Initiativen des IDV oder anderer Akteure zu einer größeren Sammlung geeigneter DACHL-Fundstücke und zum Austausch über didaktisch-methodische Einsatzmöglichkeiten führen.

Literatur

- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Burka, Alexander; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (2012): *Das DACH(L)-ABCD* (<https://idvnetz.org/Dateien/DACHL/DACHL-ABCD.pdf>).
- Demmig, Silvia (2015): Das DACHL-Prinzip in der Landeskundedidaktik. In: Drumbl, Hans; Hornung, Antonie (Hrsg.): *IDT 2013. Band 1: Hauptvorträge*. Bozen-Bolzano: University Press, 219-228.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.

- Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (2017): Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (https://www.idt-2017.ch/docs/resolution/Freiburger_Resolution_IDT_2017_komplett.pdf) (22.3.2019). (Wiederabgedruckt in: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt, 225-233 (https://www.esv.info/download/katalog/media/9783503181650/978-3-503-18165-0_IDT-2017-Band3.pdf).
- Helwig, Inka (2017): DACHL-Fundstücke-Wettbewerb: Schwein gehabt! In: *IDV-Magazin*, 92, 39-46 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal*, 90, 249-252.
- Mohr, Imke; Rürger, Antje (2016): Fundstücke – ein Türöffner zu den deutschsprachigen Ländern. Wettbewerb DACHL-Fundstücke. In: *Magazin Sprache* (<https://www.goethe.de/de/spr/mag/20837216.html>).
- Riedner, Renate (2015): Das Konzept der *symbolic competence* (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian; Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 129-150.
- Schiedermaier, Simone (2019): Kulturwissenschaftliche Konzepte der Kulturvermittlung – Erinnerungsorte, Symbolische Kompetenz, Diskursive Landeskunde, Linguistic Landscapes. In: Peyer, Elisabeth; Studer, Thomas; Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*. Berlin: Erich Schmidt, 140-148.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch*, 52, 3-10.
- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus. Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt, 98-114.
- Alle Links zuletzt geprüft am 15.10.2019.

„Was interessiert Sie in Ihrem Deutschunterricht?“ Eine Umfrage mit DACH-Bezug unter den Kursteilnehmer/innen des Österreich Institut

Susanne Hartmann (Wien) & Thomas Holzmann (Warschau)

1 Einleitung

Von Mai bis Juli 2018 führte das Österreich Institut (ÖI) an neun Standorten in Polen, Serbien, Ungarn, Bosnien & Herzegowina, Italien, Tschechien und der Slowakei eine Umfrage unter 788 Kursteilnehmer/innen durch. Ziel war es, herauszufinden, ob und in welchem Ausmaß sich Deutschlernende für die Vielfalt des deutschsprachigen Raums, DACH-bezogene Inhalte im Unterricht und die Plurizentrik der deutschen Sprache interessieren.

2 Zur Ausgangslage: DACH am Österreich Institut

In ihren Aktivitäten stehen die Österreich Institute in der Tradition des DACH-Prinzips bzw. der ABCD-Thesen, die die Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raums unterstützen und denen die Auffassung zu Grunde liegt, dass sprachliches und landeskundliches Lernen nicht voneinander zu trennen sind.

2.1 Österreich erlebbar machen

Das Österreich Institut arbeitet als ausgegliederte Institution im Eigentum des österreichischen Außenministeriums (BMEIA) an zehn Standorten im europäischen Ausland mit dem Auftrag, Deutsch als Fremdsprache zu vermitteln und Österreich erlebbar zu machen. Dieser Auftrag findet sowohl sprachlich als auch themenbildend im Unterricht Eingang. Rund 10.000 Kursteilnehmer/innen im Jahr lernen am ÖI mehr als *ein* Deutsch und sie lernen selbstverständlich alle deutschsprachigen Länder kennen. (Dies hängt einerseits mit dem DACH-Prinzip zusammen, dem sich das Österreich Institut verpflichtet sieht, andererseits wäre ein Sprachunterricht, der explizit „nur“ Österreich und das österreichische Deutsch vermittelt, für Sprachlernende nicht von Interesse.)

2.2 DACH im Sprachunterricht

Deutsch als plurizentrische Sprache und die Vielfalt des deutschsprachigen Raums

Der Sprachunterricht am Österreich Institut folgt dem Konzept der Plurizentrik des Deutschen.¹ Nach diesem existieren im deutschsprachigen Raum die deutsche, österreichische und schweizerische Standardvarietät gleichberechtigt nebeneinander. Die Österreich Institute sind besonders um die Sensibilisierung für die österreichische Varietät der Standardsprache Deutsch bemüht. Ebenso werden jedoch im Unterricht auch andere Varietäten (z.B. die Schweizer Varietät der Standardsprache Deutsch) behandelt, um den Lernenden die Ausbildung einer vielseitigen Sprachkompetenz zu ermöglichen. Ziel ist es, den einzelnen Niveaustufen angepasst, eine breite Kenntnis der Standardvarietäten aller deutschsprachigen Länder zu vermitteln. Von Anfang an sind verschiedene Varietäten und Varianten im Unterricht präsent, um den Lernenden zu zeigen, dass es mehr als ein ‚richtiges‘ Deutsch gibt (z.B. Grüß Gott, Guten Tag, Grüezi; ich bin gestanden/ich habe gestanden; unterschiedliche Betonung von Kaffee). Diese Sensibilisierung der Lernenden für Varietäten steigt mit zunehmender Sprachkompetenz und folgt den im Curriculum des Österreich Instituts verankerten Lernergebnissen.²

Lehrwerke werden u.a. dahingehend ausgesucht, wie sie mit der Plurizentrik und der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes umgehen. Für die Kursleiter/innen ist es selbstverständlich, im Unterricht ergänzende Materialien einzusetzen, wie

¹ Vgl. Ammon (1995), Ammon et al. (2004), Demmig; Hägi; Schweiger (2013), Hägi (2006), Kellermeier-Rehbein (2014).

² Zum Beispiel A1.2. „Ich kann einfachen Hörtexten auch mit mehreren Sprechern aus deutschsprachigen Ländern folgen und die Kernaussagen (z.B. wer, wo, wann...) erfassen“; A2.1. „Ich kann anhand von bestimmten Wörtern (z. B. Grußformeln, Lebensmitteln etc.) die Herkunft deutschsprachiger Sprecher/innen identifizieren“; B1.3. „Ich kann österreichische, deutsche und Schweizer Sprecher/innen (bei eindeutigen Signalen) ihrer Herkunft aus den deutschsprachigen Ländern zuordnen“.

z.B. den „Österreich Spiegel“, Schweizer Zeitungsartikel oder deutsche Jugendzeitschriften.

ÖSD-Prüfungen

An den Österreich Instituten werden pro Jahr rund 3000 Prüfungen des Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) sowie des trinational entwickelten „Zertifikat B1“ abgelegt, in denen Lese- und Hörtexte aus den DACH-Ländern miteinbezogen werden und Sprecher/innen aller Standardvarietäten in den Hörbeispielen vertreten sind. Im Sprachunterricht wird das Konzept einer rezeptiven Varietätenkompetenz³ von Anfang an verfolgt und trägt dazu bei, dass für die Lernenden der Umgang mit realen Sprecher/innen deutschsprachiger Länder sowie mit authentischen Texten selbstverständlich wird.

Die Lernenden-Perspektive

Hervorzuheben ist, dass auch die Perspektive bzw. die Bedürfnisse der Lernenden in den Sprachunterricht miteinbezogen werden. Lernende, die sich am ÖI z.B. für eine Stelle als Arzt in Deutschland, für den Pflegeberuf in der Schweiz oder für ein Studium in Österreich vorbereiten sowie Firmenkurs-Teilnehmer/innen, die im Call-Center arbeiten und für den gesamten deutschen Sprachraum eingesetzt werden, wünschen sich im Unterricht unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.

Durch den Einsatz von Lernplakaten, die die im Curriculum vorgesehenen Lernergebnisse des jeweiligen Kurses auflisten, können zu Beginn jedes Kurses mit den Lernenden entsprechende Schwerpunkte gesetzt werden – auch in Bezug auf die Umsetzung des DACH-Prinzips.

3 Umfrage

3.1 Erkenntnisinteresse und Durchführung der Umfrage

Obwohl die Integration von „DACH-Lerninhalten“ in der Fachdiskussion seit Jahrzehnten gefordert wird, stoßen wir in der Diskussion mit Kolleg/innen über das DACH-Prinzip und den plurizentrischen Ansatz oft auf die Argumente „Das überfordert die Lernenden“ bzw. „Das interessiert meine Lernenden nicht“ sowie „Meine Lernenden wollen nur *ein* Deutsch lernen“. Für diese Aussagen gibt es unseres Wissens nach keine Belege und auch keine größeren internationalen Umfragen. Diese Argumente auf ihre Stichhaltigkeit zu überprüfen, war der Ausgangs-

³ Zum Begriff der Varietätenkompetenz vgl. Studer (2002). In Studers Argumentation ist eine „Wahrnehmungstoleranz“ gegenüber nationalen Varietäten Voraussetzung für das Verstehen bzw. das Vermitteln von Dialekten.

punkt für eine Umfrage unter den Kursteilnehmer/innen an neun Standorten des Österreich Institut.

Die Umfrage wurde von der ÖI-Zentrale in Wien in Kooperation mit den Institutsleiter/innen der einzelnen Standorte entwickelt.⁴ Alle Fragen wurden in die Landessprachen der Kursteilnehmer/innen übersetzt und über *Google Forms* zugänglich gemacht. Die Kursteilnehmer/innen der Österreich Institute wurden im Zeitraum von Mai-Juli 2018 gebeten, den Fragebogen online und anonym auszufüllen. Der Großteil war gerade dabei, einen Kurs am Österreich Institut abzuschließen oder hatte ihn bereits abgeschlossen. Unter den erwachsenen und jugendlichen Befragten befanden sich Teilnehmer/innen an Standardkursen, Spezialkursen und Firmenkursen.

Den gesamten Fragebogen finden Sie am Ende dieses Artikels.

3.2 Teilnehmer/innen an der Umfrage

Insgesamt nahmen 788 Personen an neun Österreich Instituten an der Umfrage teil. Die Verteilung der Geschlechter, der Niveaustufen, des Alters sowie der Standorte der Österreich Institute sind den folgenden Diagrammen zu entnehmen.⁵

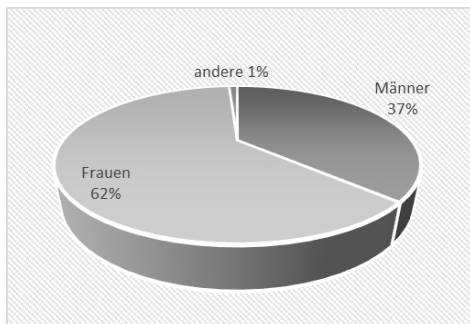


Abbildung 1: Geschlecht der Teilnehmer/innen

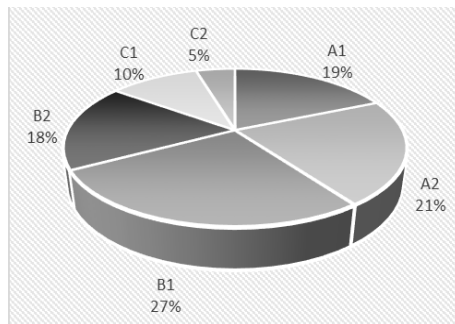


Abbildung 2: Verteilung der Teilnehmer/innen nach Niveaustufen (gerundet)

⁴ Unser Dank geht an dieser Stelle an Dr. Naomi Shafer (Universität Fribourg/Freiburg), die uns bei der Konzipierung des Fragebogens unterstützt hat.

⁵ Bei den Prozentzahlen wurde die Dezimalstelle zur einfacheren Lesbarkeit ab- bzw. aufgerundet.

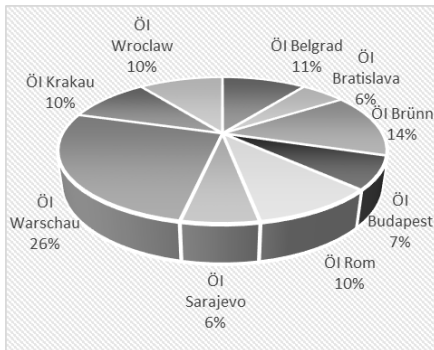


Abbildung 3: Verteilung der Teilnehmer/innen nach Standorten des ÖI

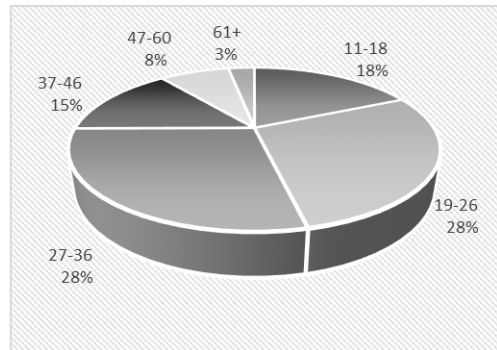


Abbildung 4: Verteilung der Teilnehmer/innen nach Alter

Die Teilnehmer/innen der drei polnischen Institute machen insgesamt 368 Personen aus, was 46% der Befragten entspricht. Interessanterweise ist dies genau der Prozentsatz, den die polnischen Kursteilnehmer/innen auch im Jahr 2017 an der Gesamtzahl der Kursteilnehmer/innen an den Österreich Instituten ausmachten. Auch die anderen Institute sind ungefähr proportional zur Anzahl ihrer regulären Kursteilnehmer/innen in der Umfrage vertreten.

3.3 Ergebnisse der Umfrage

Nachfolgend werden wir folgende ausgewählte Fragestellungen auswerten:

- 1) Welche Inhalte sind Deutschlernenden im Unterricht wichtig?
- 2) Wie sehr interessieren sich die befragten Deutschlernenden für die einzelnen deutschsprachigen Länder und wie viel wissen sie über diese?
- 3) Wünschen sich die Deutschlernenden im Unterricht mehr Informationen zum DACHL-Raum insgesamt oder nur zu bestimmten Ländern des DACHL-Raums?
- 4) Interessieren die Deutschlernenden die sprachlichen Unterschiede (national und regional) innerhalb des deutschsprachigen Raums?
- 5) Welche landeskundlichen Themen sind für die Deutschlernenden von besonderem Interesse?

Obwohl auch weitere statistische Auswertungen bzw. Korrelationen (z.B. zu Alter, Geschlecht, Niveaustufe, Standort des ÖI, Motivation Deutsch zu lernen etc.) von Interesse wären, können diese aus Platzgründen hier nicht näher berücksichtigt werden. Gerne stellen wir unsere Daten zu weiteren Auswertungen zur Verfügung.

1) Welche Inhalte sind Deutschlernenden im Unterricht wichtig?

Die Frage nach dem Zugang der Deutschlernenden stand hier im Vordergrund: Ist ihnen nur das Erlernen der deutschen Sprache wichtig oder sind sie auch an landeskundlichen Inhalten interessiert?

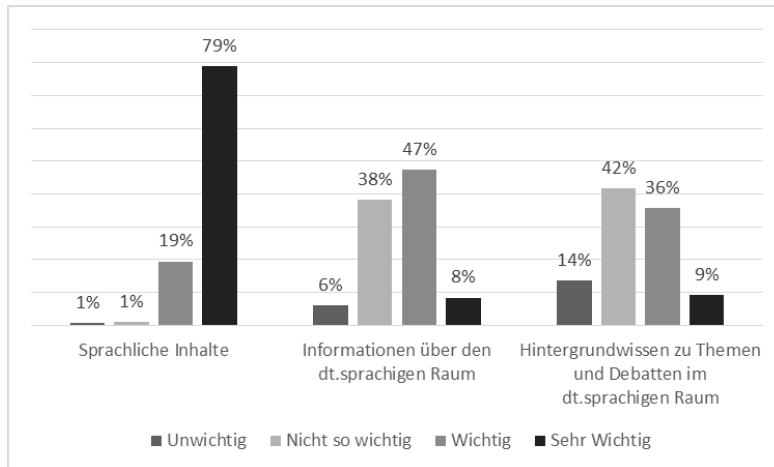


Abbildung 5: Antworten auf Frage 3 („Was ist Ihnen im Unterricht wichtig?“)

98% der Befragten geben bei Frage 3 („Was ist Ihnen im Unterricht wichtig?“) an, dass ihnen das Erlernen von sprachlichen Inhalten (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Lesen, Schreiben ...) wichtig bzw. sehr wichtig ist. Für mehr als die Hälfte (55%) sind Informationen und Tatsachen über den deutschsprachigen Raum wichtig bzw. sehr wichtig. 38% geben an, dass sie Informationen und Tatsachen für nicht so wichtig halten. Nur 6% der Befragten geben an, dass sie Informationen und Tatsachen über den deutschsprachigen Raum für unwichtig halten.

Verständlich ist, dass das Erlernen von Sprachkompetenzen im engen Sinn bei allen Befragten im Vordergrund steht. Die Verknüpfung von sprachlichem und kulturellem Lernen ist einer Mehrheit (55%) der Befragten jedoch ein Anliegen, obwohl der Großteil der befragten Lerner/innen einen berufsorientierten Zugang zum Sprachenlernen hat.⁶ 45% der Befragten erwarten sich von einem Sprachkurs Hintergrundwissen zu aktuellen Themen und damit das Rüstzeug, um an öffentlichen Debatten im deutschsprachigen Raum teilnehmen zu können. 56% halten diesen Aspekt dagegen für nicht so wichtig oder unwichtig.

⁶ In Frage 16 wurde nach den Gründen, Deutsch zu lernen, gefragt: 308 Mal wurde von den 788 Befragten der Grund genannt „um in einem deutschsprachigen Land zu arbeiten“, 463 Mal „weil ich mir bessere Berufschancen erwarte“ (Mehrfachantworten möglich).

2) *Wie sehr interessieren sich die befragten Deutschlernenden für die einzelnen deutschsprachigen Länder und wie viel wissen sie über diese?*

Frage 8 lautete: „Wie sehr interessieren Sie sich für ...? (1 = gar nicht, 10 = sehr stark)“. In einer Tabelle kreuzten die Teilnehmenden für Deutschland, für Österreich, für die Schweiz und für Liechtenstein je eine Zahl zwischen 1 und 10 an.

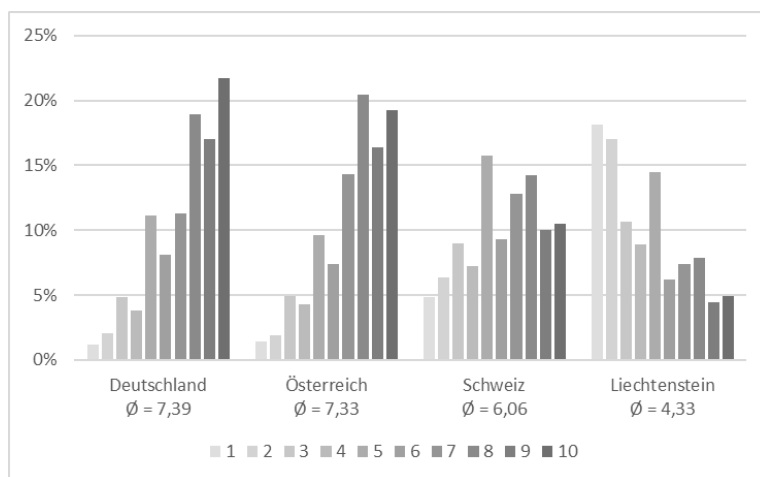
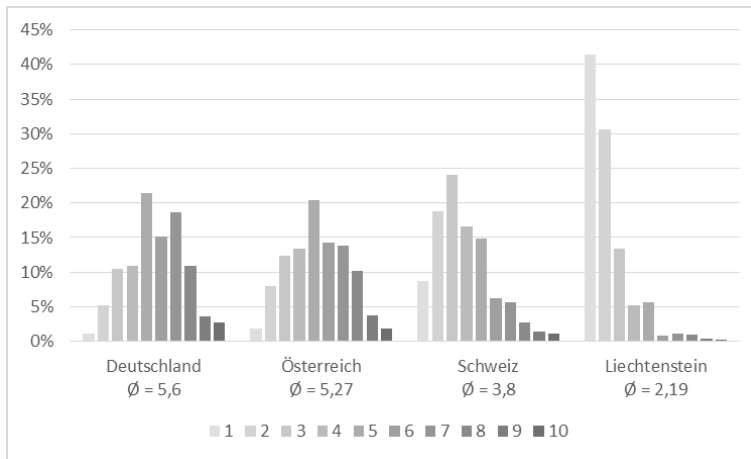


Abbildung 6: Antworten auf Frage 8 („Wie sehr interessieren Sie sich für ...? 1 = gar nicht, 10 = sehr stark“)

Wie obige Grafik zeigt, geben 58% der Befragten an, dass sie sich sehr für Deutschland interessieren (8, 9 oder 10 von 10 Punkten), 56% interessieren sich sehr für Österreich, 35% für die Schweiz und 17% für Liechtenstein. Die Mittelwerte für Deutschland und Österreich liegen mit 7,4 (D) bzw. 7,3 Punkten (A) sehr nah beieinander, während das Interesse der Befragten an der Schweiz (M=6) und Liechtenstein (M=4,3) etwas niedriger ausfällt. Insgesamt weisen die Antworten aus unserer Sicht jedoch darauf hin, dass sich die befragten Deutschlernenden für den gesamten deutschsprachigen Raum interessieren und nicht nur für *ein* Land (z.B. nur Deutschland oder nur Österreich).

Ging es bei Frage 8 um das Interesse am DACHL-Raum, stand bei Frage 7 das Wissen der Teilnehmenden darüber im Zentrum. Die Frage lautete: „Wie viel wissen Sie über ...? (1 = wenig, 10 = sehr viel)“ und es galt wiederum für alle vier DACHL-Länder einen Wert zwischen 1 und 10 anzukreuzen.



**Abbildung 7: Antworten auf Frage 7 („Wie viel wissen Sie über ...?“
1 = wenig, 10 = sehr viel“)**

Insgesamt schätzen die Befragten ihr Wissen über die DACHL-Länder wie folgt ein: Für Deutschland liegt der Durchschnitt bei 5,6 von 10 Punkten, für Österreich etwas geringer bei 5,3 Punkten und bei der Schweiz und Liechtenstein bei 3,8 bzw. 2,2 von 10 Punkten. 17% bzw. 16% der Befragten geben an, sehr viel (8, 9 oder 10 Punkte) über Deutschland bzw. Österreich zu wissen (über die Schweiz: 5% und über Liechtenstein: 2%). Während sich die Selbstbeurteilung des eigenen Wissens über Deutschland und Österreich also nicht markant unterscheidet, schätzen mehr Befragte ihr Wissen über die Schweiz und insbesondere Liechtenstein als gering ein.

3) Wünschen sich die Deutschlernenden im Unterricht mehr Informationen zum DACHL-Raum insgesamt oder nur zu bestimmten Ländern des DACHL-Raums?

Interessiert hat uns die Frage, ob im Unterricht das Interesse an Deutschland, dem größten und sehr präsenten Land des deutschsprachigen Raums, bei den Deutschlernenden am stärksten ausgeprägt ist oder ob auch andere Länder von Interesse sind.

Frage 2 bezieht sich auf landeskundliche Inhalte im Deutschunterricht und lautete: „Ich wünsche mir (noch) mehr Hintergrundwissen/Informationen über ... (Mehrfachnennungen möglich): a) alle deutschsprachigen Länder b) über Deutschland c) über Österreich d) über die Schweiz e) über Liechtenstein.“

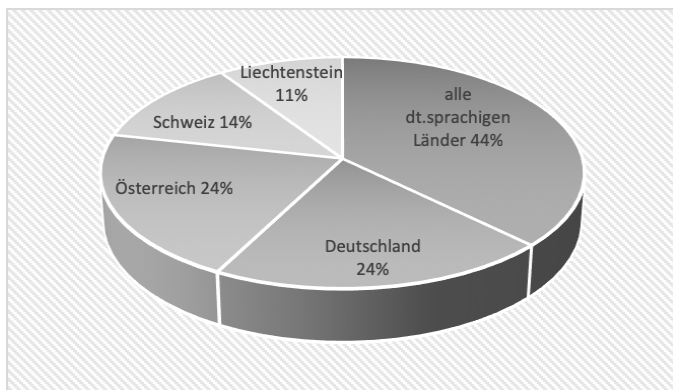


Abbildung 8: Antworten auf Frage 2
(„Ich wünsche mir noch mehr Informationen über ...“)

Die Umfrage zeigt, dass sich 44% der Befragten mehr Informationen über *alle* deutschsprachigen Länder wünschen. Diese Gruppe der Befragten bringt kein besonderes Interesse an *einem* bestimmten Land zum Ausdruck; da nur von 7,5% dieser Gruppe im Rahmen der Mehrfachantworten noch eine oder mehrere andere Antworten angekreuzt worden war(en). Über Deutschland und Österreich möchten jeweils 24% der 788 Befragten noch mehr informiert werden, über die Schweiz 14% und über Liechtenstein 11%.⁷

Von den Befragten, die sich für Deutschland interessieren, haben 48,1% noch andere Antwortmöglichkeiten ausgewählt, von denen, die sich für Österreich interessieren, haben dies 55,2% getan, von denen, die sich für die Schweiz interessieren, 69% und von denen, die sich für Liechtenstein interessieren, haben 57% noch andere Antwortmöglichkeiten ausgewählt.

Die Tatsache, dass fast die Hälfte der Befragten (44%) mehr über alle deutschsprachigen Länder wissen möchte bzw. sich die große Mehrheit der Befragten mehr Informationen über mehr als *ein* Land wünscht, zeigt ein hohes Interesse am gesamten deutschsprachigen Raum und widerspricht der Annahme, dass Lernende sich jeweils nur für *ein* deutschsprachiges Land interessieren. Dies weist unserer Einschätzung nach auf die Relevanz von DACHL-bezogenen Inhalten im Unterricht hin. Der Wunsch nach mehr Informationen im Unterricht über Deutschland und Österreich liegt bei den Befragten gleich auf, während die Schweiz und Liechtenstein auf weniger Nachfrage stoßen bzw. die dazu am Österreich Institut zur Verfügung gestellten Informationen als ausreichend wahrgenommen werden.

Bei Frage 7 („Wie viel wissen Sie über ...?“) hatten nur 5% bzw. 2% der Befragten angegeben, dass sie viel bzw. sehr viel über die Schweiz bzw. über Liechtenstein wissen (im Vergleich zu 17% bzw. 16% der Befragten, die viel über Deutschland und Österreich wissen). Fasst man die Antworten von den interes-

⁷ Da Mehrfachantworten möglich waren, ergeben die Prozentzahlen in der Grafik mehr als 100%.

sens- und wissensbezogenen Fragen 2, 7 und 8 zusammen, zeigt sich, dass wenige Lernende ihr Wissen über die deutschsprachigen Länder als sehr umfangreich bezeichnen. In Bezug auf das Interesse lässt sich bei einem Vergleich der vier Länder ein Vorteil zugunsten Deutschlands und Österreichs feststellen. Bei der Erweiterung des Wissens über die DACHL-Länder sind die meisten Befragten (44%) nach eigenen Angaben aber nicht nur an *einem* Land interessiert, sondern wollen gerne mehr über alle deutschsprachigen Länder erfahren.

4) *Interessieren die Deutschlernenden die sprachlichen Unterschiede (national und regional) innerhalb des deutschsprachigen Raums?*

Der plurizentrische Ansatz wird von Seiten vieler Lehrpersonen unserer Erfahrung nach oft als verwirrend, zu herausfordernd und als wenig interessant für die Lernenden bezeichnet. Eine neue Sprache zu lernen sei schon schwierig genug, dazu auch noch verschiedene nationale Varietäten zu vermitteln, wäre erst ab einem sehr hohen Sprachniveau sinnvoll. Frage 9 und 10 dieser Umfrage zielen darauf ab, herauszufinden, ob die befragten Deutschler/innen die Einschätzungen der Lehrpersonen teilen und ob sie an regionalen bzw. an nationalen Varietäten der deutschen Sprache interessiert sind.

Frage 9 wurde wie folgt eingeleitet: „Deutsch kann je nach Region sehr unterschiedlich klingen. Manchmal sind Aussprache, Wortschatz oder Redewendungen anders.“ Danach sollten die Befragten anhand dreier Antwortauswahlmöglichkeiten ankreuzen, wie interessant sie das fänden (9a), wie viel sie darüber schon wissen (9b) und wie wichtig zu wissen dies ihnen erscheint (9c).

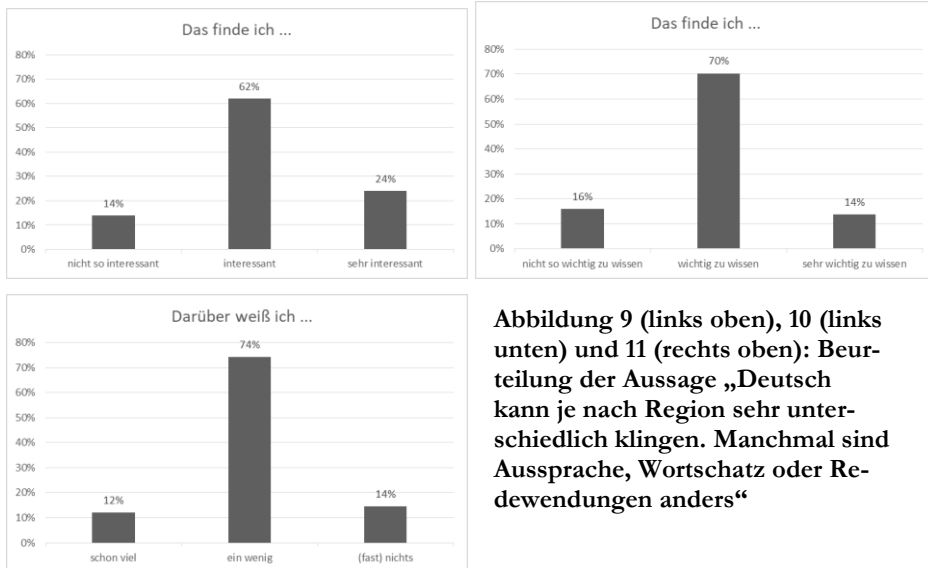


Abbildung 9 (links oben), 10 (links unten) und 11 (rechts oben): Beurteilung der Aussage „Deutsch kann je nach Region sehr unterschiedlich klingen. Manchmal sind Aussprache, Wortschatz oder Redewendungen anders“

Die Ergebnisse zeigen, dass 62% der Befragten die regionalen Unterschiede der deutschen Sprache interessant finden, 24% gar „sehr interessant“ und 14% „nicht so interessant“ (Abb. 9). Die Befragten geben zu 74% an, „ein wenig“ darüber zu wissen, zu 12% „schon viel“, zu 14% aber auch „(fast) nichts“ zu wissen (Abb. 10). Das Wissen über regionale Varietäten und Varianten wurde von 70% als „wichtig“ bezeichnet, 14% halten es gar für „sehr wichtig“, 16% aber auch für „nicht so wichtig zu wissen“ (Abb. 11).

Frage 10 widmet sich der nationalen Variation. Sie lautete einleitend: „Die deutsche Sprache hat – wie die englische Sprache – in den einzelnen deutschsprachigen Ländern einen eigenen Standard.“ Die Umfrageteilnehmenden sollten wiederum anhand dreier Antwortauswahlmöglichkeiten ankreuzen, wie interessant sie das fänden (Frage 10a), wie viel sie darüber schon wissen (Frage 10b) und wie wichtig zu wissen dies ihnen erscheint (Frage 10c).

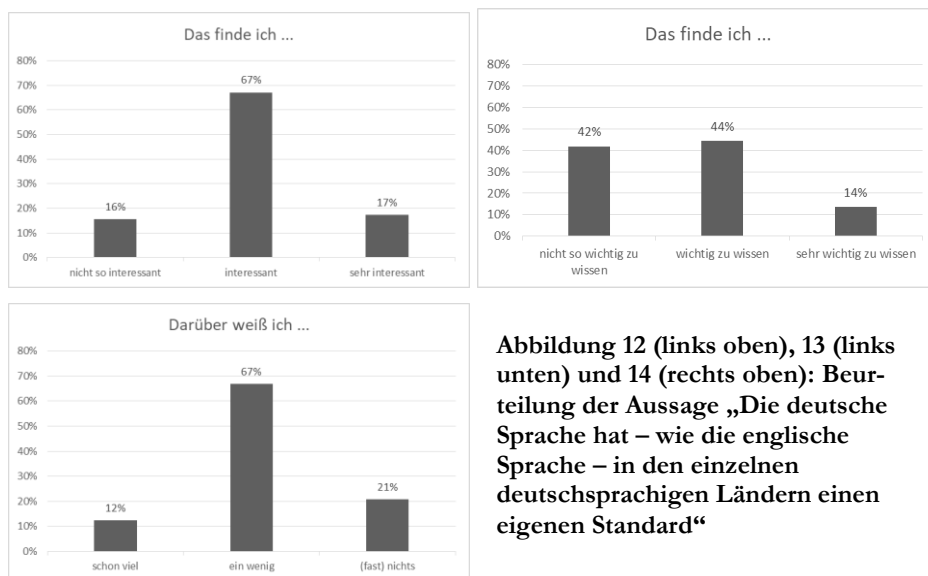


Abbildung 12 (links oben), 13 (links unten) und 14 (rechts oben): Beurteilung der Aussage „Die deutsche Sprache hat – wie die englische Sprache – in den einzelnen deutschsprachigen Ländern einen eigenen Standard“

Das Thema der nationalen Standardvarietäten finden 67% der Befragten „interessant“, 16% „nicht so interessant“ und 17% „sehr interessant“ (Abb. 12). Ebenso geben 67% an, „ein wenig“ darüber zu wissen; 12% der Befragten wissen darüber „schon viel“, 21% dagegen „(fast) nichts“ (Abb. 13). Das Wissen über standardsprachliche Varietäten finden 44% „wichtig zu wissen“, 14% gar „sehr wichtig“ – ganze 42% allerdings auch „nicht so wichtig zu wissen“ (Abb. 14).

Vergleicht man die Antworten auf die Fragen zu den regionalen Unterschieden der deutschen Sprache (Frage 9) mit den Antworten auf die Fragen zu den nationalen Standards der deutschen Sprache (Frage 10), fällt auf, dass die Verteilung der Antworten relativ ähnlich ausfällt mit einer starken Tendenz zur Mitte. Eine klare Ausnahme ist die Antwort auf die Frage nach der Wichtigkeit des Wissens (9c/10c): Hier antworten 16%, dass sie das Wissen über die regionalen Unter-

schiede der deutschen Sprache „nicht so wichtig“ finden, während 42% es „nicht so wichtig zu wissen“ finden, dass die einzelnen deutschsprachigen Länder einen eigenen Standard haben.

Im Nachhinein stellt sich uns die Frage, ob dieses Ergebnis auf die unterschiedlich formulierte Fragestellung zurückzuführen ist und ob es hier eventuell zu einem Missverständnis kam. Bei Frage 9 hieß es: „Deutsch kann je nach Region sehr unterschiedlich klingen. Manchmal sind Aussprache, Wortschatz oder Redewendungen anders.“ und bei Frage 10: „Die deutsche Sprache hat – wie die englische Sprache – in den einzelnen deutschsprachigen Ländern einen eigenen Standard.“ Unter Umständen wurde das von den Befragten so verstanden, dass Frage 9 eher auf die konkreten sprachlichen Äußerungen (Wortschatz, Aussprache, Redewendungen) abzielt, während es sich bei Frage 10 eher um ein theoretisches Wissen zu Standardvarietäten handelt.

Der Wunsch der Lerner/innen, nur *einen* Standard zu lernen, ist aus dieser Umfrage aus unserer Sicht nicht abzulesen. Nur 16% bzw. 14% finden nationale bzw. regionale Ausprägungen der deutschen Sprache „nicht so interessant“. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Antworten auf die Frage, ob die befragten Deutschlernenden einen Unterschied hören, wenn Sprecher/innen aus unterschiedlichen Ländern sprechen. Gefragt wurde nur nach der Selbsteinschätzung.

Frage 11) lautete: „Ich höre einen Unterschied, wenn jemand aus Deutschland, aus Österreich oder aus der Schweiz Deutsch spricht.“ Die Tabelle (1) zeigt die Antworten der Teilnehmenden („Ja“, „Manchmal“, „Nein“) aufgegliedert nach ihrem aktuellen Sprachniveau (A1 bis C2).

Tabelle 1: Antworten auf Frage 11 („Ich höre einen Unterschied, wenn jemand aus Deutschland, aus Österreich oder aus der Schweiz Deutsch spricht“)

	A1-C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ja	36%	16,1%	28,9%	30,8%	51,8%	58,8%	71,4%
Manchmal	42%	39,9%	43,4%	47,6%	41,0%	36,3%	25,7%
Nein	22%	44,1%	27,7%	21,6%	7,2%	5,0%	2,9%

Insgesamt (linke Spalte: A1-C2) geben 36% der Befragten an, einen Unterschied zu hören, 42% tun dies manchmal und 22% hören den Unterschied nicht. Interessant zu sehen ist, wie sich der Prozentsatz derjenigen, die einen Unterschied hören, von Niveaustufe zu Niveaustufe kontinuierlich erhöht. So nehmen z.B. nur 16% der A2-Lernenden, aber 52% der B2- und 71% der C2-Lernenden Unterschiede zwischen deutschen, österreichischen und schweizerischen Sprecher/innen wahr. Auffallend ist unserer Einschätzung nach, dass schon mehr als die Hälfte (56%)

der Lernenden in A1-Kursen angibt, einen Unterschied zu hören (Antworten „Ja“ und „Manchmal“).⁸

5) *Welche landeskundlichen Themen sind für die Deutschlernenden von besonderem Interesse?*

Frage 5 war wiederum allgemeinerer landeskundlicher Ausrichtung und lautete „Über welche 3-5 Themen möchten Sie im Deutschkurs mehr erfahren? (Mehrfachantworten möglich)“. Die Befragten wählten aus 13 Themen 3-5 aus. In der Tabelle (2) sind die meistgenannten Themen in der Reihenfolge ihrer Nennung aufgeführt:

Tabelle 2: Antworten auf Frage 5 („Über welche 3-5 Themen möchten Sie im Deutschkurs mehr erfahren? Mehrfachantworten möglich“)

<i>Themen</i>	
1. Alltagskultur (Essen, Wohnen, Feiern, ...)	78%
2. Wirtschaft/Businesskultur	40%
3. Geschichte der deutschsprachigen Länder	35%
4. Entwicklungen im Umweltschutzbereich	35%
5. Aktuelle politische Entwicklungen	32%
6. Entwicklungen in der Medienlandschaft (TV, Internet, Youtube, Blogger, ...)	31%
7. Einstellungen in einer Migrationsgesellschaft	29%
8. Bands, Strömungen im aktuellen Musikgeschehen	26%
9. Aktuelle Familienformen und Erziehungskonzepte	25%
10. Zeitgenössische Literatur	25%
11. Neue städtebauliche Entwicklungen	23%
12. Mobilitätskonzepte in deutschsprachigen Städten	20%
13. Sport	19%

Wenig überraschend führt das Thema Alltagskultur mit 78% die Themenliste mit großem Abstand an. Aspekte der Alltagskultur decken die meisten Lehrwerke und Curricula ab – zumindest in Bezug auf den bundesdeutschen Sprachraum; den-

⁸ Vgl. die Ergebnisse von Shafers (2018) Untersuchung, die keine Evidenz für ein unterschiedlich gutes Verstehen der drei Standardvarietäten durch A2-Lernende liefert. Das bedeutet: Auch wenn laut Selbsteinschätzung ein Unterschied gehört wird, hat dieser keinen Einfluss auf die tatsächliche Verstehensleistung der Teilnehmenden.

noch scheint ein Wunsch seitens der Lerner/innen nach (noch) mehr Hintergrundinformationen zu bestehen. Für uns überraschend rangieren auf Platz 2 Wirtschaft/Businesskultur (40%) und auf Platz 3 Geschichte der deutschsprachigen Länder und Entwicklungen im Umweltschutzbereich (jeweils 35%), die aus unserer Sicht eher sperrige Themen sind. Dies kann ein Hinweis sein, wirtschaftliche Themen verstärkt in Standardkursen entsprechend der Interessen der Lernenden zu behandeln. Die Geschichte der deutschsprachigen Länder ist in Unterrichtsmaterialien – unserer Einschätzung nach – wenig vertreten, interessiert die befragten Lerner/innen jedoch offenbar deutlich. Über kontroversielle Themen wie Politik und Migrationsgesellschaft, die von Unterrichtenden – unserer Erfahrung nach – meist ungern thematisiert werden, möchten rund 30% der Befragten mehr erfahren (Platz 5 bzw. Platz 7).

Die Antworten auf die offene Frage 4 („Diese landeskundlichen Inhalte, Themen und Fragen interessieren mich besonders: ...“) zeichnen ein ähnliches Bild wie Frage 5: Die meistgenannten Themenbereiche sind: Geschichte, Kultur und Bräuche, Alltagsleben und Arbeitsmöglichkeiten, Essen, Politik sowie Varietäten, Dialekte und Trends in der deutschen Sprache.

4 Fazit

Die Ergebnisse der Umfrage unter fast 800 Deutschlernenden auf allen Niveaustufen an neun Österreich Instituten zeigen: Unter rund der Hälfte der 788 Teilnehmenden besteht ein ausgeprägtes Interesse an landeskundlichem und kulturellem Lernen, wobei sich dieses nicht ausschließlich auf *ein* deutschsprachiges Land begrenzt, sondern sich auf alle deutschsprachigen Länder bezieht. Da das eigene Wissen über die deutschsprachigen Länder eher niedrig eingeschätzt wird, ist unserer Interpretation nach der Bedarf an landeskundlichen Inhalten groß. Themenbereiche wie Geschichte, Wirtschaft und Politik stehen neben der Alltagskultur im Fokus des angegebenen Interesses. Da sich weit mehr als die Hälfte der Befragten für die unterschiedlichen regionalen und nationalen Ausprägungen der deutschen Sprache interessiert, zeigt die Umfrage aus unserer Sicht auch, dass ein plurizentrischer Ansatz im Unterricht im Sinne der Lernenden ist.

Bei der Beurteilung der Auswertung der vorliegenden Umfrage ist die Frage miteinzubeziehen, inwieweit die Kursteilnehmer/innen des Österreich Institut durch ihre Wahl eines Kurses *am ÖI* bereits eine DACHL- bzw. Österreichaffinität aufweisen. Man könnte davon ausgehen, dass das österreichische Deutsch als „Nachbarsprache“ in Ländern wie der Slowakei, Tschechien, Ungarn und Italien und als Sprache eines Ziellandes für bildungsbezogene und berufliche Ambitionen sowie die kulturelle und historische Verbundenheit mit Österreich eine besondere Rolle spielen. Jedoch ist den internen Fragebögen des Österreich Institut, die neue Kursteilnehmer/innen bei der Einschreibung erhalten, zu entnehmen, dass nur 12% der Befragten sich für einen Kurs am Österreich Institut entscheiden, weil sie

sich besonders für Österreich interessieren. Ausschlaggebend sind andere Gründe, insbesondere der erwartete hohe Qualitätsstandard, die Kompetenz der Lehrkräfte und die zentrale Lage des jeweiligen Instituts. Wir vermuten, dass Kursteilnehmer/innen der Österreich Institute während ihrer Kursteilnahme und des Deutschlernens am ÖI eine höhere Sensibilität bezüglich der Vielfalt der deutschsprachigen Länder sowie zum Thema „Varietäten der deutschen Sprache“ entwickeln. Je mehr man über die Vielfalt des deutschsprachigen Raums im Unterricht erfährt (im Falle des Österreich Institut schwerpunktmäßig über Österreich), desto mehr interessiert man sich auch dafür. So könnte man auch die Antworten auf Frage 7 und Frage 8 nach Wissen und Interesse interpretieren: Das Interesse an Deutschland bzw. Österreich und das eingeschätzte Wissen über die beiden Länder liegen jeweils nahe beieinander. Auch das Wissen über die Plurizentrik und das Interesse an der Plurizentrik der deutschen Sprache könnte auf den Unterricht am ÖI zurückzuführen sein. Dass 21% angeben, fast nichts über die nationalen Varietäten zu wissen, hat unserer Einschätzung nach einerseits damit zu tun, dass die Vermittlung der Varietäten nicht der Hauptfokus des Sprachunterrichts am ÖI ist bzw. andererseits auch damit, dass unter den Befragten Lernende aller Niveaustufen vertreten sind. Interessant wäre es, eine vergleichbare Umfrage unter Deutschlernenden in einem anderen Lernkontext bzw. anderen Sprachlerninstitutionen durchzuführen.

Insgesamt unterstreicht die hier dokumentierte Umfrage an den Österreich Instituten, dass das DACH-Prinzip und ein plurizentrischer Ansatz im Unterricht nicht nur kultur- und sprachenpolitischen Interessen nachkommen, sondern den Interessen der Lernenden entsprechen. Ein Unterricht, der DACHL-Inhalte und die Plurizentrik der deutschen Sprache miteinbezieht, wie ihn das Österreich Institut seinen Kursteilnehmer/innen anbietet, trägt dazu bei, das Interesse der Deutschlernenden an eben diesen Inhalten zu wecken. Die Ergebnisse unserer empirischen Umfrage sollten auch eine Motivation für Deutschlehrer/innen weltweit sein, die Gesamtheit des deutschsprachigen Raumes und die Vielfalt der deutschen Sprache in ihrem Unterricht zu vermitteln.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Ebner, Jakob; Esterhammer, Ruth; Gasser, Markus; Hofer, Lorenz; Kellermeier-Rehbein, Birte; Löffler, Heinrich; Mangott, Doris; Moser, Hans; Schläpfer, Robert; Schlossmacher, Michael; Schmidlin, Regula; Vallaster, Günter (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin u.a.: de Gruyter.

Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.

Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): *Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.

Shafer, Naomi (2018): *Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag.

Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online*, 10/1, 113-131 (<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1618>).

Alle Links zuletzt geprüft am 15.10.2019.

Anhang

Umfrage: Was interessiert Sie in Ihrem Deutschunterricht?

Ihre Interessen sind uns wichtig! Sagen Sie uns, was Sie im Unterricht interessiert. Ihre Antworten bleiben selbstverständlich anonym. Danke für Ihre Mithilfe.

Fragen zu Lerninhalten im Deutschunterricht

- 1) Sind Sie damit zufrieden, wie viel Sie im Deutschunterricht über die deutschsprachigen Länder erfahren? *(Bitte ankreuzen)*
 - a. Ja
 - b. Nein
 - c. Teilweise

- 2) Ich wünsche mir (noch) mehr Hintergrundwissen/Informationen über ... *(Mehrfachnennung möglich)*
 - a. alle deutschsprachigen Länder
 - b. über Deutschland
 - c. über Österreich
 - d. über die Schweiz
 - e. über Liechtenstein

- 3) Was ist Ihnen im Unterricht wichtig? *(Bitte ankreuzen)*

	Unwichtig	Nicht so wichtig	Wichtig	Sehr wichtig
Sprachliche Inhalte (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Lesen, Schreiben ...)				
Informationen und Tatsachen über den deutschsprachigen Raum				
Hintergrundwissen zu aktuellen Themen und öffentlichen Debatten im deutschsprachigen Raum				

- 4) Diese landeskundlichen Inhalte, Themen und Fragen interessieren mich besonders *(bitte notieren)*: _____

8) Auf einer Skala von 1 bis 10: Wie sehr *interessieren* Sie sich für ...

(Bitte ankreuzen: 1 = gar nicht, 10 = sehr stark)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deutschland?										
Österreich?										
die Schweiz?										
Liechtenstein?										

Fragen zur deutschen Sprache

9) Deutsch kann je nach Region sehr unterschiedlich klingen. Manchmal sind Aussprache, Wortschatz oder Redewendungen anders. (Bitte ankreuzen)

- a. Das finde ich ...
 - a. nicht so interessant.
 - b. interessant.
 - c. sehr interessant.
- b. Darüber weiß ich ...
 - a. schon viel.
 - b. ein wenig.
 - c. (fast) nichts.
- c. Das finde ich ...
 - a. nicht so wichtig zu wissen.
 - b. wichtig zu wissen.
 - c. sehr wichtig zu wissen.

10) Die deutsche Sprache hat – wie die englische Sprache – in den einzelnen deutschsprachigen Ländern einen eigenen Standard. (Bitte ankreuzen)

- a. Das finde ich ...
 - a. nicht so interessant.
 - b. interessant.
 - c. sehr interessant.
- b. Darüber weiß ich ...
 - a. schon viel.
 - b. ein wenig.
 - c. (fast) nichts.
- c. Das finde ich ...
 - a. nicht so wichtig zu wissen.
 - b. wichtig zu wissen.
 - c. sehr wichtig zu wissen.

- 11) Ich höre einen Unterschied, wenn jemand aus Deutschland, aus Österreich oder aus der Schweiz Deutsch spricht.
- Ja
 - Manchmal
 - Nein

Zum Schluss noch ein paar Fragen zu Ihrer Person

- 12) Ich bin
- weiblich
 - männlich
 - anderes
- 13) Mein Alter: Ich bin _____ Jahre alt.
- 14) Ich lerne Deutsch in ...
- Bratislava
 - Budapest
 - Belgrad
 - Brünn
 - Sarajevo
 - Rom
 - Warschau
 - Krakau
 - Wrocław
- 15) Ich bin in einem
- A1 Kurs
 - A2 Kurs
 - B1 Kurs
 - B2 Kurs
 - C1 Kurs
 - C2 Kurs
- 16) Aus welchen Gründen lernen Sie Deutsch? (*Mehrfachnennungen möglich*)
- Ich lerne Deutsch ...
- in der Schule.
 - für mein Studium.
 - für ein Studium in einem deutschsprachigen Land.
 - um in einem deutschsprachigen Land zu arbeiten.
 - weil ich mir bessere Berufschancen erwarte.
 - aus persönlichen Gründen.
 - aus Interesse an (*bitte präzisieren*): _____

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Was wissen finnische SchülerInnen über die DACHL-Länder?

Virpi Hatakka (Mynämäki)

1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um das Lernen von Deutsch als B2-Sprache in Finnland. Als B2-Sprache wird in Finnland eine Fremdsprache bezeichnet, die ab der 8. Klasse als Wahlpflichtfach belegt werden kann, für die SchülerInnen die 3. Fremdsprache darstellt und während zwei Schulstunden pro Woche unterrichtet wird.

Das finnische nationale Curriculum (OPS) aus dem Jahr 2014 führt sieben unterschiedliche Ziele und Kriterien für die Bewertung des Fremdsprachenlernens auf Anfängerniveau auf. Auch für Deutsch als B2-Sprache spezifiziert das Curriculum, was die ca. 15-jährigen SchülerInnen am Ende des zweijährigen Lernzeitraums können sollen, um eine bestimmte Note zu erreichen (im finnischen Schulsystem werden Noten zwischen 4 [ungenügend] und 10 [ausgezeichnet] vergeben).

Dazu gehören das Wissen über die Hauptmerkmale der zu lernenden Sprache und deren Sprachraum sowie das Wissen über einige kulturelle Phänomene des Sprachgebietes. Die Lernenden sollen in den routinemäßigen Kommunikationssituationen zurechtkommen, so dass sie fähig sind, auf Klang, Gesten und verbale Äußerungen der GesprächspartnerInnen zu reagieren. Der/die Lernende verfügt über ein sehr einfaches Grundvokabular und einige kontextspezifische Ausdrücke, versteht den geschriebenen Text mit einfachen, vertrauten Vokabeln und Ausdrücken, und kann ein paar kurze Sätze über die im Unterricht behandelten Themen schreiben (OPS 2014: 361).

Das nationale Curriculum für Fremdsprachen setzt nicht direkt kulturbezogene Lehrinhalte voraus. Es geht beim Unterrichten der SchülerInnen eher um den Erwerb von Kommunikationsstrategien und -fähigkeiten, um das Reagieren und um die Realisierung eigener Ziele zum Weiterlernen der Sprache. Darüber hinaus sollen die zu lehrenden Informationen der kulturbezogenen und der anderen Phänomene des Sprachraums interessant für die Lernenden sein. Ebenso ist es primär wesentlich für den Sprachunterricht, mögliche Vorannahmen der Lernenden zu berücksichtigen, die sie von der zu lernenden Sprache und Kultur haben (vgl. OPS 2014: 361). Das übergreifende Ziel im Fremdsprachenunterricht der wahlpflichtigen Sprache wie z.B. Deutsch ist, die Sprachlernenden zum Verständnis der kulturellen Vielfalt zu erziehen und ihr Sprachbewusstsein zu entwickeln. Das erste inhaltliche Ziel heißt:

Dem/der SchülerIn wird geholfen, die Beziehung der neu zu lernenden Sprache zu den Sprachen, die er/sie bereits gelernt hat, wahrzunehmen, und sich mit dem Sprachgebiet und einigen charakteristischen Merkmalen in dessen Lebensform vertraut zu machen. Das sprachlogische Denken, die Neugier und die Mehrsprachigkeit des Schülers oder der Schülerin werden unterstützt (OPS 2014: 361, Übersetzung VH).

Es wird auch deutlich, dass die Lernenden mit den wichtigsten kulturellen Besonderheiten des Sprachraums sowie mit vielen alltäglichen sozialen Situationen vertraut sein sollen, in denen die gebräuchlichsten Ausdrücke und darüber hinaus höfliche Sprache verwendet werden. Schließlich lässt der nationale Lehrplan vieles offen, was für mich als Lehrerin bedeutet, dass ich solche Lehrmaterialien – meist Lehrbücher – auswählen muss, die möglichst vielseitig nicht nur die Sprache mit aktuellem Wortschatz vermitteln, sondern auch den deutschsprachigen Raum authentisch vorstellen oder viel Platz für die Vorstellung landeskundlicher Besonderheiten lassen.

Mein Interesse an dem Thema „DACHL“ entspringt v.a. meinen persönlichen Erfahrungen von mehreren landeskundlichen Fortbildungsseminaren in Deutschland und in Österreich sowie aus den meiner Meinung nach landeskundlich-interkulturell noch ergiebigeren IDV-DACHL-Seminaren, an denen ich in den Jahren 2013 und 2017 teilnahm. Zur Zeit der IDV-DACHL-Seminare in vier Ländern habe ich meine Tätigkeit als Mitautorin der Deutschlehrwerke bei dem Verlag SanomaPro in Finnland angefangen und während der Gestaltung des Lehrbuches die Wichtigkeit der Vermittlung des vielfältigeren landeskundlichen Inhaltes erkannt. Um die deutsche Sprache zu lernen und die auf deren Basis aufgebaute Kultur zu verstehen, benötigt man gute Kenntnisse über den ganzen Sprachraum.

Im vorliegenden, dezidiert subjektiv und aus der Praxisperspektive formulierten Beitrag versuche ich, anhand einiger Beispiele und Erfahrungen aus meinem persönlichen Schulalltag als Deutschlehrerin an einer finnischen Oberstufe zu beschreiben, nach welchen landeskundlichen Inhalten oder Vorgehensweisen ich mich bei der Gestaltung meines Deutschunterrichts derzeit richte. Dann werde ich

beispielhaft aufzeigen, was für landeskundliche Informationen zum DACH-Raum es in anderen Lehrbüchern als in den Deutschbüchern gibt. Drittens werde ich exemplarisch beleuchten, welche landeskundlichen Kenntnisse meine SchülerInnen nach zwei Semestern Deutschunterricht aufgebaut haben.

2 Beispiele aus dem Schulalltag

In unserer Schule wählen die 13-jährigen SchülerInnen Deutsch unter vier optionalen Fremdsprachen, die Deutsch, Französisch, Russisch und Spanisch sind. Sie kommen mit relativ wenigen Kenntnissen über die Sprache oder die Landeskunde des deutschsprachigen Raums in den Unterricht. Vor allem sind ihre Vorstellungen oberflächlich, oft falsch und basieren vielleicht auf Memes, stereotypischen Instagrambildern und -videos, die in den sozialen Medien zirkulieren. Die SchülerInnen verbinden zu dem Zeitpunkt mit der deutschen Sprache Verallgemeinerungen über Nazideutschland bis zu Autowerbungen, die die SchülerInnen nachahmen.

Das Ziel des Deutschunterrichts bei uns ist im Wesentlichen, das Wissen der SchülerInnen über den Sprachraum zu erweitern und zu vertiefen. Neben der Grammatik, dem Wortschatz und den Kommunikationsstrategien muss Landeskunde vermittelt werden, um Missverständnisse und Banalitäten in der Kommunikation mit Deutschsprachigen zu vermeiden. Die Frage ist, wie das in zwei Wochenstunden gelingen kann?

2.1 Die ersten kleinen Schritte

Der Landeskundeunterricht fängt normalerweise bereits mit der ersten Stunde Deutsch und der ersten Lektion des Lehrwerks an. Begrüßungen wie *Grüß Gott* und *Grüezi* werden neben *Guten Tag* gelernt. Jede weitere meiner Stunden fängt dann mit einer deutschen Begrüßung an. Manchmal begrüße ich die SchülerInnen zur Abwechslung spielerisch mit: „Grüß Gott“. Die SchülerInnen grüßen dann zurück entweder mit *Guten Tag* oder *Grüß Gott*.

Die ersten drei bis vier Stunden üben wir intensiv die Aussprache beispielsweise mit Zahlwörtern oder mit den auf den ersten Blick vielfach kurios anmutenden Städtenamen und Namen der Bundesländer wie z.B. *Zürich*, *München*, *Garmisch-Partenkirchen* und *Innsbruck*, *Rheinland-Pfalz*, *Bayern* sowie *Mecklenburg-Vorpommern*. Dabei ergibt sich eine gute Gelegenheit die Länder auf der Karte näher zu betrachten. Darüber hinaus sprechen wir Laute und Lautkombinationen mithilfe einiger Beispielwörter und -sätze aus. Schwierig für Finnischsprachige sind anfangs die unterschiedlichen s-Laute (s, ß, sch, sp, st), Doppelkonsonanten wie z.B. ch und die Doppelvokale ei, eu und äu. Schon mit der Aussprache der Ländernamen wie *Deutschland*, *Österreich* und der *Schweiz* kämpft man also erstmal!

Anfangs rechnen wir bis zwanzig, spielen Bingo und zählen Telefonnummern mit den Zahlen auf. Die Farben vergleichen wir mit dem Englischen und dem

Schwedischen, die dem Deutschen ähnlich sind. Außerdem malen die SchülerInnen noch Flaggen der deutschsprachigen Staaten in ihrem Lehrbuch aus und berichten paarweise auf Deutsch, welche Farbe ihnen gefällt, welche Farbe nicht.

Das zweisprachige Deutschlehrwerk „Plan D 1-2“ (Haapala; Hatakka; Kerminen; Pyykönen; Schatz 2016), das ich erstrangig zu anderen Materialien im Unterricht benutze und auch hier zitiere, berücksichtigt das DACH-Prinzip von den ersten aufgeschlagenen Seiten an. Die finnischsprachige Einführung dient als Sensibilisierung fürs Deutschlernen, indem die Lernenden kurz mit Neugier weckenden Fragen auf den deutschsprachigen Kulturraum angesprochen werden. Es wird z.B. gefragt, ob die Lernenden Ski oder Snowboard fahren oder ob sie Skiorte wie Zermatt, St. Moritz, Ischgl oder Zell am See kennen. Oder auch wem die Lernenden ein Lebkuchenherz kaufen möchten, wenn sie auf den Weihnachtsmarkt gingen (vgl. Haapala et al. 2016: 8f.).

Das Lehrbuch unterstützt das anfängliche Deutschlernen. Es bietet gute Anregungen, landeskundliche Themen zu behandeln. Schauplätze wie Berlin, Wien und Bern werden thematisiert. Alltägliche Themenbereiche wie z.B. Reisen, Schule, Sport oder Essen bieten eine breite Menge von Ideen, die aus landeskundlicher Perspektive behandelt werden können. Es wird den Lernenden deutlich, wo sich die dichtesten Bahnverbindungen befinden, wie eine echte Brezel aussieht (oder schmeckt), was Hochwasser für die Deutschen oder das Siezen im ganzen deutschsprachigen Raum bedeutet (vgl. Haapala et al. 2016). Kein Lehrwerk ist jedoch vollständig, und so ergänze ich gerne den Deutschunterricht mit kurzen Einblicken in die Kultur mithilfe von anderen Medien.

In Bezug auf die Fremdsprachen muss in der Schule jede Chance wahrgenommen werden: Hin und wieder hänge ich an der Tür unseres Sprachraums Zeitungsschnipsel und Artikel über die deutschsprachigen Länder oder Personen mit Bezug zu diesen Ländern auf. Denn gelegentlich erscheinen sowohl in den lokalen als auch in den überregionalen Zeitungen Nachrichten, die positiv, kurios und informativ für die SchülerInnen sein können. Dies kann beispielsweise ein Bericht von einer finnischen Studentin sein, die durch ihre Mitgliedschaft und ihr Hobby in der lokalen Freiwilligen Feuerwehr begeistert einen Studienplatz in Deutschland erworben hatte, oder eine Nachricht von unserer Nachbargemeinde, in deren Kirche die Montage der neuen Orgel vom österreichischen Unternehmen Orgelbau Kögler durchgeführt wurde. Positiv wurden auch die Artikel über die deutsche Meyer Turku (Werft) aufgenommen, die alle Neubestellungen der Kreuzfahrtschiffe in Turku ankündigten. Ebenso sind die Informationen der deutschen Botschaft in Finnland über Studienplätze in Deutschland motivierend für die SchülerInnen. Dazu kommen noch kurze Berichte über offizielle, staatliche Besuche oder internationale Sportereignisse in deutschsprachigen Ländern. Alles dient gleichermaßen gut als Werbung für diejenigen, die vielleicht Deutsch lernen möchten.

2.2 Audio und Video

Im Klassenzimmer hören wir beispielsweise Musikstücke von Tim Benzko (D), Andreas Gabalier (A) oder Kunz (CH) und lesen ihre Songtexte. Dann erzähle ich über die Sprachvarietäten und Varianten, auf die die Lernenden im deutschsprachigen Raum stoßen könnten. Das Wichtige ist, dass die Deutschlernenden erfahren, dass Deutsch nicht nur *eine* Sprache ist, sondern dass hierzu auch Standardvarietäten in Österreich oder in der Schweiz gehören. Auf dem Anfängerniveau unterscheiden die Lernenden natürlich noch keine Akzente, Varietäten und Dialekte beim Hören, weil sie einen begrenzten Wortschatz haben, aber wichtig ist, dass sie authentische Beispiele aus dem ganzen Sprachraum erfahren können. Beispielsweise klingt ein Wetterbericht auf Schwyzerdütsch so wie bei Schweizer Radio und Fernsehen (SRF) Meteo schon ganz exotisch für uns.

Wenn wir die gegenwärtigen Lehrpläne wie intendiert in die Praxis umsetzen, stehen unterschiedliche kulturelle Phänomene direkt im Mittelpunkt des Unterrichts. Wenn wir beispielsweise typische alpine Landschaften näher betrachten möchten, können wir uns die Musikvideos von dem Deutschschweizer Sänger Kunz anschauen, Schwyzerdütsch hören und den Songtext dazu lesen.

2.3 Von Fakten und Phänomenen zum Rollenspiel

In den allerersten Stunden des Deutschunterrichts markieren wir alle deutschsprachigen Länder und Hauptstädte auf der Karte. Die SchülerInnen erfahren auch bald, wie eine deutsche Bäckerei aussieht, warum man sich siezt oder wann und wo man *Mahlzeit* sagt (vgl. Haapala et al. 2016: 249).

Den Landeskundeunterricht kann man bequem mit interaktiven Elementen kombinieren. Mithilfe von Dramen und lustigen Rollenspielen kann man das Klassenzimmer oder die Korridore der Schule schnell in ein Wiener Kaffeehaus umwandeln, wo beispielsweise ein deutscher Fußballfan, Albert Einstein und die Kaiserin Sisi je ein Stück Sachertorte essen und eine Melange schlürfen. In diese Art Rollenspiel können Dialoge zwischen dem Kellner/der Kellnerin oder dem Kunden/der Kundin geübt werden. Diverse Kuchen- und Tortennamen mit Preisen auf einer selbstgebastelten Speisekarte sind auch gut für die Wiederholung und die Übung der Aussprache: *Kaiserschmarren*, *Linzer Torte*, *Apfelstrudel* ...

Ein Rollenspiel mit obengenannten Figuren dient auch als Kennenlernenspiel, in dem die TeilnehmerInnen einander einfache Fragen stellen und über sich selber erzählen lernen, und zwar in der Rolle einer Berühmtheit. Für die AnfängerInnen muss man einige Hintergrundinformationen in Stichworten auf Zettel schreiben, um das Gespräch zu erleichtern. Man fragt dann beispielsweise nach den Namen, dem Geburtsdatum, dem Wohnort, den Familienverbindungen o.Ä.

2.4 Landeskunde in den Gruppen

Einen Teil der Deutschstunden plane ich für selbstständige Gruppenarbeiten mit diversen landeskundlichen Themen ein. Die Deutschkenntnisse meiner SchülerInnen reichen noch nicht für selbstständig verfasste Zusammenfassungen aus, weshalb die schriftliche Arbeit zum größten Teil auf Finnisch gemacht wird. Am schönsten sind Poster, die mit treffenden Bildern und anschaulichen Tabellen aufgehängt werden, weil auch die anderen SchülerInnen sie lesen können. Die Gruppen stellen ihre Arbeiten dann kurz auf Deutsch vor. Zudem nehmen die SchülerInnen einen Teil der Informationen mit einem Stimmenrekorder auf und speichern die fertigen Podcasts beispielsweise in ihrem Portfolio auf Google Drive, das die SchülerInnen in unserer Schule erstellen können.

Die Themen oder auch Darstellungsweisen für diese Art von Gruppenarbeiten können gerne unterschiedlich sein. Wir haben zuletzt gemeinsam Berlin, Wien, Frankfurt, die Schweiz, die Alpen, Liechtenstein und Luxemburg, die Fußballmannschaft Deutschlands, deutsche Automarken, Essen und Getränke sowie deutsche Musik als Themen ausgesucht.

Es geht bei der Gruppenarbeit sowohl um die Verbesserung der Medienkompetenzen sowie um die Stärkung der Gruppendynamik als auch um die Verbesserung der Deutschkenntnisse. Die SchülerInnen dürfen nämlich die Informationen in einer beliebigen Sprache suchen, wobei alle Hilfsmittel, wie beispielsweise Online-Wörterbücher, Wort-Apps auf dem Handy, ausgenommen des Google-Übersetzers, zur Verfügung stehen. Meiner Meinung nach ist eine landeskundliche Gruppenarbeit besonders vorteilhaft und für Anfänger geeignet, denn die SchülerInnen erwerben in kurzer Zeit eine Menge Kerninformationen über die Länder und Kulturen, lernen Texte zusammenzufassen und zu berichten. Außerdem lernen sie ihre Aussprache zu verbessern.

3 Was lernen finnische SchülerInnen eigentlich über den deutschsprachigen Raum?

Es ist eine Tatsache, dass die mitteleuropäische und v.a. die deutsche Geschichte jahrhundertlang bei der gesellschaftlichen und kulturellen Gestaltung Finnlands mitgewirkt hat: Das Muster vom mittelalterlichen Stadtaufbau oder die Spuren von der Hanse sind konkrete Beispiele für den frühen deutschen Einfluss. Die Bildungstradition seit der Reformationszeit hat bis heute überlebt. Die Heldengeschichten vom 30-jährigen Krieg sowie wissenschaftliche und philosophische Strömungen, die über Deutschland bis nach Finnland überliefert wurden, dienen noch immer als Grundsteine der geistigen Kultur in Finnland. Genauso sind auch die klassische Musik und die Tradition der klassischen Musikausbildung mit deutschem Einfluss in Finnland fest verankert. Ebenso starken, obgleich düsteren Nachklang hatten der Erste und insbesondere der Zweite Weltkrieg in unserer

Gesellschaft. Darüber hinaus steuert die mitteleuropäische Handelspolitik unsere heutige Rolle in der EU.

Ich habe aus Neugier einige der am meisten verwendeten Schulbücher der finnischen Verlage Otava, Sanoma Pro und Edita für Geschichte, Religion, Sozialkunde, Musik und für die sogenannte Sachkunde¹ durchgeblättert. Um mich besser zu informieren, welche Inhalte es zu dem deutschsprachigen Gebiet, v.a. zu dessen Kultur und Geschichte derzeit schon gibt, wählte ich einige Lehrbücher der 6., 7. und 8. Klasse aus. Ich vermutete, dass gerade diese Bücher gewisse Fakten und Abbildungen sowie kulturelle Traditionen der deutschsprachigen Länder beinhalten, denn die SchülerInnen in meinem Deutschunterricht haben entweder gerade diese Bücher gelesen oder ähnliche gesellschaftlich-kulturelle Inhalte über die europäischen Länder und Gebiete vom Mittelalter bis zum jetzigen Zeitalter im Fachunterricht gelernt.

3.1 Geschichte und Sachkunde

Selbstverständlich ist Geschichte das Schulfach, das die mitteleuropäische Vergangenheit vom Mittelalter bis zum Eisernen Vorhang am besten veranschaulicht. In der 6. und 7. Klasse werden die SchülerInnen mit zentralen Schauplätzen und Ereignissen Europas bekannt gemacht: Das Heilige Römische Reich, die Hanse, die Bibel von Gutenberg, der Rheinbund, Preußen oder der Wiener Kongress werden für sie begreiflich (vgl. Hanska; Jalonen; Rikala; Waltari 2011).

Über Deutschland erfahren die SchülerInnen im Geschichtsunterricht am meisten, denn die Kursbücher konzentrieren sich auf die industrielle und politische Entwicklung von Europa, wo Deutschland eine Industriemacht repräsentiert und die führende Wirtschaftsmacht wird. Das Streben Deutschlands nach der Großmachtposition ist in der 8. Klasse Thema, da der Schwerpunkt des Lerninhalts auf den Zweiten Weltkrieg und die Nachkriegszeit gelegt wird (vgl. Hanska et al. 2013).

Auf ein paar Fakten und Beispiele von den anderen Ländern stößt man in den Arbeitsbüchern der 6. Klasse für Sach- und Sozialkunde. Dort werden Luxemburg und die Schweiz beispielhaft in einer Tabelle unter den zehn reichsten Ländern der Welt aufgeführt (vgl. Arjanne; Heinonenab; Jortikka 2017: 118). Das ist etwas, was die SchülerInnen über diese zwei Länder wissen.

Auf einer Abbildung des Lehrbuches Gesellschaftslehre erkennt man sogar die Gewinnerin des Audi FIS Alpinen Skiweltcups vom Jahr 2015, die Österreicherin Anna Veith (geb. Fenninger).² Das Pressefoto veranschaulicht das Thema der Werbung im Lesetext. Es gibt Markenlogos von Audi, RedBull, Milka, Raiffeisenbank u.ä. zu sehen (vgl. Hämäläinen; Kohi; Päivärinta; Turtiainen; Vihervä 2016: 60).

¹ Sachkunde besteht aus Lehrfächern wie Biologie, Geographie, Physik, Chemie und Gesundheitslehre. Sachkunde lernen die SchülerInnen von der 1. bis 6. Klasse.

² Eine ähnliche Abbildung ist abrufbar auf der Webseite www.zimbio.com/photos/Anna+Fenninger/Audi+FIS+Alpine+Ski+World+Cup+Women+Giant/Uh98LorTff2.

Die SchülerInnen zögern vielleicht nur bei der Österreicherin und den Stöckli-Skiern; die restlichen Brands erkennen sie bestimmt.

3.2 Religion

Im Religionsunterricht der 6. Klasse überlappen sich die Themen teilweise mit den Inhalten des Geschichtsunterrichts: Die landeskundlichen Inhalte konzentrieren sich hauptsächlich auf die Austragungsorte der Reformation. Thematisiert werden auch die Kreuzzüge und die mittelalterliche Kirche, die Übersetzung des Neuen Testaments oder auch der Reformator Martin Luther mit seinem finnischen Lehrling Mikael Agricola. Die Städte Worms und Wittenberg werden als Schauplätze der Reformation vorgestellt (vgl. Saarinen; Saine; Sirola; Uljas 2007).

3.3 Musik

Im Musikunterricht lernen die SchülerInnen der 6. Klasse einige klassische Komponisten sowie ihre klassischen Werke kennen. Epochen der Kunstrichtungen wie Barock, Wiener Klassizismus und Romantik werden im Lehrbuch mit den typischen Komponisten dieser Zeiten thematisiert. Es sind Georg Friedrich Händel, Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, Joseph Haydn, Ludwig van Beethoven und Johannes Brahms. Die Noten von Brahms Wiegenlied stehen im Buch. Außerdem gibt es Bilder von den Komponisten, aber die Ursprünge der Künstler werden nicht besonders ausführlich behandelt. In dem Musikbuch habe ich jedoch ein Bild von den Trapp-Kindern mit Julie Andrews aus dem Film „The Sound of Music“ gefunden (vgl. Mali; Puhakka; Rantaruikka; Sainomaa 2006: 193).

4 Aktuelle DACHL-Kenntnisse von Deutschlernenden

Am Ende des ersten Frühjahrssemesters ließ ich meine Deutschklasse an einer etwa zehnminütigen Umfrage teilnehmen. Die SchülerInnen haben relativ frei assoziierend auf Finnisch aufschreiben können, was sie schon alles über Deutschland, Österreich, die Schweiz oder Liechtenstein und Luxemburg wissen. Mit Hilfe von Stichwörtern wie SängerInnen, SportlerInnen, PolitikerInnen, das Schulsystem, die Musik, Getränke oder Speisen, Geschichte, Märchen, Fernsehprogramme und Produkte schrieben sie kurz einige Sätze auf.

Alle SchülerInnen konnten die Hauptstädte der DACH-Länder benennen. Die meisten wussten, dass die Schweiz und Österreich *Alpenländer* und Länder des Wintertourismus sind, einige zählten noch Liechtenstein und Luxemburg dazu. Am besten kannten sie Deutschland. Dies beruht wohl einerseits darauf, dass Deutschland und Deutsche, anders als die anderen Länder mit ihren VertreterInnen, öfter in den finnischen Medien auftauchen, andererseits hatten die SchülerInnen der 8. Klasse gerade in diesem Semester Unterricht in Geschichte gehabt, wo der Zweite

Weltkrieg thematisiert wurde. Ich habe unten einige Beispiele der Antworten der SchülerInnen übersetzt oder auch kurz kommentiert.

4.1 Die Schweiz

Die Schweiz ist bekannt für ihre Uhren, Banken, Feinmechanik und Milchprodukte sowie für Schokolade.

Die Schweiz ist ein reicher Staat.

Typisch sind die Wintersportarten.

Die Heimat von Kimi Räikkönen.

4.2 Österreich

Es gibt berühmte Komponisten und andere KünstlerInnen in Österreich.

Mozart kommt aus Österreich.

Die SchülerInnen wissen auch, dass *Adolf Hitler* und der Weltmeister *Niki Lauda* Österreicher waren.

Österreich ist ein reicher Staat.

Der alpine Wintersport ist populär.

Zwei Schülerinnen erinnern sich daran, dass es einmal *Österreich-Ungarn* gab.

4.3 Liechtenstein und Luxemburg

Liechtenstein und Luxemburg sind sehr kleine Länder in Mitteleuropa, in denen Deutsch gesprochen wird. Ein Schüler meint, sie sind sogenannte *Zwergstaaten*.

Die Liechtensteiner Pfadfinder haben graue Hemden.

4.4 Deutschland

Es wird viel Bier getrunken, Wurst und Brezel gegessen.

Es gibt auch Weihnachtsmärkte.

Fußball ist der Sport Nummer Eins.

Es gibt gute Autos und viel Industrie.

Viele große Städte.

Es gibt berühmte Komponisten.

Rammstein.

Samu Haber (Sunrise Avenue) war Juror in Voice of Germany.

Gute Krimiserien.

Synchronisierte Filme, gute Märchen, gute neue Musik.

Deutschland hat eine düstere Geschichte mit Nazis oder mit der Berliner Mauer und mit dem geteilten Deutschland.

Die Bundeskanzlerin heißt Angela Merkel.

Die Fußballfans erwähnen die Fußballspieler *Müller, Kabn, Neuer* und *Beckenbauer* und die Formel-1-Fans die Formel-1-Fahrer *Vettel* und *Rosberg*. Ein Schüler meint, die Deutschen sind auch *gute Speerwerfer*. Die SchülerInnen kennen sich auch gut mit den deutschen Produktmarken aus. Es werden *Adidas, Puma, Haribo* oder (Schwan-) *Stabilo* mehrere Male erwähnt.

5 Zum Schluss

Die Frage, was die finnischen SchülerInnen über die DACHL-Länder wissen, ist jetzt unsererseits exemplarisch überprüft. Wie repräsentativ die genannten Elemente für ihr Wissen über die DACHL-Länder tatsächlich sind, bleibt an dieser Stelle offen. Ob die einzelnen Beispiele für die Kenntnisse der SchülerInnen dagegen relevant sind, würde ich nicht in Frage stellen. Meiner Meinung nach sind alle von den SchülerInnen erwähnten Inhalte, die auch von den Interessen der SchülerInnen ausgehen, ein wesentlicher Teil des Landeskundelernens. Ich denke, die SchülerInnen haben im Regelfall im Verlaufe des Schuljahres sogar recht gute Kenntnisse zu landeskundlichen Themen erworben.

Der Fakt, dass die meisten SchülerInnen Deutsch als dritte Fremdsprache lernen und auch nicht täglich in direktem Kontakt mit der deutschsprachigen Kultur stehen, muss hier berücksichtigt werden. Es gibt bestimmt keinen Mangel an Lehrmaterialien im Unterricht, aber an anderen (z.B. finanziellen, zeitlichen, pragmatischen) Ressourcen. Ich würde auch anhand der Antworten der SchülerInnen behaupten, dass der deutschsprachige Raum im Ganzen für die finnischen SchülerInnen interessant ist.

Aus den Antworten geht hervor, dass die SchülerInnen relativ viel über das Thema Sport wissen. Das Interesse an (Winter-)Sport oder Technik kann meiner Erfahrung nach ein motivierender Faktor für das Deutschlernen darstellen. Wenn ein/e SchülerIn sich in Geschichte gut auskennt, erhöht das auch sicherlich die Motivation zum Deutschlernen. Es gibt viel Gemeinsames, was Finnland und die DACHL-Länder verbindet, und das erfahren die SchülerInnen sowohl im Schulunterricht als auch in den Medien.

Beeindruckend ist doch, wie viele landeskundliche Fakten und Informationen unsere SchülerInnen zu DACHL-Ländern durch die Schulbücher und andere aktuelle Lehrmaterialien im Idealfall lernen können. Ich kann natürlich nicht beurteilen, wie viel sie vom Fachunterricht oder vom Deutschunterricht wirklich behalten werden, nachdem sie die Schule verlassen. Aber ich hoffe, dass alle Eindrücke, die die SchülerInnen im Deutschunterricht sammeln, sie zum Weiterlernen anspornen, ihnen auf dem Arbeitsmarkt helfen und sie in Kontakt mit den deutschsprachigen Ländern und Leuten bringen.

Literatur

- Arjanne, Satu; Heinonen, Martti; Jortikka, Sanna (2017): *Tutkimusmatka 6*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Haapala, Mika; Hatakka, Virpi; Kervinen, Mikko; Pyykönen, Hanna; Schatz, Roman (2016): *Plan D 1-2*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Hämäläinen, Eenariina; Kohi, Antti; Päivärinta, Kimmo; Turtiainen, Simo; Vihervä, Vesa (2016): *Forum. Yhteiskuntaoppi II*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hanska, Jussi; Jalonen, Kimmo; Rikala, Juhapekka; Waltari, Anu (2011): *Memo 7. Historia*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Hanska, Jussi; Jalonen, Kimmo; Rikala, Juhapekka; Waltari, Anu (2013): *Memo 8. Historia*. Porvoo: Edita Publishing Oy.
- Mali, Mika; Puhakka, Tuuli; Rantaruikka, Tarja; Sainomaa, Kari (2006): *Musiikin mestarit 5-6*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- OPS (2014): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki.
- Saarinén, Tapani; Saine, Harri; Sirola, Rauna; Uljas, Merja (2007): *Tähti 6. Uskonnon oppikirja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Plurizentrik aus zielsprachenferner Perspektive: Herausforderungen, Chancen und Möglichkeiten des DACH-Prinzips im brasilianischen Kontext

Paul Voerkel (Rio de Janeiro)

1 Einleitung

Im institutionell immer stärker zusammenwachsenden Europa scheint es selbstverständlich, dass positive Aussagen und Überzeugungen zum Mehrwert kultureller und sprachlicher Vielfalt stetig zunehmen. Sichtbare Zeichen dafür sind nicht nur Slogans wie „in Vielfalt geeint“, das Motto der Europäischen Union,¹ sondern auch konkrete Beschlüsse und Maßnahmen zur Sprachförderung, wie etwa der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ oder das „Barcelona-Ziel“, das vorsieht, dass alle europäischen Bürgerinnen und Bürger neben ihrer Erstsprache noch mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen sollten (vgl. Krumm 2016a: 47, Krumm 2016b: 634f.). Auch wenn eine umfassende Anerkennung von Mehrsprachigkeit und ihrer Bedeutung für die Identität und Biografie von Menschen noch nicht ausnahmslos überall in Europa bzw. auf der Welt als selbstverständlicher Standard gelten kann – das Thema wird breit diskutiert und als relevant angesehen.

Dies hat sich jedoch geändert. Ob in der Politik bei der Infragestellung des Multilateralismus oder in der Gesellschaft durch die Entstehung und Entwicklung

¹ Das aus dem Lateinischen „in varietate concordia“ übertragene „in Vielfalt geeint“ ist seit dem Jahr 2000 das Motto der Europäischen Union (vgl. <http://www.bpb.de/internationales/europa/europa-kontrovers/38179/standpunkt-guenter-buchstab?p=all>).

von Bewegungen wie „Pegida“: Die Gewissheit einer positiven Wahrnehmung von kultureller und sprachlicher Vielfalt wird heute in einem Umfang infrage gestellt, der vor wenigen Jahren noch undenkbar schien. Dies gilt für Europa ebenso wie für andere Weltregionen, wie bspw. der Ausgang der Parlaments- und Präsidentschaftswahlen in Brasilien Ende 2018 eindrucksvoll gezeigt hat.² Bedenklich erscheint an dieser Entwicklung, dass Heterogenität und Andersartigkeit in der öffentlichen Diskussion oft nicht mehr in erster Linie als deskriptives, sondern als normatives Konzept gebraucht werden, wobei Abweichungen (verschiedenster Ausprägung) abgelehnt und negativ belegt werden. Hinter dieser ablehnenden Haltung steht häufig die Idee einer homogenen Gesellschaft in einem fest abgegrenzten Nationalstaat, in der die Rollen klar verteilt und einfache Lösungen möglich sind. Problematisch ist neben der stärker normativen Wahrnehmung und Bewertung von Vielfalt auch die Tatsache, dass Einschätzungen oft nicht (mehr) auf objektiven Fakten und Argumenten beruhen, sondern diese gegenüber Emotionen und subjektiven Meinungen zunehmend eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. D’Ancona 2018: 24).

In der Praxis – sowohl aus dem Blick der Wissenschaft als auch im Lebensalltag – kann eine zweidimensionale Wahrnehmung der Welt jedoch nicht funktionieren. Dies gilt für kulturelle Manifestationen und Fragestellungen, wo es durchaus nicht immer ein klares „Entweder – Oder“ gibt, genauso wie für sprachliche Phänomene (vgl. Krumm 2016b: 633). Bei einer weitergehenden Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur wird deutlich, dass diese sich nicht an den Grenzen und Ausprägungen von Nationalstaaten orientieren, sondern ganz anderen Dynamiken unterliegen, die z.B. regional oder sozioökonomisch begründet werden können (vgl. Hägi-Mead 2017: 64). Insofern ist Altmayer (2013: 19) beizupflichten, wenn es bei ihm heißt: „Homogene Nationalkulturen, davon gehe ich aus, gibt es nicht und hat es wohl auch noch nie gegeben“.

Die Frage bleibt, auf welche Weise sich die große kulturelle und sprachliche Vielfalt der Welt, die ja durchaus vorhanden ist, sinnvoll und verständlich darstellen lässt, ohne zu komplex zu werden (vgl. Koreik 2016: 164). Möglicherweise liegt hier ein wesentliches Motiv für eine umfassende Beschäftigung mit dem „DACH-Prinzip“ und seine Umsetzung im Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht, der auf diese Weise dem Anspruch nachkommen würde, zusammen mit der Sprache auch Werte zu vermitteln (vgl. Krumm 2007: 117ff.). Die Sicht von außen – wie in diesem Falle aus Brasilien – führt dabei zu interessanten Erkenntnissen und Perspektiven in Hinblick auf die Rolle von Sprache und Werten, die bisher noch (zu) wenig in der Diskussion beachtet werden (vgl. Hägi-Mead 2017: 64f.).

Um die Chancen, Herausforderungen und Möglichkeiten der Plurizentrik im zielsprachenfernen Kontext nachzuzeichnen, geht der vorliegende Artikel zunächst

² Aus den Präsidentschaftswahlen im Oktober 2018 ging der rechtsradikale und bis dahin weitgehend unbekanntes ehemalige Armeeeingehörige Jair Bolsonaro als Sieger hervor. Er hatte während des Wahlkampfes mit gezielten Falschinformationen, zahlreichen rassistischen Slogans und bewusster Hetze gegen verschiedene Minderheiten den gesellschaftlichen Diskurs deutlich verschoben.

auf die Begriffe „Plurizentrik“ und „DACH-Prinzip“ ein (Abschnitt 2). Es folgen Überlegungen zur Rolle der Vielfalt in Brasilien (Abschnitt 3) und eine Übertragung derselben auf die Situation von Deutsch in Brasilien (Abschnitt 4). Hieraus ergeben sich einige spezifische Herausforderungen, die mit den Überlegungen zum DACH-Prinzip in Einklang stehen (Abschnitt 5) und für die sich mögliche Lösungsansätze abzeichnen (Abschnitt 6). Abschließend wird der Blick geöffnet und danach gefragt, inwieweit die zunächst spezifisch für Brasilien entwickelten Ideen auch für andere Bedingungs-lagen nutzbar sind (Abschnitt 7).

2 Plurizentrik und DACH-Prinzip

Das Konzept der „Plurizentrik“ kommt aus der Sprachwissenschaft und bezieht sich dort vornehmlich auf die formalen Unterschiede zwischen Varietäten auf allen sprachlichen Ebenen (vgl. Glaboniat 2010: 253). Es verdeutlicht, dass es in einer bestimmten Sprache nicht nur einen einzigen kodifizierten Standard gibt, sondern in verschiedenen nationalen Zentren jeweils verschiedene Varietäten. In der Beschreibung dieser Varietäten ist im plurizentrischen Ansatz auch die Überzeugung mitgedacht, dass diese Vielfalt ihre Berechtigung hat.

In diesem Sinne geht das DACH-Prinzip von der Anerkennung von sprachlicher und kultureller Vielfalt aus, mit dem Ziel, in der Wissenschaft, unter DaF-Lehrkräften und insbesondere bei Fremdsprachenlernenden einen selbstverständlichen, entspannten Umgang mit Varietät und Abweichungen von der Norm zu erreichen (vgl. Demmig; Hägi; Schweiger 2013: 11, Shafer; Baumgartner 2017: 68). So heißt es bspw. bei Rüger und Shafer (2018: o.S.): „Lernende für die Vielfältigkeit unserer Welt zu sensibilisieren und Multiperspektivität als Normalität anzuerkennen, ist ein wichtiges Ziel des DACH-Prinzips“.

Auf welche Weise sich dieses Prinzip im Laufe der letzten Jahre entwickelt hat, wurde verschiedentlich beschrieben,³ so dass an dieser Stelle ein kurzer Verweis auf seine Genese ausreichen soll. Im Wesentlichen verdankt der Ansatz seine Entstehung dem Bewusstsein für den Mehrwert einer Zusammenarbeit der verschiedenen deutschsprachigen Länder in Mitteleuropa, die sich zunächst im Feld der Landeskunde ergab und u.a. zur Formulierung der 1990 veröffentlichten „ABCD-Thesen“ führte (vgl. Krumm 2017: 7, Krumm in diesem Band). Aus diesen Thesen entstanden im Lauf der 1990er Jahre zahlreiche Materialien, das D-A-CH-Konzept und Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, wie etwa die alle zwei Jahre stattfindenden DACHL-Seminare unter Leitung des IDV (vgl. Hägi-Mead 2017: 65, Krumm 2017: 9ff.). Als zentrale Punkte bei der Entwicklung des DACH-Prinzips stehen damit Überlegungen zur Materialentwicklung sowie zu Konzepten der Aus- und

³ Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Publikationen bzw. Artikel von Demmig; Hägi; Schweiger (2013), Krumm (2017), SIG 2.4 (2017), Shafer; Baumgartner (2017) sowie Rüger; Shafer (2018).

Fortbildung von Deutschlehrkräften weltweit, die seit einigen Jahren auch in der Fachliteratur aufgegriffen werden.

Inhaltlich führt das DACH-Prinzip zwei grundlegende Dinge zusammen: Es geht um die Darstellung der Vielfalt sowohl von Sprache als auch von Kultur (vgl. Demmig; Hägi; Schweiger 2013: 11f.). Als Prämisse gilt dabei, dass es in jeder Gesellschaft eine Vielfalt an kulturellen Manifestationen gibt und dies als „normal“ anzusehen ist. Verbunden wird diese Anerkennung mit der Suche nach Beschreibungsmöglichkeiten, um die Vielfalt greifbarer zu machen, so etwa in einer Weiterentwicklung von kulturwissenschaftlich-diskursiven Theorien und ihrer Überführung in die unterrichtliche Praxis (vgl. die Beispiele in Rüger; Shafer 2018, Shafer; Baumgartner 2017: 69).

Eine Herausforderung für die nächsten Jahre besteht darin, die im Rahmen des DACH-Prinzips entwickelten Theorien noch stärker in die Praxis zu überführen und zu prüfen, inwieweit sie in einem spezifischen Kontext greifen. Der vorliegende Artikel stellt dar, welche Chancen, Möglichkeiten und Herausforderungen dafür in einem zielsprachenfernen Kontext bestehen, wie er in Brasilien vorliegt. Dazu wird in den folgenden beiden Kapiteln die sprachliche Situation und der Gebrauch von Deutsch in Brasilien beschrieben, um darauf basierend Anknüpfungsmöglichkeiten für das DACH-Prinzip zu erörtern.

3 Mehrsprachigkeit vs. Einsprachigkeit in Brasilien

Brasilien ist ein Land, das in mehrfacher Hinsicht als mehrsprachig bezeichnet werden kann – sowohl in Hinblick auf die Präsenz unterschiedlicher Sprachen im Land als auch auf die Varietäten der Mehrheitssprache Portugiesisch. Erwähnenswert ist die große Zahl von autochthonen und allochthonen⁴ Sprachen: Auf dem Territorium, das heute Brasilien umfasst, wurden vor der Eroberung durch die Portugiesen deutlich über 1.000 verschiedene indigene Sprachen zur Kommunikation benutzt, von denen heute noch etwa 270 verwendet werden (vgl. Müller de Oliveira; Altenhofen 2011: 193, Altenhofen; Pertile; Tonus 2018: 6).⁵ Daneben kamen mit der großen Zahl der Einwanderer auch deren Sprachen ins Land, wie z.B. das Italienische und das Deutsche, das in verschiedenen Varietäten heute noch in bestimmten Gegenden verwendet wird – in Brasilien lassen sich bis heute etwa 50 allochthone Sprachvarietäten beschreiben (vgl. Altenhofen; Pertile; Tonus 2018: 6f.). Andererseits ist auch das Portugiesische eine plurizentrische Sprache und

⁴ In der Sprachwissenschaft bezeichnet „autochthon“ die ursprünglich in einem bestimmten Gebiet gebräuchlichen Sprachen (z.B. die indigenen Sprachen in Brasilien), „allochthon“ hingegen die neu hinzugekommenen (z.B. deutsche, polnische oder italienische Varietäten in Brasilien).

⁵ Die Angaben zu den in Brasilien gebrauchten Sprachen unterscheiden sich z.T. deutlich: So gehen Müller de Oliveira (2008), Altenhofen; Wessling Margotti (2011) und Pupp Spinassé; Bredemeier (2013) von etwa 170 Sprachen in Brasilien aus, davon etwa 30 allochthone Sprachen. Auf die Unterschiede bei der Beschreibung der Sprachen gehen Müller de Oliveira; Altenhofen (2011: 193) ausführlich ein.

damit innerhalb seiner Varietäten (z.B. portugiesisches, brasilianisches Portugiesisch) durch verschiedene Varianten geprägt, die in der Regel historisch begründbar sind und sowohl regional als auch sozial verortet werden können (vgl. Müller de Oliveira 2008: 8, Altenhofen; Wessling Margotti 2011: 305).

Die sprachliche Vielfalt ist damit eine Realität Brasiliens, die allerdings im öffentlichen Leben kaum präsent ist und im Alltag wenig thematisiert wird (vgl. Altenhofen; Wessling Margotti 2011: 292).⁶ Stattdessen überwiegt in der Bevölkerung die Wahrnehmung von einem einsprachigen Land, in dem sich die Brasilianerinnen und Brasilianer v.a. dadurch charakterisieren, dass sie Portugiesisch sprechen (Müller de Oliveira 2008: 3). Dies zeigt sich beispielsweise, wenn auch anerkannte (nicht-linguistische) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler davon sprechen, dass Brasilien ein „ausschließlich Portugiesisch-sprachiges Land“ sei.⁷ Somit dominieren in der Gesellschaft vereinfachende und homogenisierende Ansätze der Sprachwahrnehmung und auch des Erstsprachenunterrichts. Man kann also auch für Brasilien von einem „monolingualen Habitus in einer multilingualen Gesellschaft“ sprechen (vgl. Krumm 2016a: 49, Krumm 2016b: 633).

Grund für die fehlende gesellschaftliche, öffentliche und politische Wahrnehmung der Sprachenvielfalt in Brasilien ist einerseits die Tatsache, dass weniger als 3% der brasilianischen Bevölkerung im Alltag eine andere Sprache als das Portugiesische verwenden (vgl. Altenhofen; Pertile; Tonus 2018: 6). Andererseits hat die klar auf Einsprachigkeit ausgerichtete Sprachpolitik auf brasilianischem Gebiet einen entscheidenden Einfluss: Wurde zu Beginn der Kolonisierung durch die Portugiesen im 16. Jahrhundert noch das *nheengatu* genutzt (eine Tupi-Sprache, die maßgeblich durch die von den Jesuiten vorangetriebene Missionierung gefördert wurde und zwei Jahrhunderte lang als *Lingua Franca* diente), setzte das „Directório dos Índios“ ab dem 18. Jahrhundert das Portugiesische als (einzige) Umgangssprache durch (vgl. Müller de Oliveira 2008: 4, Ribeiro 2015: 92f., 129). Aufgrund der Versklavung und Dezimierung der autochthonen indigenen Bevölkerung während der Kolonialzeit schwanden deren Sprachen so schnell, dass selbst in linguistischer Fachliteratur von einem „Sprachenmord“ die Rede ist (vgl. Müller de Oliveira 2008: 4). Einen Höhepunkt der Einsprachigkeit gab es darüber hinaus im *Estado Novo*, einem diktatorischen Regime zwischen 1937 und 1945, das eine einheitliche, straff nationalistisch geprägte staatliche Identität forcierte und damit der Verwendung anderer Sprachen keinen Raum ließ (vgl. Müller de Oliveira 2008: 5f., Voerke 2017: 23f.). In dieser Zeit wurde der Gebrauch von anderen Sprachen als dem

⁶ Etwas anders stellt sich die Lage dort dar, wo es (aus verschiedenen Gründen) bis heute mehrsprachige Gemeinden gibt (vgl. Pupp Spinassé; Bredemeier 2013: 195). Diese stellen allerdings im landesweiten Vergleich eine (kleine) Minderheit dar und finden sich meist im ländlichen Raum.

⁷ So heißt es bspw. bei Ribeiro (2015: 19): „Vale dizer [...] que fala uma mesma língua, só diferenciada por sotaques regionais, menos remarcados que os dialetos de Portugal.“ Oder bei Stalliveri (2017: 132): „O Brasil, como a maioria dos países latino-americanos, é monolíngue“.

Portugiesischen z.T. streng bestraft, je nach Umstand sogar mit Gefängnis.⁸ Die sprachlichen und kulturellen Beschränkungen betrafen insbesondere die Sprecherinnen und Sprecher der allochthonen Sprachen, die im Alltag von den seit Anfang des 19. Jahrhunderts zugezogenen Migrantinnen und Migranten gebraucht wurden, und äußerte sich u.a. in der Schließung von Hunderten von Schulen.

Im Gegensatz zur geringen Beachtung in der Gesellschaft spielten Fragen der Mehrsprachigkeit im brasilianischen Wissenschaftsdiskurs durchaus eine Rolle, v.a. durch den Ausbau der Universitäts- und Forschungsstrukturen seit den 1970er Jahren. Linguistische Untersuchungen betonten dabei – viel stärker übrigens als im deutschsprachigen Raum – die soziale Funktion von Sprache und ihre Rolle als Machtinstrument (vgl. Faraco; Stahl Zilles 2015: 8). Allerdings beschränkt sich die linguistische Forschung v.a. auf das Portugiesische und hat den Aspekt der gelebten Mehrsprachigkeit lange Zeit vernachlässigt (vgl. Müller de Oliveira 2008: 7, Altenhofen; Pertile; Tonus 2018: 10). Etwa seit der Jahrtausendwende wird versucht, dieses Forschungsdesiderat in Studien zu berücksichtigen, indem bspw. Modelle entwickelt werden, mit denen die sprachliche Vielfalt im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung vermittelt werden kann. Auch für Deutsch gibt es inzwischen vielversprechende Ansätze zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit (vgl. Pupp Spinassé 2014, Pupp Spinassé; Lidiani Käfer 2017, Altenhofen; Pertile; Tonus 2018).

Die genannten Entwicklungen haben dafür gesorgt, dass Mehrsprachigkeit in der brasilianischen Öffentlichkeit inzwischen etwas stärker wahrgenommen wird. Einen wichtigen Impuls für die Anerkennung der Sprachvielfalt stellte dabei die Beschäftigung mit der kulturellen Vielfalt dar, insbesondere in Zusammenhang mit der Anerkennung der Rechte indigener Bevölkerungsgruppen.⁹ Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte und den eklatanten Verletzungen der Menschenrechte gegenüber Indigenen weltweit kam es in Brasilien ebenfalls zu einer stärkeren Beschäftigung mit dem kulturellen Erbe und damit auch mit der Sprache. Sprachen, die neben dem Portugiesischen auftreten, werden im Land seit etwa drei Jahrzehnten zunehmend beforscht und anerkannt – auch wenn diese Anerkennung zeitversetzt und weniger umfassend erfolgte als die der kulturellen Dimension von Vielfalt (vgl. Faraco; Stahl Zilles 2015: 10). Begann diese Entwicklung nach der Wiedererlangung der Demokratie Ende der 1980er Jahre zunächst mit den autochthonen Sprachen,¹⁰ weitete sich diese bald darauf auf die allochthonen Sprachen

⁸ Wenig bekannt ist, dass es in Brasilien zwischen 1941 und 1945 mehr als 30 Internierungslager gab, in denen v.a. Angehörige der Kriegsgegner Deutschland, Italien und Japan festgehalten wurden (vgl. Müller de Oliveira 2008: 6, Prutsch; Rodrigues-Moura 2014: 160ff.).

⁹ Zu nennen sind in diesem Zusammenhang u.a. die von der UN-Plenarsitzung 2001, 2004 und 2016 verabschiedeten Maßnahmen zur „Internationale[n] Dekade der autochthonen Bevölkerungsgruppen der Welt“ (vgl. <http://www.un.org/depts/german/gv-56/band1/ar56140.pdf>), zur „Zweiten internationalen Dekade der indigenen Bevölkerung der Welt“ (vgl. <http://www.un.org/Depts/german/gv-59/band1/ar59174.pdf>) und zum „Internationalen Jahr der indigenen Sprachen“, das 2019 begangen wird (vgl. <http://undocs.org/A/RES/71/178>).

¹⁰ Die Mehrsprachigkeit Brasiliens wird in der Verfassung von 1988 anerkannt und die indigenen Sprachen im Rahmenlehrplan „LDB“ von 1996 mit aufgenommen (Müller de Oliveira 2008: 9).

aus. Deren Anerkennung schreitet v.a. seit der Jahrtausendwende voran – Beispiel dafür ist die inzwischen erfolgte Ko-Offizialisierung von bestimmten deutschen Varietäten in mehreren Gemeinden im Süden und Südosten des Landes (vgl. SAVEDRA; HöHMANN 2014: 123, Altenhofen; PERTILE; TONUS 2018: 11f).

4 Deutsch in Brasilien

Das Auftreten verschiedener Sprachvarietäten betrifft in Brasilien nicht nur das Portugiesische, sondern auch das Deutsche. Die linguistische Forschung geht davon aus, dass von den ca. 210 Millionen Einwohnern Brasiliens etwa 1,25 Millionen im Alltag eine deutsche Varietät benutzen, was Deutsch zur meistgesprochenen Sprache im Land nach dem Portugiesischen macht (vgl. Altenhofen; Pertile; Tonus 2018: 11). Deutsch tritt dabei neben der Standardform in zahlreichen Varietäten auf, was sich v.a. durch die Geschichte der Einwanderung erklärt (vgl. ebd.).

Deutsch erfüllt in Brasilien somit eine wichtige Funktion als Herkunftssprache (DaH¹¹) – dies ist jedoch nicht der einzige Kontext, in dem die Sprache auftritt. Im ganzen Land bestehen Institutionen, die sich der Sprachmittlung widmen, also dem Deutschen als Fremdsprache-Unterricht (DaF), v.a. Schulen, Universitäten und unabhängige Sprachlerninstitute. Hier lohnt sich ein genauerer Blick.

Etwa 60% der aktuell ca. 150.000 Deutschlernerinnen und Deutschlerner in Brasilien erwerben ihre Deutschkenntnisse im schulischen Kontext (vgl. Pupp Spinassé; Bredemeier 2013: 191, Auswärtiges Amt 2015: 8). Deutsch wird an mehr als 300 Schulen im Land unterrichtet, allerdings in sehr unterschiedlicher Intensität und geografischer Verbreitung. Neben vier anerkannten Deutschen Auslandsschulen im Großraum Rio de Janeiro und São Paulo, die bis zum Abitur führen, existieren 24 DSD-Schulen und 20 Fit-Schulen – somit gibt es knapp 50 PASCH-Schulen¹² im Land, die in der „Bildungskooperation Deutsch“ direkt von der „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“ (ZfA) bzw. dem Goethe-Institut betreut werden. Mehr als vier Fünftel der Schulen haben jedoch keine PASCH-Anbindung und sind ausschließlich im brasilianischen Bildungssystem verankert. In Hinblick auf die regionale Verteilung fällt auf, dass sich mehr als drei Viertel aller Einrichtungen in den beiden südlichen Bundesländern Rio Grande do Sul und Santa Catarina befinden, den Hauptzielgebieten der deutschsprachigen Einwanderung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In diesen Regionen besteht – dezidiert auch über die Lehrkräfte – z.T. eine Anbindung an Deutsch als Herkunftssprache (vgl. Pupp Spinassé; Bredemeier 2013: 192ff.).

¹¹ Das „H“ in der Abkürzung kann auch für „Heritage“ stehen, im Sinne des im Englischen gebräuchlichen Begriffs der „Heritage-Language“. Dieses Konzept hat sich im Kontext der Beschreibung von Migrantensprachen v.a. in den USA etabliert (vgl. z.B. Ludanyi; Liu 2011).

¹² Die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ wurde 2008 vom damaligen deutschen Außenminister Frank-Walter Steinmeier initiiert, um den Kontakt zur deutschen Sprache und Kultur im Schulbereich zu fördern. Heute umfasst das PASCH-Schulnetz mehr als 1.800 Institutionen weltweit (vgl. <http://weltkarte.pasch-net.de/>).

Die anderen 40% der Lernerinnen und Lerner sind (meist junge) Erwachsene, die entweder an einer Universität oder an Sprachschulen Deutsch lernen. Eigene Studiengänge für das Lehramt Deutsch werden aktuell von 17 Universitäten angeboten und von ca. 1.300 Studierenden besucht. Darüber hinaus bieten mehr als 40 weitere Hochschulen Deutsch in kostengünstigen (oder sogar entgeltfreien) Kursen an, z.B. an Fachsprachenzentren (vgl. Soethe 2010), womit die Zahl der Lernenden im akademischen Kontext etwa 10% der gesamten Deutschlernerinnen und -lerner in Brasilien ausmacht. Das Profil der brasilianischen Deutschstudierenden ist in den letzten Jahren umfassend beschrieben worden (vgl. Evangelista 2011, Voerkel 2017), über die Motive der Lernenden in den freien Kursangeboten ist hingegen weniger bekannt. Punktuelle Umfragen zeigen jedoch, dass Deutsch häufig aus einer funktionalen Motivation heraus gelernt wird: Ziel ist oft ein Studien- oder Arbeitsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land.

Nicht unwichtig für die Einführung und Umsetzung des DACH-Prinzips ist neben Informationen zu Anzahl und Motivation der Lernenden auch die Frage nach den Lehrkräften. Von ca. 1.500 in Brasilien tätigen Deutschlehrerinnen und -lehrern sind etwa 70 entsandt,¹³ und bis zu einem Viertel der ca. 90 fest angestellten Universitätsdozenten für Deutsch sind in einem deutschsprachigen Land geboren und haben zumindest einen Teil ihrer Ausbildung dort erworben. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass es sich bei der großen Mehrheit – institutionenweit deutlich über 90% der Deutschlehrkräfte – um Brasilianerinnen und Brasilianer handelt und damit um Personen, die Deutsch in der Regel selbst zunächst als Fremdsprache gelernt und (ausschließlich oder überwiegend) in Brasilien studiert haben.¹⁴ Während die Beherrschung des Standarddeutschen (insbesondere bundesdeutscher Ausprägung) für diese Lehrkräfte in der Regel keine große Hürde darstellt, sind viele von ihnen beim Umgang mit sprachlicher und kultureller Varietät unsicher. Mit welchen Herausforderungen die brasilianischen Deutschlehrkräfte in Zusammenhang mit der Umsetzung des DACH-Prinzips generell konfrontiert sind, darauf geht das folgende Kapitel ein.

5 Herausforderungen bei der Umsetzung des DACH-Prinzips

Landeskundliche Themen stehen bei Lehrkräften und Lernenden von Deutsch in der Regel hoch im Kurs, und auch die verschiedenen sprachlichen und kulturellen Varietäten wecken bei Lernenden im zielsprachenfernen Raum Neugier (vgl. Schweiger 2013: 133, Chen 2014: 50, Hägi-Mead 2017: 63, Koreik 2018: 41). In Brasilien ist dieses Interesse noch stärker ausgeprägt, weil der deutschsprachige

¹³ Vor allem in den anerkannten Deutschen Auslandsschulen (DAS) arbeiten „entsandte Lehrkräfte“: Diese arbeiten üblicherweise fest angestellt (oder verbeamtet) im deutschen Schuldienst und werden für die Zeit ihrer Auslandstätigkeit freigestellt. Dabei behalten sie ihre Anstellung und ihre Bezüge.

¹⁴ Auch Sprecherinnen und Sprecher von DaH – die es im Schuldienst v.a. in den südlichen Bundesländern durchaus gibt – durchlaufen Ausbildung bzw. Studium im DaF-Modus und kennen die deutschsprachigen Länder häufig nicht aus eigener Anschauung.

Raum für einen bestimmten Teil der Bevölkerung aus historischen und pragmatischen Gründen – sei es durch die Migrationsgeschichte der eigenen Familie, der Prägung der Umgebung durch deutschsprachige Einwanderung oder der Etablierung einer deutschen Firma vor Ort – eine große Rolle spielt und den Deutschunterricht beeinflusst (vgl. Pupp Spinassé; Bredemeier 2013: 192). Konzepte zur Landeskundevermittlung werden deswegen unter brasilianischen Deutschlehrkräften gern aufgenommen (vgl. ebd.: 191), allerdings bestimmt bisher ein eher klassisches Vorgehen den Deutschunterricht: Dabei wird vorwiegend nach Möglichkeiten gesucht, die umfassenden Informationen zu Deutschland mit solchen über Österreich und die Schweiz zu ergänzen (vgl. Koreik 2016: 165).

In den meisten Fällen ist Deutschland bekannter und seine Präsenz im DaF-Unterricht selbstverständlich, während Österreich und die Schweiz wenig oder nur nebenbei aufscheinen. Die Orientierung in den Didaktik-Seminaren landesweit ist jedoch, dass der gesamte deutschsprachige Raum berücksichtigt werden soll, indem den anderen deutschsprachigen Ländern (insbesondere Österreich und der Schweiz) ebenfalls mehr Beachtung geschenkt wird (Pupp Spinassé; Bredemeier 2013: 192).

Das Zitat indiziert: Die Beschäftigung mit dem deutschsprachigen Raum über Deutschland hinaus wird sowohl von Seiten der Lernenden als auch der Lehrkräfte tendenziell positiv gesehen, allerdings herrscht v.a. ein additives Vorgehen vor. Dieses führt – wie aus anderen Kontexten bekannt – zu Schwierigkeiten, insbesondere was die mögliche Integration in den „eigentlichen“ Sprachunterricht angeht. Die folgende Auflistung geht deswegen auf einige Aspekte ein, die von den Lehrkräften oder Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern als mögliche Herausforderung gesehen werden können.

5.1 Starkes Interesse vs. fehlendes Bewusstsein

Das eben erwähnte Interesse an landeskundlichen Themen hat vielfältige Gründe. Auf Seite der Lernenden kann es sich aus der Familiengeschichte speisen (sei es die eigene oder die des näheren Umfelds) oder aus den vorhandenen Vorkenntnissen zu Sitten und Gebräuchen, die z.T. in der brasilianischen Alltagskultur sichtbar sind (so z.B. das „Oktoberfest“ in Blumenau oder das „Bauernfest“ in Petrópolis). Andere interessieren sich für die deutsche Geschichte oder – v.a. an der Universität – für Themen aus Politik, Psychologie und Philosophie, die maßgeblich von deutschsprachigen Akteuren beeinflusst wurden. Die Tatsache, dass der deutsche Sprachraum so divers ist, wird vielen Lernenden erst im Verlauf ihres Unterrichts klar, die Thematisierung dieser Vielfalt wird in der Regel aber gern angenommen.

Für die Lehrpersonen herausfordernd ist die Tatsache, dass sich viele Lernende zwar für die sprachlichen und kulturellen Ausprägungen der Zielsprachenregion interessieren, dies aber mit z.T. sehr klaren Erwartungen tun. Das Bild der deutsch-

sprachigen Länder Mitteleuropas ist stark von der Geschichte geprägt und wird meiner Erfahrung nach v.a. in zielsprachenfernen Gegenden deutlich verklärt – was u.a. daran liegt, dass dieses Bild sich zu einem guten Teil aus Mythen und Legenden speist – und läuft den Prinzipien des DACH-Prinzips z.T. direkt zuwider (vgl. Hägi-Mead 2017: 64, Koreik 2018: 28). Oftmals interessieren sich die Lernenden nicht für einen „deutschsprachigen Diskurs“, sondern gehen von Nationen (oder bestenfalls Regionen) als Bezugsrahmen aus und möchten zuallererst ihre eigenen Vorstellungen und Klischees bestätigt sehen (vgl. Studer 2013: 81, 84, Shafer; Baumgartner 2017: 69). In Hinblick auf die deutsche Sprache kann deren Vielfalt und Plurizentrik dann auch geradezu verwirrend sein, so dass insbesondere Anfängerinnen und Anfänger nach dem „einen richtigen Deutsch“ suchen und dieses einfordern (vgl. Studer 2013: 75).

Den Lehrkräften ihrerseits ist in der Regel bekannt, dass es sowohl sprachlich als auch kulturell bedeutende Unterschiede im deutschen Sprachraum gibt. Vor allem in den südlichen Bundesstaaten mit deutschsprachiger Bevölkerung sind die Menschen aufgeschlossen für die Vielfalt, die sie ja z.T. selbst erleben (vgl. Pupp Spinassé; Bredemeier 2013: 195). Allerdings ist das Bewusstsein für die didaktischen Potenziale, die diese Vielfalt bietet, bei vielen Lehrkräften nicht vorhanden. Und wenn doch, fehlt es häufig an Sicherheit beim Umgang mit landeskundlichen Themen und Stereotypen (vgl. Chen 2014: 56) – sowie durchaus auch an Wissen um Fakten und objektive Gegebenheiten.

5.2 Fehlende Sicherheit der Lehrkräfte

In Brasilien tätige Deutschlehrkräfte unterrichten an den unterschiedlichsten Institutionen und unter unterschiedlichsten Bedingungen. An einigen Einrichtungen (v.a. den Deutschen Auslandsschulen und einigen Hochschulen) gibt es überproportional viele Lehrerinnen und Lehrer, die aus den DACH-Ländern stammen und aufgrund ihrer Herkunft und ihrer eigenen Erfahrungen über den deutschsprachigen Raum sprechen können (vgl. Pupp Spinassé; Bredemeier 2013: 194). Diese Lehrkräfte sind aber oft keinesfalls sicherer als ihre brasilianischen Kolleginnen und Kollegen, was den Umgang mit der Vielfalt der Zielsprache angeht, da sie sich zwar in ihrer Herkunftsregion, nicht aber in den anderen deutschsprachigen Ländern, Regionen oder auch Milieus auskennen und ihnen insbesondere die komplexen historischen Zusammenhänge von sozialen und kulturellen Entwicklungen nicht immer geläufig sind (vgl. Chen 2014: 55, Koreik 2018: 31). Die fehlende Sicherheit wird zwar kaum dazu führen, landeskundliche Themen auszuklammern, wenn sie im Lehrplan oder den Materialien vorgesehen sind – eine proaktive Haltung gegenüber der Vielfalt, wie sie im DACH-Prinzip vorgesehen ist, wird so jedoch schwerer möglich sein.

5.3 Fehlende Materialien

Die eben beschriebene Unsicherheit beim Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt könnte durch passende, zielgruppenspezifische (Zusatz-)Materialien zumindest teilweise ausgeglichen werden, und tatsächlich gehen aktuelle allgemeinsprachliche Lehrwerke für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zunehmend auf die Vielfalt ein. Bisher erfolgen die Beschreibungen jedoch zumeist binnenkontrastiv oder additiv, faktenorientiert und nicht aus einem reflexionsbezogenen Ansatz heraus (vgl. Hägi-Mead 2017: 64f., Schweiger 2013: 138, Studer 2013: 70). Insbesondere das additive Vorgehen mit dem (z.T. falsch verstandenen) Anspruch, gleichwertig über alle deutschsprachigen Länder zu informieren, verunsichert die Lehrkräfte jedoch z.T. mehr als sie zu unterstützen. Zudem wird deutlich, dass auch zusätzlich zu den Lehrwerken angebotene Materialsammlungen allein nicht reichen, sondern dass die Lehrkräfte (aus verschiedenen Gründen, v.a. auch aus Zeitmangel) darauf angewiesen sind, auf bereits didaktisierte Materialien zurückgreifen zu können (vgl. Chen 2014: 57).

Eine Tatsache ist zudem, dass sowohl an den Schulen als auch an den Universitäten fast ausschließlich in Deutschland entwickelte kurstragende Lehrwerke verwendet werden.¹⁵ Die Lehrmittel können die spezifischen Bedürfnisse vor Ort nur bedingt befriedigen, dienen aber trotzdem als Hauptquelle für den Unterricht (vgl. Bolacio; Voerkel; Stanke 2017: 30f., Hägi-Mead 2017: 63). Dass Lehrkräfte deswegen häufig den Wunsch nach zusätzlichen, zielgruppenspezifischen Materialien äußern, wurde u.a. von Chen (2014) empirisch untersucht und dokumentiert.

5.4 Fehlende curriculare Verankerung in der Ausbildung

Wie umfassend und auf welche Weise bestimmte Themen im Unterricht behandelt werden, hängt stark von den Interessen und Möglichkeiten der Lehrkräfte ab – so auch die Behandlung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im DaF-Unterricht (vgl. Pupp Spinassé; Bredemeier 2013: 195). Aus verschiedenen Gründen (genannt seien hier beispielhaft die Prüfbarkeit und der Lehrplan) wird häufig eine fakten- und wissensorientierte Landeskunde vermittelt. Für die Lehrkräfte gilt es im DaF-Unterricht, ein bestimmtes Pensum zu schaffen und da haben zusätzliche Einheiten über sprachliche und kulturelle Vielfalt keine Priorität (vgl. Chen 2014: 59). Zudem ist anzumerken, dass die Entscheidungen über schulische Curricula meist nicht bei den Lehrkräften (und oft nicht einmal bei der Schulgemeinschaft) liegen, sondern bei übergeordneten Institutionen (vgl. Hägi-Mead 2017: 64).

An den Universitäten spielt der Fachbereich „Kultur und Landeskunde“ in der Deutschlehrausbildung eine untergeordnete Rolle – eigene Lehrveranstaltungen

¹⁵ Für die Hochschulen liegen Listen für die verwendeten Lehrwerke vor (vgl. Voerkel 2017: 241, Bolacio; Voerkel; Stanke 2017: 21), anhand derer deutlich wird, dass an brasilianischen Universitäten zwölf in Deutschland produzierte Lehrwerke der Verlage Cornelsen, Hueber und Klett-Langenscheidt verwendet werden.

werden nur in der Hälfte der Studiengänge angeboten (vgl. Chen 2014: 50, Voerkel 2017: 281, 297f.).¹⁶ Zudem hängen die Intensität der Beschäftigung und die Inhalte ganz wesentlich von den jeweiligen Hochschuldozentinnen und -dozenten ab.

Die fehlende curriculare Verankerung bedeutet meiner Erfahrung nach nun nicht, dass die Vielfalt und Plurizentrik des Deutschen im Unterricht nicht thematisiert würde. Dies geschieht, im Gegenteil, häufig und engagiert – aber oft wenig systematisch, eher intuitiv und ohne tragfähige theoretische Grundlagen, was hauptsächlich mit der unzureichenden Vorbereitung der zukünftigen Lehrkräfte auf kulturelle Fragestellungen in Zusammenhang steht (vgl. Koreik 2018: 39ff.). Entsprechend bestünde aus meiner Sicht großes Potenzial, wenn es gelänge, das DACH-Prinzip flächendeckend in der Ausbildung der Deutschlehrkräfte zu verankern.

6 Mögliche Lösungsansätze

Die im vorherigen Kapitel genannten Herausforderungen für die Umsetzung des DACH-Prinzips erscheinen zunächst einmal komplex und erwecken den Eindruck, dass bei dem Themenbereich v.a. Defizite zu verzeichnen sind. Tatsächlich ist es so, dass man in Brasilien – ebenso wie vermutlich in vielen anderen zielsprachenfernen Ländern auch – durchaus vor großen Aufgaben steht, wenn man eine fundierte Auseinandersetzung mit der Plurizentrik der deutschen Sprache und mit dem DACH-Prinzip erreichen möchte. Gleichzeitig wurden in den letzten Jahren Ideen und Ansätze erarbeitet, die in kürzeren, mittleren oder längeren Zeiträumen umsetzbar sind. Einige der zentralen Ideen, die in der Fachliteratur diskutiert werden und somit nicht nur spezifisch für Brasilien gelten, werden im Folgenden vorgestellt.

6.1 Entwicklung und sinnvolle Nutzung von Materialien

In Publikationen zur DaF-Didaktik finden sich wiederholt Hinweise, dass in Deutschland produzierte Lehrwerke Defizite im Umgang mit der Plurizentrik der deutschen Sprache und der Vielfalt des deutschen Sprachraums aufweisen (vgl. bspw. Jarzabek 2013). Aus diesem Grund dürfte es insbesondere für wenig erfahrene Lehrkräfte schwierig sein, landeskundliche Inhalte in der ausreichenden Tiefe zu behandeln (vgl. Koreik 2018: 38). Berücksichtigt man die Tatsache, dass sowohl in den Schulen als auch im universitären Kontext fast ausschließlich Lehrwerke verwendet werden, die in Deutschland entworfen und produziert wurden, und

¹⁶ Lehrveranstaltungen zu „Landeskunde/Kultur“ sind in neun der 17 brasilianischen Lehramtsstudiengänge Deutsch vorgesehen, allerdings in sieben davon mit lediglich ein bis zwei Seminaren. Ausnahmen bilden die Universitäten FURB (Blumenau) und UFRGS (Porto Alegre) im Süden des Landes, an denen deutlich mehr Lehrveranstaltungen zu Kultur und Landeskunde angeboten werden (vgl. Voerkel 2017: 281).

diese den Unterricht maßgeblich mit beeinflussen, ist es lohnenswert, auf diese Kritik einzugehen (vgl. Bolacio; Voerke; Stanke 2017: 30f.). Gleichzeitig muss man anerkennen, dass die Herausgeber von Lehrwerken seit der Jahrtausendwende sichtbare Anstrengungen unternommen haben, nicht nur die „deutsche Realität“ darzustellen, sondern deutlich darüber hinaus zu gehen. Beispielhaft sei dafür das Lehrwerk „DaF kompakt neu“ des Klett-Verlags genannt, das 2016 veröffentlicht wurde und die Niveaustufen A1 bis B1 umfasst: In zwölf der 30 Lektionen gibt es Bezüge zu Orten, Gegebenheiten und landeskundlichen Themen in Österreich, der Schweiz oder Liechtenstein.¹⁷

Trotzdem wird von Seiten der Lehrkräfte – v.a. für den Anfängerunterricht – das Fehlen von passenden, didaktisierten Lehrmaterialien angemerkt: Gerade visuelle Materialien werden (noch) stärker gewünscht (vgl. Chen 2014: 55). Eine Möglichkeit, hier Abhilfe zu schaffen, ergibt sich über gemeinsame Arbeitsgruppen, die Materialien sowohl auf Deutsch als auch in der Ausgangssprache verfassen.¹⁸ Hier wäre der Vorschlag von Hannes Schweiger, Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrmaterialien im Sinne des DACH-Prinzips zu formulieren, sicher eine große Hilfe (vgl. Hägi-Mead 2017: 65). Die Option, auf solche Materialien zurückgreifen zu können, ist jedenfalls umso wichtiger, wenn man sich vor Augen führt, dass ein Großteil der Deutschlernenden auf A-Niveau unterrichtet wird – und es v.a. auf dem Anfängerniveau darum geht, zunächst ein bestimmtes (landeskundlich-kulturelles) Vorwissen zu erarbeiten, bevor die Informationen und Diskussionen weiter vertieft werden können (vgl. Studer 2013: 71, Altmayer 2016: 7ff., Koreik 2018: 42f.).

Aus Sicht von Bolacio, Voerke und Stanke (2017) ist ein weiterer wichtiger Ansatz die Ergänzung der Lehrmittel – insbesondere dem kurstragenden Lehrwerk – durch eigene Materialien. Hierbei muss es sich nicht um fertig ausgearbeitete Unterrichtsvorlagen handeln, sondern es geht darum, vielfältige und authentische Text- und Bildbeispiele in den Unterricht zu integrieren (vgl. Pupp Spinassé; Bredemeier: 2013: 191, Schmidt-Wächter 2013: 188, Schweiger 2013: 135).

6.2 Relevanz des eigenen Erlebens

Unbestritten ist es wichtig, dass Lehrkräfte den Gegenstand ihres Unterrichts aus eigener Anschauung kennenlernen – im Falle von Deutschlehrkräften sind das die deutschsprachigen Länder (vgl. Schmidt-Wächter 2013: 189, Chen 2014: 51, Shafer; Baumgartner 2017: 70). Aus diesem Grund scheint es von großer Relevanz, die

¹⁷ Liechtenstein ist ein eigenes Kapitel gewidmet (Lektion 20), ebenso den Sprachvarietäten der DACH-Länder (Lektion 30). Anzumerken ist, dass im erwähnten Lehrwerk die Auseinandersetzung mit dem DACH-Raum sowohl implizit (also unmarkiert) als auch explizit (bewusst thematisiert) erfolgt, etwa im Verhältnis 50/50.

¹⁸ Ein Podium für solche Arbeitsgruppen bilden v.a. die Deutschlehrerverbände. So besteht bspw. im US-amerikanischen Deutschlehrerverband AATG eine eigene „FL-A-CH-Arbeitsgruppe“, die sich mit Kultur und Landeskunde deutschsprachiger Länder ohne Deutschland beschäftigt und z.B. den „FL-A-CH-Award“ ausschreibt (vgl. <https://www.aatg.org/page/FLACHAward>).

vom Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) initiierten DACHL-Seminare weiterzuführen, die über viele Jahre hinweg an Struktur und Kontur gewonnen haben und inzwischen u.a. den kulturwissenschaftlich-diskursiven Ansatz einbeziehen (vgl. Schweiger 2013: 130ff.; Hägi-Mead 2017: 65). Daneben bilden die vom Goethe-Institut angebotenen landeskundlichen Kurse eine überaus wichtige Quelle für das kulturelle Lernen im Zielsprachenland (vgl. Chen 2014: 53). Für die Ausbildung zukünftiger Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer ist während ihres Studiums ein Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land von großer Wichtigkeit – der Aufenthalt wirkt sich v.a. dann auf das kulturelle Lernen aus, wenn er mindestens ein Semester umfasst und sinnvoll vor- und nachbereitet wird.

Beide Maßnahmen – sowohl DACHL-Seminare als auch Auslandssemester – sind mit finanziellen Aufwendungen verbunden, die idealerweise von den Mittlerorganisationen der Zielländer bereitgestellt werden. Einige der Mittler beziehen sich bei der Beschreibung ihrer Förderlinien konkret auf die Stützung der deutschen Sprache und Kultur und kommen deswegen ganz besonders für diese Maßnahmen in Frage (vgl. DAAD 2013: 222f.).

6.3 Weiterentwicklung und Sichtbarmachung der Konzepte

Verschiedene Stimmen im Fachdiskurs betonen die Wichtigkeit, bei der Beschäftigung mit dem DACH-Prinzip die wissenschaftliche Diskussion und die begleitende Forschung nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. Demmig 2013: 127, Schweiger 2013: 136f., Shafer; Baumgartner 2017: 70). In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, die Begleit- und Wirkungsforschung im Bereich Landeskunde/Kulturstudien zu intensivieren, um die Implementierung theoretischer Konzepte wie etwa des DACH-Prinzips im Deutschunterricht datenbasiert nachvollziehen, justieren und ggf. optimieren zu können (vgl. Chen 2014: 60f.).

Dies gilt in besonderem Maße in einem Land wie Brasilien, in dem es eine lebendige Germanistik-Szene und Möglichkeiten zu Vernetzung und Zusammenarbeit gibt, bspw. über den brasilianischen Germanistenverband ABEG. Hier könnte die Einrichtung einer Arbeitsgruppe mit anschließenden Publikationen – bewusst auch auf Portugiesisch – dazu beitragen, das DACH-Prinzip stärker ins Bewusstsein der relevanten Akteure zu rücken: sowohl der Forschenden als auch der Lehrkräfte im akademischen, schulischen und außerschulischen Kontext. Wichtig ist dabei sowohl eine schlüssige Erläuterung der theoretischen und didaktischen Konzepte als auch eine konsequente, einheitliche Verwendung der adäquaten Fachbegriffe (vgl. Shafer; Baumgartner 2017: 68).

6.4 Das DACH-Prinzip als Komponente der Deutschlehrerausbildung

Von besonderer Bedeutung für die Anerkennung der Plurizentrik des Deutschen und der Umsetzung des DACH-Prinzips ist die Ausbildung von Deutschlehrkräften, handelt es sich bei ihnen doch um Multiplikatoren, die mit ihren Einstellungen und Kenntnissen wesentlichen Einfluss auf die Meinungsbildung der Lernenden haben (vgl. Schmidt-Wächter 2013: 189). Umso wichtiger ist es deswegen, dass die Lehrkräfte solide ausgebildet und ihnen die notwendigen Kenntnisse und Erfahrungen (dabei durchaus auch Faktenwissen) mit an die Hand gegeben werden (vgl. Koreik 2018: 39f.). Dies beginnt mit grundlegenden Kenntnissen über die Verbreitung und Verwendung der deutschen Sprache:

Dennoch scheint es zeitgemäss, dass es DaF-Lernenden weltweit – und insbesondere allen (künftigen) Deutschlehrpersonen – grundsätzlich ermöglicht werden sollte, zu erfahren, wo man eigentlich überall Deutsch spricht (Shafer; Baumgartner 2017: 68).

Dies ist in Brasilien besonders relevant, gibt es im Land doch nach wie vor deutsche Sprachinseln und eine reiche deutschsprachige Literatur. Diese Tatsache wird – leider – bisher weder in den Curricula noch in der Ausbildungspraxis an den Hochschulen angemessen beachtet. Dies hat verschiedene Gründe, so etwa die fehlende Thematisierung von Sprachenpolitik in der Lehrkräfteausbildung oder die Konzentration auf sprachliche (und weniger landeskundliche) Schwerpunkte im Deutschunterricht (vgl. Demmig 2013: 126, Krumm 2016a: 50). Gleichzeitig wäre die Beschäftigung mit Deutsch in Brasilien im lokalen Unterricht durchaus sinnvoll und sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext angebracht. Für die Schule eignen sich – je nach der Lage – bspw. Projekttag, Recherchen zur lokalen Verbreitung oder Interviews mit Akteuren der Sprachenpolitik. An den Universitäten könnten Praxiserkundungsprojekte über ein ganzes Semester hinweg erfolgen, wobei eine Reflexion des eigenen Tuns und Vorgehens – im Sinne der Aktionsforschung – mitzudenken wäre. Gerade bei der Ausbildung von Deutschlehrkräften bietet es sich zweifelsohne an, die implizite Umsetzung des DACH-Prinzips mit der expliziten Umsetzung zu kombinieren (vgl. Shafer; Baumgartner 2017: 69).

Um jedoch Eingang in die Curricula, die Unterrichts- und die Ausbildungspraxis zu finden, muss die Relevanz der Thematik zunächst einmal erkannt werden – was in Brasilien bisher kaum der Fall ist (vgl. Müller de Oliveira 2008: 7, Chen 2014: 61). Weitere Anstrengungen zur Sichtbarmachung des DACH-Prinzips werden hier nötig sein. Einen wichtigen Beitrag könnten in diesem Sinne Materialien und/oder Module darstellen, die den Hochschulen zur Verfügung gestellt werden. Wichtig ist zudem der fachliche Austausch mit Lehrpersonen aus der Praxis ebenso wie mit Kolleginnen und Kollegen im universitären Kontext, die wie oben gezeigt ein genuines Interesse an der Darstellung der sprachlichen und kulturellen

Vielfalt des Zielsprachenlandes haben. Ein passendes Podium sind auf jeden Fall die regelmäßig stattfindenden Fachkongresse, bei denen es mittelfristig darum gehen sollte, das Thema prominent zu platzieren.

6.5 Erarbeitung und Umsetzung von Fort- und Weiterbildungen

Neben der Ausbildung bilden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen¹⁹ für Lehrkräfte ein wichtiges Themenfeld für die Beschäftigung mit den Zielsprachenländern und dem DACH-Prinzip – dies ist sowohl objektiv sinnvoll als es auch den Bedürfnissen der Lehrkräfte entspricht (vgl. Chen 2014: 57f.). Ziele für solche Maßnahmen können auf mehreren Ebenen bestimmt werden:

- Lehrkräften soll über eigenes Erleben – durchaus auch im sprachlichen Umfeld in Brasilien – stärker bewusstgemacht werden, welche Vielfalt die deutsche Sprache und Kultur umfasst (vgl. Pupp Spinassé; Bredemeier 2013: 191);
- Lehrkräften sollen sowohl notwendiges Wissen als auch Techniken an die Hand gegeben werden, um im Deutschunterricht auf allen Niveaustufen die Wahrnehmung und Toleranz von Andersartigkeit zu schulen (vgl. Pupp Spinassé; Bredemeier 2013: 191, Schmidt-Wächter 2013: 188);
- Lehrkräfte sollen sich über die Möglichkeiten austauschen können, mit denen sie ihre Lernenden dazu befähigen, sich kritisch mit Texten und fremdsprachlichen Situationen auseinanderzusetzen (vgl. Schmidt-Wächter 2013: 188).

Bei der Konzeptionierung und Planung von Fort- und Weiterbildungen kann auf umfangreiche Erfahrungen zurückgegriffen werden, wie sie bspw. aus den DACHL-Seminaren des IDV vorliegen (vgl. Schweiger 2013: 130ff.). Nicht zuletzt muss ein passendes Format gefunden werden, um in zeitlich realistischem Rahmen möglichst positive Ergebnisse zu erreichen. Es zeigt sich dabei, dass es wichtig ist, die fachlich-wissenschaftliche Ebene in den Blick zu nehmen²⁰ und gleichzeitig die Ideen des DACH-Prinzips auch praktisch erfahrbar zu machen: Schließlich steigert ein (positiver) affektiver Zugang zu einem Thema nachweislich die Motivation, sich tiefergehend damit auseinanderzusetzen (vgl. Riemer 2016: 267f.).

Ein erster Zugang zu diesen Maßnahmen kann möglicherweise über die Auseinandersetzung mit Autostereotypen erfolgen, denn auf diesem Gebiet lässt sich die Wahrnehmung und Bewusstmachung kultureller Geprägtheit besonders greifbar

¹⁹ Eine genauere Unterscheidung von „Fortbildung“ und „Weiterbildung“, die in der Forschungsliteratur z.T. erfolgt (vgl. Barkowski; Krumm 2010: 69, Thaler 2016: 611), erscheint an dieser Stelle nicht notwendig.

²⁰ Neben den im deutschsprachigen Raum diskutierten Konzepten der Kulturdidaktik (vgl. z.B. Altmayer 2016) erscheint es sinnvoll, auch darüber hinaus gehende Vorschläge mit in die Überlegungen einzubeziehen, wie bspw. die „Can-do“-Beschreibungen der US-amerikanischen Vereinigung von Fremdsprachenlehrkräften (vgl. ACTFL 2017).

machen (vgl. Studer 2013: 78, 85). Die Lehrkräfte könnten in einem zweiten Schritt Leitfragen entwickeln, mit denen sie die Umsetzung von kulturellem Lernen und DACH-Bezügen in ihrem eigenen Unterricht erfassen – im Sinne der Aktionsforschung können diese Fragen Strukturen dafür schaffen, sich im Berufsalltag konstruktiv mit dem eigenen Lehrerhandeln auseinanderzusetzen und den Unterricht innovativ weiterzuentwickeln. Ein dritter Schritt wäre, Lehrmaterial zu analysieren, etwa indem folgenden Leitfragen nachgegangen wird: Was gibt es bereits an Materialien? Wie kann ich das Vorhandene sinnvoll nutzen? Auf welche Weise kann ich die in meinem Unterricht genutzten Materialien sinnvoll ergänzen?

Für Brasilien entstand im Nachgang der DACHL-Fachtagung in München im März 2018 die Idee, einen kompakten Fortbildungskurs zu entwickeln, um bereits aktive DaF-Lehrkräfte mit dem DACH-Prinzip vertraut zu machen und ihnen die Scheu vor einer Thematisierung landeskundlicher und kultureller Inhalte im Unterricht zu nehmen. Als Einstieg dazu hat der Autor im Zuge des ABRAPA-Kongresses (Juli 2018) Vorträge für die Delegierten der lateinamerikanischen und brasilianischen Deutschlehrerverbände und innerhalb der Sektion „Kulturdidaktik“ gehalten. Aus den dabei entwickelten Ideen wird zum Zeitpunkt des Schreibens ein Workshop für Deutschlehrkräfte erarbeitet, der im Rahmen von Fortbildungen der brasilianischen Deutschlehrerverbände angeboten wird (so bspw. bei der regionalen Lehrertagung Südbraziens im Juli 2019). Aus diesen Erfahrungen heraus soll mittelfristig eine Material- und Methodensammlung entstehen, die Hochschulen, Deutschlehrerverbänden und anderen interessierten Partner- und Mittlerinstitutionen zur Verfügung gestellt wird (vgl. DAAD 2013: 223).

7 Zusammenfassung

Das DACH-Prinzip folgt dem plurizentrischen Ansatz und ist ein wichtiger Baustein bei der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder. Durch die wachsende Relevanz weltweiter Kommunikationsprozesse und der damit verbundenen Beschäftigung mit kulturellen und kulturdidaktischen Fragestellungen wird das DACH-Prinzip zunehmend bekannt und sichtbar – das zeigt u.a. die Aufnahme des Themas in die „Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“²¹ aus dem Jahr 2017 (vgl. Hägi-Mead 2017: 62, Shafer; Baumgartner 2017: 67). Es handelt sich somit offensichtlich nicht (mehr) um ein Nischenthema, sondern um einen sehr relevanten Aspekt der Sprach- und Kulturarbeit (vgl. Hägi-Mead 2017: 66).

Die hier aufgezeigte intensive Beschäftigung mit DACH-Themen soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor zahlreiche Herausforderungen für die Einbeziehung und Umsetzung des DACH-Prinzips in der DaF-Praxis bestehen:

²¹ Die Resolution widmet dem DACH-Prinzip einen eigenen Abschnitt (These 5). Das im Vorfeld der IDT 2017 erarbeitete und dort verabschiedete Dokument findet sich u.a. in der Publikation von Forster Vosicki; Gick; Studer (2019: 225ff.).

Diese reichen von der weiterhin notwendigen fachwissenschaftlichen Schärfung über infrastrukturelle Fragen (wie etwa dem Druck über den Lehrplan, bestimmte Zielvorgaben des Unterrichts zu erfüllen) bis hin zum Wunsch der Lernenden nach eindeutigen Informationen zu Sprache und Kultur (vgl. Chen 2014: 59). Um auf diese Herausforderungen adäquat reagieren zu können, müssen die Lehrkräfte gut vorbereitet sein (vgl. Koreik 2018: 41f.). Wenn dies der Fall und das nötige Bewusstsein vorhanden ist, dann eröffnen sich durchaus Möglichkeiten, das beschriebene Prinzip sinnvoll im Deutschunterricht einzusetzen und damit dem Anspruch näher zu kommen, den Sprachunterricht als Podium für die Vermittlung demokratischer und gesellschaftlicher Werte zu begreifen (vgl. Koreik 2016: 163ff.).

Die Möglichkeiten und Chancen des DACH-Prinzips wurden in diesem Beitrag im Kontext des südamerikanischen Landes Brasilien beschrieben. Im Anschluss daran stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit der Lösungsansätze auf andere Kontexte. Diese kann grundsätzlich bejaht werden, v.a. für andere Flächenstaaten wie China, Indien, die Türkei oder viele andere, die selbst eine große Vielfalt aufweisen. Hier kann ein plurizentrisch ausgerichteter Deutschunterricht, der die Komponenten des DACH-Prinzips einbezieht, sowohl in sprachlicher als auch in kultureller Hinsicht einen deutlichen Mehrwert darstellen. Dieser Mehrwert besteht nicht zuletzt darin, eine bessere und tolerantere Welt zu schaffen, die in der Einleitung beschriebenen rückwärtsgewandten und einengenden Tendenzen zu bremsen und über die Anerkennung von Andersartigkeit unsere gemeinsame, vielfältige Welt vielleicht auch etwas friedlicher zu machen.

Literatur

- Altenhofen, Cléo; Pertile, Marley; Tonus; João Wianey (2018): *Diversidade linguística do RS – inventariar, reconhecer, salvaguardar, promover*. Porto Alegre: Colegiado Setorial da Diversidade Linguística do RS.
- Altenhofen, Cléo; Wessling Margotti, Felício (2011): O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: Mello, Heliana; Altenhofen, Cléo; Raso, Tommaso (Hrsg.): *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 289-315.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

- American Council on the Teaching of Foreign Languages – ACTFL (2017): *NCSSFL-ACTFL Can-Do statements* (<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements>).
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015* (<https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html>).
- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010) (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Bolacio, Ebal; Voerke, Paul; Stanke, Roberta (2017): Material didático em cursos de alemão no contexto acadêmico brasileiro – entee conceitos gerais e específicos. In: Moura, Magali; Bolacio, Ebal; Stanke, Roberta; Saliés, Tânia (Hrsg.): *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: Teoria e práxis*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 15-37.
- Chen, Eva (2014): A falta de Material. In: Bolacio, Ebal; Funk, Hermann (Hrsg.): *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch lehren und lernen: kooperativ – kompetent – kreativ*. Rio de Janeiro: APA-Rio, 42-65 (<http://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2015/12/kulturdidaktik-im-unterricht-deutsch-als-fremdsprache-deutsch-lehren-und-lernen-kooperativ-kompetent-kreativ.pdf>).
- D’Ancona, Matthew (2018): *Pós-verdade. A nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News*. São Paulo: Faro Editorial.
- Demmig, Silvia (2013): Das DACH-Prinzip in der Ausbildung von DaF-Lehrenden in Österreich, Deutschland und der Schweiz. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 122-128.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2013): Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD). In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 221-224.
- Evangelista, Maria Cristina (2011): Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? In: Abrapa (Hrsg.): *Tagungsakten des 8. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses* (<http://abrapa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo019.pdf>).
- Faraco, Carlos Alberto; Stahl Zilles, Ana Maria (2015): *Pedagogia da variação linguística. Língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editores.

- Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.) (2019): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt.
- Glaboniat, Manuela (2010): Plurizentrik. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 253.
- Hägi-Mead, Sara (2017): Klarer Auftrag bis Wien 2021: Kulturelle und sprachliche Diversität im deutschsprachigen Raum bleibt ein gemeinsames Thema. In: *IDV-Magazin*, 92, 62-66 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).
- Jarząbek, Alina Dorota (2013): Der plurizentrische Ansatz und das DACH-Prinzip in polnischen DaF-Lehrwerken. In: *Germanica Wratislaviensia*, 138, 173-183.
- Koreik, Uwe (2016): Inhalte zur Entwicklung landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 163-167.
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsche ‚Wirtschaftswunder‘. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium, 27-46.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 116-121.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016a): Sprachenpolitik und das Lernen und Lehren von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 45-51.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016b): Förderung des Lernens und Lehrens von Sprachen durch Europarat und Europäische Union. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 633-637.
- Krumm, Hans-Jürgen (2017): Von ABCD zu DACHL. In: *IDV-Magazin*, 92, 6-12 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).
- Ludanyi, Renate; Liu, Na (2011): German Heritage Language Schools in the United States. In: *Heritage Briefs Collection*, 4/2011 (<http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/german-heritage-language-schools-in-the-united-states.pdf>).
- Müller de Oliveira, Gilvan (2008): *Plurilingüismo no Brasil*. UNESCO/IPOL (http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf).

- Müller de Oliveira, Gilvan; Altenhofen, Cléo (2011): O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil. Inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: Mello, Heliana; Altenhofen, Cléo; Raso, Tommaso (Hrsg.): *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 187-216.
- Prutsch, Ursula; Rodrigues-Moura, Enrique (2014): *Brasilien. Eine Kulturgeschichte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Pupp Spinassé, Karen (2014): Dialekt im Deutschunterricht? Für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit in Brasilien. In: *Fremdsprache Deutsch*, 50, 25-29.
- Pupp Spinassé, Karen; Bredemeier, Maria Luisa (2013): ABRAPA – Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão (Brasilianischer Deutschlehrerverband). In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 191-195.
- Pupp Spinassé, Karen; Lidiani Käfer, Maria (2017): A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português-Hunsrückisch. In: *Gragoatá*, 22/42. Niterói, 393-415.
- Ribeiro, Darcy (2015): *O povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. [3ª edição]. São Paulo: Global Editora.
- Riemer, Claudia (2016): Affektive Faktoren. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 266-271.
- Rüger, Antje; Shafer, Naomi (2018): Diversität als Chance nutzen. Das DACH-Prinzip in der Praxis. In: *Magazin Sprache* (<https://www.goethe.de/de/spr/mag/21285442.html>).
- Savedra, Monica; Höhmann, Beate (2014): Die Förderung des plurizentrischen Deutsch in Brasilien und in der DaF-Lehrerbildung. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (Hrsg.): *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. Göttingen: Wallstein, 123-124.
- Schmidt-Wächter, Anke (2013): Verband DaF/DaZ im Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF). In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 187-190.
- Schweiger, Hannes (2013): DACH erleben. Das DACH-Konzept in der Fortbildung von Lehrenden. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 129-140.

- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: *IDV-Magazin*, 92, 67-71 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).
- SIG 2.4 (Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin; Altmayer, Claus; de Carvalho, Geraldo; Glaboniat, Manuela; Hägi-Mead, Sara; Hedžić, Lara; Herold, Martin; Kilimann, Angela; Mackensen, Andrea; Middeke, Annegret; Pritchard-Smith, Anne; Schweiger, Hannes; Tahy, Nora) (2017): *Bericht der SIG 2.4: Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums. Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF* (https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2020/01/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf).
- Soethe, Paulo (2010): Deutsch in Brasilien. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 1624-1627.
- Stalliveri, Luciane (2017): *Internacionalização e intercâmbio. Dimensões e perspectivas*. Curitiba: Appris Editora.
- Studer, Thomas (2013): Braucht es ein neues DACH(L)? In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 67-96.
- Thaler, Engelbert (2016): Fort- und Weiterbildung von Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 611-615.
- Voerkel, Paul (2017): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. [Dissertationsarbeit]. Jena: Friedrich-Schiller-Universität (https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644).

Das DACH-Prinzip in internationalen DaF-Prüfungen: Beispiele zur Umsetzung im Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)

Manuela Glaboniat & Carmen Peresich (Klagenfurt)

1 Einleitung: Das DACH-Prinzip in internationalen DaF-Prüfungen

Während das DACH-Prinzip und die Plurizentrik des Deutschen im internationalen DaF-Unterricht aus unserer Sicht heute weitgehend akzeptiert werden und grundsätzlich – wenngleich manchmal auch eher als Rand-, Zusatz- oder Auflockerungsaktivität, aber immerhin ohne größere Aufregung – in Klassenzimmer und Lehrwerke Eingang finden, wird das Vorkommen aller Standardvarietäten des Deutschen¹ in DaF-Prüfungen nach wie vor kontrovers diskutiert. Lernende und Lehrende äußern häufig unisono Befürchtungen wie: Verdreifacht sich die Anzahl der zu lernenden Vokabeln durch die plurizentrische Ausrichtung einer DaF-Prüfung? Ist es nötig, die Besonderheiten der drei Standardvarietäten hinsichtlich Grammatik und Aussprache zu kennen und aktiv zu beherrschen? Werden landeskundliche Spezifika der DACH-Länder abgefragt? – Die Antwort auf diese Fragen ist simpel: Nein.² Ziel plurizentrisch ausgerichteter DaF-Prüfungen ist es keines-

¹ Zu den Charakteristika plurizentrischer Sprachen wie etwa Existenz entsprechender Grammatiken und Kodifizierung durch Wörterbücher s. z.B. Ammon (1995), Ammon; Bickel; Ebner et al. (2004), Clyne (1984, 1992, 1995); für DaF z.B. Hägi (2006).

² Einzige Ausnahme stellen die Prüfungen zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung – *ÖSD Integrationsprüfung A2* und *ÖSD Integrationsprüfung B1* – dar. Dabei handelt es sich jedoch nicht um internationale DaF-Prüfungen, weshalb sie in diesem Artikel weitestgehend ausgeklammert werden.

wegs, den Lernstoff zu vergrößern und schon gar nicht den Schwierigkeitsgrad einzelner Aufgaben zu erhöhen. Vielmehr soll die kulturelle und sprachliche Vielfalt der DACH-Länder sichtbar gemacht und ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass alle Standardvarietäten des Deutschen gleichwertig und gleich richtig sind. Darüber hinaus erlaubt der plurizentrische Ansatz Lernenden, den Standard zu verwenden, den sie gelernt haben – und bringt dadurch in den produktiven Fertigkeiten sogar tendenziell eher eine Erleichterung für Prüfungsteilnehmende mit sich.

Im Folgenden wird zunächst das ÖSD kurz vorgestellt und anschließend auf die testtheoretischen Grundlagen von ÖSD-Prüfungen mit besonderem Blick auf deren plurizentrische Ausrichtung eingegangen. Dadurch soll verdeutlicht werden, warum die Variation der deutschen Sprache nicht nur eine sprachenpolitische und linguistische, sondern auch eine didaktische Selbstverständlichkeit darstellen sollte und dementsprechend in ÖSD-Prüfungen berücksichtigt wird. Abschließend wird ein Blick auf den Umgang mit dem DACH-Prinzip im prüfungsvorbereitenden Unterricht geworfen.

2 Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)

Das ÖSD ist ein mehrstufiges, kommunikativ ausgerichtetes und international anerkanntes Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, welches auf allen sechs Niveaustufen (A1–C2) des GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) für unterschiedlichste Zielgruppen konzipierte Prüfungen anbietet. Jährlich entscheiden sich mehr als 100.000 Personen dafür, an einem der über 400 lizenzierten Prüfungszentren (sowohl in Österreich als auch in über 50 Ländern) eine ÖSD-Prüfung abzulegen. Die aktuelle Prüfungspalette des ÖSD umfasst 20 verschiedene Prüfungen. Neben Prüfungen für Erwachsene (A1–C2) werden auch eigene Prüfungen für Kinder (A1, A2) und Varianten für Jugendliche (B1–C1) sowie eine Prüfung für Wirtschaftssprache (C2) angeboten. Darüber hinaus gibt es eigene DaZ-Prüfungen (A1–B2), die sich an ein Migrationspublikum richten. Eine Sonderstellung nehmen die Prüfungen *ÖSD Integrationsprüfung A2* und *ÖSD Integrationsprüfung B1* ein, die seit Juni 2018 an österreichischen ÖSD-Prüfungszentren abgelegt werden können und zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung dienen.

Als selbsttragender, gemeinnütziger Verein vertritt das ÖSD seine Prüfungen nicht gewinnorientiert, sondern aus sprachpolitischen Überlegungen heraus, um die deutsche Sprache zu fördern und zu verbreiten. Im Rahmen verschiedener Projekte arbeitet das ÖSD auch mit anderen Institutionen zusammen – wie z.B. mit dem Goethe-Institut (D) und der Universität Fribourg/Freiburg (CH) im Rahmen der Entwicklung der Prüfung „Zertifikat B1“, das vom Goethe-Institut und ÖSD gemeinsam fortgeschrieben wird. Diese trinationale Zusammenarbeit steht sinnbildlich für die gelungene Vereinigung der drei Standardvarietäten in einer Prüfung.

Weiters arbeitet das ÖSD immer wieder an Europaratsprojekten und -publikationen wie etwa „Mündlich“, „Profile deutsch“ oder der Übersetzung des GER mit und beteiligt sich regelmäßig in einschlägigen Magazinen und bei Tagungen an der Fachdiskussion und dem wissenschaftlichen Austausch im Forschungsbereich DaF/DaZ.

3 Testtheoretische Grundlagen von ÖSD-Prüfungen

Bevor darauf eingegangen wird, wie das plurizentrische Konzept in DaF-Prüfungen umgesetzt wird, sollen im Folgenden die wichtigsten testtheoretischen Grundlagen von ÖSD-Prüfungen unter besonderer Berücksichtigung des plurizentrischen Ansatzes näher beleuchtet werden. Vorausschickend ist anzumerken, dass sämtliche ÖSD-Prüfungsaufgaben nach festgelegten Regeln – sogenannten Testkonstruktionsrichtlinien – in einem aufwändigen Prozess, der durch zahlreiche Begutachtungs- sowie Überarbeitungsschleifen geprägt ist, erstellt und danach einem umfangreichen Pre-Testing-Verfahren mit anschließender psychometrischer Analyse unterzogen werden. Jeder Prüfungsdurchgang wird ausschließlich von ausgebildeten Prüfenden durchgeführt und die Leistungen der Teilnehmenden werden auf der Basis einheitlicher Kriterien bewertet, um gleiche Bedingungen für alle Prüfungsteilnehmenden zu gewährleisten.

ÖSD-Prüfungen testen an keiner Stelle explizites Sprachwissen von Prüfungsteilnehmenden, sondern zielen – dem „real life approach“ (vgl. Bachman 1990: 301ff.; Glaboniat 1998: 48f.) folgend – darauf ab, ihr Sprachkönnen und folglich ihre sprachliche Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt zu stellen. Dementsprechend sind sie großteils den sogenannten Performanztests zuzuordnen – denn auch die pragmatischen, strategischen und soziokulturellen Kompetenzen der Prüfungsteilnehmenden spielen eine wesentliche Rolle, um insbesondere die produktiven Prüfungsaufgaben bewältigen zu können. Dazu ist es nötig, Prüfungsaufgaben so zu gestalten, dass sie möglichst realitätsnahes Verhalten in der Zielsprache hervorrufen – sie müssen also authentisch, lebenspraktisch und relevant sein und Prüfungsteilnehmende effektiv in kommunikative Akte involvieren. Dazu ist es erforderlich, Prüfungsteilnehmenden eine konkrete soziale Rolle zuzuteilen, aus deren Perspektive sie folglich sprachhandeln (vgl. Glaboniat 2010: 1288).

Die Situierungen der Aufgaben in den Subtests *Lesen* und *Hören* simulieren eine realitätsnahe Situation³ – beispielsweise das Durchsuchen von Kleinanzeigen nach bestimmten Angeboten (z.B. „ÖSD Zertifikat A1“, Lesen Aufgabe 1) bzw. das Notieren von wesentlichen Punkten während eines Vortrags (z.B. „ÖSD Zertifikat C1“, Hören Aufgabe 2) – und enthalten eine konkrete Handlungsanweisung. Überprüft wird die Verstehensleistung der Prüfungsteilnehmenden; dabei ist es unerheblich, ob beispielsweise die von ihnen gegebenen Antworten in einer Höraufgabe orthografisch korrekt sind.

³ Konkrete Beispiele s. Glaboniat; Peresich (2018: 353ff.).

Die Situierungen der Aufgaben zu *Sprechen* und *Schreiben* versetzen Prüfungsteilnehmende in einen realitätsnahen Kontext und geben gleichzeitig das zu erreichende kommunikative Ziel der evozierten Sprechhandlung recht klar vor. Bei der Bewertung der von den Prüfungsteilnehmenden erbrachten Leistungen ist das Kriterium der formalen Korrektheit nur eines von vielen – auch die Aufgabenerfüllung, kommunikative und soziolinguistische Angemessenheit, der Textaufbau, die Textkohärenz und die Lexik (*Schreiben*) bzw. die Aufgabenerfüllung, Aussprache und Flüssigkeit sowie ebenfalls die Lexik (*Sprechen*) werden zur Bewertung der Leistung herangezogen.

Selbstredend dürfen Prüfungen, die auf dem „real life approach“ fußen, die Plurizentrik des Deutschen nicht außer Acht lassen, ist diese doch charakteristisch für die deutschsprachige Lebenswirklichkeit. Sprachliche Diversität ist im Alltag eher die Regel denn die Ausnahme – schon allein aufgrund der Medien sind alle Standardvarietäten des Deutschen stets präsent: Unabhängig vom Standort ist es z.B. möglich, Fernsehsender aus DACH zu empfangen, und eine simple Google-Suche zu einem beliebigen Thema fördert Beiträge in allen drei Standardvarietäten zutage. Weiters gibt es eine rege Arbeitsmigration, sowohl zwischen Österreich und Deutschland als auch in die und aus der Schweiz sowie wirtschaftliche Beziehungen zwischen den drei Ländern, weshalb es ebenso in der mündlichen Kommunikation zu intensivem Kontakt mit den Varietäten kommt.

4 Plurizentrik in Prüfungen

Schon der Name ÖSD weist auf dessen DACH-Orientierung und plurizentrischen Sprachansatz hin – kann das Akronym „ÖSD“ nicht nur für „Österreichisches Sprachdiplom Deutsch“, sondern gleichermaßen auch für die drei deutschsprachigen Länder Österreich, Schweiz und Deutschland⁴ stehen.

Seit seiner Gründung in den 1990er Jahren geht das ÖSD von einer plurizentrischen Sprachauffassung des Deutschen aus. Indem den drei Standardvarietäten in den Prüfungen des ÖSD Raum gegeben wird, sollen Prüfungsteilnehmende die Spezifika der Sprachvarianten als gleichberechtigte, gleichwertige und gleichermaßen korrekte Ausprägungen des Deutschen wahrnehmen. Weiters werden die Standardvarietäten dadurch im Bewusstsein der Lernenden verankert und finden – im Sinne eines positiven *washback*-Effekts – Eingang in den Sprachunterricht, wodurch Deutschlernende weltweit auf die spezifischen kommunikativen und linguistischen Gegebenheiten der einzelnen deutschsprachigen Länder vorbereitet werden. Dies befähigt sie wiederum, ihren Kommunikationsradius zu vergrößern und auf das gesamte deutschsprachige Gebiet auszudehnen.

⁴ Ferner versteht sich diese Abkürzung auch als Hinweis auf das „DACH-Prinzip“, dem sich das ÖSD verpflichtet fühlt. Vgl. <https://idvnetz.org/dachl-online>, SIG 2.4 (2017), Shafer; Baumgartner (2017).

Diese positiven Effekte werden jedoch nach wie vor mitunter verkannt. Zu groß scheinen die Bedenken Lehrender und Lernender, die Verwendung der unterschiedlichen Standardvarietäten erschwere Prüfungsaufgaben unnötig. Außer Acht gelassen wird dabei die Tatsache, dass die Gemeinsamkeiten, die die drei Standardvarietäten eint, deutlich überwiegen und lediglich in etwa 10% des Sprachmaterials Unterschiede zwischen ihnen feststellbar sind. Die Gemeinsamkeiten machen also mehr als 90% aus (vgl. Ammon 1995, Muhr 2000), weshalb nationale Spezifika – selbst in einem kompletten Prüfungssatz – kaum mehr als eine Randercheinung darstellen können. Da die Plurizentrik zudem äußerst sorgfältig in die Aufgaben einbezogen wird, stellt sie – wie psychometrische Pre- und Posttestanalysen zeigen – keinen zusätzlichen Schwierigkeitsfaktor für die Prüfungsteilnehmenden dar (s. Abschnitt 7 „DACH im prüfungsvorbereitenden Unterricht“).

Während den DACH-Varianten im Kontext von DaF-Prüfungen zuweilen mit Skepsis begegnet wird, steht sprachliche Variation in ESOL-Prüfungen⁵ kaum je zur Diskussion oder gar in der Kritik. Wie die meisten Sprachen ist auch das Englische eine plurizentrische Sprache, jedoch mit deutlich mehr unterschiedlichen Standardvarietäten, als sie das Deutsche aufweist (britisches, amerikanisches, kanadisches, australisches, neuseeländisches Englisch usw.). Obwohl alleine die Unterschiede zwischen britischem und amerikanischem Englisch ganze Bücher füllen (z.B. Baker 2017), werden diese beiden Standardvarietäten offenbar gemeinhin als verschiedene Ausprägungen derselben Sprache wahrgenommen, während in Bezug auf das Deutsche bei international durchgeführten ÖSD-Schulungen immer wieder die fälschliche Wahrnehmung auftaucht, es handle sich um gravierendere Unterschiede, als dies bei den Varietäten des Englischen der Fall sei. Es erstaunt daher kaum, dass sich etwa in den renommierten britischen Cambridge-Prüfungen ganz selbstverständlich Leseaufgaben zu Texten sowohl in britischem als z.B. auch in amerikanischem und australischem Englisch finden (z.B. University of Cambridge 2012: 54ff.). In der Testbeschreibung von IELTS – um ein weiteres Beispiel anzuführen – ist nachzulesen, dass im Subtest *Listening* Aufnahmen von britischen, australischen, neuseeländischen, amerikanischen sowie kanadischen Sprechern bzw. Sprecherinnen zum Einsatz kommen (vgl. IELTS 2018). Ähnliches gilt auch für den amerikanischen TOEFL-Test, in dessen Subtest *Listening* Prüfungsteilnehmende mit Sprechenden mit nordamerikanischem, britischem, neuseeländischem und australischem Akzent konfrontiert werden. Dadurch sollen die Standardvarietäten abgebildet sowie Prüfungsteilnehmende, welche den TOEFL-Test ablegen, um im Ausland studieren zu können, auf die Akzente vorbereitet werden, denen sie im Zuge eines Studiums begegnen können (vgl. ETS TOEFL 2018). Auch ESOL-Sprachtests, die die Plurizentrik des Englischen abbilden, bezwecken also – wie das ÖSD – keineswegs eine Erschwernis für Prüfungsteilnehmende, sondern vielmehr eine Vorbereitung auf die nebeneinander existierenden und gleichermaßen korrekten Standardvarianten.

⁵ ESOL: English for Speakers of Other Languages.

5 Unterschiede zwischen den DACH-Varietäten

In ÖSD-Prüfungen wird Varianz v.a. in den folgenden Bereichen berücksichtigt:

5.1 Aussprache

Kompetenten L1-Sprechenden gelingt es meist bereits nach wenigen Sätzen ihres Gegenübers relativ treffsicher, dieses einer bestimmten geographischen Region zuzuordnen, da die Unterschiede in der gesprochenen Sprache kaum überhörbar sind (vgl. z.B. Ulbrich 2003). Das anlautende „s“ (z.B. in *Sonntag*) etwa wird im norddeutschen Sprachraum stimmhaft artikuliert, während es im süddeutschen Raum stimmlos ausgesprochen wird. Ein weiterer signifikanter Unterschied im Anlaut ist das „ch“ (z.B. in *Chemie*): Vereinfacht gesagt wird es norddeutsch als „sch“, österreichisch als „k“ und schweizerisch als „ach“-Laut realisiert.

Weiters wird die Endsilbe „-ig“ (z.B. in *König*) – je nach Varietät – als Plosiv (Österreich, Schweiz, süddeutscher Raum: *König*) oder als Frikativ (norddeutscher Raum: *Könich*) realisiert. Außerdem werden einzelne Wörter varietätenspezifisch auf unterschiedlichen Silben betont. Das wohl landläufig bekannteste Beispiel ist „Kaffee“: Während bundesdeutsche Sprecher/-innen *Kaffee* trinken, bevorzugen österreichische Sprecher/-innen *Kaffe*. Weitere Beispiele wären etwa *Telefon* (norddeutsch/schweizerisch) bzw. *Telefon* (österreichisch) oder *CD* (österreichisch, norddeutsch) bzw. *CD* (schweizerisch).

Hinsichtlich der Aussprache von Prüfungsteilnehmenden gilt: Essentiell ist, dass die Verständlichkeit der Äußerung gegeben ist. Welcher Standardvarietät die Aussprache entspricht, ist im Kontext von ÖSD-Prüfungen unerheblich.

5.2 Lexik

Im Bereich Lexik finden sich zahlreiche Beispiele für Unterschiede zwischen den Varietäten. Dass sich sprachliche Variation in der Regel nicht an Landesgrenzen hält, zeigt sich etwa bei einem Blick in die umfangreichen Wörterbücher von Ammon et al. (2004) und Ammon, Bickel und Lenz (2016). An dieser Stelle seien zur Illustration lexikalischer Varianten zwei Beispiele aufgeführt, auf die in Abschnitt 7 „DACH im prüfungsvorbereitenden Unterricht“ noch näher eingegangen wird: die Vorfahrt (D) vs. der Vorrang (A) vs. der Vortritt (CH); die Spülmaschine (D) vs. der Geschirrspüler (A) vs. die Abwaschmaschine (CH).

In ÖSD-Prüfungen wird von Lernenden keineswegs verlangt, spezifische Ausdrücke für einzelne Varianten zu benennen oder gar diese einander gegenüberzustellen. Sofern varietätenspezifische Begriffe an lösungsrelevanter Stelle in Prüfungsaufgaben vorkommen, werden diese erklärt (s. Abschnitt 6 „Zur Umsetzung des plurizentrischen Konzepts“) – es ist also stets ausreichend, *einen* Begriff zu kennen und zu verstehen.

5.3 Orthographie

In Bezug auf die Orthographie ist hauptsächlich zu erwähnen, dass im Schweizer Standard kein „ß“ sondern ausschließlich „ss“ verwendet wird. Selbstverständlich dürfen sich ÖSD-Prüfungsteilnehmende auch dafür entscheiden, in diesem Standard zu schreiben und werden dafür nicht sanktioniert.

Im Prüfungsteil *Lesen* kommen immer wieder Texte aus der Schweiz zum Einsatz, selbstverständlich in Schweizer Rechtschreibung. Da der Unterschied jedoch marginal ist, ist davon auszugehen, dass ihre Verwendung keinerlei Auswirkungen auf die Testergebnisse von Prüfungsteilnehmenden hat – auch nicht jener, die bisher nie mit dieser Varietät in Kontakt gekommen sind.

5.4 Grammatik

Nationale Unterschiede im Bereich der Grammatik betreffen z.B. die Vergangenheitsformen. Ein Spezifikum der österreichischen Standardvariante im Mündlichen ist etwa der beinahe ausschließliche Gebrauch des Perfekts – das Präteritum fehlt in mündlichen Erzählungen weitgehend; das Plusquamperfekt wird nur eingeschränkt gebraucht. Unterschiede zeigen sich aber auch in der Bildung der Perfektformen. Verben wie *liegen*, *sitzen* und *stehen* bilden in der österreichische Standardvariante das Perfekt mithilfe des Auxiliars *sein* und nicht mit *haben*.

Darüber hinaus unterscheidet sich mitunter das grammatische Geschlecht einzelner Begriffe in den Standardvarietäten – *die* bundesdeutsche Cola wird in der österreichischen Variante *das* Cola. Weiters gibt es Unterschiede bei Kompositabilidung (z.B. bundesdeutsch *Aufnahmepriifung* vs. österreichisch *Aufnahmspriifung*) sowie Pluralbildung (z.B. *der Polster* – *die Pölder* [A] vs. *die Polster* [D]).

In den rezeptiven Subtests finden sich solche Varianten ganz selbstverständlich je nach Herkunft der jeweiligen Texte. In den produktiven Subtests dürfen Prüfungsteilnehmende sämtliche Varianten benutzen – sofern sie eine Form verwenden, die in einer der drei Standardvarietäten korrekt ist, wird dies als richtig gewertet.

5.5 Pragmatik

Die Standardvarietäten des Deutschen unterscheiden sich in diesem Bereich vorrangig hinsichtlich der Höflichkeitskonventionen. Bundesdeutsche Sprecher/-innen wählen eher indikative Formen, um Fragen und Bitten zu formulieren, während österreichische Sprecher/-innen konjunktivische Modalverben bevorzugen. Unterschiede gibt es auch in Bezug auf Grußformeln (z.B. *servus* [A] vs. *grüezi* [CH]) (vgl. Muhr 2000: 142) sowie im Umgang mit akademischen Titeln. Während Letztere in Österreich einen integralen Bestandteil des Namens darstellen und auch zur Anrede verwendet werden, spielen diese in Deutschland und der Schweiz eine untergeordnete Rolle und werden vergleichsweise selten verwendet.

6 Zur Umsetzung des plurizentrischen Konzepts

Im nachfolgenden Abschnitt wird anhand ausgewählter Beispiele dargestellt, wie Plurizentrik und Landeskunde Eingang sowohl in rezeptive als auch produktive ÖSD-Testaufgaben finden. Vorweg sei unterstrichen, dass dies stets unter der Prämisse erfolgt, Prüfungsaufgaben dadurch nicht zu erschweren.

6.1 Plurizentrik in Testaufgaben zu rezeptiven Fertigkeiten

ÖSD-Prüfungsaufgaben zu den rezeptiven Fertigkeiten *Lesen* und *Hören* beziehen sich auf (quasi-)authentische⁶ Lese- und Hörtexte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bei Lesetexten wird stets explizit gemacht, in welcher der drei Standardvarietäten der Text verfasst ist. Dies erfolgt mittels Angabe direkt unter dem Text im Stile von z.B. „aus einer österreichischen Zeitung“ oder „aus einem deutschen Magazin“. Es ist davon auszugehen, dass die Unterschiede in den Bereichen Grammatik, Orthographie und Pragmatik insbesondere auf den unteren Niveaus Prüfungsteilnehmenden kaum auffallen und sie dementsprechend auch nicht vor eine Herausforderung stellen. In Bezug auf Leseaufgaben sind Unterschiede im Bereich der Lexik am relevantesten für die Prüfungsteilnehmenden. Damit lexikalische Varianten nicht zu einer unnötigen Hürde für Prüfungsteilnehmende werden, werden diese, sofern sie lösungsrelevant sind, durch eine Fußnote, in der das Lexem in der Zielsprache der Prüfung erklärt wird und/oder andere Varianten angeführt werden, ergänzt – selbst dann, wenn die lexikalische Variante explizit in der für die Testkonstruktion verbindlichen stufenspezifischen Wortschatzliste angeführt bzw. – auf höheren Niveaustufen – in den relevanten Frequenzlisten zu finden ist. Es versteht sich von selbst, dass in den Wortschatzlisten keine exotischen bzw. kaum verbreitete lexikalische Varianten zu finden sind. Im nachfolgenden Beispiel auf dem Niveau B2 werden beide Möglichkeiten – also die Erklärung des Begriffs auf Deutsch und das Anführen weiterer Varianten – ausgeschöpft:⁷

⁶ „Quasi-authentisch“ meint, dass die Texte bearbeitet – also z.B. gekürzt und dem Wortschatz oder der grammatikalischen Komplexität der jeweiligen Niveaustufe angepasst – sein können, dabei aber nach wie vor in einem Maße glaubwürdig bleiben, dass sie von Muttersprachler/-innen als natürlich und ungekünstelt wahrgenommen werden.

⁷ Das Wort „Matura“ ist übrigens bereits in der Wortschatzliste für das „Zertifikat B1“ (vgl. Glaboniat; Perlmann-Balme; Studer 2013: 177), also für die darunterliegende Niveaustufe, enthalten.

Sandras Maturarbeit* hat grosse Folgen

Ironie versteht sie nicht, und wie man in welcher Situation grüsst, muss sie lernen wie eine Fremdsprache. Sandra Schneebeli (18) beschreibt in ihrer Maturarbeit ihr Leben als Autistin.

Mit fünf besuchte sie den Sprachheilkindergarten, als sie sieben war, fragten sich Verwandte, ob sie die Primarschule schaffen würde. Nun steht Sandra Schneebeli vor der Maturität an der Kantonsschule Freudenberg. Und ihre Maturarbeit „Mein Leben mit dem Asperger-Syndrom“ ist nominiert für den kantonalen Wettbewerb um die 50 besten des Jahres. In dem 100-seitigen Werk beschreibt Sandra viele Aspekte ihres Autismus – sachlich, persönlich und bedeutsam. So bedeutsam, dass ihre Therapiestelle an der Uni Zürich daraus ein Heft mit Tipps für Betroffene und deren Umfeld machen wird.

Sandra reagiert in manchen Situationen völlig unpassend. An einer Geburtstagsparty stellen sich die Anwesenden vor und erzählen, wo sie zur Schule gehen. „Und was machst du, Sandy?“, wird sie gefragt. „Mit dem Kerzenwachs spielen“, sagt sie – die Runde ist reichlich verwirrt. Doch für Sandra ist die Antwort logisch, denn sie knetet gerade Wachs. Sie nimmt auch vieles wörtlich, was als Scherz gedacht ist: wie damals, als sie ihre Schlüssel an der Migros-Kasse liegen liess. Sie dreht sich um, geht zurück zur Kassierin. „Das kostet zehn Franken“, sagt diese. Sandra will die Note zücken, die Kollegin hält sie zurück: „Das war nur ein Witz.“

Ironie, Zweideutigkeiten und Sarkasmus soll man meiden im Kontakt mit Personen, die vom Asperger-Syndrom betroffen sind, rät Sandra in ihren Verhaltenstipps.

Schon der Spracherwerb war für Sandra schwierig und entsprechend verzögert. „Ich konnte die Sprache nur in Bildern lernen“, beschreibt sie ihre Kindheits Erinnerungen und die ersten Schulerfahrungen. „Abstrakte Begriffe wie ‚übermorgen‘ oder ‚glücklich‘, die ich nicht mit einem Bild in Zusammenhang bringen konnte, verstand ich nicht.“ Sie realisierte damals noch nicht, wie sehr sie sich von anderen unterscheidet. Während Gleichaltrige herumtobten, hatte sie am liebsten ihre Ruhe und ihre Bilderbüchlein im Laufgitter. Freunde fehlten ihr nicht, sie hatte ihre Plüschtiere als Ersatz und ihre Schwestern, die mit ihr spielten.

Trotz der Bedenken von Verwandten lernte sie in der Primarschule schnell und problemlos lesen und rechnen. Doch während sich andere Mädchen an Ponys und Barbie erfreuten, referierte Sandra über Münzen und Mythologie und machte sich als Drittklässlerin Gedanken über Naturschutz und Entwicklungsländer. „Die Schule gab mir Halt und Geborgenheit“, erinnert sich die 18-Jährige. Doch im Alltag zeigten sich die Schwierigkeiten: Zug fahren, Kindergeburtstage, sich im Dorf orientieren – lauter Probleme. Die Folgen waren absehbar: Rückzug, Abstand, ungewolltes Alleinsein.

Sandra schaffte den Sprung an die Kantonsschule und genoss das erste Jahr dort: „Ich brauchte keine mühevollen Gespräche zu führen, liebte das Lernen und fühlte mich umgeben von intelligenten Menschen.“ Doch bald wurde sie zur Aussenseiterin.

Sie schien die Streberin zu sein, die immer lernte, während die anderen vor allem Einkaufen und Ausgehen im Kopf hatten. „Ich fühlte mich unverstanden, als Schwächling und minderwertig.“ Sandra war damals 13 und kam in die Pubertät. Mit 15 bestätigte sich der Verdacht, sie leide am Asperger-Syndrom. Nun wusste sie wenigstens, weshalb sie anders war, und schöpfte vorerst wieder etwas Selbstvertrauen. Sie begann, sich intensiv mit dieser Form von Autismus zu beschäftigen und im Tagebuch Alltagssituationen festzuhalten, aus denen sie nun 24 für ihre Maturarbeit ausgewählt hat.

Um zu erfahren, wie man sie wahrnimmt, wie man ihre Stärken und Schwächen einschätzt, machte sie eine Umfrage unter Lehrern, Mitschülern und Verwandten. Mit erstaunlich unterschiedlichen Ergebnissen. Aufbrausend erleben sie nur die Nächsten: „Nur die Familie sieht meine verzweifelten Momente“, erklärt sie. Als sehr intelligent sehen sie die Lehrer und Schüler, aber gar nicht die Verwandten. Freundlich und höflich wirkt sie auf alle.

* Maturarbeit, auch Maturitätsarbeit: schriftliche Arbeit in einem Schulfach, die ein Bestandteil für die Erlangung der Maturität in der Schweiz ist. Die „Maturität“ entspricht dem deutschen „Abitur“ bzw. der österreichischen „Matura“ (Reifeprüfung).

[aus einer Schweizer Zeitung]

Abbildung 5: Ausschnitt aus Lesen 1, ÖSD Zertifikat B2

Da davon auszugehen ist, dass Prüfungsteilnehmende während einer Höraufgabe unter größerem Druck stehen als während der Bearbeitung einer Leseaufgabe, wäre eine zusätzliche Angabe der gemeindeutschen Form nationaler lexikalischer Varianten in diesem Kontext wenig zielführend. Dies hätte lediglich zur Folge, dass Prüfungsteilnehmende den sprichwörtlichen Faden verlören, da sie das Nachlesen der Wortbedeutung vom Zuhören ablenken würde. Dementsprechend wird bei Höraufgaben darauf verzichtet, zusätzliche Angaben zu machen und stattdes-

sen darauf geachtet, dass nationale lexikalische Varianten, sofern diese nicht hochfrequent sind, an lösungsrelevanten Textstellen vermieden werden.

Text 1
Du hast noch keine Pläne für den Sommer? Dann komm doch mit auf eine Woche Sport und Fun im Jugendcamp Grünaul! Für Tennisbegeisterte gibt es drei Tennisplätze, du kannst sogar abends oder nachts Tennis spielen. Im Reitstall warten zwei Reitlehrer und fünf Pferde auf dich. So macht Reiten richtig Spaß. Der Fußballplatz wird gerade umgebaut, Fußball spielen ist deshalb leider nicht möglich. Dafür kannst du aber von früh bis spät Handball spielen, ab diesem Sommer auf unserem neuen Platz im Freien. Musikfreunde können am Abend in der Campdisco tanzen und bei unserem Tanzlehrer moderne Tänze lernen. Interesse? Mehr Informationen bekommst du unter 0372/34 98 05.
Text 2
Und jetzt noch ein Urlaubstipp für alle Aktiven: eine Woche Fun- und Sportferien im Jugendcamp Grünaul. Die Tänzer unter euch erwartet ein Hip Hop- Tanzkurs in unserer Campdisco. Tagsüber könnt ihr auf drei Plätzen Tennis spielen, für Anfänger gibt es Tenniskurse. Auch Handball freunde kommen voll auf ihre Kosten. Unser neuer Handballplatz steht euch von früh bis spät zur Verfügung. Wer reiten möchte, kann das in unserem Reithof tun. Nach einem kurzen Training dürft ihr in der Gruppe durch Wald und Wiesen reiten. Zurzeit gibt es keine Malkurse, die Mallehrerin ist leider krank. Eure Anmeldung nehmen wir ab sofort gerne entgegen, unter 0372/34 98 05.

Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Transkript zu Hören 1, ÖSD KID A2

Im obenstehenden Beispiel werden Prüfungsteilnehmende mit zwei unterschiedlichen Hörtexten gleichen Inhalts konfrontiert. Liest man die Transkripte durch, ist es kaum möglich, sie einer bestimmten Standardvarietät zuzuordnen, da der Wortschatz durchgängig neutral ist und nur Lexeme verwendet werden, die nicht regional markiert sind und in allen drei Ländern potentiell verwendet werden können. Hört man sich jedoch die dazugehörige Aufnahme an (abrufbar auf www.osd.at), erkennt das geschulte Ohr, dass der erste Text von einer österreichischen und der zweite Text von einer deutschen Sprecherin vorgetragen wird. Die Unterschiede in der Aussprache bzw. Realisierung einzelner Laute erschweren das Verständnis jedoch nicht (s. Abschnitt 7 „DACH im prüfungsvorbereitenden Unterricht“).

Bei der Zusammenstellung von Prüfungssätzen wird grundsätzlich darauf geachtet, Lese- und Hörtexte aus den DACH-Ländern in einem ausgewogenen Verhältnis zu integrieren. Es gibt lediglich zwei Ausnahmen: Einerseits finden sich im Angebot des ÖSD auch Prüfungen speziell für DaZ-Lernende in Österreich wie etwa die Prüfungen zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung. Da sich diese an der unmittelbaren Lebenswelt der Prüfungsteilnehmenden und damit am Leben in Österreich orientieren, dominieren in diesen Prüfungen in logischer Konsequenz Lese- und Hörtexte in österreichischem Standard. Andererseits stellt die in trinationaler Kooperation entwickelte Prüfung „ÖSD Zertifikat B1“ dahingehend eine Ausnahme dar, als in dieser Prüfung der Anteil an bundesdeutschen Lese- und Hörtexten verhältnismäßig größer ist als jener in österreichischer und Schweizer Varietät.

6.2 Plurizentrik in Testaufgaben zu produktiven Fertigkeiten

Für die Prüfungsaufgaben in den Subtests *Schreiben* und *Sprechen* ist in Bezug auf die Plurizentrik des Deutschen charakteristisch, dass diese in jedem der drei deutschsprachigen Länder situiert und in einen entsprechenden Kontext eingebettet sein können. Ist ein Input-Text Teil der Situierung, kann selbstverständlich auch dieser in einer der drei Standardvarietäten verfasst sein. Das nachstehende Beispiel zeigt einen Schweizer Kontext:

Situation: Sie arbeiten im Rahmen eines interkulturellen Praktikums für den Schweizer Verein *jungkunst* in Winterthur und werden von Ihrem Vorgesetzten beauftragt, zu Werbezwecken einen Informationstext über den Verein zu verfassen. Ihr Vorgesetzter hat Ihnen die wichtigsten Informationen bereitgestellt.

Ziele des Vereins:

- Plattform für zeitgenössische junge Künstler bieten
- Interessierten originale Kunst näherbringen
- zum Kauf von Originalen motivieren – weniger Kunstdrucke an den Wänden

Originale atmen Geschichte, strahlen Persönlichkeit

Und glauben Sie uns:
Kunst kaufen macht glücklich.

Abbildung 7: Ausschnitt aus Schreiben 2, ÖSD Zertifikat C2

Obwohl die Situation, in die Prüfungsteilnehmende hier versetzt werden, in der Schweiz angesiedelt ist, wird nicht erwartet, dass Prüfungsteilnehmende auch selbst den Schweizer Standard verwenden. Ungeachtet dessen, in welchem Land eine Aufgabe situiert ist, dürfen Prüfungsteilnehmende stets den Standard verwenden, den sie gelernt haben. Die Wahl der Standardvarietät hat keinerlei Einfluss auf die Bewertung der Performanz. Vielmehr werden Prüfende in die Pflicht genommen, beispielsweise von Prüfungsteilnehmenden verwendete, aber ihnen selbst unbekannte Lexeme nachzuschlagen und zu überprüfen, ob das verwendete Wort einem der drei Standards zugeordnet werden kann. Hinsichtlich des Beurteilungskriteriums „Aussprache“ im Subtest *Sprechen* ist an dieser Stelle anzumerken, dass von Prüfungsteilnehmenden nicht erwartet wird, dass ihre Aussprache eindeutig einer bestimmten Standardvarietät zuordenbar ist. Im Fokus steht, ob sich Prüfungsteilnehmende klar verständlich artikulieren können – dies kann auch der Fall sein, wenn ein durch ihre L1 bedingter Akzent wahrnehmbar ist. Selbst auf dem Niveau C2 wird keine akzentfreie Aussprache erwartet, wie auch der nachfolgende Ausschnitt aus dem Auswertungsbogen zeigt:

Verständlichkeit, Aussprache und Intonation, Flüssigkeit:

Anforderungen GER/Profile deutsch:

- Kann sich auch in längeren Gesprächsbeiträgen mühelos, natürlich und fließend ausdrücken, wobei er/sie nur gelegentlich Pausen macht, um einen präzisen Ausdruck für seine/ihre Gedanken oder für eine Erklärung zu finden.
- Kann in Gesprächen die Intonation variieren und die Betonung so einsetzen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.

trifft voll zu 7-6 trifft in hohem Maße zu 5-4 trifft teilweise zu 3-2 trifft kaum/nicht zu 1-0*

erreichte Punkte:

Abbildung 8: Ausschnitt aus dem Auswertungsbogen ÖSD Zertifikat C2, Sprechen

6.3 DACH-Landeskunde in Testaufgaben

Um eine ÖSD-Prüfung erfolgreich abzulegen, ist es grundsätzlich nicht nötig, faktisches landeskundliches Wissen reproduzieren zu können. Einzige Ausnahme stellen die Prüfungen zur Integrationsvereinbarung dar, die einen eigenen Prüfungsteil *Werte- und Orientierungswissen* enthalten. Dieser Prüfungsteil fußt auf dem Rahmencurriculum gemäß Anlage A der Integrationsvereinbarungsverordnung sowie der Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ (Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres 2016) und sämtliche prüfungsrelevante Fragen sind in Form eines Fragenkatalogs publiziert und im Internet (www.osd.at) abrufbar. Diese Prüfungen richten sich jedoch explizit an ein DaZ-Publikum in Österreich, weshalb sie im vorliegenden Artikel, der internationale DaF-Prüfungen fokussiert, ausgeklammert werden. An dieser Stelle wird dennoch festgehalten, dass ein wissenschaftlicher Diskurs sowie Forschung zum Thema Landeskunde im Migrationsbereich sinnvoll und wünschenswert wären.

Im Sinne der kommunikativen Landeskunde und des bereits oben behandelten „real life approach“ finden Textsorten wie Kleinanzeigen, Formulare u.Ä. insbesondere in den rezeptiven Subtests von ÖSD-Prüfungen auf den Niveaus A1 bis B1 Eingang.

In den produktiven Subtests der ÖSD-Prüfungen auf den Niveaus B1 bis C1 sind zudem Elemente einer interkulturellen Landeskunde zu finden, wenn Prüfungsteilnehmende wie im nachstehenden Beispiel dazu aufgefordert werden, einer dargestellten Situation jene in ihrem eigenen Land gegenüberzustellen.

Sie haben im Deutschkurs über das Thema „**Kind und Beruf**“ diskutiert. Dabei fielen folgende Äußerungen:

*Job und Kind geht nicht.
Immer mehr Frauen leiden
unter der Doppelbelastung
und dem großen Druck.*

*Ich bin für mehr Fortbildung
und Berufskurse während
der Babypause: Nur
so bleibt man auf dem
Laufenden.*

*Für den Wiedereinstieg
ins Berufsleben brauchen
Mütter und Väter
bessere Chancen und
flexible Arbeitszeiten.*

Schreiben Sie nun Ihre Meinung dazu und gehen Sie dabei auf die folgenden **vier** Punkte ein:

- Wie denken Sie über diese Äußerungen?
- Begründen Sie Ihre persönliche Meinung.
- Beschreiben Sie eigene Erfahrungen (oder Erfahrungen von Freunden) zum Thema.
- Wie ist die Situation von berufstätigen Eltern in Ihrem Land?

Abbildung 9: Ausschnitt aus Schreiben 2, ÖSD Zertifikat B2

7 DACH im prüfungsvorbereitenden Unterricht

Insbesondere im Kontext von Prüfungen ist das Thema Plurizentrik sowohl in der Wahrnehmung von Lernenden als auch in jener von Lehrenden häufig angstbesetzt und wird als Unsicherheitsfaktor eingeschätzt. Dass die Plurizentrik tatsächlich keine Erschwernis für Prüfungsteilnehmende darstellt, ist jedoch empirisch belegt. Einerseits durchlaufen sämtliche Prüfungsaufgaben vor dem Echteininsatz ein umfangreiches Pre-Testing-Verfahren inklusive psychometrischer Analysen. Dieses Verfahren ermöglicht es sicherzustellen, dass sich der Schwierigkeitsgrad einzelner Aufgaben stets in einem festgesetzten, engen Rahmen bewegt – ungeachtet der verwendeten Varietät. Andererseits hat die Studie von Shafer (2018) empirische Evidenz dafür geliefert, dass die Verwendung von Hörtexten in allen drei Standardvarietäten keinen signifikanten Einfluss auf die Verstehensleistung von Deutschlernenden auf GER-Niveau A2 hat.

In Bezug auf das österreichische Deutsch hat Jutta Ransmayr (2006) festgestellt, dass dieses an ausländischen Germanistikinstituten nach wie vor nicht als korrekte Standardvarietät wahrgenommen, sondern eher mit einer Non-Standard- bzw. Substandard-Varietät gleichgesetzt wird. Verhältnismäßig geringes Prestige der nicht-bundesdeutschen Varietäten (vgl. z.B. Ammon 1995, de Cillia 1997, Markhardt 2005, Schmidlin 2011) sowie Überforderung aufseiten der Lehrenden, die mitunter an ihrer eigenen Kompetenz hinsichtlich der Varietäten und deren



korrekter Verwendung zweifeln (vgl. de Cillia 2006, de Cillia; Fink; Ransmayr 2013), lassen vermuten, dass die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht nach wie vor mit Schwierigkeiten und Unsicherheiten behaftet ist.

Abbildung 10: Ausschnitt aus dem ÖSD-Spiel

Dieser Umstand hat das ÖSD, das sich normalerweise nicht mit der Entwicklung und Erstellung von Unterrichtsmaterialien beschäftigt, bewogen, als Gastgeschenk für die IDT 2017 ein Plurizentrik-Spiel – basierend auf dem Spiele-Klassiker „Memory“ – zu entwickeln. Dieses „Österreich-, Schweiz-, Deutschland-Spiel“ (kurz: ÖSD-Spiel) enthält 30 Kartenpaare, jeweils 15 Bild- und Wortkarten. Da angenommen wird, dass die Spielregeln von „Memory“ hinreichend bekannt sind, wird an dieser Stelle auf eine Spielanleitung verzichtet.

Das Besondere an den Wortkarten ist, dass sie die verschiedenen Varianten enthalten, d.h. auf einer Wortkarte sind stets mehrere Begriffe zu finden. Selbstverständlich wird auch angegeben, in welchem Land ein Wort verwendet wird. Großbuchstaben (D, Ö, S) bedeuteten dabei, dass das Wort im angegebenen Land sehr frequent ist und hauptsächlich zur Bezeichnung des dargestellten Gegenstandes verwendet wird; Kleinbuchstaben (d, ö, s) zeigen an, dass ein Wort im angebe-

nen Land neben anderen Varianten oder nicht im gesamten Gebiet verwendet wird. Diese einfache Unterscheidung hat sich – laut mehrfacher Rückmeldung von Lehrenden – als sehr nützlich im Unterricht erwiesen.

Selbstredend wurde in Analogie zur Testerstellung auch bei der Auswahl der Begriffe darauf geachtet, dass ausschließlich alltagsrelevante und dementsprechend häufig gebrauchte Wörter in das Spiel aufgenommen werden. Bemerkenswert ist, dass sich bei genauerer Betrachtung sogar Beispiele dafür finden lassen, dass die bundesdeutsche Variante – entgegen der landläufigen Wahrnehmung – nicht zwangsläufig die am weitesten verbreitete ist und in einschlägigen Korpora am meisten Treffer erzielt. Ein interessantes Beispiel in diesem Zusammenhang ist jenes von *Vorfahrt* (D), *Vorrang* (Ö, d) und *Vortritt* (S).

Die frequenteste dieser Varianten ist der in Österreich dominierende *Vorrang*, gefolgt vom Schweizer *Vortritt*. Die bundesdeutsche *Vorfahrt* hat in den letzten Jahren deutlich an Frequenz verloren und stellt heute die am seltensten verwendete lexikalische Variante dar.⁸

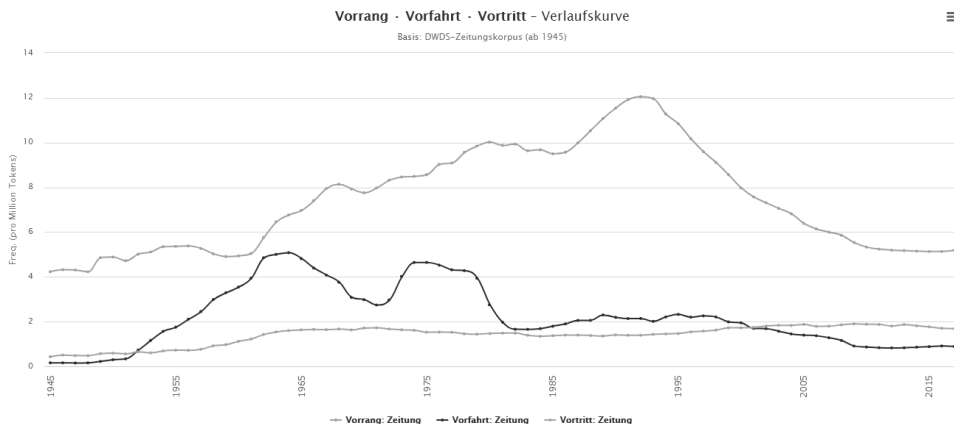


Abbildung 11: Häufigkeitsverlaufskurven Vorrang, Vorfahrt, Vortritt

Ein weiteres Beispiel ist der Geschirrspüler (Ö) bzw. die Abwaschmaschine (S) bzw. die Spülmaschine (D).⁹ Heute ist die bundesdeutsche Variante die am häufigsten gebrauchte – das war jedoch nicht immer so. In der Vergangenheit hat ihr der österreichische Geschirrspüler immer wieder den Rang abgelaufen, während die Schweizer Abwaschmaschine seit jeher eher wenig frequent ist.

⁸ „Vorrang“ weist im Korpus der Universität Leipzig (corpora.uni-leipzig.de) die Häufigkeitsklasse 12, „Vorfahrt“ die Häufigkeitsklasse 13 und „Vortritt“ die Häufigkeitsklasse 14 auf. Die Phrasen „Vorrang haben“ und „den Vortritt lassen“ sind gesondert verzeichnet und weisen die Häufigkeitsklasse 15 auf. Grafik: www.dwds.de.

⁹ „Geschirrspüler“ und „Spülmaschine“ weisen im Korpus der Universität Leipzig (corpora.uni-leipzig.de) die Häufigkeitsklasse 16 auf, „Abwaschmaschine“ die Häufigkeitsklasse 21. Grafik: www.dwds.de.

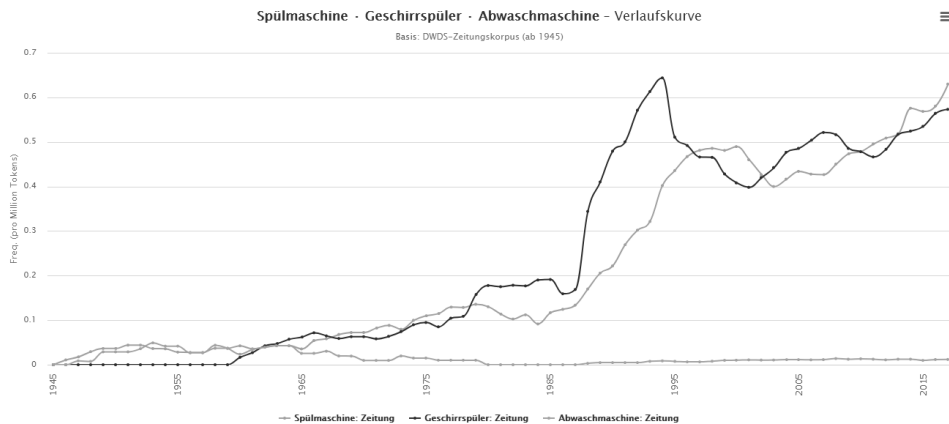


Abbildung 12: Häufigkeitsverlaufskurven Spülmaschine, Geschirrspüler, Abwaschmaschine

Doch zurück zum ÖSD-Spiel: Mit der Verwendung des Plurizentrik-Memoris im Unterricht gehen mehrere Vorteile einher: Einerseits bietet sich Memory als spielerische Alternative zu herkömmlichen Wortschatz-Übungen an, da die einzelnen Begriffe durch das mehrfache Auf- und Zudecken der Karten wiederholt betrachtet und gelesen werden – dies wirkt sich positiv auf die Behaltensleistung und -dauer aus. Andererseits wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass es unterschiedliche Wörter zur Bezeichnung ein und desselben Gegenstandes in den DACH-Ländern gibt, jedes von ihnen korrekt ist und verwendet werden kann – durch dieses „Sichtbar-Machen“ der Plurizentrik der deutschen Sprache wird Lernenden auf spielerische und einfache Art die Vielfalt der deutschen Sprache vor Augen geführt.

8 Fazit

Wer heute einen Blick auf das Lehrbuch-Angebot der Verlagshäuser wirft, dem bietet sich ein deutlich erfreulicherer Bild als noch vor einigen Jahren. Vorbei scheinen allmählich die Zeiten, in welchen beinahe ausschließlich Deutschland und die bundesdeutsche Standardvarietät den Lehrbuch-Kosmos dominierten. Heutzutage können DaF-Lernende weltweit imaginäre Streifzüge durch die DACH-Länder Österreich und Schweiz und andere Regionen, in denen Deutsch Verwendung findet, unternehmen und lernen auch Standardvarietäten und -varianten jenseits der bundesdeutschen kennen, da die Plurizentrik mittlerweile auch Einzug in DaF-Lehrwerke gehalten hat – ein begrüßenswerter und erwünschter *washback*-Effekt plurizentrischer DaF-Prüfungen auf den Deutschunterricht.

Am Ende dieses Artikels sei daran erinnert, dass das Prinzip der Plurizentrik sowohl der Intention des Europarates als auch dem GER entspricht (vgl. Angaben zu soziolinguistischen Kompetenzen und Varietäten in Europarat 2001: 120f.). Nicht zuletzt aufgrund dieser Tatsache erstellen die Testentwickler/-innen des ÖSD Prüfungen unter der Prämisse: regional produzieren, aber überregional rezipieren können. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt der deutschsprachigen Länder ist ein Gewinn und sollte dementsprechend auch Eingang sowohl in internationale DaF-Prüfungen als auch in den DaF-Unterricht finden. Wie im vorliegenden Artikel dargestellt, muss damit keineswegs eine Erschwernis für die Prüfungsteilnehmenden einhergehen.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Ebner, Jakob; Esterhammer, Ruth; Gasser, Markus; Hofer, Lorenz; Kellermeier-Rehbein, Birte; Löffler, Heinrich; Mangott, Doris; Moser, Hans; Schläpfer, Robert; Schlossmacher, Michael; Schmidlin, Regula; Vallaster, Günter (2004): *Varietätenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Lenz, Alexandra N. (2016): *Varietätenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, Paul (2017): *American and British English. Divided by a Common Language?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (Hrsg.) (2016): *Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln. Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs*. Wien.
- Clyne, Michael (1984): *Language and Society in the German-speaking Countries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael (Hrsg.) (1992): *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Clyne, Michael (1995): *The German Language in a Changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

- de Cillia, Rudolf (1997): ‚I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt do muaß I sogn, erholt bleibt‘ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr, Rudolf; Schrodtt, Richard (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 116-126.
- de Cillia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 51-65.
- de Cillia, Rudolf; Fink, Elisabeth; Ransmayr, Jutta (2013): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, 34-47.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- ETS TOEFL (2018): TOEFL IBT Test Content.
<https://www.ets.org/toefl/ibt/about/content>.
- Glaboniat, Manuela (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Glaboniat, Manuela (2010): Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 1288-1299.
- Glaboniat, Manuela; Perlmann-Balme, Michaela; Studer, Thomas (2013): *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele – Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.
- Glaboniat, Manuela et al. (2017): *Das ÖSD-Spiel*. Wien, Klagenfurt: ÖSD.
- Glaboniat, Manuela; Peresich, Carmen (2018): Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. In: Sigott, Günther (Hrsg.): *Language Testing in Austria: Taking Stock. Sprachentesten in Österreich: Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: Peter Lang, 349-369.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- IELTS (2018): Test format (<https://www.ielts.org/about-the-test/test-format>).
- Markhardt, Heidemarie (2005): *Das österreichische Deutsch im Rahmen der EU*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Muhr, Rudolf (2000): *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik, Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. Wien: öbv & hpt.
- Ransmayr, Jutta (2006): *Der Status des Österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten: eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Shafer, Naomi (2018): *Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: *IDV-Magazin*, 92, 67-71 (<https://idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin92.pdf>) (3.8.2019).
- SIG 2.4 (Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin; Altmayer, Claus; de Carvalho, Geraldo; Glaboniat, Manuela; Hägi-Mead, Sara; Hedžić, Lara; Herold, Martin; Kilimann, Angela; Mackensen, Andrea; Middeke, Annegret; Pritchard-Smith, Anne; Schweiger, Hannes; Tahy, Nora) (2017): *Bericht der SIG 2.4: Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums. Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF* (https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2020/01/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf).
- Ulbrich, Christiane (2003): Prosodische Aussprachebesonderheiten der deutschen, österreichischen und schweizerischen Standardvarietät des Deutschen in gelesenen Äußerungen von Nachrichtensprechern. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 155-158.
- University of Cambridge (2012): *Cambridge English: Proficiency 1. With answers. Authentic examination papers from Cambridge ESOL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alle Links zuletzt geprüft am 20.10.2019.

Wie aus einer Arbeitsgruppe ein Gremium mit einer eigenen Geschäftsordnung wird: Der IDV und das DACH-Prinzip. Ein Nachwort

Geraldo de Carvalho (Juiz de Fora) & Marianne Hepp (Pisa)

1 Zur Einleitung: ein synthetischer Rückblick

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht das DACHL-Gremium des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands e.V. (IDV). Dieser im Jahr 2018 eingerichtete Ausschuss des IDV stellt gleichermaßen eine Neuerung und eine in der Vergangenheit wurzelnde Einrichtung dar. Im Folgenden möchten wir aus der Sicht zweier IDV-Vorstandsmitglieder im Gremium strukturelle und inhaltliche Momente der Neuerung und der Vergangenheit darstellen und die sprachpolitische Bedeutung des Gremiums hervorheben.

Das Gremium ist in einem ersten Entwicklungsschritt aus einer Arbeitsgruppe hervorgegangen, die 2007 vom IDV ins Leben gerufen wurde. Gute zehn Jahre lang, vom Spätherbst 2007 bis Anfang 2018, hat die „DACHL-AG“ dafür Sorge getragen, dass das DACH-Prinzip als wesentlicher Aspekt der Sprachenpolitik des IDV und seiner Mitgliedsverbände theoretisch gefestigt und praktisch umgesetzt werden konnte. Unter den länderübergreifenden sprachpolitischen Bemühungen zur Zusammenarbeit im Bereich DaF, die hier nicht alle im Einzelnen aufgezählt werden können (vgl. dazu u.a. Sorger 2012: 246ff., Jarzabek 2013: 155ff., Shafer 2018: 54ff.) und die teilweise thematisch mit der IDV-Arbeit der frühen 1990er Jahre verbunden sind oder gar bis in die Gründungszeit des Dachverbands 1968 zurückreichen (vgl. Krumm 2017: 6ff., Krumm in diesem Band), seien hier nur

kurz die aus unserer Sicht Wichtigsten erwähnt, zusammen mit den positiven Auswirkungen dieser Aktionen:

- Durch die „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (1990 u.a. im „IDV-Rundbrief“ publiziert), die später in das weiter gefasste „D-A-CH-Konzept“ bzw. „DACH-Prinzip“ (und in weiterer Folge nur noch „DACH-Prinzip“) übergangen, konnte eine erste Resonanz in der Fachwelt hervorgerufen werden, die entschieden mit dazu beitrug, den *gesamten* deutschsprachigen Raum in den DaF-Lehrwerken stärker und systematischer zu berücksichtigen.
- Dank der 1999 in zweijährigem Rhythmus eingeführten IDV-DACHL-Seminare konnte ein wesentlicher Beitrag zur Bekanntmachung des DACH-Prinzips auf internationaler Ebene, durch Deutschlehrende als Multiplikator/inn/en und über Deutschlehrendenverbände weltweit, geleistet werden.
- Mit der Einrichtung der DACHL-Website (<https://idvnetz.org/dachl-online>) wurde eine Plattform geschaffen, die Informationen über das DACH-Prinzip und verschiedene Aktivitäten zu dessen nachhaltiger Verbreitung nicht nur für Verbandsmitglieder, sondern allgemein für die Zielgruppe der DaF/DaZ-Lehrenden auf internationaler Ebene zur Verfügung stellt.
- Durch das Abhalten von DACH(L)-Sektionen und -Fortbildungen, die Einrichtung von DACHL-Cafés und DACHL-Landesfenstern mit Informationen über die deutschsprachigen Länder wurde der DACHL-Gedanke in die internationalen Veranstaltungen des IDV getragen. Darunter sind in erster Linie die IDT (Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer) und die IDO (Internationale Deutscholympiade für Schülerinnen und Schüler, gleichzeitig mit Fachseminaren für die Begleitlehrerinnen und Begleitlehrer) zu nennen, aber auch und nicht weniger die vielen Regionaltagungen der Mitgliedsverbände weltweit, bei denen landeskundliche Aspekte im Sinne des DACH-Prinzips im Mittelpunkt stehen.

All diese – und viele weitere – Leistungen und Aktivitäten der DACHL-AG wurden bei den regelmäßigen Treffen ihrer Mitglieder immer wieder kritisch reflektiert und durchaus kontrovers diskutiert (vgl. auch Demmig; Hägi; Schweiger 2013). Auf der einen Seite war man sich der erzielten Erfolge bewusst, auf der anderen jedoch wurde die Notwendigkeit erkannt, nach der ersten Dekade die theoretischen Grundlagen, Zielsetzungen und den entsprechenden Aktionsradius der Arbeitsgruppe mit ihren Vertreterinnen und Vertretern aus den vier deutschsprachigen Ländern neu zu bestimmen. Als notwendig erachtet wurde im Vorfeld der IDT 2017 eine erneute Reflexion über das DACH-Prinzip selber, zusammen mit einer Erweiterung des Ziel- und Aufgabenhorizonts der Arbeitsgruppe. Auch galt es nun, das DACHL-Seminar, bei all seinem bisherigen Erfolg, hinsichtlich einer weiter gestreuten Auswirkung und der dazu gehörenden speziellen Professionalisierung neu zu überdenken und zu planen.

Vor allem aber wurde die Einsicht immer deutlicher, dass eine Institutionalisierung und Professionalisierung der bisher informell agierenden Arbeitsgruppe notwendig wurde, um vonseiten des IDV sprachpolitisch noch wirkungsvoller für das DACH-Prinzip eintreten zu können. Die DACHL-AG sollte zu einem Gremium mit einer eigenen Geschäftsordnung und einer festen Strukturierung ausgebaut werden, das in dieser gefestigten Struktur nicht zuletzt auch in die Lage versetzt werden konnte, die Handlungsziele durch ausbalancierte Finanzierungsanträge umsetzen zu können. Diesem Ansinnen kam unterstützend entgegen, dass sich schon in den Monaten zuvor im Vorfeld der IDT 2017 eine Arbeitsgruppe gebildet hatte, in der Expertinnen und Experten zum Thema, darunter auch Mitglieder der DACHL-AG, mitwirkten: die SIG 2.4.

2 Von der „DACHL-AG“ zu einem gefestigten „DACHL-Gremium“: Momente des Übergangs

Im Vorfeld der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT 2017) befasste sich eine der elf zielgruppenspezifischen Arbeitsgruppen (*Special Interest Groups: SIG*) intensiv mit dem DACH-Prinzip. Die SIG 2.4 „Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF“ versammelte unter der Leitung von Martin Baumgartner (Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule ZEM CES, Bern) und Naomi Shafer (Universität Fribourg/Freiburg) zwölf DACH-Interessierte aus den Bereichen Bildung, Verbandsarbeit und Lehrmaterialentwicklung, die sich ein Jahr lang mit folgenden zentralen Fragen auseinandersetzten:

Auf welchen sprachpolitischen, konzeptuellen und didaktischen Grundlagen basiert die Vermittlung der Pluralität des DACHL-Raums eigentlich? Wie steht es einerseits um die grundsätzliche Akzeptanz des DACH-Prinzips bei Mittlerorganisationen, Prüfungsinstitutionen und Lehrmaterialentwicklern bzw. im IDV und seinen Verbänden und wie zeigt sich andererseits die konkrete Berücksichtigung des DACH-Prinzips z. B. in der Fachwissenschaft, Unterrichtspraxis und Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen? Was bräuchte es, um die DACH-Idee in DaF nachhaltig zu etablieren?¹

Der Abschlussbericht der Arbeitsgruppe macht deutlich, dass zur praxisbezogenen Umsetzung eines in der SIG 2.4 ansatzweise weitergedachten, den obigen Fragekomplexen gerecht werdenden DACH-Prinzips eine Neuausrichtung desselben

¹ Vgl. <http://idt-2017.ch/index.php/ag-2-4>. Die Publikation der Ergebnisse der SIG 2.4 (Shafer; Baumgartner 2019: 98ff.) ist, wie diejenige aller zielgruppenspezifischen Arbeitsgruppen zur Vorbereitung der IDT 2017, im Band 3 der IDT-Publikation versammelt (Forster Vosicki; Gick; Studer 2019).

vonnöten schien, und zwar sowohl auf einer kulturwissenschaftlichen Grundlage als auch in seiner sprachlichen Dimension. Angedacht wurde im SIG-Bericht demnach die Neulancierung eines allgemeinen DACH-Prinzips in DaF, das u.a. nicht auf den Begriff der Landeskunde beschränkt sein sollte und Anforderungen an Wissenschaft, Politik und Unterricht stellen würde.

Als weiterer Schritt fanden im Rahmen der IDT in Fribourg/Freiburg am 31. Juli 2017 eine Podiumsdiskussion mit dem Titel „Sprachenpolitisches Agieren der Verbände und die Rolle der DACH-Länder“ und ein damit verbundener Workshop statt, an dem die SIG-Mitwirkenden und weitere am DACH-Prinzip interessierte Personen teilnahmen. Alle Beteiligten stimmten u.a. darin überein, dass die Auseinandersetzung mit dem (weitergedachten) DACH-Prinzip auf theoretischer sowie praktischer Ebene weitergeführt werden sollte, dass sich die Wissenschaft auch mit Fragen der Praxis zu befassen habe und dass weniger landeskundliche Gegenstände als vielmehr die verschiedenartigen Diskurse im deutschsprachigen Raum stärker in den Vordergrund gerückt werden müssten. Die eigentliche Frage jedoch, die es noch zu beantworten galt, war, wer sich dafür verantwortlich fühlen sollte. Man wurde sich einig, dass der Dachverband für Deutschlehrendenverbände mit seinem internationalen Netzwerk hier besonders wirkungsvoll handeln könne. Damit war und ist ein klarer Auftrag an den IDV gegeben, der für die Erfüllung dieser Aufgabe durch Umstrukturierung und Festigung der bisherigen DACHL-AG einen Rahmen schaffen sollte.

Beim darauffolgenden Treffen der DACHL-AG im November 2017 im liechtensteinischen Balzers wurde ein erstes Arbeitsdokument diskutiert, das vom IDV als Diskussionsgrundlage erarbeitet worden war und Überlegungen zur Weiterentwicklung, Professionalisierung und institutionellen Festigung der DACHL-AG präsentierte. Im Mittelpunkt der Diskussion standen u.a. die Kriterien für die Aufnahme neuer Mitglieder, die Bildung von Projektgruppen und eine Geschäftsordnung zur Regelung der neuen Struktur und Arbeitsweise.²

3 DACHL-Gremium des IDV

Noch in Balzers einigten sich die anwesenden Teilnehmenden der DACHL-AG über die neue Struktur, die sich nunmehr aus festen Mitgliedern mit Stimmrecht, assoziierten Mitgliedern ohne Stimmrecht und ad hoc gebildeten Projektgruppen zusammensetzen würde. In der erstgenannten Gruppe von festen Mitgliedern sind – nach später im DACHL-Gremium und IDV-Vorstand erfolgter Abstimmung dieser Vorschläge – nunmehr die Verbände der DACHL-Länder, die politisch mandatierten öffentlichen Institutionen aus DACHL und zwei Mitglieder des IDV-Vorstands vertreten. Assoziierte Mitglieder sind weitere öffentliche Institutionen sowie Mittlerorganisationen aus DACHL, zu denen noch zwei bis drei Ver-

² <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-als-zusammenarbeit-2/dachl-gremium>.

treter/innen der Mitgliedsverbände des IDV hinzukommen können. Zur Erreichung bestimmter Ziele können sodann vom DACHL-Gremium Projektgruppen gebildet werden, zu denen punktuell Expertinnen und Experten herangezogen werden. Die Umbenennung der neu strukturierten DACHL-AG in „DACHL-Gremium des IDV“ erfolgte im Rahmen der IDV-Vorstandssitzung im Februar 2018 in New Delhi (Indien).

Die im Juni 2018 verabschiedete Geschäftsordnung ermöglicht die institutionelle Festigung und Strukturierung des immer größer werdenden Tätigkeitsfeldes des DACHL-Gremiums des IDV, welches die Umsetzung und Sichtbarmachung des DACH-Prinzips als eine seiner Hauptaufgaben erachtet. Die erste Sitzung des neugestalteten DACHL-Gremiums des IDV fand im Oktober 2018 in Wien statt, die zweite Sitzung Anfang April 2019 in Pisa. Die Sitzungen, an denen feste und assoziierte Mitglieder des Gremiums teilnehmen und zu denen, je nach Thematik der Tagesordnung, weitere Expertinnen und Experten bzw. Mitglieder von Projektgruppen eingeladen werden, finden abwechselnd in den DACHL- und eventuell weiteren Ländern der Gremiumsmitglieder statt, im regelmäßigen Rhythmus von zwei Treffen pro Jahr.

4 Handlungsfelder des Gremiums

In einem ersten entscheidenden Schritt, schon angeregt im Rahmen des Abschlusstages der IDT 2017 und der dort verabschiedeten und publizierten „Freiburger Resolution“, wurde ein gemeinsames Dokument mit den Handlungsfeldern des DACHL-Gremiums samt den dadurch zu erzielenden Wirkungen erarbeitet. Dieses Dokument gründet entscheidend auf These 5 (*Das DACH-Prinzip*) der „Freiburger Resolution“:

Das DACH-Prinzip postuliert, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen. Seitens der Politik ist die gemeinsame Unterstützung dieses Prinzips durch alle deutschsprachigen Länder, weiterhin aber auch durch den IDV, ein vordringliches Postulat.³

Das Dokument „Strategie des DACHL-Gremiums des IDV“ enthält auf dieser Grundlage einen mehrjährigen Handlungsplan, aufgeteilt in drei große Handlungsfelder. Es möchte die Transparenz wie die Nachhaltigkeit der Aktivitäten des Gremiums erhöhen und die Antragsstellung für die Mittelbeschaffung erleichtern. Referenzdokumente für die „Strategie“ waren (und sind) das Memorandum über die DACH-Kooperation von KMK, EDK/SBFI und BMB⁴ vom 27.10.2017 sowie die

³ www.idt-2017.ch/docs/resolution/Freiburger_Resolution_IDT_2017_komplett.pdf.

⁴ https://edudoc.ch/record/129317/files/pb_dach_memorandum_d.pdf.

Geschäftsordnung des DACHL-Gremiums vom 08.06.2018. Die drei Handlungsfelder laut Strategie-Papier des DACHL-Gremiums sind die folgenden:

- 1) Stärkung der (plurizentrischen) Sprache Deutsch im internationalen Kontext
- 2) Förderung von Expertise und Wirkung im Bereich DaF/DaZ
- 3) Professionalisierung des DACHL-Gremiums als Forum für die DaF/DaZ-Zusammenarbeit

Zu den strategischen Zielen des ersten Handlungsfeldes gehört die Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt von Deutsch auf breiter fachlicher Ebene. Die Anspruchsgruppen, darunter Akteure der Fachwissenschaft, u.a. in der Lehre und Lehrerausbildung und in den Verbänden weltweit, sollen über Kompetenzen, Konzepte und Materialien zur Darstellung der Relevanz der deutschen Sprache verfügen. Die dazu gehörenden Aktivitäten können sein: Initiierung und Entwicklung von Projektideen für (Info-/Werbe-)Veranstaltungen der DACHL-Länder, Fachtagungen, Regionaltagungen, Publikationen, Lehrwerke usw.

Das zweite Handlungsfeld zielt u.a. darauf ab, die IDV-Mitgliedsverbände dazu zu befähigen, Deutsch als plurizentrische Sprache zu vermitteln. In diesem Feld ist auch die Neuausrichtung der IDV-DACHL-Seminare, die ab 2019 eine grundlegende Veränderung vorsieht, angesiedelt. Diese Veränderung betrifft v.a. eine Fokussierung auf die multiplikatorische Kompetenz der Seminarteilnehmenden, mit dem Ziel, diese dazu zu befähigen, eigene Fortbildungseinheiten zur DACH-Thematik in all ihren Facetten zu erarbeiten und weltweit durchzuführen. Eine damit verbundene Neuerung ist auch die Kombination der eigentlichen Seminarpräsenz, dank der die Teilnehmenden wie immer die vier DACHL-Länder persönlich „erfahren“ werden, mit vor- und nachbereitenden Online-Phasen.

Das dritte Handlungsfeld bietet den Rahmen für eine zunehmende Sichtbarmachung des DACHL-Gremiums. Dazu gehört neben einer erhöhten Außenwirkung über die bereits zur Verfügung stehenden Medien (DACHL-Website, IDV-Online-Publikationen wie beispielsweise „IDV-Magazin“, „IDV aktuell“) und durch neue Formen (DACHL-Gremium-Informationsblatt, Publikationen von DACHL-Tagungsakten wie im vorliegenden Band usw.) auch eine erhoffte Kontaktaufnahme mit dem DACH-Lenkungsausschuss der deutschsprachigen Länder. Es handelt sich dabei um eine Kooperation im Bildungsbereich der deutschsprachigen Länder, konkret zwischen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), dem Schweizerischen Steuerungsorgan betreffend die Zusammenarbeit im Bildungsraum Schweiz und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) der Republik Österreich. Im neuen Memorandum 2018-2022 bildet u.a. erneut die internationale Präsenz der Sprache Deutsch einen gewichtigen Schwerpunkt, zusammen auch mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.⁵ Da das DACHL-Gremium des IDV eine Wahrnehmung und Vermittlung der deutschen Sprache in der Welt

⁵ https://edudoc.ch/record/129317/files/pb_dach_memorandum_d.pdf.

fördern möchte, die kulturell und sprachlich den gesamten deutschsprachigen Raum einbezieht, könnte eine Kontaktaufnahme mit dieser trinationalen ministeriellen Ebene neue Wirkungsmöglichkeiten eröffnen.

Bei allem strukturellen und inhaltlichen Umdenken, das seine Entstehung erfordert hat und weiterhin mit sich bringt, knüpft das DACHL-Gremium des IDV dabei an eine mehrere Jahrzehnte zurückreichende DACHL-Zusammenarbeit unter dem Dach des IDV an. Das 2018 neu strukturierte und neufokussierte DACHL-Gremium kann damit weiterhin und in Zukunft hoffentlich noch wirkungsvoller als Baustein des sprachenpolitischen Handelns des IDV und seiner Mitgliedsverbände zur Förderung des Deutschunterrichts und seiner Lehrpersonen weltweit gesehen werden.

Literatur

- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.) (2019): *IDT 2017. Band 3. Sprachenpolitik, Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt.
- Jarząbek, Alina Dorota (2013): IDV – Internationaler Deutschlehrerverband. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 155-160.
- Krumm, Hans-Jürgen (2017): Von ABCD zu DACHL. In: *IDV-Magazin*, 92, 6-12 (<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>).
- Shafer, Naomi (2018): *Varietäten und Varianten verstehen lernen. Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt, 98-114.
- Sorger, Brigitte (2012): *Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. Ein Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Alle Links zuletzt geprüft am 17.10.2019.

Das DACH-Prinzip steht für ein Deutsch im Plural – also für das selbstverständliche Mitdenken der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des Deutschen, sei es im DaF-/DaZ-Unterricht, in der Forschung und Lehre oder in den Aktivitäten des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands e.V. (IDV). Der vorliegende Sammelband geht zurück auf die internationale Fachtagung „Das DACH-Prinzip in der Praxis“, die im März 2018 am Goethe-Institut München stattfand. Die verschriftlichten und weitergedachten Beiträge geben einerseits Einblick in den aktuellen Stand der kulturwissenschaftlichen und variationslinguistischen Fachdiskussion im Bereich DaF/DaZ. Andererseits illustrieren sie, wie die sprach- und kulturbezogene Vielfältigkeit von Deutsch etwa in der Unterrichts- und Prüfungspraxis, Materialentwicklung oder Lehrendenbildung mitbedacht werden kann.



ISBN:978-3-86395-438-3
eISSN:2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen